Universidade Federal de Minas Gerais
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Université Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis
École Doctorale Pratiques et Théories du Sens

Isael de Jesus Sena

Os impasses do ensino superior privado brasileiro: o professor e a perversão do laço formativo

Les impasses de l'enseignement supérieur privé au Brésil: l'enseignant et la perversion du lien formatif

Belo Horizonte / Paris
2020

Universidade Federal de Minas Gerais
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Université Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis
École Doctorale Pratiques Et Théories Du Sens

Os impasses do ensino superior privado brasileiro: o professor e a perversão do laço formativo

Les impasses de l'enseignement supérieur privé au Brésil: l'enseignant et la perversion du lien formatif

Tese apresentada, no âmbito do Convênio Acadêmico Internacional para coorientação de tese, ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e à École Doctorale Pratique et Théories du Sens de l'Université Paris 8 – Vincennes – Sait-Denis para a obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadores:
Prof. Associado Marcelo Ricardo Pereira (FAE-UFMG)
Prof. Titular Leandro de Lajonquière

Belo Horizonte / Paris
2020

FICHA CATALOGRÁFICA

S474i
T

Sena, Isael de Jesus, 1979-
Os impasses do ensino superior privado brasileiro [manuscrito] : o professor e a perversão do laço formativo = Les impasses de l'enseignement supérieur privé au Brésil: l'enseignant et la perversion du lien formatif / Isael de Jesus Sena. - Belo Horizonte; Paris, 2020.
503 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: Marcelo Ricardo Pereira.
Orientador: Leandro de Lajonquière.
Bibliografia: f. 396-422.
Anexos: f. Tese em co-tutela entre a Universidade Federal de Minas Gerais e a Université Paris 8 Vincennes Saint Denis.
Apêndices: f. 423-503.

1. Educação -- Teses. 2. Trabalho -- Teses. 3. Ensino superior -- Teses. 4. Privatização na educação -- Aspectos sociais -- Teses. 5. Professores e alunos -- Teses. 6. Universidades e faculdades particulares -- Teses. 7. Professores universitários -- Prática de ensino -- Teses. 8. Professores universitários -- Trabalho -- Teses.
I. Título. II. Pereira, Marcelo Ricardo, 1967-. III. Lajonquière, Leandro de, 1960-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. V. Université Paris 8.

CDD- 378.04

Catalogação da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

OS IMPASSES DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO: O PROFESSOR E A PERVERSÃO DO LAÇO FORMATIVO

ISAEL DE JESUS SENA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Marcelo Ricardo Pereira - Orientador
UFMG

Prof(a). Leandro de Lajonquière
Université Paris 8

Prof(a). Eric Plaisance
Université Paris 5

Prof(a). Ilaria Pirone
Université Paris 8

Prof(a). Júlio Emílio Diniz-Pereira
UFMG

Prof(a). Sandra Francesca Conte de Almeida
UNB

Prof(a). Monica Maria Farid Rahme
UFMG

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2020.

Àqueles que, no exercício da docência, sob o sol da
“quase-república” brasileira, não renunciam de
transmitir as marcas simbólicas.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de registrar aqui os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que me ajudaram durante esta árdua caminhada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo investimento financeiro durante a missão de estudos em Cabinda, Angola, através do Programa Pro-Mobilidade Internacional, experiência que me ajudou a desenvolver novas competências como pesquisador para o contexto da internacionalização, e pela bolsa de doutorado que permitiu-me que eu pudesse me dedicar a esta pesquisa.

Aos meus orientadores Marcelo Ricardo Pereira, por me inspirar com a sua coragem, seu espírito desbravador, sua abertura e sua solidariedade vivenciadas nos pequenos gestos da vida cotidiana, por ocasião de minha chegada em Belo Horizonte. Agradeço por seu olhar sempre “provisório”, como quem opera no discurso do analista, e que nos convoca a nos autorizarmos e a inscrever o nosso desejo; à sua visada, sempre em perspectivas, seus convites para colaborar em trabalhos, suas palavras de confiança, seu respeito em relação a cada passo que eu dava em relação à minha pesquisa, sempre atento, ora me ajudando a perseguir a objetividade ora mostrando equívocos e com firme posição crítica. Pela oportunidade que abracei após o seu convite para integrar a sua equipe que contribuiu com a implementação do Laboratório de Psicologia, Psicanálise e Educação (LPPE), na Universidade Onze de Novembro, em Cabinda – Angola, da qual orgulho-me em ter participado, e cujos frutos de cada trabalho são brindados. Sou grato por sua parceria, flexibilidade e apoio em relação a todo o processo da cotutela. Esta experiência mineira possibilitou-me descortinar o duplo Belo Horizonte – da cidade e da minha vida profissional e o meu desenvolvimento pessoal. O que recebi deste “mestre provisório” apreendo nessa trama em que constituo o meu próprio estilo.

A Leandro de Lajonquière, com quem desde o ano de 2012, comecei a estabelecer contatos visando a uma orientação futura de doutorado, que se concretizou com

todo o seu empenho na formalização do acordo de cotutela. Por seu interesse vivo e implicado. Há que registrar o seu estilo cuidadoso, sua precisão, sua forma de apreender o meu texto com as orelhas, como faz um psicanalista que escuta e nos convoca a refazer o sentido, habitualmente atento à minha pesquisa, esteve sempre compartilhando referências. Agradeço por sua ajuda a me integrar em atividades acadêmicas em Paris. Seu apoio no comitê de *suivi;* sua assistência no seminário de doutorado em Paris 8, trabalhando ao meu lado. Há que admirá-lo pelo seu olhar clínico, que testemunha a nossa caminhada no passo a passo, por sua memória de um jovem, e pela delicadeza pela sinceridade, em nos dizer verdades que um mestre mais velho, cujos cabelos brancos, experiente de uma longa caminhada, não se furta a se calar ao contribuir para forjar um discípulo. Eis aqui o reconhecimento de uma herança e do que recebo posso transmitir.

Aos professores Nádia Laguardia (UFMG), Rinaldo Voltolini (Universidade de São Paulo) e Júlio Emílio Diniz-Pereira (UFMG) que fizeram parte do exame de qualificação. Aos professores Ilaria Pirone, Sandra Francesca, Monica Rahme e Eric Plaisance pelo seu aceite na composição do júri de tese e pela contribuição que nos possibilita avançar a partir do que fora extraído de suas leituras e avaliações.

Aos colegas do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais (LEPSI)/Minas, especialmente Gilmar Moura, Mariana Scrinzi (hermanita argentina), Elisana Santos e Diego Bolaños, por compartilharmos momentos produtivos de trabalhos e parcerias. Ao Centro Interdisciplinaire de Recherche “Culture, Education, Formation, Travail” (CIRCEFT) pelas trocas de experiências nas jornadas de doutorado e pela recepção das colegas francesas Rachel Colombo e Pascaline Tissot.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Conhecimento e Inclusão Social e à École de Doctorale Pratiques et Théories du Sens, pela formação crítica que contribuiu para a minha formação como pesquisador. À Universidade Federal de Minas Gerais e à Université Paris 8 por inicialmente construírem um acordo de cotutela de tese e terem oferecido as condições para que eu pudesse crescer intelectualmente.

Aos professores Domingos Sambo, Nlandu Balenda, Francisco Chocolate, Chocolate Brás e José Sita Gomes, do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), da Universidade Onze de Novembro, que durante a missão de estudos acolheu-me em Cabinda, Angola, ajudando a me inserir nas instituições e na cultura angolana.

Às professoras Andréa Moreno, atual coordenadora do PPGE UFMG, e à ex-coordenadora Maria de Fátima Cardoso Gomes, por ambas serem solícitas e pelo apoio institucional. Do mesmo modo, à funcionária Ester Melo, atualmente aposentada do Departamento de Relações Internacionais da UFMG, que conduziu inicialmente a formalização do acordo de cotutela. Aos funcionários da PPGE, Gilson, Rosemary (aposentada), Daniela e Izabela sempre dispostos a colaborarem e com dedicado esmero como servidores públicos.

Às funcionárias Olga Stepanova, responsável administrativa, Aimée Thomas, responsável financeira e Marlène Monteiro, responsável pela Coordenação das Escolas de Doutorado da Université Paris 8, pela presteza e o acolhimento institucional, considerando as burocracias administrativas.

A Claire Gillies, pela oportunidade em participar de seu seminário desenvolvido pelo Espace Analytique e a Roberto Levy pela integração na Analyse Freudienne.

Ao Centro d'Initiatives et de Services des Étudiants de Seine-Saint-Denis (CISED), representado pelo senhor Christian Mellon, diretor, Sellami Ekran, secretária e especialmente a professora Marie Christine Paris por sua contribuição para a minha fluência na língua francesa.

A Cité Universitaire que me proporcionou diversas experiências culturais em excursões, visitas guiadas, permitindo desse modo que eu conhecesse e me integrasse à cultura francesa.

Ao casal de amigos franceses, Amelie e Etienne, e a Mayra Andrade – brasileira –, pelos bons momentos juntos, regados de *bons repas*, solidariedade e de ricas experiências vivenciadas em Paris.

Ao grupo de orientandos de Paris 8, especialmente Ana Carolina, Marcos, Janaína, Letícia, Verônica, Juliana, Fabíola, Letícia e Adriana, pela ajuda mútua.

A Fernanda Soares, estudante do curso de Letras da UFMG, que frequentemente ajudava-me na digitalização dos textos, sempre disponível e gentil. A Melany Dahmer, que nesses últimos meses foi de vital importância em nossas conexões intelectuais. A Mateus Souza, pelo trabalho cuidadoso com algumas imagens.

À equipe da Clínica Comunitária Acolhida e aos colegas psicólogos voluntários, que assim como eu dedicavam parte de seu tempo ao atendimento clínico psicoterápico na comunidade do Bairro Ouro Preto, em Belo Horizonte. Do mesmo modo, a Vera, secretária voluntária, com que tive a grata alegria de construir uma amizade e que gentilmente acolheu-me em sua família, possibilitando a minha integração na cultura mineira.

A senhora Corina Neves, que me ofereceu estadia em sua casa durante a minha mudança de Belo Horizonte para Paris. À minha colega e amiga Patrícia Schineider, que ajudou durante a mudança, e pela organização, junto com meu orientador Marcelo, na festa surpresa de despedida em Belo Horizonte. Ao casal de amigos Anivaldo e Gorete pela atenção desde sempre.

Ao meu amigo Alexandre Fragra, com quem tive a grata alegria de construir uma amizade, fruto de todo o nosso percurso de doutorado na UFMG. Um amigo para compartilhar as conquistas, as dificuldades e os desafios que são próprias da vida de pesquisadores.

A Daiane Amancio pela revisão cuidadosa de todo o meu texto em língua portuguesa. A Domique Pomente pelo seu empenho e por sua contribuição em

traduzir para o francês. A Janaína por seu dedicado esforço em toda a transcrição das entrevistas.

A Izabel Galvão desde sempre gentil a partir dos primeiros contatos para a minha estadia em Paris, mediados inicialmente por Leandro. Sua palavra amiga de encorajamento sempre que eu precisava, seu apoio, sua amizade sincera, seu cuidado, sua gentileza nos pequenos gestos do cotidiano, sua ajuda na revisão das minhas comunicações em francês, e sobretudo sua confiança possibilitaram que eu tivesse a oportunidade de ter uma grande experiência como *nounou* de seu filho, o pequeno Nathan (6 anos) – este menino que me convoca semanalmente a inventar, a criar histórias, a brincar, a misturar o francês com o português de modo criativo, que me toca profundamente com frases, que me convida a entrar no mundo infantil, quando brincamos na rua, no parque, nas praças e ao mesmo tempo poder estabelecer com ele a distância que os adultos constroem com as crianças para lhe transmitir limites.

A Karla Leite (Carlinha) minha amiga-irmã, a quem sou muito grato por sua generosidade, o seu cuidado e apoio nesses longos processos de mudança de cidade e país. Um brinde à nossa amizade que nos nutre de diálogos que passeiam tanto pela arte de saber viver, como aquela nossa conexão entre a literatura e a psicanálise. Ao seu esposo Leonardo Severo, meu novo amigo com quem tenho a oportunidade de aprofundar um diálogo rico e politizado. À minha nova sobrinha Flôr, recém-chegada ao mundo, e que vem trazendo o colorido que encanta os nossos dias. Aos seus pais, José Amilton e Sandra Leite, por sempre me receberem de braços abertos em sua casa em Salvador, permitindo que esta casa seja também o meu lar, onde posso desfrutar desse convívio e da confiança.

A Camila Oliveira, pela amizade, sempre disposta a me escutar, aberta, e com quem dividia as alegrias e os obstáculos no meio do caminho – às vezes as transformava em poesia. Celso Machado e Maria Terezinha Carvalho, com quem cultivo momentos de alegrias em Salvador. Clérisson Torres, que fora meu coordenador no curso de psicologia, e desde então construímos uma rica amizade. Guardo de você o exemplo em generosidade, a sua crítica, sua espiritualidade consciente e

sua postura ética. Ricardo Penna, que inicialmente indicou-me para o processo seletivo no ano de 2011, para iniciar a minha entrada na docência, e com quem sempre tenho a oportunidade de refletir sobre os impasses do nosso trabalho, nossas reflexões sobre a nossa profissão de psicólogo no serviço público.

À minha família que permanece em Mata de São João – Bahia, minha cidade de origem. Minha mãe Maria de Lourdes Jesus, que desde cedo soube inocular o sonho de que nós precisamos apostar em nós mesmos para poder arvorar a vida, e que embora sendo uma mulher que não teve acesso à instrução formal, nos dizia frequentemente que a educação nos ajuda a mudar a nossa própria vida. Foi com base nessa ideia que ela decidiu vender uma parte do sítio, e comprou uma casa no centro da cidade para que os meus irmãos pudessem ingressar na escola e terem acesso a uma forma de viver digna. Aos meus irmãos da família materna Ednalva, Sérgio, Edvaldo, Carlos, Jurandir e Vera Lúcia, família que me apoia incondicionalmente. Aos meus sobrinhos Guilherme (8 anos) que já começa a se comunicar comigo em espanhol e a Maria Eduarda (11 anos) que orgulhosamente me diz que deseja ser professora e que já conversa comigo em francês.

Ao meu pai Waldemar Mathias de Sena, *in memorian*, que em vida pudemos construir uma história, um lugar e que muito me emociona deixando. Aos meus irmãos da família paterna, Antônio Sena e Marlene Fonseca, ambos residentes em São Paulo, sempre cuidadosos, parceiros, com quem tenho a experiência de compartilhar as conquistas e que torcem sempre por mim.

Quero falar de uma coisa
Adivinha onde ela anda
Deve estar dentro do peito
Ou caminha pelo ar
Pode estar aqui do lado
Bem mais perto que pensamos
A folha da juventude
É o nome certo desse amor
Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu
Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê
Flor, flor e fruto
Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, planta e sentimento
Folhas, coração
Juventude e fé

(“Coração de Estudante”, canção de Milton Nascimento e Wagner Tiso)

RESUMO

SENA, I. J. (2020). Os impasses do ensino superior privado brasileiro: o professor e a perversão do laço formativo. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil/ École Pratiques et théories du sens, Université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis, France.

A presente tese visa a refletir sobre os efeitos deletérios produzidos no laço formativo, na relação entre o professor e o aluno, como desdobramento da privatização do ensino universitário brasileiro. Em nome da luta contra as desigualdades sociais e frente à exclusão massiva de jovens ao acesso ao ensino superior, o governo brasileiro do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) implementou um conjunto de políticas públicas que possibilitaram a expansão do sistema de ensino primário, secundário e universitário. Na continuidade, os governos de esquerda, inicialmente o ex-presidente Luíz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Vana Roussef (2011-2016), curiosamente, contribuíram para esse mesmo processo, mantendo enfoque na política de privatização, através do fomento à abertura de novas instituições superiores de ensino privado, merecedoras de subsídios financeiros indiretos do estado nacional. Esse processo de privatização se reduziu a uma mercantilização do ensino superior e que, portanto, contrariamente ao propalado, veio acompanhada de uma pauperização de qualidade da formação acadêmico-profissional, que se traduz, entre outras coisas, em diplomas desvalorizados no mercado de trabalho. No intuito de produzir um descolamento neste debate socioeconômico, graças a ferramentas conceituais psicanalíticas, apontamos para os efeitos subjetivos deletérios tanto sobre os docentes quanto sobre os estudantes universitários. A mercantilização da formação universitária à maneira brasileira acaba produzindo uma torção perversa ou cínica no laço subjetivo entre professor e aluno que, impossibilitando seu genuíno desdobramento, pode estar os induzindo a um quadro de apatia ou melancolia formativa generalizada. Assim sendo, a pretendida luta contra as desigualdades sociais acaba recaindo com usura naquilo mesmo que ela se diz combater.

Palavras-chave: Ensino Superior. Mercantilização do Ensino. Laço Formativo. Laço Social Perverso. Postura Ensinante.

RÉSUMÉ

SENA, I. J. (2020). Les impasses de l'enseignement supérieur privé brésilien: l'enseignant et la perversion de le lien formatif. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil/ École Pratiques et théories du sens, Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis, France.

La présente thèse a pour objectif de mener une réflexion sur les effets délétères qui se produisent dans le lien formatif, dans la relation entre le professeur et l'étudiant, en conséquence de la privatisation de l'enseignement universitaire brésilien. Au nom de la lutte contre les inégalités sociales et face à l'exclusion en masse de jeunes de l'accès à l'enseignement supérieur, le gouvernement brésilien du président de l'époque, Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) a mis en place un ensemble de politiques publiques qui ont permis l'expansion du système d'enseignement primaire, secondaire et universitaire. Ensuite, les gouvernements de gauche, avec d'abord l'ex-président Luíz Inácio Lula da Silva (2003-2011) puis Dilma Vana Roussef (2011-2016) ont, curieusement, contribué à ce même processus, en se focalisant sur la politique de privatisation, encourageant l'ouverture de nouvelles institutions supérieures d'enseignement privé, bénéficiant indirectement de subventions de l'Etat. Ce processus de privatisation s'est réduit à une mercantilisation de l'enseignement supérieur qui, de ce fait, contrairement à ce qui était annoncé, s'est accompagnée d'une paupérisation de la qualité de la formation académico-professionnelle qui se traduit, entre autres, par des diplômes dévalorisés sur le marché du travail. Afin de faire décoller ce débat socio-économique, à l'aide d'outils conceptuels psychanalytiques, nous montrons les effets subjectifs délétères générés par ce système aussi bien sur les enseignants que sur les étudiants universitaires. La mercantilisation de la formation universitaire à « la brésilienne » finit par produire une torsion perverse ou cynique dans le lien subjectif entre professeur et étudiant qui, rendant impossible le développement de ce lien, pourrait les induire à un cadre "d'apathie" ou mélancolie formative généralisée. Ainsi, la prétendue lutte contre les inégalités sociales finit par retomber, en pire, dans cela même qu'elle dit combattre.

Mots-clés: Enseignement Supérieur. Marchandisation de l'enseignement. Lien Formatif. Lien social pervers. Posture enseignante.

ABSTRACT

SENA, I. J. (2020). The impasses of Brazilian private higher education: the teacher and the perversion of the formative bond. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil/ École Pratiques et théories du sens, Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis, France.

This thesis aims to reflect on the deleterious effects produced in the formative bond, in the relationship between the teacher and the student, as a consequence of the privatization of Brazilian university education. In the name of the fight against social inequalities and the massive exclusion of young people from access to higher education, the Brazilian government of then president, Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), implemented a set of public policies that enabled the expansion of the elementary, secondary and university education system. In the continuity, the left-wing governments, initially the former president Luíz Inácio Lula da Silva (2003-2011) and after the former president Dilma Vana Roussef (2011-2016), interestingly, contributed to this same process, maintaining a focus on the privatization policy, by fostering the opening of new higher education institutions, deserving of indirect financial subsidies from the national state. This privatization process has been reduced to a commodification of higher education and, therefore, contrary to what has been proclaimed, it was accompanied by a quality pauperization of the academic-professional formation, which translates, among other things, into undervalued diplomas in the labor market. In order to produce a displacement in this socioeconomic debate, thanks to psychoanalytic conceptual tools, we point to the deleterious subjective effects on teachers and university students. The mercantilization of university education by the “Brazilian way” ends up producing a perverse or cynical twist in the subjective bond between teacher and student that, by making its genuine development impossible, may be inducing them to a picture of apathy or generalized formative melancholy. Therefore, the intended fight against social inequalities ends up falling with usury in what it says to combat.

Keywords: Higher Education. Mercantilization of Education. Formative Bond. Perverse Social Bond. Teaching Posture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Padrão do descobrimento.....79
Figura 2 – A república.....178
Figura 3 – Saturno devorando seu filho.....187
Figura 4 – Discurso do capitalista na educação 209
Figura 5 – Banda de Moebius.....228
Figura 6 – Discurso do capitalista da educação.....236
Figura 7 – Discurso da Universidade.....258
Figura 8 – A decaptação.....340
Figura 9 – Nó Borromeu da mercantilização da formação universitária.....385

Quadro 1 – Perfil profissional dos professores…….....33
Quadro 2 – Atos normativos do Poder Executivo 200

Tabela 1 – Número de docentes em exercício na educação superior, por regime de trabalho segundo a categoria administrativa.....267

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMIGA	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BM	Banco Mundial
BIRD	Banco Internacional para Reestruturação e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CIRCEFT	Centro Interdisciplinaire de Recherche Culture, Education, Formation, Travail
CISED	Centro d'Initiatives et de Services des Étudiants de Seine-Saint-Denis
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento
IFC	Corporação Financeira Internacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada
ISCED	Instituto Superior de Ciências da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPSI	Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais
LPPE	Laboratório de Psicologia, Psicanálise e Educação

MEC	Ministério da Educação
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
OECD	Organization for Economic Co-Operation Developement
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 19

CAPÍTULO I 29

A *démarche* metodológica da nossa pesquisa com os professores do ensino superior privado 29

1.1 Ponto de partida e o *après-coup* 29

1.2 A escolha da instituição, definição dos professores e a entrevista 31

1.3 Chave de leitura dos relatos dos professores 34

1.4 A "procissão dramática" dos professores 35

1.4.1 A universidade (d)enunciada 36

1.4.2 A horda de alunos indeterminados 44

1.4.3 A representação que os professores têm de si 52

CAPÍTULO II 63

"*Ce pays n'est pas sérieux*": de uma história como página de vergonha à dissimulação da cordialidade 63

2.1 A história, o inconsciente e o traço mnêmico 63

2.2 O colonizador e o colono: os lugares de enunciação no quadro da história nacional 73

2.3 Da cordialidade de nossa brasilidade ao ressentimento do efeito colonizador 86

CAPÍTULO III 104

Os rastros e os restos deixados pela história: alguns vestígios dos primeiros descasos com a educação nacional 104

3.1 Apanhados sobre o Brasil Império: os entraves das marcas coloniais 104

3.2 A instrução no Império: uma cartografia de enunciados ainda coloniais 112

3.3 A educação no ideário da República 125

CAPÍTULO IV 135

A ilusão da universalização da educação básica como paradoxo ao fomento à privatização do ensino superior 135

4.1 Dos princípios da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos 135

4.2 Da educação como um direito à educação como um bem público: o fomento à privatização 141

4.3 A (in)eficácia da equação do neoliberalismo e a panaceia do fracasso educacional ocultado 161

CAPÍTULO V 176

A democratização do acesso ao ensino superior: mais uma reforma no próprio buraco 176

5.1 A mãe é um governo e o mercado goza a qualquer preço 177

5.2 A reforma universitária diante do buraco educacional de grandes proporções 190

5.3 A "lógica do condomínio" no Programa Universidade para Todos 210

CAPÍTULO VI 227

A (falsa) promessa da profissionalização da formação universitária 227

6.1 A (falsa) promessa da empregabilidade como um artifício de acreditação 227

6.2 Os universi(o)tários e a sonolência da ignorância 247

CAPÍTULO VII 266

Os professores sob as insígnias da mercantilização da formação universitária 266

7.1 O trabalho docente nos moldes da mercantilização da formação universitária 266

7.2 Promessas e ilusões da (pseudo)formação: o mestre na berlinda 286

7.3 O paradoxo dos professores privados de enunciação: o rechaço da qualidade da experiência 306

CAPÍTULO VIII 325

O professor na trama da perversão laço formativo em uma sociedade de consumidores 325

8. 1 A montagem perversa: apontamentos para interrogar o lugar do professor 325

8.2 Das "razões do condomínio" para a entrada do professor no laço formativo perverso 343

8. 3 O professor como um instrumento do laço formativo perverso 369

CONSIDERAÇÕES FINAIS 383

REFERÊNCIAS 396

APÊNDICE A – RESUMO EXPANDIDO 423

INTRODUÇÃO

Um conjunto de fenômenos sociopolíticos, institucionais e relacionais tem atuado de modo a tornar o trabalho docente precário na universidade brasileira rendida ao *modus operandi* de uma empresa. Especialmente naquelas instituições de ensino superior privadas, juridicamente reconhecidas pelo seu caráter lucrativo, que vêm produzindo a mercantilização da formação universitária, supostamente voltada a articular um ensino, que estritamente prepararia os jovens para o competitivo mundo do trabalho.

É consenso que a vida na universidade, em diferentes latitudes, com versões mais ou menos particulares, tem se tornado nas últimas décadas um lugar de fardo e um espaço de fastio, tedioso. Nela, inclusive, tem se prescindido da autoridade da palavra dos professores, ao passo em que, em razão da incidência das novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC), tem-se enfraquecido a relação do estudante com a alteridade. Assim, o estudante fica liberado de, ao entrar na vida universitária, não ser convocado a se implicar subjetivamente com os desafios próprios da formação acadêmica.

No entanto, por outro lado, a relação estabelecida do estudante com o conhecimento, em muitos estabelecimentos de ensino superior mercantilizados, reduz-se ao utilitarismo. Segundo Bellangé (2007) trata-se de uma posição segundo a qual a relação com o saber e as suas modalidades de transmissão, em uma sociedade dita de consumação, se baseiam no fato de que o conhecimento deve ser bom para poder gozar. Assim, o saber se torna essencialmente o saber-fazer, em uma relação de rentabilidade que deve ser o mais imediato possível.

No Brasil, após longos anos de ditadura (1964-1985), foi colocado em curso um engenhoso projeto de redemocratização do país, em nome da luta contra as desigualdades sociais visando assim reduzir a exclusão massiva de crianças e jovens nos vários níveis de ensino. O governo brasileiro, através do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), implementou um conjunto de políticas públicas que possibilitaram a expansão do sistema de ensino primário, secundário, que teve repercussão no âmbito universitário. Os investimentos feitos

principalmente na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) contribuíram também para o crescimento no número de matrículas no ensino superior. Este último nível de ensino, ao longo dos anos posteriores, passou por mudanças graças ao conjunto de intervenções governamentais, que contribuiriam para produzir a democratização do acesso ao ensino superior, com base no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no Sistema de Seleção Unificada (SISU), por exemplo, ampliando assim as formas de ingresso nas instituições públicas e privadas.

> Os primeiros tempos pós-inflacionários estavam carregados por um significante de dupla valência: a chamada abertura política e econômica. A ideia de que éramos um país fechado, repleto de barreiras alfandegárias, restrições comerciais e que estávamos a recusar nosso ingresso no mundo global do futuro produzia, como sói acontecer os efeitos da fantasia, uma realidade constituída *a posteriori*. Ou seja, já éramos um condomínio, mesmo que não soubéssemos disso ainda. (DUNKER, 2015, p. 67).

Na continuidade, os governos de esquerda (ou centro-esquerda), mas que podem também ser considerados como "governos de coalizão" (CHEIBUB; PRZEWORSKI; SAIEGH, 2002) iniciados pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e depois por Dilma Vana Rousseff (2011-2016), curiosamente contribuíram para esse mesmo processo, ampliando o número de vagas nas instituições federais e ainda mais nas privadas, fortalecendo também a "privatização do ensino universitário", que ocorrera através da abertura de instituições de ensino superior, merecedoras de subsídios financeiros indiretos do estado nacional. Assim, transcorridos mais de 25 anos, há atualmente no Brasil 2.125 instituições universitárias privadas, em comparação com 296 universidades públicas.

O sistema universitário privado no Brasil não é homogêneo. Quando falamos em universidades privadas temos que considerar a sua diversidade, diferenciação e diversificação. Sampaio (2014) assinala que a Constituição da República do Brasil, em 1891, disciplinou a possibilidade de existência do ensino superior privado, que permitiu uma organização dual no sistema. De um lado um setor público e gratuito, cujas instituições são mantidas pelos poderes federal, estadual ou municipal; de outro, um setor privado, constituído por estabelecimentos mantidos por entidades de natureza jurídica privada – laicas ou confessionais – subordinados

a uma legislação federal. Esta configuração assegura a unidade do sistema nacional.

Contudo, ressaltamos que o reconhecimento jurídico das instituições de ensino superior com caráter lucrativo contribuiu para que fosse estabelecida uma aliança entre o Mercado e o Estado. Essas mudanças favoreceram o setor privado que vêm ao longo dos anos transformando a formação universitária em um grande negócio.

Considerando este contexto, a nossa discussão, na presente tese, incide sobre as instituições de ensino superior privadas que nos últimos anos adquiriram explicitamente um caráter quase tão-somente mercantil e lucrativo. Trata-se de estabelecimentos tais como centros universitários, faculdades reunidas e faculdades isoladas, muitas vezes associadas ou compondo as chamadas "empresas de ensino superior por capitalização de mercado". Embora tenham por objetivo “formar” pessoas por meio da profissionalização e do bacharelado, se dedicam quase exclusivamente ao ensino (presencial e, sobremaneira, à distância), sem sequer comprometer-se ostensivamente com práticas de extensão e de pesquisa. Tais estabelecimentos integram grupos ligados ao mercado educacional e que tratam a educação majoritariamente como uma mercadoria que pode ser negociada ou capitalizada.

Nesse sentido, compreendemos essa privatização da formação ao modo brasileiro, promovida em nome da luta contra as desigualdades sociais, produzira efeitos deletérios nas coordenadas simbólicas do laço formativo entre o professor e o aluno. A nossa tese é que a política de mercantilização do ensino universitário contribuiu para que estudantes e professores entrassem em uma montagem perversa, em uma forma de complacência neurótica, como protótipo de um casal, no qual cada um dos parceiros tenta se manter em uma posição de rejeição da castração simbólica, que deveria estruturar precisamente a relação do sujeito com o Outro.

Os impasses que dizem respeito à educação nacional constituem diferentes formas em cada momento histórico, e se tornam objeto da política, que, por sua vez, implementa reformas. Assim, quando nos referimos aos impasses desse ensino universitário privado, estamos colocando em questão que a perversão do laço formativo implica no fato de que o professor deve renunciar a sua posição, como

agente singular da palavra e da experiência. Essa renúncia imputada ao professor se contradiz com aquilo que funda uma transmissão entre mestres e discípulos, que fora apontado por Freud (1914, p. 257) através de sua observação de que “[...] para muitos de nós [alunos], o caminho do saber passava inevitavelmente pelas pessoas dos professores”. Dito em outras palavras, deve-se levar em consideração a experiência de ter se formado e convocado a responder com o seu desejo. Assim, Freud complementa:

> Como psicanalista, estou destinado a me interessar mais pelos processos emocionais que pelos intelectuais, mais pela vida mental inconsciente que pela consciente. Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós [...] (FREUD, 1996, p. 256).

Na medida em que o trabalho docente tem se tornado precário, o professor tem se reduzido à condição de objeto – por sua utilidade, consentindo desse modo em ter a sua palavra e enunciação expropriadas, para se manter empregado nessa estrutura de formação universitária. O rechaço, hoje, à posição que concerne ao lugar do professor como aquele que deve testemunhar da sua sujeição à lei do desejo, tem se tornado um impasse. Esse obstáculo é derivado das condições postas pelas instituições que seguem a lógica empresarial. Portanto, não se reduz ao impossível do ato de educar, mas diz respeito aos modos como se configura a universidade, sob o controle da lógica da produtividade do mercado, aplicado sem restrições ao campo educacional.

Colocando em evidência o caráter paradoxal da mercantilização da educação, adotada pela política brasileira sobre a privatização do ensino universitário, estamos assumindo uma posição de que a suposta luta contra as desigualdades sociais acabou por recair afinal de contas naquilo em que se pretendeu combater, produzindo assim os “excluídos do interior”. (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2008). A grande esperança do governo, querendo corrigir as desigualdades sociais, criou um vasto sistema de exploração generalizada no seio das universidades privadas, embora estivesse movido de “boas intenções”. Nesse sentido, na medida em que declina o caráter público da educação, instala-se no imaginário social a ideia príncipe do objetivo lucrativo sem fronteiras.

Nossas reflexões nasceram a partir de minha inserção como docente em uma instituição privada, no Brasil. Durante alguns anos de exercício profissional, observara frequentemente que o tratamento dado ao aluno como cliente, produzia contraditoriamente a submissão do professor, que se alienava às diversas formas de trabalho repressivo, sob pena de ser rechaçado pelo aluno através da avaliação institucional. Nessa direção, estamos tomando nesta tese a posição do professor diante dessa universidade, que embora lhe exproprie o seu lugar de enunciação, ele permanece ligado à instituição.

A escolha pelo termo impasses está articulada à massificação da formação universitária, pois ela fora instituída segundo a "lógica do condomínio" (DUNKER, 2015), ou seja, sob a forma histórica de segregação. Mostra ainda que o aumento significativo no número de matrículas de jovens que se tornaram "clientes" do mercado universitário, não incidiu como esperado sobre o quadro de desigualdade social, característica do Brasil. Assim, as desigualdades sociais encontram as suas raízes no processo mesmo de constituição da nacionalidade, que não foi superado, mesmo transcorrida a passagem do antigo regime imperial ao atual republicano. Logo, "as promessas da cultura parecem esbarrar rapidamente em desmentidos incontornáveis". (FIGUEIREDO, 2000, p.159).

Assim, considerando o fato de que a mercantilização da formação universitária aliena o professor a ponto de ele se tornar um "instrumento" como cúmplice da impostura da universidade, através do mercado de diplomas em que se transformou a formação universitária, a **hipótese** que norteou o nosso percurso partiu da seguinte premissa:

a) Toda formação se fundamenta no fato de que "ensina-se por dever, aprende por amor". (LAJONQUIÈRE, 2009, p.173). A mercantilização da formação universitária ao "modo brasileiro" introduziu uma torção perversa no laço formativo entre professor e aluno, ao tempo em que exige do professor que renuncie a sua singularidade enunciativa. Isso resulta em uma impossibilidade de um autêntico desenvolvimento entre mestres e discípulos, e da parte de muitos estudantes observa-se uma inibição e apatia formativa, além da reiterada posição como cliente.

> Segundo a afirmação consensual, toda educação visa transmitir um conjunto parcial de conhecimentos ou um conjunto daquilo que os outros acumularam previamente. Aquilo que o mestre ou um pai ensina, embora seja dele, pois o apreendeu, não lhe pertence. A coisa aprendida é sempre

> emprestada a alguma tradição que já sabia o que fazer com a vida. Assim, aquele que aprende contrai automaticamente uma dívida que, embora acredite às vezes tê-la com seu mestre ocasional ou a seu pai, está em última instância assentada no registro do simbólico. (LAJONQUIÈRE, 2009, p.175).

b) Esta perversão diz respeito a uma patologia social, em outros termos, sua fenomenologia se encontra no campo social, na vida cotidiana, isso quer dizer tudo que concerne à vida associativa. De fato, o neurótico encontra uma saída perversa se alienando em formações perversas. Nessa direção, o professor ocupa duas posições no mesmo fantasma, de uma parte como instrumento e outra como saber.

> Numa montagem perversa, os lugares de saber e instrumento se repartem, o gozo perseguido é o gozo da montagem; o que representa o outro é a própria montagem. Fazer o Outro gozar é a mesma coisa que fazer a montagem funcionar. O gozo que aí se obtém, ou seja, de ser instrumento do saber, que assegura um domínio do gozo do Outro, significa uma recompensa exorbitante. (CALLIGARIS, 1986, p.14).

c) Em nome de sua sobrevivência no mercado da formação universitária, o professor aliena a sua subjetividade como um instrumento, a tal ponto que ele se torna um complacente com o estudante, sabendo que é uma impostura adotada pela instituição de ensino, na medida onde ele se coloca a serviço da rentabilidade da privatização. O professor se torna pronto a aceitar quase tudo para aceder uma modalidade mais tranquila de gozo, a ponto de submeter ao gozo do Outro.

Nessa direção, pretendemos responder a seguinte **questão**: Considerando esse quadro institucional, atravessado pela lógica mercantilista aplicada à formação universitária, cujos desdobramentos consistem na perversão do laço formativo, interrogamos por que o professor permanece nessa situação?

Para responder a essa questão, é preciso esclarecer que a perversão do laço formativo é um sintoma social. Então, por esta razão nos propomos a ver as condições de possibilidade da produção desse sintoma, que diz respeito a um *sinthome* nacional.

Partimos da premissa principal de que a psicanálise nos ensina que todo "sofrimento tem uma história" (LAJONQUIÈRE, 2019) e que cabe à análise,

segundo Freud (1996, p.251), “completar aquilo que foi esquecido a partir dos traços que deixou atrás de si”. Ademais, visa-se a produzir uma verdade.

Nesse sentido, autores que articulam a prática discursiva da psicanálise no social (CALLIGARIS, 2017; 2000; 1991; ARAGÃO, 1991; CHEMAMA, 2007; DUNKER, 2015; KEHL, 2011; SAFATLE, 2016; MELMAN, 2000; QUEIROZ, 2014 entre outros) e os estudos psicanalíticos em educação (BELLANGÉ, 2007; CORDIÉ, 1998; LAJONQUIÈRE, 2018; PEREIRA, 2019; PIRONE, 2019; VOLTOLINI, 2019; TEIXEIRA, 2013; FREUD, 1996, entre outros), são retomados para colocar em debate a perversão do laço formativo. (CALLIGARIS, 1986; BONNET, 2008; FREUD, 1905/1996; GOUX, 1976; NEAU, 2015; LACAN, 1963; LACAN, 1969-70/1992; LESOURD, 2010; PACHECO-FILHO, 2017).

Para compreendermos esses impasses que dizem respeito à formação universitária, buscamos percorrer alguns lugares de enunciação no quadro da história nacional. Esta, como vamos mostrar, está atravessada por certa “compulsão de repetição”, que diz respeito ao fato de que o Brasil não foi ainda capaz de instituir uma educação que não seja sem distinção de classe, para todos, no sentido republicano moderno.

Assim, partimos das premissas da psicanálise, a partir da ideia inspiradora da “clínica do social” (ARAGÃO et al, 1991), que, de acordo com os autores, teriam algo a dizer sobre a *pólis*, seja através das formas de segregação, repetição ou contradições que dizem respeito à organização da vida em sociedade. Nesse sentido, não se trata nesta tese de fazer uma exposição da doutrina psicanalítica no social, mas de mostrar como o discurso político, comparado à neurose, se estrutura no campo educacional através das ditas reformas, como solução sintomática para reduzir as exclusões históricas. No entanto, as estratégias de governo são como “remédios” que, ao contrário de suprimir os “sintomas”, só vêm contribuindo para perpetuar a sua própria doença.

Sabemos que a psicanálise está no *litoral*. Como defende Fuks (2015), quando se trata da política, o analista está fora e dentro da *pólis*, ou seja, no circuito, se colocando na posição de quem perscruta o para-além do político – a pulsão (o atemporal) e no político (tempo histórico). E como afirmava Lacan (1998), a psicanálise não deve recuar frente às transformações culturais e o psicanalista é convocado a “alcançar em seu horizonte a subjetividade de sua época” e reitera que “conheça bem a espiral que o arrasta à sua época na obra contínua de Babel, e que

conheça a sua função de intérprete na discórdia das línguas". (LACAN, 1998, p. 322) A palavra "intérprete" pode ser escandida dessa observação de Lacan, como um significante que enuncia uma espécie de "lembrete crônico" – em analogia à expressão extraída de Voltolini (2007), o qual evidencia o lugar da psicanálise "no campo do conhecimento humano, daquilo que esse conhecimento recalca para erigir-se como tal". (p. 203).

Assim, considerando o problema apresentado, para respondê-lo estabelecemos os seguintes **objetivos:**

a) Refletir sobre o lugar de enunciação dos professores no laço de formação pervertido pela mercantilização da formação universitária, como possível oscilação entre o lugar de enunciação do colonizador e colono como figuras retóricas dominantes do discurso do brasileiro;
b) Mostrar o caráter dualista da educação nacional ou o sistema de instrução e formação do Império à República, caracterizado por uma distinção do sistema escolar, a instrução para uma grande parte da população pobre e a instrução para a classe média burguesa;
c) Analisar os desdobramentos do caráter ilusório da disseminação da ideia da universalização da educação básica e os efeitos paradoxais no imaginário social da privatização, sob o auspício da estratégia neoliberal;
d) Elucidar os efeitos sobre a subjetividade do estudante e do professor derivados da lógica do mercado aplicado à formação universitária.

Considerando essa contextualização, os capítulos estão organizados da seguinte forma: no primeiro, sintetizamos o percurso metodológico apresentando as mudanças ao longo da pesquisa, os professores entrevistados e uma síntese de três temáticas que concernem à relação do professor com a instituição, suas relações com os estudantes e a posição do professor face à introdução do ensino a distância, em consequência do uso massivo das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC). Essa cartografia inicial mostra em que transformamos a formação universitária no Brasil. Porém, fomos buscar no quadro da história nacional que esses impasses que estão articulados ao dualismo brasileiro, em não poder ofertar uma educação/formação para todos, é um "negócio" que vem se repetindo há longos anos.

Seguindo assim esse raciocínio anterior, o capítulo subsequente está organizado em três tópicos, tem por objetivo discutir que na história nacional brasileira o caráter de exceção tem sido uma posição adotada pelo brasileiro, frente ao não apagamento do fantasma do colonizador, que seria reiterado nas diferentes formas de enunciação. Assim, o país teria produzido um universo de queixosos que não foram capazes de inventar uma nova filiação. Assim, a reiteração de que “este país não presta” apontaria para uma cidadania negada, ao passo que “este país não é sério” constata que embora sendo democráticos, falta-nos certa dignidade no sentido republicano.

No terceiro capítulo discutimos que o descaso com a educação nacional vem deixando seus rastros na própria história, como marca ainda de vestígios coloniais de um mundo antigo que ainda não consegue emplacar num sonho moderno de justiça republicana e social, que são repetidos na sociedade brasileira, sob novas formas, a despeito do tempo e das condições sociopolíticas. Nessa direção, pretendemos através do apanhado do Império à República, mostrar que a dualidade da formação de um sistema escolar universal constituiu-se sempre como um desafio para poder integrar a todos sem distinção de origem.

No quarto capítulo, refletiremos sobre a transição do Brasil para o seu processo de redemocratização, em que se iniciaram as bases para o fomento ao processo da mercantilização da formação universitária, ideia em princípio forjada pelos grandes índices de exclusão dos jovens da universidade elitista. A defesa em torno da eficácia econômica do arcabouço neoliberal na educação fora intencionalmente justificada para que o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso implementasse as transformações no ensino básico, relegando ao ensino universitário o seu caráter privatista.

No capítulo cinco, retomamos a ideia da democratização do acesso ao ensino superior, amplamente estimulado pelo governo de esquerda, através do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, o qual criara condições fiscais e tributárias que beneficiariam as instituições de ensino superior privadas, distribuidoras de diplomas. Através da analogia em que o governo tivera sido comparado a uma mãe, em razão das inúmeras benesses fornecidas às instituições de ensino, discutimos os seus desdobramentos através do “Programa Universidade para Todos”. Esta política pública gestada segundo a “lógica do condomínio” (DUNKER, 2015) viria produzir novas formas de segregação.

No capítulo seis, refletimos sobre os desdobramentos da falsa promessa de uma formação universitária que se preze, uma vez que os estudantes, ao concluírem as formações aligeiradas são subvalorizados no mercado de trabalho e os seus diplomas são desvalorizados. Assim, podemos analisar que o *discurso do capitalista* (LACAN, 1972) aplicado na educação não cumpre a promessa de através da política produzir um capital humano eficiente para as requeridas competências do mundo do trabalho. Pelo contrário, essa discussão nos ajuda a apontar que essa dita democratização feita através da mercantilização só contribuiu para produzir os "excluídos do interior" e que deduzimos que tal formação induz a apatia e a "inibição" da curiosidade intelectual.

No capítulo sete nós focamos sobre os impasses do trabalho docente segundo os moldes da formação universitária, refletindo sobre o uso massivo que as instituições de ensino superior vêm adotando através das NTIC que, por sua vez, expropriam a palavra e a experiência do professor, produzindo desse modo um conhecimento dessubjetivado. Nessa discussão, retomamos à ideia de que o professor tem recusado o seu desejo implicado na própria transmissão das marcas simbólicas, assim, o professor deve se restringir a apenas comunicar.

No último capítulo, refletimos sobre a perversão do laço formativo em uma sociedade de consumidores, como desdobramento dos efeitos deletérios que foram produzidos pela mercantilização da formação.

CAPÍTULO I

A *démarche* metodológica da nossa pesquisa com os professores do ensino superior privado

1.1 Ponto de partida e o *après-coup*

Entre o ano 2011 até dezembro de 2015, fui professor de uma instituição de ensino superior privada, localizada na região metropolitana de Salvador, Bahia – Brasil. A minha inserção se dera em razão de um processo seletivo e que casava com o meu desejo em articular ensino e pesquisa, coincidindo assim, à época, com o meu mestrado. O desligamento da faculdade ocorrera em razão de minha aprovação no doutorado, que se iniciara em março de 2016, na Universidade Federal de Minas Gerais. Durante aqueles anos dedicados à docência, transitei em diversos cursos nas áreas de ciências humanas, sociais e saúde. Além disso, pude exercer a atividade de gestão do núcleo de Psicologia, integrar equipe responsável pela inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e participar da organização de atividades científicas e coordenar professores responsáveis pelos estágios.

Um acontecimento, precisamente no dia 11 de junho de 2014, se constitui como um elemento chave que viria se tornar, posteriormente, o ponto disparador desta tese. Eu compunha o colegiado do curso de Psicologia e, naquele dia, recebemos um *e-mail*, em caráter de urgência, cujo título era “CONVOCAÇÃO – Reunião de Colegiado”. O texto do coordenador descrevia o seguinte: “Prezados integrantes, em razão da necessidade de averiguação quanto ao procedimento disciplinar no âmbito da faculdade, convoco vocês a termos uma reunião em caráter de emergência amanhã, quarta-feira, às 15h30min., na sala do Núcleo Docente Estruturante”.

Este pedido tivera por objetivo decidir coletivamente sobre “disciplinar” uma aluna que de forma afrontosa, durante uma avaliação, havia desrespeitado uma professora, opondo-se a submeter-se à prova. A discente reiterava que a sua decisão se amparava no fato de que ela pagava à instituição, portanto, caberia à professora acatar a sua “escolha”, já que de fato quem “mandava” era a própria aluna. A suspensão daquela aluna, durante uma semana, foi inevitável. Tivemos ainda conhecimento de que aquele tipo de reação era recorrente, mas a instituição

vinha tratando os casos de forma “cordial”. Segundo o coordenador, tratava-se de uma aluna com recorrentes e intempestivos comportamentos com aquelas características, tinha histórico de abandono familiar, violência e “sofrimento psíquico”.

Considerando essas questões preliminares e a problemática já explicada, planejamos, no início desta pesquisa, entrevistar os professores desse contexto universitário privado e, posteriormente, construir uma análise das entrevistas a partir de uma postura clínica-reflexiva (PEREIRA, 2016), orientada pela teoria dos discursos de Lacan (1991), em que se visava, a partir das regularidades discursivas, a eleger alguns docentes e categorias analíticas, que viriam mostrar o lugar que o professor ocupa, em instituições de ensino superior privadas, quando confrontado pelo aluno tido como cliente. Até o exame de qualificação, organizei uma entrevista e um plano de análise de todo o material com vistas a dar sequência a esta perspectiva.

No entanto, no decorrer da pesquisa, após o exame de qualificação[1], principalmente no período de cotutela[2], me aproximei de outras leituras de autores que articulam a discussão entre a psicanálise e a clínica do social (ARAGÃO, 1991; SOUZA, 1994; CALLIGARIS, 1986; 1991; 2017; COSTA, 1991; MELMAN, 2000; GOLDENBERG, 1997; CHAUÍ, 2000; OLIVEIRA, 2017; SACCO, 2017; KEHL, 2011; QUERIOZ, 2014), que contribuíram para que eu retomasse a questão de outro ponto de vista, o que implicou em assumir um novo posicionamento diante do objeto de pesquisa e das entrevistas que já tinham sido realizadas. Ademais, vale ainda ressaltar que também, durante esta reflexão, cogitamos entrevistar os alunos que também poderiam nos dizer porque escolhem e permanecem nesta formação universitária sob a lógica do mercado, porém já estávamos em um estágio avançado da pesquisa, embora algumas impressões sobre esses estudantes pudessem ser decantadas a partir dos relatos dos professores.

Além disso, a mudança de perspectiva ocorreu-me porque eu não havia ainda considerado que estávamos diante de uma perversão do laço formativo e que este desdobramento, além de ser efeito da perversão do laço social, teria a ver com um certo *modus operandi* do sintoma nacional, no que diz respeito à educação. Não se trata de afirmar que os professores são perversos, mas que eles se encontram

[1] Realizado em 24 de agosto de 2018.
[2] Período: setembro de 2018 a fevereiro de 2020.

em uma montagem perversa, que, a despeito do sofrimento psíquico, encontra um ganho secundário neste trabalho. Segundo Calligaris (1986), a perversão pode ser concebida como sendo essencialmente uma patologia social e não sexual. Podemos observar a perversão através de sua fenomenologia no campo do social o mais cotidiano, ou seja, tudo o que diz respeito à vida associativa. Pode se observar que em um laço social perverso, o sujeito “é um conformista que se acredita senhor, quando é escravo, pois o senhor com quem se identifica e a quem se pensa dominar só é senhor às custas de sua obediência e submissão. (COSTA, 1991, p. 66).

Considerando essas questões preliminares, apresentamos em seguida o contexto da instituição, um breve perfil dos professores, aspectos gerais sobre a entrevista e uma síntese temática de uma cartografia de enunciados que descrevem a experiência dos professores em uma instituição de ensino superior mercantilizada.

1.2 A escolha da instituição, definição dos professores e a entrevista

A **instituição** de ensino superior privada, na qual foi realizada esta pesquisa, está localizada em uma capital do Nordeste do Brasil. Trata-se de uma instituição de grande porte, vinculada especificamente a um grupo educacional reconhecido internacionalmente por se tratar de uma empresa. Através da indicação de uma professora, estabelecemos contato pelo telefone e formalmente pelo *e-mail* com os diretores e, na sequência, o agendamento de uma reunião, na qual contamos com a anuência do reitor e da diretoria geral da faculdade, que após explicitados os objetivos da investigação encaminhou um *e-mail* para todos os coordenadores dos cursos das áreas de saúde, ciências humanas, sociais, biológicas e exatas, autorizando o acesso aos professores para participarem.

Os coordenadores, na sequência, informaram aos professores através de *e-mail* e em grupos de mídias sociais, esclarecendo o objetivo da minha presença na instituição. Todavia, este fato não impediu, em diversos momentos, que alguns professores se sentissem inseguros em participar, em razão do contexto privado. Quando esta insegurança surgia, acolhia os receios, bem como assegurava o sigilo, formalmente, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

À medida que alguns professores se mostraram interessados, o contato direto mostrou-se decisivo para que outros professores também pudessem,

voluntariamente, participar. De acordo com Pereira (2016), em pesquisas com esta especificidade, o *c*ontato direto mostra-se eficiente para acessar dados muito subjetivos ou exposição de circunstâncias que exigem bastante acuidade dos padrões éticos. Logo, a estratégia da *bola de neve*[3] mostrou-se efetiva na identificação dos professores que tiveram experiências semelhantes e estavam receptivos a participarem da pesquisa.

Através da **entrevista em profundidade**[4] (SILVA, 2005), oferecemos a palavra ao professor para que nos dissessem sobre a experiência de lecionar na universidade privada sob a lógica da mercantilização. Além disso, o **diário de bordo** tornou-se uma ferramenta fundamental durante todo o percurso da pesquisa, quando por ocasião fazia registro de enunciados que eram ditos após o término da entrevista, impressões, observações do cotidiano da instituição. Em alguns momentos, nas citações, farei menção do mesmo com a sigla (DB). Solidarizamo-nos com a recomendação proposta por Diniz (2017), a qual reforça que o trabalho de pesquisa implica em uma escrita também de si durante o processo da pesquisa. Desse modo, o diário de bordo ou de campo é uma ferramenta que pode ser incorporada no trabalho acadêmico como narrativa do processo percorrido. Como destaca Pereira (2016), a escrita como recurso do diário permite criar o hábito de refletir sobre e na prática, além de refletir-se nela.

A partir de um levantamento, compusemos um quadro que descreve a área de formação, níveis de especialização do professor e o tempo de experiência de trabalho.

[3] [...] Amostragem em bola de neve é um método que não se utiliza de um sistema de referências, mas sim de uma rede de amizades dos membros existentes na amostra. Este tipo de método baseado na indicação de um indivíduo de um ou mais outros indivíduos é também conhecido como método de cadeia de referências. O processo começa de um certo número de semelhantes, pessoas selecionadas de alguma forma pelo pesquisador e que fazem parte da população-alvo. Essas pessoas, por sua vez, são incumbidas de indicar a partir de seus contatos outros indivíduos para a amostra. Segue-se assim, sucessivamente, até que se alcance o tamanho amostral desejado. (DEWES, 2013, p. 7).

[4] No total, contabilizamos cerca de 22 (vinte e duas) horas de entrevistas, que foram transcritas na íntegra.

Quadro 1 - Características da formação, experiência e perfil dos professores [5]

Entrevistado	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de formado	Tempo de experiência anterior	Tempo na faculdade
P1	Psicologia	Doutoranda	21 anos	11 anos	3 anos
P2	Direito	Mestrado	19 anos	13 anos	3 anos
P3	Serviço Social	Especialista	17 anos	4 anos	4 anos
P4	Psicologia	Mestrado	36 anos	22 anos	3 anos
P5	Psicologia	Mestrado	05 anos		1 anos
P6	Enfermagem	Doutorado	34 anos	11 anos	7 anos
P7	Odontologia	Doutorado	12 anos	5 anos	5 anos
P8	Direito	Especialista	35 anos	9 anos	9 anos
P9	Letras	Doutoranda	21 anos	17 anos	15 anos
P10	Engenharia Mecânica	Mestrado	39 anos	12 anos	7 meses
P11	Nutrição	Mestrado	18 anos	16 anos	15 anos
P12	Turismo	Especialista	26 anos		13 anos
P13	Psicologia	Mestrado	9 anos		5 anos
P14	Ciências Biológicas	Doutorado	22 anos	2 anos	14 anos
P15	Ciências Biológicas	Doutorado	19 anos	5 anos	5 anos
P16	Letras	Doutorado	9 anos		8 anos
P17	Química	Pós-Doutorado	29 anos	6 anos	4 anos
P12	Engenharia Elétrica	Mestrado	9 anos	9 anos	4 anos
P19	Nutrição	Doutorado	24 anos	15 anos	1 ano
P20	Engenharia Civil	Mestrado	7 anos		1 ano
P21	Fisioterapia	Doutorado	18 anos	17 anos	6 anos
P22	Ciências Biológicas	Doutorado	11 anos		5 anos
P23	Psicologia	Mestrado	10 anos		2 anos
P24	Medicina Veterinária	Doutorado	15 anos		7 anos
P25	Enfermagem	Doutorado	24 anos	14 anos	8 anos
P26	Psicologia	Especialista	10 anos		6 anos
P27	Ciências Biológicas	Doutorado	38 anos		15 anos
P28	Odontologia	Mestrado	19 anos		6 anos
P29	Ciências Biológicas	Mestrado	10 anos		5 anos
P30	Direito	Mestrado	22 anos	8 anos	11 anos
P31	Psicologia	Mestrado	15 anos	13 anos	6 anos
P32	Turismo	Mestrado	10 anos	5 anos	2 anos
P33	Medicina	Especialista	17 anos	10 anos	2 anos
P34	Direito	Mestrado	19 anos	15 anos	9 anos
P35	Ciências Biológicas	Mestrado	24 anos	5 anos	15 anos
P36	Psicologia	Especialista	19 anos	2 anos	12 anos
P37	Psicologia	Doutoranda	16 anos	13 anos	3 anos
P38	Psicologia	Especialista	8 anos	5 anos	3 anos
P39	Direito	Mestrado	10 anos		8 anos
P40	Direito	Mestrado	7 anos	2 anos	4 anos
P41	Estatística	Especialista	21 anos	14 anos	8 anos
P42	Psicologia	Mestrado	02 anos		2 anos

Fonte: Autor, 2020.

Em se tratando do perfil dos professores, 93% correspondiam a mulheres, enquanto 7% representava o conjunto de homens. Do total de docentes, 93% desse

[5] O estudo seguiu os trâmites das diretrizes e normas que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos outorgadas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Dessa forma, o projeto, primeiro, foi submetido ao parecerista do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da UFMG, em seguida, depois de aprovado, foi encaminhado junto com o parecer ao Colegiado da Pós-Graduação em Educação. Após ter sido registrado em ata, foi submetido ao Comitê de Ética na Pesquisa (COEP)/UFMG, junto com a Anuência de Campo. O projeto foi aprovado em 24/04/2017, sob o número CAEE – 66241417.0.0000.5149. Durante as entrevistas, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, no qual destacava o respeito à sua autonomia, assegurando a sua confidencialidade e a privacidade, a proteção dos pesquisados, garantindo a não utilização das informações em prejuízo do sujeito da pesquisa. A coleta de dados ocorreu durante os meses de maio a agosto de 2017.

público trabalhava com contrato como professor horista e exerciam de forma paralela atividade liberal, exceto os professores que embora sendo poucos, eram servidores públicos estatutários (um promotor, duas enfermeiras, duas dentistas e uma nutricionista).

Os demais docentes, que tinham contrato integral, eram todos da área de saúde, cujas disciplinas introdutórias, as quais eles lecionavam, eram voltadas para os diversos cursos (Enfermagem, Odontologia, Fonoaudiologia, Nutrição, Medicina, Fisioterapia e Psicologia). Estes cursos de graduação exigiam dedicação de tempo maior, inclusive abrangendo os três turnos matutino, vespertino e noturno, envolvendo aulas teóricas e práticas em laboratórios. Esses professores praticamente “viviam” na instituição, portando sacolas com lanches, almoço e dividindo o tempo inclusive com os filhos, ainda crianças, em retorno da escola.

Ainda que não fosse objetivo desta pesquisa traçar um perfil étnico racial desses professores, chamou-me atenção de que os professores negros ou pardos eram exceção. Identifiquei apenas uma mulher e um homem negros. A professora lecionava no curso de enfermagem e o professor em ciências exatas, no curso de Engenharia Civil. Outro aspecto relevante é que, exceto os cinco professores com especialização *lato sensu*, os demais tiveram formação *stricto sensu* nas universidades públicas.

1.3 Chave de leitura dos relatos dos professores

Tendo em vista a importância do debate sobre como se perverte o laço formativo entre professores e alunos, no contexto do ensino superior privado, sintetizamos alguns desses relatos, que serão retomados na forma de citação, indicando o código do entrevistado. Em termos de organização dessas entrevistas, nos inspiramos em algumas orientações de Bardin (1985) no que se refere à exploração do material na sua forma de categorização. Ademais, alguns princípios gerais da Análise Temática (Braun & Clarke, 2006) nos ajudaram na sistematização dessas regularidades discursivas.

> A AT pode ser utilizada tanto através de uma abordagem indutiva e baseada nos dados – ou seja, que não pretende partir de uma grade pronta de categorias ou temas para analisar os dados, bem como dedutiva ou teórica – a qual parte de um conjunto preestabelecido de categorias ou

> temas bem definidos. [...] As abordagens de tipo Reflexiva em AT atestam que a codificação é fluida e flexível. Seu ponto principal não é alcançar acurácia, mas imersão e profundo engajamento com os dados. (SOUZA, 2019, p. 52-53).

Seguindo raciocínio anterior, a análise temática consiste em algumas fases. Apresentamos-lhe resumidamente:

> Familiarização com dados – Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo. Gerando códigos iniciais – Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código. Buscando temas – Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial. Revisando os temas – Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise. Definindo e nomeando os temas – Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema. Produzindo o relatório – Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise. (SOUZA, 2019, p. 56).

Das vantagens que a análise temática nos proporciona resulta-se em flexibilidade a análise dos dados. Ademais, o pesquisador conta com a própria flexibilidade durante a sumarização de grande quantidade de dados. Além disso, pode gerar muitos *insights* não antecipados pelo pesquisador, o que só contribui para uma análise frutífera. Conta-se ainda com a recursividade durante as etapas (na interação constante entre dados, referências bibliográficas, experiências do pesquisador, dentre outros elementos) que colaboram para novas descobertas. Pode-se somar a isso tudo o valor de um tema e como ele contribui para que outras pesquisas passem a investigar e aprofundar esse ponto. (SOUZA, 2019).

1.4 A “procissão dramática” dos professores

Ao escutar os professores, ocorrera nomear essa temática de “procissão dramática”, como uma espécie de “*via crucis*” imaginária pois cada um se apresentava como se fosse relatar um “queixume” do que se transformara a formação universitária, como efeito dos desdobramentos da mercantilização da educação.

Lacan (2003) em seu texto *Lituraterra*, ao buscar esclarecer o lugar da psicanálise em sua articulação com a literatura, sobretudo no deciframento dos sintomas que são “escutados” a partir da leitura de alguns romances, nos propõe

interrogar aquilo que os manuais parecem expor – “ou seja, que a literatura é uma acomodação de restos – é um caso de colocar no escrito o que primeiro seria canto, mito falado ou procissão dramática”. (p. 16).

Nesse sentido, elegemos três aspectos dessa temática acerca dessa queixa: a universidade (d)enunciada, a horda de alunos indeterminados e a representação que os professores têm sobre si mesmo.

1.4.1 A universidade (d)enunciada

De forma sumarizada, os professores se referem à instituição/universidade como um lugar marcado pelo seu caráter alienante e repressivo. Esse jogo de forças antagonistas mobilizadas na instituição teria como pano de fundo o *modus operandi* induzido pela lógica da mercantilização da educação. Uma professora reiterou:

> [...] Os próprios alunos que entram lá [faculdade] ridicularizam: “venha para cá, você só precisa fazer uma redação. Em quinze minutos está corrigida. Passou!”. Tipo: “Meu nome é Teobaldo, tenho quarenta anos, não sei o que, moro ali...”. Não precisa nem pôr vírgula, nem nada e passou. Fica difícil! Então exige-se também que o professor, para ser bom, ele deve aprovar todo mundo para evitar a evasão e lidar com a concorrência. A gente observa que o aluno é empurrado. É um jogo de faz de conta. Os coordenadores ficam dizendo: “temos que bater a meta”, ajudem a “captar alunos”, “criem banco de provas”, “cuidem do cliente que compra o nosso serviço”. As salas chegam até compor entre 120 a 140 alunos. Aí nós temos aquela impressão de que os coordenadores também alimentam nos alunos a relação com a formação como se fosse uma mercadoria e não conseguem treiná-los o poder da negociação. Por esta razão vive-se o dilema do “negócio”. Então eu penso que é um jogo de faz de conta. O pior é que a instituição faz um movimento meio esmagador. O aluno não tem condições de ser aprovado. Foi reprovado em várias disciplinas. O reitor fala: “olha, vai passar esse cara. Só por causa dessa disciplina não vou ficar segurando o cara aqui”. Outras vezes o aluno vai para a prova final, mas antes tem banco de questões, curso de férias, recuperação, ou seja, ninguém perde a disciplina”. (P 1).

Pode-se notar que nesse sistema da mercantilização da formação universitária deve-se evitar a frustração. Os alunos “parecem viver num mundo cujas regras são feitas por eles e para eles, já que os próprios pais e educadores estão comprometidos com uma leveza e uma ‘*nonchalance*’ jovem”. (KEHL, 2002, s/n). Ademais, a vida psíquica dos sujeitos, nos tempos atuais, não conta com a força repressiva do outro que ajudava a manter recalcado o desejo onipotente de gozar plenamente, sem restrição. Impressiona-nos que o “impossível” e o “contraditório” são sempre transitórios. Além disso, o trabalho de renúncia é

dificultado. Dessa forma, reina a defesa perversa cuja característica é aceitar e recusar, dizer sim e não ao mesmo tempo. (QUEIROZ, 2014).

Por outro lado, há faculdades que “só têm dois livros para 100 alunos” (DB). Percebe-se que “a instituição não provoca o aluno. Não se posiciona com relação a proteger simbolicamente os professores” (DB). Além disso, diz um professor:

> “[...] as disciplinas são otimizadas. Colocam alunos de vários semestres e cursos diferentes em uma mesma sala, com o intuito de otimizar as disciplinas. Então, nós percebemos que a faculdade empurra goela abaixo. É a imposição. O mercado é quem dita a regra do jogo. Então só visa o retorno financeiro. Então, nós presenciamos o capital na frente do pedagógico, descaradamente. Por exemplo, a instituição prega que faz pesquisa para continuar tendo uma nota razoável no Ministério da Educação. Mas a gente sabe que a quantidade do recurso, à disposição, o que eles pagam é uma miséria”. (P 14)

Uma professora faz uma comparação, mostrando paralelamente que *“a universidade pública é precária também, mas ainda o precário de lá é melhor que as privadas, porque você tem liberdade*” (Entrevistado P28). Nessa direção, pode-se remarcar especificamente neste relato o fato de que embora a precariedade esteja presente em ambas instituições, nota-se que, na instituição pública, o professor tem o seu lugar de enunciação preservado e, portanto, pode transmitir como ele fez a experiência.

Outro aspecto igualmente importante se refere às represálias, que são inúmeras. O receio da demissão é um dado de realidade. A lógica empresarial mercantilista, aplicada à universidade, produz uma série de constrangimentos no professor, também nos coordenadores[6] dos cursos, os quais, frequentemente, precisam exercitar a “cordialidade” em nome dos interesses do cliente. Ao professor é requisitado que tenha flexibilidade, em outras palavras, que ignore a sua experiência, abone as faltas dos alunos, ofereçam-lhes os décimos de que o aluno precisava para ser aprovado, tudo em nome da satisfação do cliente e sobretudo para evitar o mal-estar. Toda esta manobra visava a manter o “consumidor” na instituição, a qualquer custo, em nome da competição acirrada no mercado de venda da formação universitária.

[6] Pude notar que, em muitos momentos, alguns coordenadores por ocasião da apresentação da pesquisa, consideravam o momento oportuno para também compartilharem, em “sigilo”, os impasses vividos por eles no cotidiano do trabalho. Às vezes pediam a recepcionista para não atender o aluno seguinte e fechavam a porta para “desabafarem”. Alguns podiam chorar. Outros falavam de seus receios, o medo da demissão, o excesso de cobranças, as inúmeras atividades administrativas que eram também obrigados a executarem, entre outros. (DB)

Podemos observar por exemplo que alguns professores mais jovens, por ainda não aderirem à cumplicidade perversa sancionada pelas faculdades, inicialmente encontram bastante impasse no começo da docência, e como consequência são descartados. Podemos então considerar que os professores que permanecem vão aderir à montagem perversa de diversas formas, mesmo em que pese o sofrimento.

> Há aqui, no mínimo, uma lógica *perversa* naquele que, nivelado ao objeto, profere tal discurso, pois um imperativo de gozo o ordena. Ele faz o outro e a si mesmo desaparecerem por detrás da massificação dos objetos, do consumo hedonista, da sua necessidade de objetos de gozo (mais-gozar), tanto para si quanto para o outro que tenha o capital para consumi-los sem cessar. Eis o fetichismo da subjetividade que não aprece conhecer nem impotência nem impossibilidade, já que se recusa o laço social. E vale lembrar com Lacan: o desenlace que esse discurso promove nos proletariza justamente por sermos todos objetificados. (PEREIRA, 2016, p. 212).

Seguindo essa mesma lógica da necessidade de satisfação pulsional, a avaliação institucional, feita pelo aluno, em relação ao professor, nesses casos, tem sido um instrumento de controle e punição. Neste mesmo juízo, diz uma professora:

> "[...] a gente tem um sistema de avaliação, de sistema interno, que é mal interpretado por esses alunos como um falso empoderamento, mas que tem o seu valor, porque o professor, nessa avaliação, se atingir menos do que a média sete, ele vai para uma berlinda, ele vai ser observado e se, por duas vezes consecutivas, isso acontecer, ele pode ser demitido. Então quando o aluno está insatisfeito com o professor e não se posiciona de uma forma mais implicada no processo dele, ele usa isso como ameaça com o professor, como retaliação contra o professor e, em parte, funciona. Então eu acho que, no fim das contas, existe uma exigência muito grande da instituição, demandas muito grandes desses alunos e, quem fica no meio, achatado, tendo que dar conta dessas questões é o professor. Acho que falta um pouco de limite e de diálogo das duas partes". (P28).

O mecanismo da avaliação constitui uma espécie de fantasma que perturba a ordem pedagógica da instituição e atravessa todo laço formativo, requerendo que o professor, em muitas situações, entre em uma certa cumplicidade perversa com o aluno a fim de evitar insatisfações tanto do cliente, como da instituição. Como uma cadeia, vemos uma sequência de cobranças se desenrolar para atingir a meta de alimentar o "apetite de gozo do Mercado": os diretores precisam bater metas nas regionais e por isso são pressionados; os coordenadores dos cursos precisam captar alunos, cobrar aos professores, verificar se cumpriram todas as atividades nas plataformas, emitir relatórios e realizar trabalhos administrativos; os professores precisam ajudar o coordenador a captar alunos, acessar o portal, postar as

atividades, que frequentemente “desaparecem depois de longas horas de digitação” (DB) e repetindo a mesma atividade depois de longas horas; devem também frequentar os cursos *on-line* – uma espécie de capacitação, pois tudo será registrado – data, hora e quantidade de acessos. Os alunos avaliam também os professores que, por sua vez, terão relatórios encaminhados diretamente para o coordenador. A repetição de avaliações inferiores é um indicador de demissão, mas este critério é desconsiderado. Nota-se que, se a demanda do aluno não é atendida na sala de aula, a avaliação acaba sendo um lugar para “o acerto de contas”.

Nesta perspectiva, o campo da formação educacional vive também sob o impasse da nova “economia moral” aplicada desde os setores do serviço público, bem como nas instituições privadas, em nome de uma cultura de performatividade competitiva, que envolve alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais. Esse processo de transformação se inspira tanto em teorias econômicas recentes como em diversas práticas industriais. (BALL, 2004). Segundo Miller & Milner (2006), os avaliadores precisam frequentemente “vigiar”, para, em seguida, “realizar uma faxina”. A avaliação tem como missão fazer os homens se desesperarem, produz desconfiança por parte de quem está sendo avaliado.

Neste aspecto, a avaliação institucional tende a criar uma série de sofrimentos que seriam também “derivados de um pacto sintomático”. O instrumento torna-se um regulamento sádico, que emite um “falso reconhecimento”, estabelecendo por outro lado, entre alunos e professores um “pacto de obediência”, revelando com isso a ambiguidade de uma certa cumplicidade perversa, que nem sempre é perceptível, ou assumida conscientemente. Nota-se ainda que, sobre a avaliação,

> [...] o ser se encontra avaliado, quer dizer, mensurado, marcado, carimbado. Podemos nos remeter ao que frequentemente é apresentado nos filmes de faroeste, ao gado que: carrega a marca do proprietário e aos ladrões que raptam os animais e adulteram a marca. O credenciado, o avaliado, é depurado de suas faltas e fica limpo como um bebê. É o batismo burocrático. (MILLER & MILNER, 2006, p. 22).

Por sua vez, alguns professores, ao terem acesso à parte do relatório, são notificados e acreditam que se trata de uma “agressão gratuita”; os alunos se ressentem e dizem “a professora é antipática”; “a professora de Biologia é uma frustrada”; “a professora de Direito fica compartilhando os casos dela [casos relacionados à prática profissional como estratégia metodológica para explicar o

conteúdo programático]"; "a professora de Psicologia é outra que queria ser médica"; "a professora é uma víbora [professora que reprova os alunos durante alguns semestres, embora não seja demitida, pois é uma peça-chave para instituição garantir o acesso às instituições públicas que oferecem estágios]" (DB). É nesse momento que:

> "[...] a relação de clientelismo aparece. Então eles têm o papel na mão para nos avaliar. E ali também todas as angústias deles, tudo que você exige na sala, eles colocam ali, eles dizem 'o professor não presta". (P 40).

Nestas "redes comunicantes de discurso" (LACAN, 1998) podemos observar que "a credibilidade e integridade acadêmicas murcham, envenenadas pela prosápia e procura de vantagem e visibilidade. Alastra-se a autoalienação destrutiva. Eis o manicômio elevado à catedral". (BENTO, 2019, p.118). Como observara Enriquez (1983), certas formas de comunitarismo, colocadas em curso pelas instituições, embora funcionem como organismos de repressão do desejo, de modo contraditório à sua aceitação pelos sujeitos, implicam em algum nível de realização, mesmo que um conjunto de ordens nos pareça muitas vezes absurdo.

Aragão (1991), ao tratar sobre algumas formas como se estruturam as relações sociais da sociedade brasileira, destaca o fato de que certos modos de violência imperam, ou seja,

> é relacional, ou seja, a violência é sempre uma troca: virtualiza-se, é visualizada e organiza-se, para "cima" e para "baixo", como uma troca [...] A violência surge aqui no espaço de uma troca não regulada, ou, em outras palavras, irrompe no âmbito de um déficit relacional, se pudéssemos dizer, não ritualizado, não tratado social e institucionalmente (ARAGÃO, 1991, p. 29).

Uma professora nos contou que analisando a atual conjuntura da universidade, mostra que:

> "virou um balcão de negócios. A gente interpreta a instituição como cliente. A faculdade tem um programa megalomaníaco. Diz que tem um modelo acadêmico moderno, baseado em Havard [em referência às metodologias ativas aplicadas indiscriminadamente]. Mas o aluno daqui está despreparado. Burocratizam muito os processos. A instituição decide arbitrariamente colocar a disciplina no formato do ensino a distância – EaD. Demite o professor. Sabe-se que o conteúdo online é insuficiente. Quando olhamos, o material tem erros didáticos, erros básicos, carência de material e de conteúdo". (P 41).

Nesse contexto, tudo isso é feito, presume-se, com o propósito de "fazer a propaganda". Embora, na prática,

> os currículos são afunilados para responder a essas demandas. O assunto vem engessado [disciplina virtual]. Já vem tudo pronto. A gente tem que

> enfiar na cabeça do aluno. O professor não tem direito a fazer uma aula. Eu observo que os alunos assistem os vídeos, mas voltam cheio de dúvidas. A instituição pegou uma disciplina complexa e colocou virtual. Pode uma coisa dessa? E ainda me contratou para ser tutor presencial, porque os meninos não estavam entendendo nada. Você paga uma instituição presencial, mas 20% das disciplinas são online. A disciplina de metodologia científica é super importante, eu observo que o aluno encara como um passatempo. Ele fica enchendo o currículo. Há disciplinas EaD que são boas, mas os alunos não entendem o assunto". (P 12).

Em relação ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), um professor faz a seguinte crítica: "Quando o ENADE[7] chega, é um desespero total, porque os alunos, os professores e a instituição são avaliados". Um grupo de professores durante um simpósio (enquanto aguardava uma professora voluntária para a entrevista), comentava que até uma faculdade renomada "estava por baixo também e perdeu a qualidade". (DB).

Sobre a instituição, pode-se resumir que ela "trabalha com requinte de crueldade. Somos apenas um número de matrícula, que recebe 'tanto' no fim do mês" (Entrevistado P38). Essa mesma entrevistada continua fazendo referência a outra colega que "foi demitida quando foi realizar a abertura de um seminário". Continua a sua observação:

> "Temos medo de chegar aqui e sermos cortados, demitidos a qualquer hora [chora durante a entrevista]. Nós somos cobrados o tempo todo. Antigamente tínhamos confraternização em datas comemorativas. Hoje recebemos apenas e-mail dizendo assim: 'feliz dia do professor', 'feliz dia dos pais', 'feliz dia das mães' [...] Quinta-feira será feriado da Independência do Brasil, mas trabalharemos na sexta" (P 38).

Em relação às reais condições e trabalho, diz uma professora:

> "É a cultura da aprovação. Reduzem a nossa carga horária. Reduz também a prática dos alunos. Não existe equipamentos nos laboratórios para todo mundo. Isso para mim é uma violação. Eu não me submeto a um negócio desse". (P 27).

Curiosamente, essa mesma entrevistada que fez este último relato (*eu não me submeto a um negócio desse*), continua lecionando a disciplina e realizando a parte prática, mas queixava-se de que precisava driblar algumas situações para conseguir dar conta do número de alunos, o tempo reduzido e a quantidade de

[7] Professores são contratados para realizar revisão, além de trabalhar as deficiências do aluno de modo a "mascarar" os resultados do ENADE. Pode-se acompanhar certas exposições nas próprias redes sociais, quando os professores são treinados a aplicarem provas no modelo do exame citado. Pode-se observar que essa conduta não é feita durante todo o percurso do curso, pois são avaliações que demandam mais tempo, concentração, capacidade de síntese e crítica. (DB).

equipamentos. Na ocasião, a mesma aproximou-se de meu ouvido, sorriu de soslaio, falou bem baixo e surpreendeu-me com um comentário: *"estou contando os dias para cair fora dessa porra. Não aguento mais isso aqui. Isso aqui é uma loucura. Estou montando o meu próprio negócio".* Como se nos dissesse sobre a universidade: "esse negócio não é meu". Chamou-me também atenção que alguns professores também têm investido em negócios paralelos à dedicação parcial à docência (DB).

Um professor, esperado por longos dias, já que desde o contato pelo telefone mostrou-se crítico, além de interessado em participar da pesquisa, disse-me ao chegar que só dispunha de apenas 20 (vinte) minutos para a entrevista, pois estava às pressas correndo para lecionar em outra instituição, e à noite trabalharia em uma clínica em regime de plantão médico. Com certa criticidade fez a seguinte análise de conjuntura institucional:

> "A empresa [faculdade] quer dinheiro! A faculdade mesmo, todas essas coisas aí. Na minha opinião, o Ministério da Educação, tudo isso aí, você [empresário da faculdade] chega lá no MEC e diz: "vamos botar à distância!". Por que o MEC aprova isso? O que está acontecendo aqui foi aprovado pelo MEC. E não dá para pensar, se a gente olha para um país como o nosso, com tudo que está acontecendo, a corrupção está no MEC também. O camarada, dono de um negócio que vale bilhões, chega lá, bota cinco milhões aqui, dez milhões ali e tem, por exemplo, uma lei aprovada de que, agora, 20% do curso pode ser à distância. Além disso, colocar disciplinas on-line com conteúdos complexos. Tá de sacanagem, né?" (P 33).

Nesse contexto, há professores que também conseguem analisar a conjuntura, ao lançar um holofote nessa querela, apontando como as estruturas sociais estão fragilizadas do ponto de vista de sua organização, mas que o problema diz respeito à maneira como a "República" Brasileira organiza a oferta da educação nacional. Esta impressão se materializa pela maneira como as pessoas se relacionam entre si, conforme relata o professor:

> [...] No meu entendimento, nesse sistema neoliberal, é o mercado quem dita como devem ser as regras do jogo. A gente não tem um sistema político que nos ajude a pensar de forma coletiva, acho que o sistema neoliberal exercita essa questão. Ou seja, se o mercado dita como são as regras, e as regras do mercado, claro, têm uma tendência a vingar o que é melhor, isso faz com que as pessoas se tornem mais individualistas e só pensar em si mesmos, no que é melhor pra mim, no que eu preciso pra ser feliz e acabam esquecendo do todo, do coletivo. (P 11).

Em referência à observação do professor, conforme citado anteriormente, os problemas vivenciados na universidade mercantilista estão associados ao fato de

que a política não é pensada no sentido mais amplo, ou seja, numa oferta igualitária de direitos, em que todos possam ser, na medida das oportunidades, contemplados sob o princípio da equidade. Como mostrara Laurent (2003) “a democracia se identifica à burocracia assegurando a regulação de tudo que o ser humano consome no espaço comercial, homogêneo e global[8]”. (p. 56, Tradução nossa).

Inicialmente, depurando parte desses dramas vivenciados pelos professores, nessa universidade, vale a máxima de que os fins justificam os meios. Assim, o laço formativo deve visar frequentemente à satisfação dos clientes (alunos e a instituição), inclusive sob a chancela do Outro, já que os atos autorizados em todas as instâncias governamentais denunciam que parece não existir nenhuma barreira do recalque, como se todos estivessem sem censores e livres para gozar. Nos impressiona como operam as instituições, alijando o professor de sua função, ao passo que embora consinta de sua presença lhe requisita que esteja subjetivamente demitido, que renuncie a sua enunciação professoral. Desse modo, o que pode-se depreender desse “queixume” dos professores é que eles estão denunciando que as medidas adotadas pela universidade mercantilista tratam de uma “perversa cultura de direitos que em nome da defesa do fraco cria uma indústria da trapaça e da preguiça”. (ABHARAM, 1997, p. 58).

Nesse contexto, os professores demonstram que se trata de uma formação que busca rechaçar o reconhecimento da castração, denega a impossibilidade, a falta, o não todo da completude, da impossibilidade da relação sexual. Nesse sentido, tem-se tornado impraticável realizar o trabalho docente, embora o seu exercício possa acontecer sob modos de alienação, que implicam em uma demanda feita ao professor. Dito de forma objetiva: torne-se cúmplice e sobreviva. Apresentado o primeiro cenário do quadro institucional, vejamos o que relatam os professores sobre o público-alvo dessa instituição – os alunos.

[8] “ *[...] la démocratie s’identifie à la bureaucratie veillant à la régulation de tout ce qui peut être consommé dans l’espace commercial, homogène et global*” (Laurent, 2003, p. 56).

1.4.2 A horda de alunos indeterminados

Ampliamos os números de estabelecimentos de ensino superior privados no Brasil e nos parece previsível que, *à la carte*, há um menu para todos os bolsos embora de apetites moderados. No entanto, é assombrosa certa "inibição" da curiosidade intelectual dos alunos, segundo relataram os professores.

A inibição mencionada não se refere de todo àquela que fora discutida por Freud (1996) como sendo uma restrição normal da função. Posteriormente, Lacan (1974-75) pôde mostrar também que "a inibição é o que, em alguma parte, para de se imiscuir, se posso assim dizer, em uma figura que é a figura de buraco, de buraco do Simbólico". (p. 7). Dito em outros termos, ilustramos retornando a Calligaris (1991) que, ao fazer referência a um trabalho de Luiz Tarlei de Aragão,

> conta de uma tentativa de obra social, que consistia em oferecer assessoria jurídica gratuita a pequenos posseiros do planalto, para que pudessem ter acesso a ·uma propriedade à qual por lei eles já tinham direito. O extraordinário é que os posseiros recusavam a ajuda proposta, embora claramente informados. Eles achavam que de qualquer forma os documentos de posse eram suficientes para assegurar os seus direitos. Pressionados, acabavam revelando implicitamente uma espécie de inibição subjetiva a passar de posseiro para proprietário. (CALLIGARIS, p.148).

Entendemos que o paradoxo da democratização do acesso ao ensino superior parece revelar aí a sua contradição. Por outro lado, reconhecemos que no contexto em que está inserida a nossa pesquisa, a procura por uma formação universitária, em certos casos, parece se revelar cada vez mais desvinculada do desejo pulsional, como motor de interesse. Nos relatos dos professores, temos a impressão de que os jovens parecem desinteressados em discutir o sentido dos destinos que lhes reservam o futuro, eis a razão para apegarem-se às "posturas prontas". Neste cenário, observamos ainda que "o escárnio, a zombaria, o boicote, o desrespeito, o desinteresse ou a apatia discente também são mais um nome disso que fundamenta uma impostura" (PEREIRA, 2008, p. 193). Desse modo, "o ensino privado, a despeito de vender tão só uma parte do que diz vender, não consegue de fato garantir o carro-chefe das vendas, ou seja, a mesmíssima garantia de todos aprenderem todo o ensinado, conforme propagandeia vender". (LAJONQUIÈRE, 2018, p. 62).

Um professor, jurista, foi bastante preciso em sua observação sobre como percebe alguns alunos que frequentavam o curso de Direito:

> "O aluno vem com a sua visão leiga para o curso, completamente leiga e não técnica. A tendência é ele ficar preso nesta visão, que não vai representar, apenas vai ser o conhecimento dele. Isso não pode ser desprezado. Mas ele, na sala de aula, confunde o ponto de vista jurídico com o pessoal. Isso causa problemas graves em termos técnicos".(P 8).

Conforme destacara o entrevistado, a visão "pessoal" seria o comportamento típico do cliente. Alguns professores de diversas áreas repetiram de forma unânime o aspecto sórdido de alguns estudantes que apresentam *"falta de caráter",* pois *"tentam engabelar", "manipular o professor".* Dito de outra forma: *"Estão à procura do caminho mais fácil com o professor. É também em uma posição de reclamação".* (DB). No entanto, quando fracassam em suas investidas, resume a professora:

> "Procuram o discurso punitivo. Procuram o judiciário para resolver problema. Eles vêm para a universidade preparados para esse fim punitivo. Aproveitam o momento de fragilidade de alguma questão para ganhar pontos. Tivemos casos de alunos que falsificaram assinaturas dos professores em notas. Eles tentam de uma forma ou de outra burlar. Então é aquela visão técnica, imediatista e utilitarista da educação". (P 39).

Essas posturas dos alunos nos fizeram recordar a proposição de Lacan (1972) sobre o discurso do capitalista[9], quando nos mostra que o seu objetivo não é o enlace, mas o desenlace, uma vez que não há relação entre o *agente* e o *outro*; o desejo se passa numa relação entre o sujeito e o produto – objeto, uma espécie de nó egoísta que busca seu próprio benefício.

Torna-se recorrente a pergunta dos alunos dirigidas aos professores: *"para que eu quero uma disciplina para eu ficar pensando, se eu quero é fazer para ganhar hoje o meu dinheiro?".* Outrossim, notamos que *"eles querem passar. Eles querem ter a coisa fácil".* (DB). Temos a impressão de que se trata de

> uma sociedade da positividade, do possível e do bem, traços que reencontramos na nova língua institucional da escola, na qual aparecem, entre outros, termos como aquele anteriormente mencionado de benevolência. Nessa sociedade da positividade, não se deve enfatizar a dificuldade, o ponto de mal-estar, mas, antes, o possível e, podemos mesmo afirmar, sobre o tudo possível. A questão que se coloca, do ponto de vista da psicanálise, é que nessa forma de discurso, presa entre um tudo possível e intenções benevolentes, plenas de bons sentimentos, o que é impedido é a revelação do Real, que faz, então, retorno, por exemplo, na crueza das narrativas dos alunos. (PIRONE, 2019, p.59).

Por outro lado, muitos professores relatavam consternados de que se reconhece que *"ter cerificado hoje não é diferencial para nada".* Um relato

[9] Posteriormente discutiremos sobre o matema do discurso do capitalista, aplicado à mercantilização da formação universitária no Brasil.

contundente chamou a nossa atenção, pois parece mostrar a perversão em que se reduziu essa mercantilização da formação universitária:

> "Eles [os alunos] se frustram porque querem ser os melhores técnicos do mundo e descobrem que lá fora tem um monte de técnico bom, e que ser profissional não é isso. E aí tem gente que larga a profissão, se frustra e vai procurar a terceira, a quarta, a quinta coisa porque ainda não encontrou o mapa da mina. Estão procurando o mapa da mina e talvez ele não exista". (P 10).

Grosso modo, esse mesmo professor citado presumia que:

> "90% [dos alunos] saem para continuar sendo caixa de supermercado, cobrador de ônibus ou vão continuar fazendo o que sempre fizeram. Eles têm o diploma, mas não vão ser nada na vida. Eles não sabem aproveitar o tempo. Deveriam estudar, aprender. Mas, só estão querendo se formar para ter uma esperança de mudar de vida". (P 10).

Um professor de Engenharia Civil fizera a seguinte declaração:

> "os alunos chegam com um sonho que ao saírem da faculdade vão abrir o próprio negócio, mas a gente sabe que não vai poder comprar uma empresa própria, porque vai ter a dívida do FIES, não vai arranjar um emprego [...] Sabemos que tem empresas que já seleciona pelo tipo de faculdade que o candidato cursou [...] Boa parte de nossos alunos são de baixa renda, dependem do Financiamento [...] Eles reclamam, só reclamam. Mas não faz a parte deles [...] Eles têm dificuldade em realizar operações simples de matemática". (P 20).

Nesse sentido, pode-se notar que não se trata, como dissemos anteriormente, de uma inibição, mas de um grave problema que também diz respeito à educação nacional, e de como os valores por ela proclamados sequer se concretizam com as condições reais da existência da dura realidade de nossas escolas[10].

O professor citado (P 20) faz o seguinte balanço: *"os ex-alunos que saíram daqui e que não conseguem se inserir, eles estão sofrendo, pois fizeram uma graduação igual à de todos. Uns entram no mercado, porém outros não"*. Impressiona-nos o fato de que são jovens "insatisfeitos". Quando se deparam com as dificuldades, "trocam de profissão". Nesse sentido, o empresário da educação, como uma espécie de colonizador, parece atento a esta demanda social, uma vez que insatisfeito com a primeira graduação, o sujeito pode completar a segunda com 50% de desconto. Na prática, isso representa salas lotadas, ou seja,

> "disciplinas de semestres diferentes, na qual alunos mais avançados se encontram com os menos avançados, eles são acoplados. Eu acho isso

[10] Retomaremos esse debate posteriormente, inclusive discutindo a pergunta que fora lançada por Castro & Oliveira (2006): "Por que a educação brasileira é tão fraquinha?".

> um absurdo. Mas, a gente não pode fomentar essa insatisfação, conclui a professora da área de ciências sociais (P 3).

Nesse emaranhado de fatores, observamos que a tendência das instituições de ensino superior tem se direcionado mais para a produção de cultura de padrão médio e de conhecimentos instrumentais para atender ao mercado de trabalho capitalista. No entanto, observamos que, efetivamente, o mercado de trabalho capitalista não tem sido atendido. Podemos notar que, se de um lado propagam-se as demandas por trabalhadores "capacitados", por outro, muitos profissionais se queixam do desemprego. (TEIXEIRA, 2013). Nessa formação mercantilista diz a professora:

> "Fazemos um esforço para explicar, mas nos chama a atenção de que eles não conseguem entender o que estava sendo falado. Eles balançam a cabeça, mas o cérebro não compreende. Tem alunos que sequer sabiam identificar uma espécie de animal. Entram sem nenhum embasamento do conteúdo da disciplina. Não sabem o que é sistema nervoso. Percebemos que eles chegam sedentos de informação". (P 27).

Havia impressão, para alguns professores, de que existia uma diferença entre os alunos do turno matutino e noturno. O aluno da noite *"era um trabalhador cansado. Eles são mais arredios e resistentes".* Podiam ser caracterizados com *"sérios problemas de desnivelamento social, cultural, financeiro, educacional, e isso traz problemas práticos ao longo do tempo".* (DB)

Em suma, todas estas dificuldades requeriam do professor *"uma expertise",* ou seja, *"ter o domínio de várias especialidades (para lidar com o público-alvo)".* Diante desse quadro, declarou uma professora da área de saúde: *"eu sinto que sou obrigada a fazer um trabalho que uma pessoa não fez ou o sistema não fez".* (Entrevistada P 14). Os alunos sequer se *"responsabilizam pelas suas escolhas".* Há uma nítida percepção de que eles rejeitam a ideia do fracasso, pela maneira como agem *"quando recebem nota baixa, respondem com a agressividade e colocam a culpa no professor. 'Ah, você mudou essa matéria'. 'Ah, a aula não foi condizente com a prova". "Você cobrou assuntos que não estavam na apostila". "É uma geração que só aceita notão. Não aceitam menos". "Eles acham que só basta ter o diploma e vai ter garantido o mercado de trabalho*". (DB).

> Supor a operação de um sujeito no outro implica no mesmíssimo reconhecimento da castração. Todo rechaço da castração embaralha a transmissão da experiência de saber e, portanto, embora não impossibilite a tarefa de quem aprende, faz que esta requeira do sujeito uma astúcia e um esforço suplementar para situar o desejo em causa. (LAJONQUIÈRE, 2018, p. 66).

O cotidiano dos professores mostra que entre muitos alunos há um *"falso senso de propósito. Estou estudando para quê? Para ser o quê? Produzir o quê?".* Ao analisar a posição da maioria desses alunos, pode-se observar que *"eles não se comprometem". "Nós vemos a imaturidade"*. *"Jogam a responsabilidade em alguém". "Não podemos fazer provas dissertativas". "Nas salas cheias alguns ficam estressados, enquanto outros buscam prestar atenção". "Eles não têm condições de serem bem avaliados somente com as provas objetivas".* (DB). Sobre esse conjunto de fatos,

> pensar que alguém é em princípio refratário aos saberes em virtude da tal ideia de raça é simplesmente um pensamento racista. Foi em seu nome que a maioria parte da população foi privada da liberdade e, portanto, da possibilidade de se lançar em nome próprio à palavra, bem como de dispor do próprio corpo. No entanto, há também algo de racismo embutido na ideia de que alguém é refratário ao saber por conta, por exemplo, do sexo biológico que porta, ou de ter nascido economicamente pobre, ou de morar em tal bairro, ou de preferir uma determinada religião. (LAJONQUIÈRE, 2018, p. 64).

Outro aspecto relatado pelos professores diz respeito ao fato de que tem crescido o número de alunos com *"transtornos mentais: depressão, esquizofrenia, bipolaridade, pânico". "Alguns alunos que sabemos que fazem uso de medicação controlada, como Rivotril, Ritalina, fazem acompanhamento com o psiquiatra e o psicólogo; outros dizem que estão sendo perseguidos pelos professores".* (DB)

Nesses exemplos, escutando as filigranas dessas queixas sobre os problemas relacionados à saúde mental dos alunos, elas parecem destacar o sentimento de impotência do professor frente a esse contexto universitário diverso e adverso.

> Um professor, na realidade, vive essa angústia sob o signo da impotência ao estar diante das incertezas de seu ato, das ambivalências, das pulsões, das manifestações da sexualidade de si e do outro, das invariantes diagnósticas, das irrupções da violência, da apatia e do desinteresse discentes; além de estar diante de sujeitos em sua pura diferença, tendo que exercitar o legítimo imperativo social de fazê-los incluídos. É como se o professor se sentisse paralisado catatonicamente ao saber e ter de lidar com os desvios de conduta, os modos estranhos de aprender, a experiência chocante da agressividade e da sexualidade; e dissesse: "não tem jeito: diante disso me sinto impotente". (PEREIRA, 2016, p. 203).

Observa-se também que muitos alunos *"não têm a linguagem de um universitário".* Temos a impressão de que lhes parecem não compreender a expressão empregada por Coulon (2017) sobre o "ofício de estudante", ou seja, os meandros da entrada na vida universitária, suas regras, seus modos de *afiliação*,

certos modos de pertencimento, para que se possa, superando o tempo de estranheza e o tempo de aprendizagem, alcançar a afiliação, que consiste em saber transformar as inumeráveis instruções do trabalho intelectual em ações práticas.

Entretanto, o que professores nos mostram é que os estudantes vivem de modo embaraçado, e com impasses, esse processo de afiliação. Teríamos que nos perguntar se este "sintoma" seria, além do percurso escolar de cada sujeito, e dadas as condições em que operam a educação nacional, um efeito pelo modo como os sujeitos se endereçam às instituições de ensino superior privadas, ou seja, nota-se que não há desafios? Se isso se confirma, supomos que se trata também de como a mensagem é veiculada, que implica no fato de que a formação, análoga a um objeto, pode ser "comprada"[11], sem que isso requeira uma implicação do sujeito. Para Teixeira (2013), o contexto sociocultural empobrecido não é determinante do desejo de saber, como o caso estudado de alunos que ingressaram na universidade pública por meio de políticas de ações afirmativas. No entanto, supõe-se que algo do contexto sociocultural pode influenciar na inibição intelectual, interferindo assim no simbólico, que por sua vez implicaria em um bloqueio, tamponando a falta. Equivale ao movimento promovido pelo discurso do capitalista.

Assim, sob essa ideia, o aluno frente a um resultado insatisfatório de sua avaliação, cinicamente se dirige ao coordenador, uma espécie de "síndico" do "condomínio educacional" e que tenta em alguma medida manter o cliente no negócio. O aluno diz ao professor: *"Está vendo aí, tentou me reprovar, mas eu passei. Fui lá no coordenador, ele pegou a minha prova e corrigiu novamente e tirou as minhas faltas".* Os alunos se comportam *"vomitando arrogância, reclamando. Mas percebemos que eles não exigem os seus direitos (no sentido de que os desconhecem)".* (DB).

[11] Contrário aos relatos dos professores entrevistados, diversos estudos têm acentuado um dado aspecto positivo, no que diz respeito ao desempenho dos estudantes cotistas em universidades públicas e que são oriundos de contextos populares e de risco, como destacam Carvalho & Cerqueira (2015); Heringer (2015). Nesse sentido, Teixeira (2013) aponta como hipótese o fato de que a despeito das condições socioculturais, algo se passa com uns e não com todos, que implica em pagar subjetivamente para que de fato consiga a aprovação na instituição pública. Conclui a autora: "Os alunos que estão na faculdade particular hoje são, provavelmente, os que não conseguiram ingressar ou se sustentar na universidade pública, já que estas exigem que seu aluno tenha um nível de conhecimento que apenas os ensinos básicos de escolas particulares, geralmente, têm condições de oferecer, exigindo, assim, que aqueles que se formaram em instituições públicas de ensino fundamental e médio, com raras exceções, precisem investir muito mais para ingressar na universidade gratuita". (TEIXEIRA, 2013, p. 70).

Diante dessas situações mencionadas, Calligaris (2010) desenha essa cartografia apontando que em nossa cultura, pouco tradicional, não existe um ato simbólico único que possa introduzir a criança ou o adolescente ao estatuto de sujeito e cidadão. Assim, nós dispensamos rituais que teriam esta função. Se de um lado ganhamos com isso em liberdade e autonomia, por outro, educação e castração se tornaram senão problemas, no mínimo questões. “A socialização não é para nós um ato – quer seja uma prova ou uma festa de boas-vindas – mas um processo longo e incerto”. (p. 25)

Apesar da complexidade que envolve todo o contexto acadêmico, os fatos tendem a reforçar que essa forma de lidar com a experiência universitária, sob o pedido de tutela dos professores, além do modo de funcionamento de algumas instituições, tende a reforçar mais ainda essa postura de alimentar a satisfação – como se tratasse de um circuito pulsional. Podemos supor que esses comportamentos, embora os alunos já sejam adultos, se aproximam de uma posição adolescente, que em nossa época tende a ser “generalizada”.

> Sabemos que um dos dramas da operação psíquica da adolescência reside exatamente na constituição de um lugar desde o qual o sujeito possa se representar no social, um lugar que seja diferente do tutelamento recebido pelo laço com os chamados Outros reais na infância. (PEREIRA & GURSKI, 2014, p. 379).

O que observamos, a partir desses relatos, é que nesse estabelecimento de ensino parece existir uma dificuldade para que possa contribuir com o jovem para que ele consiga fazer a passagem pelo “túnel”, à vida adulta, em analogia à operação psíquica da adolescência abordada por Freud (1996). Nesse sentido, temos a impressão de que “as nossas formas de educar e nosso sistema educativo e político não conseguem municiar os sujeitos de recursos simbólicos suficientes (ou a tempo suficiente). (PEREIRA, 2018, p. 73).

Outro aspecto paradoxal dos relatos dos professores diz respeito ao fato de que a instituição, ao tratar os alunos como clientes, são colocados como o epicentro do ato pedagógico. Pelos relatos dos professores, percebemos que nenhuma atitude contrária deve interferir nessa dinâmica, mesmo que, posteriormente, custe a demissão dos professores, em nome dos negócios. O sonho, como dizia Freud (1996), é um engenhoso mecanismo do inconsciente que trabalha operando para que não despertemos do sono. Nesse sentido, há que se manter as estruturas, sob pena de que se perturbarmos o silêncio seremos expulsos do paraíso. Voltolini

(2019) nos assinala que o pensamento pedagógico contemporâneo, ao colocar o aluno no centro do processo educativo tende a protegê-lo, amá-lo, impedindo de um lado que o sujeito amadureça, por outro, enfraquece o amor transferencial voltado à maestria.

Escutando as filigranas dos relatos de cada professor, algo insistia como questão para mim: mas, afinal, o que provoca o conflito entre o professor e o aluno? Embora soubesse que estávamos lidando com a mercantilização da formação universitária e que predominantemente as regras do gerencialismo eram aplicadas ao laço formativo, haveria, além disso, outros aspectos. Nesse sentido, observando as diferentes trajetórias acadêmicas dos professores, como foram a implicação pessoal de cada um na escolha pela docência, e como em sua maioria eles também vieram de classe popular, mas que parecia que havia um desejo em causa, as renúncias, sacrifícios pessoais, as privações; tinha a impressão de que eles também se confrontavam com a (des)idealização desse aluno que deveria ser cordato, participativo, interessado, implicado e que se endereçasse ao mestre na condição de um discípulo. Dito ao modo de Mannoni (1973), que o estudante mostrasse ardor de aprender e que fosse transformado pela intervenção do mestre.

Opondo-se a toda esta representação, restava de um lado um professor nostálgico, ferido narcisicamente, mas como afirma Mannoni (1973), com um ódio sádico, mascarado pela idealização. Diante disso, como resposta surgia o ressentimento. A imagem desse aluno idealizado do passado, governado, se chocava com a face hodierna do novo *corpus* discentes, corpos indisciplinados, insubmissos, desinibidos, submetendo o professor, inversamente, sob a lógica do “mandar e obedecer”. (SANTOS, 2005).

> Não restam dúvidas de que a autoridade docente nos dias de hoje vem sendo radicalmente deslocada, de que professores não mais encontram apoio no passado supostamente estável para o exercício de seu governo e nem modos sacralizados institucionalmente para evitarem desamparo. Em nossos tempos, muitos docentes precisam fazer um esforço considerável para que seu lugar, sempre em risco de destituição, assegure-lhes alguma autoridade e disciplina. Há cotidianamente um exercício esmerado para restituir um lugar discursivo apagado por gestões institucionais vacilantes, por políticas públicas ensaístas, por condições de trabalho desmobilizadoras, como também, e sobretudo, pelo escárnio, apatia, confronto ou violência discente. (PEREIRA; PAULILO; FRANCO, 2011, p. 17).

É preciso ressaltar que a maioria dos alunos são de classe popular, trabalhadores diurnos e são tidos como insubordinados porque tratam a formação como um negócio e, portanto, o conflito emerge quando uma das partes não

responde ao “acordo”. Se observamos historicamente, negros, índios, pobres e deficientes sempre foram segregados e historicamente negligenciados pelo Estado. As políticas públicas educacionais mais recentes foram criadas com o objetivo de operar para uma oferta de um “lugar” a esses sujeitos na dita democratização, mas que nesses estabelecimentos de ensino superior mercantilizado não os convoca, apenas lhe oferta diplomas. Abrimos a caixa de Pandora. E como é sabido, algumas faculdades particulares são construídas para operarem de modo deficitário. Vale, nesse sentido, retomar a uma crítica que Lacan (2003) fizera aos dissimulados e amadores que deveriam ser desestimulados a praticarem a psicanálise, pois trazem

> a destituição subjetiva gravada no bilhete de ingresso...Não será isso provocar horror, a indignação, o pânico ou até o atentado, ou pelo menos, dar um pretexto para a objeção de princípio? O simples estabelecer uma interdição daquilo que se impõe de nosso ser equivale a nos oferecermos a uma reviravolta do destino que é a maldição. O que é recusado no simbólico, recordemos o veredito lacaniano, reaparece no real. (p. 257).

1.4.3 A representação que os professores têm de si

No cotidiano das entrevistas realizadas, tinha a impressão de que os professores além de frequentemente estarem ocupados com as burocracias administrativas, apressados, correndo, pareciam sempre assoberbados, não dispunham sequer de tempo para as entrevistas agendadas.

Algumas entrevistas eram realizadas em corredores da faculdade, saídas de consultório médico, intervalo do almoço, livraria de shopping, durante o fim de semana. Observei em alguns momentos que alguns professores participavam de atividades online, como curso de extensão obrigatório, usavam um fone de ouvido, enquanto comiam um sanduíche (na hora do almoço) e ao mesmo tempo corrigiam provas. Não raras vezes, algumas crianças, filhos desses professores, os acompanhavam nas faculdades, brincavam com jogos eletrônicos ou ficavam desenhando ao lado dos pais enquanto corrigiam avaliações. (DB)

Em outros momentos, a minha presença na instituição gerava receio, tendo que frequentemente reiterar de que não estava a serviço da faculdade. Uma professora, que fora obrigada a prestar esclarecimentos ao juiz, porque uma aluna foi reprovada, nos fizera a seguinte declaração:

> Eu estava lembrando a frase de uma amiga minha, que foi professora na Universidade Federal X. Ela falava que só foi descobrir que aluno de ensino superior tinha pai quando entrou na faculdade privada (risos). Tinha pai, porque os pais vêm atrás da gente. Um caso mais recente: eu tinha uma aluna que foi reprovada em banca de Trabalho de Conclusão de

> Curso por conta de plágio. Nós demos muitas chances. Era uma aluna que usava o argumento de que tinha Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, e que tomava medicamento. Ela era toda enrolada, daquelas que se matricula, mas faltava o tempo todo. Depois de um mês que começou a aula, ela aparece. Ela foi reprovada na banca de TCC, por plágio. E daí os pais dela que são empresários e tem amigos influentes em grandes escritórios de advocacia, entraram com processo contra a faculdade alegando que a gente não indicou que era plágio. Mas, eles não contavam com a minha sorte. Na relação com o aluno hoje a gente tem que juntar provas, tipo polícia (risos). Então, tem que manter todas as provas arquivadas. Então, a minha sorte é que eu tinha as três versões dos TCC's corrigidos de três professoras diferentes. Eu era professora da disciplina. A orientadora e mais a banca, uma outra professora que foi banca. Nós tínhamos tudo arquivado. Então, não basta mais a nossa palavra ou a nossa avaliação. Hoje você precisa provar por A+B+C+X que aquele aluno não tem condição de ser aprovado, não tem condição de, por exemplo, passar por uma banca de TCC. Eu e os meus colegas das outras faculdades da região X, todos estão dizendo que tem se tornando um pepinão [problema]. (P 1).

Situações, especificamente desta natureza, envolvendo a dimensão do trabalho docente, neste contexto educacional marcado pelo “controle”, “vigilância”, “desconfiança”, contraditoriamente revela o desafio ético que constitui o trabalho docente nesse ensino superior privado mercantilizado. O uso cada vez mais frequente do aparato jurídico, a recorrência de medidas administrativas como tentativa de sanar supostos danos morais em alunos, que se consideram vítimas de professores, que minimamente tentam transmitir a impossibilidade de que tudo não é permitido – as marcas da castração, mostram o impasse educacional que acaba apelando às práticas de judicialização. Nesse sentido, o Estado é convocado “a serviço da proteção narcísica dos cidadãos que já não sabem se relacionar uns com os outros e resolver seus conflitos pessoais na esfera social, corroída pelo individualismo e pela competição de todos contra todos”. (KEHL, 2011, p. 309).

Seguindo o raciocínio anterior, Kehl (2002) é bastante contundente e observa que a nossa elite nacional se acostumou a conviver com as práticas ilegais com vários graus de gravidade. Assim, percebe-se que a lei só serve para enquadrar os outros, ou seja, a lei é para os manés. Espertos e privilegiados conhecem os mecanismos que permitem se colocar acima, ou à margem dela. Os jovens convivem com essa criminalidade *soft* dentro, ou perto, de suas próprias casas. Uma situação frequente é o pai que oferece caixinha ao guarda para escapar a uma multa por excesso de velocidade. Em outras situações, esse mesmo pai vai à escola pedir a cabeça do professor que reprovou, por razões justas, seu filho. Temos aqui um retrato de que frente a qualquer frustração, “há sempre um “pai” e uma “mãe” sendo explícita ou implicitamente invocados, imitados ou “amansados” na solução

dos problemas pela via transgressiva". (FIGUEIREDO, 2000, p. 166). Quando não são pais "excessivos", são generosos. Esta mesma reivindicação também é projetada sobre o professor, em solicitação de sua complacência, cumplicidade e piedade.

Podemos notar que certos modos coloniais parecem perdurarem, em tratar os interesses públicos como privados, em detrimento de qualquer regra, inclusive demovendo a autoridade em nome de interesses particulares, ainda predomina no substrato das relações institucionais de modo geral e na vida cotidiana do Brasil. Em outros termos, uma extensão da "mentalidade de casa-grande". Como destaca Kehl (2011),

> o predomínio dos interesses privados sobre os interesses públicos, da moral familiar sobre as leis da polis, dos valores afetivos sobre a impessoalidade das regras de cortesia, formaram no Brasil uma concepção de Estado avessa ao que a modernidade instituiu (KEHL, 2011, p. 331).

As salas de aulas lotadas requerem do professor que precisa frequentemente *"improvisar",* isso produz um *"cansaço",* pois percebem que a *"a voz vai ficando desgastada".* Os mais resignados repetem seus mantras antes de sair de casa, como conta a professora:

> "Vamos lá, você é profissional, segure a sua onda e bote a faca nos dentes e vai lá...Faça o máximo que você puder agora. Mesmo assim, não adianta, entendeu!? Tem hora que na aula a gente quer que acabe logo. Às vezes eu vou ao banheiro e respiro várias vezes para me acalmar. Várias vezes mesmo. Para eu ter clareza de que a vida é muito maior do que isso. De que estamos passando por uma crise muito grande, mundialmente, na minha opinião, de revisão de valores." (P 19).

Por outro lado, o excesso de alunos na sala, segundo uma professora, resulta em

> "[...]não ter tempo nem condições de olhar para questões que requerem um olhar mais cuidadoso, como as relações, não tem como. Essa demanda de excelência, que atinja o máximo possível e, consequentemente, que lucre o máximo possível, você não tem como olhar para coisas que vão na contramão disso. Porque talvez você deva reduzir o número de pessoas, talvez você tenha que dar uma atenção maior a algumas pessoas, isso ia requerer o tempo para você levaria para fazer uma aula show". (P 21).

Para alguns professores, a modalidade do Ensino a Distância – EaD, indiscriminadamente, conduz o professor a se sentir usurpado*, "roubaram a nossa liberdade"* (Entrevistada P 12) e continua:

> “Eu dava essa disciplina muitos anos atrás depois ela se tornou interativa aí eu fiquei frustrada. Porque sabe aquela matéria que é toda redondinha, as aulas são super bem montadas e de repente, me tiram. Eu me senti frustrada, roubaram de mim, não é possível. Era a disciplina que eu mais gostava de dar. Eu programava para receber visitantes. Eles faziam palestras. E aí entra aquela velha história, as faculdades não estão preocupadas com a qualidade. Eu tentei argumentar: "mas essa disciplina tem tanta troca, de exemplos, de experiência, tem que ser presencial". E aí não teve argumento. A coordenadora disse "eu também concordo, mas não posso fazer nada". Veio de cima [ordem do diretor], virou interativa. Ai, quando foi esse ano, olha só, voltou, se tornou presencial. Foi uma surpresa para mim, uma grata surpresa. E aí peguei ela com toda paixão, adoro”. (P 21).

São desconhecidos, para os professores, os critérios que levam a instituição a decidir qual disciplina deve ser disponibilizada na forma EaD. Inclusive, esta pauta tem sido objeto de demissão. Nota-se que as instituições de ensino superior não escapam ao “triunfo da virtualidade”, inclusive se apropriam desse avanço tecnológico como uma forma de criar manobras institucionais, como parte de um ideal de promover a “universalização mínima dos saberes”. A incidência das novas tecnologias da comunicação e da informação (NTCI) no campo da formação universitária se materializa através das estratégias tidas como inovadoras, ou “a sua apoteose pareada com o imaginário tecnomaquinário [...] meios virtuais como internet, telões, videoconferências, em suma, da lógica televisiva de formação da fala, mesmo que os defensores afirmem se tratar de plataformas interativas” (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 853), nos coloca agora frente a um grande Outro e que, portanto, nos possibilita ter acesso direto à informação, isso não significa que temos uma difusão do conhecimento. Assim, temos a impressão de que não há mais enigma que poderia ser decifrado. A verdade está dada, aberta e pode ser acessada a qualquer hora e em qualquer lugar.

Sabemos que o discurso pedagógico contemporâneo cedeu seu lugar sem criticidade à promessa anunciada pela tecnocracia. Em outros termos,

> a evolução cultural modificou a relação ao saber e às modalidades de sua transmissão em uma sociedade dita de consumação, onde prevalece gozar, o saber se torna essencialmente saber-fazer em uma relação de rentabilidade que deve ser o mais imediato possível”. (BELLENAGÉ, 2007, p. 24, Tradução nossa).[12]

[12] “[...]l’évolution culturelle a modifié le rapport au savoir et aux modalités de sa transmission et dans une sociète dite de consommation, où il fait bon jouir, le savoir devient essentiellement savoir-faire dans un rapport de rentabilité qui doit être le plus immédiat possible”. (BELLANGE, 2007, p. 24).

As novas formas de transmissão, em decorrência da incidência das NTIC, limitam o trabalho do professor a uma relação utilitarista, em consequência, as instituições usurpam o lugar de enunciação do professor e, mais ainda, destituem a sua autoridade. Como precisa Bellangé (2007),

> a dimensão da alteridade se evacua, o Outro e o sujeito reclamam sem fim, sobre um modo dual, de reciprocidade e de reforçamento mútuo, em uma economia baseada na oferta e demanda, de um apelo infinito. O objeto computador não é o parceiro ideal? Sempre pronto a nos dar mais! Discreto, ele nos faz quase nenhuma observação, não espera nada em troca, nos deixa livres em nossos horários, resta sempre presente, não nos deixa constrangido de nenhuma forma, nos permite mesmo outras consumações anexas e simultâneas e nos deixa jamais na mão, exceto problemas técnicos. (BELLANGÉ, 2007, p. 24, Tradução nossa).[13]

Outro impasse relatado pela professora mostra que há que se levar também em conta que o professor

> "vive de ameaça. Toda vez que eu entro na sala eu preciso repetir para eles que se tiver plágio eu vou zerar. A gente tem que ficar cobrando a todo momento, juntando prova. Então parece que a todo momento você precisa ir meio armado. No sentido de ter documento, registro, com papel, com todo o discurso organizado. A gente tem que bater metas. É um sistema taylorista[14] dentro do sistema universitário. Posta presença. Fazer prova para o banco de dados. Às vezes eu vejo que tem colegas que enfia lá qualquer questão, de qualquer jeito, somente para bater os índices. Além disso, nós ganhamos pouco para tudo isso. Na hora de reprovar o aluno, a gente se desgasta. A gente perde tempo para provar que o aluno fez plágio. Somos professores pagos por esses empregadores e nos sentimos acuados, temerosos, vigiados. Tendo que escolher as palavras que vou usar, o tom da voz, a forma como vou olhar. Ficamos o tempo todo hipervigilantes, sob controle. A ameaça de um processo gera tensão na coluna e cansaço ao extremo". (P 1).

Esses relatos nos transmitem a impressão, como destacara Enriquez (1983), de que esta é uma luta de "todos contra todos". Ainda sobre este contexto, o professor ainda tem que, nessa perversão do laço formativo, aderir a uma certa gramática do "clientelismo", a qual pode ser resumida assim:

> "a gente observa que os professores têm se tornado amiguinhos dos alunos, estão mais midiáticos. Eles querem manter o emprego. Não

[13] "[...] la dimension de l'altérité évacuée, l'Autre et le sujet se réclament sans fin, sur un mode duel, de réciprocité et de renforcement mutuel, dans une économie de l'offre et de la demande, de l'appel infini. L'objet ordinateur n'est-il pas le partenaire idéal ? Toujours prêt a nous en donner plus ! Discret, il ne nous fait guère de remarques, n'attend rien de nous en échange, nous laisse libres de nos horaires, reste toujours présent, ne nous contraint nullement, nous permet même d'autres consommations annexes et simultanées, ne nous laisse jamais tomber, sauf maladresse technique". (BELLANGÉ, 2007, p. 24).

[14] Segundo Alcadipani (2011) "o taylorismo foi utilizado pelo mundo como a solução para os problemas das empresas ao, pretensamente, indicar a forma correta e certa de gerir. Apresentou-se como aplicável para todo e qualquer tipo de organização, não importando seu contexto e especificidades. Era, ainda, considerado neutro, ou seja, como um conjunto de ferramentas que favorece o melhor resultado, nada além disso". (p. 345).

> podemos dizer verdades para o aluno, como: você não sabe, você precisa estudar. Não podemos ser duros. A gente enfraquece as avaliações [...] No meu tempo os meus professores não eram os meus pais". (P 41).

Nessa mesma direção, reitera outra entrevistada

> "Quando somos pressionados pela coordenação, nós construímos uma maquiagem para dar ponto, para não parecer que fomos manipulados. Eu não vou mudar minha postura de educador. Eu acho que a gente pode até flexibilizar algumas coisas, porque ninguém é idiota, a gente precisa do emprego. Mas mudar sua postura totalmente, porque o aluno acha que está pagando, ele tem o direito de fazer isso com a gente". (P 37).

Em ambos os relatos anteriores, os professores denunciam que a cumplicidade que lhe é demandada é aceita e chancelada pela pactuação feita pelo professor, para se manter na montagem perversa da instituição. No entanto, essa posição não deixa de evidenciar outros problemas.

Essa dificuldade do professor em estabelecer uma dissimetria, segundo Pereira; Paulino; Franco (2011), exige do professor um esforço considerável, sempre sob o risco de destituição. Assim, há um exercício esmerado para restituir um lugar discursivo apagado por certos modos de gestões institucionais vacilantes e de políticas públicas que são apenas ensaístas.

Por outro lado, observamos o que se requisita desse professor nessa universidade mercantilizada é que ele ocupe, diante desse aluno tido como cliente, uma posição parental, mas desde que recuse a castração. Pechberty (2003), que pesquisou professores que trabalhavam em zonas de vulnerabilidade em Paris, notara que alguns professores se relacionavam com os alunos como se tratassem de "pobres crianças a quem se deve estender a mão", que vão requerer do professor uma posição identitária e ideológica – um remanejamento da identidade do professor induzida pela adaptação a públicos com identidades diversas.

Outra espécie de paranoia parece perseguir os professores:

> "Nos sentimos ameaçados. A gente ouve muito isso no noticiário, essas escolas públicas, bairros periféricos, mas a gente tem uma realidade que não é bem essa. Aí eu pergunto a você, como está a segurança do professor. Uns dizem assim, você sabe com quem está falando? Fulano é filho de político. Às vezes eu me sinto injustiçada. Eu me sinto um lixo". (P 39)

> "Eu fiquei mais temeroso, paranoico. A gente sai daqui desse campus, por exemplo, e um aluno pode estar esperando, ele pode conhecer alguém que pode pedir para bater. A gente fica temeroso. A gente tem filho, tem família, tem tudo isso. A gente sabe que tem violência física". (P 24)

Nesses relatos, e em muitas situações evidentes, parece existir uma espécie de ressentimento social, no sentido empregado por Kehl (2011).

> os ressentidos que perdem seus privilégios julgam a nova classe em ascensão como usurpadores de seus direitos naturais, repetindo de maneira caricata e inconsciente o ressentimento da criança que se vê deslocada do lugar de único objeto de amor dos pais, diante do nascimento de um novo irmão. As classes decadentes que se sentem humilhados com a perda de sua posição se ressentem, acima de tudo, contra os que, situados em lugar inferior a eles na hierarquia social, não se deixam humilhar. Em vez de tomá-los como aliados em uma empreitada pela recuperação da dignidade perdida, procuram afastá-los e assegurar os mais ínfimos sinais de distinção e respeitabilidade, como se perguntassem: "quem eles pensam que são...?" – numa atitude de intolerância contra os semelhantes. (Freud chamou de narcisismo das pequenas diferenças). (KEHL, 2011, p. 304).

Ademais, na sala de aula, os alunos vivem colocando o professor na berlinda, da seguinte forma:

> Eles fazem pegadinhas, pois ficam acessando o Google na aula e diz: "isso que você falou agora um outro autor diz que é de outro jeito. Você está certa disso?" Aí eu preciso lembrá-los: 'Olha, o Google é importante, mas te dá diagnóstico errado. Você não pode citar olhando o Google e fazendo algumas perguntas". Eles respondem: "Ah, mas eu pago! Você precisa saber". Então, somos cobrados o tempo todo: "Isso que você falou não está na apostila. Isso que está na prova não estava na apostila'. (P 39).

A respeito desses impasses, Pereira (2016) virá nos lembrar de que a relação pedagógica se assenta fortemente no dispositivo transferencial. Assim, o aluno tende a "depositar" na pessoa do professor tanto uma posição de dominação quanto uma posição de ideal ou, fundamentalmente, de "suposição de saber". No entanto, isso não se dá sem ambivalência, como Freud já o dissera. Em outras palavras, a todo o momento, o professor será checado, interrogado, desafiado para saber se sua pessoa é digna de "suportar" esse ideal a ele transferido.

Para além da agudização da transferência, nos inúmeros relatos dos docentes que lidam com as turmas superlotadas encontramos algumas críticas:

> "depois que capitalizaram a educação, os professores têm se tornado um *talk show*. A gente fica dando palestra na sala. Precisamos utilizar o humor para trazer o aluno para a gente e mantê-lo acordado. Sinto-me uma artista. Tenho às vezes a sensação de incompletude, pois preciso o tempo todo ter controle emocional para lidar com uma educação precária. A incompletude é chegar no ponto em que eu queria que eles chegassem de aprendizado. Tenho a sensação de fingir que ensino. Então, é como se eu estivesse frustrada sentimentalmente. Tenho que ficar doutrinando os alunos toda hora, 'preste atenção', 'converse baixo, você está atrapalhando a aula', 'vamos voltar à tabuada'. "Eu tenho a impressão de que este é um jogo de faz de conta de educação. Faz de conta que eu estou ensinando, que eu faço a chamada, que eu cobro uma série de

> coisas do aluno. Os alunos estão lá fingindo que está tudo bem, que está tudo funcionando porque no fundo eles querem diploma, somente o diploma". (P 14).

A universidade que depõe o professor do lugar de transmissão da experiência, reivindica do mesmo que ele transforme o aprendizado lúdico. Como notara Sibilia (2012) que afirma que, em sintonia com a banalização e a saturação imagética, o que observamos é que as palavras não amarram nem decantam, sequer consolidam significados em quem as profere, nem em que as escuta. Assim, em vez de ancorar experiências com seu peso capaz de marcar corpos e subjetividades, elas patinam ou deslizam e não se prendem a nada.

Nessa formação universitária, cada professor enuncia de uma maneira a sua vivência; de um lado oscila-se com a resiliência, por outro denuncia um estado de horror. Uma professora, com mais de 20 anos de experiência racionaliza:

> "Eu não fico sofrendo. Faço o meu trabalho ou então vou sair fora. Eu saí da noite porque estava adoecendo e me ferindo eticamente. Então, vim trabalhar no turno da manhã. Eu não tenho muita essa ilusão e nem esse romantismo não, entende!? É assim e pronto!" (P 15).

Há professores que se interrogam de outra maneira, colocando em questão além dos desafios institucionais, a questão existencial:

> "O que estou fazendo aqui? Eu não mereço isso. Eu não estudei para isso. Me sinto humilhado. Será que estou no lugar certo? Me sinto usada pela faculdade. Eu me sinto emburrecendo. Eu não tenho tempo para preparar a aula, tal como eu deveria. A gente vai repetindo a disciplina, gera uma coisa de meio que parece que você está fazendo de novo, aquela coisa da repetição, repete a mesma aula pela manhã, à noite. Eu também me sinto roubada, porque tudo vai para o portal. Eu sofro porque não sei se vou ser capaz de cumprir os prazos, e sinto-me desgastada, tiraram a minha autoestima". (P 35).

Na sequência dessas entre outras indagações que os professores se faziam, sobre o seu papel e porque se mantinham naquela estrutura, ou seja, havia ali uma cumplicidade com o outro, porque sequer largavam aquele *esse osso duro de roer*. Alguns respondiam acentuando o aspecto da sobrevivência, e outros retomavam a própria identidade que constitui a diversidade da docência. *"Estou aqui, ainda porque tenho família, filha, preciso pagar as contas".* (Entrevistado P 24). Outro complementa: *"Eu gosto de vir dar aula porque encontro meus amigos, nós ficamos ali no cantinho, nós brincamos, damos risada, tomamos café, fumamos um cigarro, lembramos de nossa época, temos a nossa confraria".* (Entrevistado P 12).

Alguns chegaram até à docência como se tivesse caído de paraquedas, ou seja, não tinha sequer alguma idealização: *"Então eu caí na docência por um*

convite. Na época eu estava procurando trabalho e esse foi um trabalho que apareceu, e eu fui e tomei gosto pela coisa. Eu gosto da docência, mas eu não quero ser professora só, não só quero isso". (Entrevistado P 38). Seguindo este mesmo raciocínio, um médico, professor, faz a seguinte comparação:

> "o aspecto financeiro não me atrai, é ruim. Nem se compara ao que ganho na cirurgia, são seis vezes mais. Não estou dizendo que eu desprezo esse dinheiro não. Não desprezo. Paga a minha gasolina, paga. Tem uma função também, mas não é o principal. O primeiro estímulo realmente é uma melhora para mim. Eu estou me tornando um profissional melhor. Segundo, como eu fui bem ensinado, eu tive bons professores. Eu estou vendo alunos indo pelo caminho errado. Então, um dia vou bater na minha velhice e eu espero que seja bem atendido. Então é uma forma de ensinar aos futuros médicos a serem bons". (P 33).

Há quem trabalhe apenas *"por amor, porque eu tenho a minha empresa e esse salário daqui não dá para nada" (DB).* Uma professora que fora demitida, porque a sua disciplina se tornou virtual fez o seguinte relato:

> "Quando eu saí daqui, depois que eu assinei minha carta [de demissão], eu falei: "meu Deus, o que eu vou fazer amanhã sem esses alunos?". Às vezes dá muito trabalho, a gente fica cansada demais, a falta é incrível. Eu fui para casa angustiada. Foram quilômetros de angústia". (P 28).

Quando convocados a informar qual a profissão, podemos resumir as seguintes referências: *"eu me encontro docente", "sempre preencho que sou advogado", "eu não digo que sou professor, sou psicóloga". "Eu ocupo um cargo". "Eu não sou professor, estou professor". "Eu sou um mero executor de aulas". "Já não sou tão útil como eu fui, porque qualquer um pode carregar isso aí também, esse emblema". "Estou totalmente desiludida". "Eu me sinto uma pessoa que não está completa". "Eu estou matando um leão por dia. Se é o que eu gosto de fazer, eu vou procurar matar um leão por dia". "Não sou movido só a dinheiro". "Eu preciso urgentemente encontrar outro caminho para não me sentir aprisionado". "Daqui a dois semestres acabou, eu vou embora, eu gosto de ser independente". "Tenho a sensação de que sou subutilizada, porque poderia render mais na pesquisa, ter preparação melhor". "Eu venho no automático para a sala de aula. Isso fez com que eu perdesse a naturalidade".* (DB)

Sobre estes relatos, retomamos Pimenta & Anastasiou (2010), que nos aponta que as diversas formas de inserção profissional na docência, no ensino superior, seus modos de trabalho, o desprestígio e o tratamento dado ao ensino dissociado da pesquisa têm contribuído diretamente na construção deste perfil de professor. Em outros termos, a passagem para a docência acaba se tornando um

processo que ocorre como se fosse “naturalmente”, pois dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores.

Uma professora aproveitou a ocasião da entrevista para dizer que vivia um duplo dilema se deveria continuar ou não a atividade docente, ou se dedicar apenas à profissão liberal. Assim se refere aos seus impasses:

> “A gente vai perdendo a idealização da docência. Por exemplo, eu não sou mestre. Não tenho essa titulação. Então eu sou desejável porque eu sou bem baratinha. Então, a gente fica se sentindo prostituída. Vendemos o corpo. Porque, quando você está na docência, para ela ser sua principal fonte de renda, eu não queria usar essa palavra, mas de alguma forma você se prostitui, porque você tem que ter muitas turmas e, quanto mais turmas você tem, menor é a qualidade do seu trabalho, menos você se qualifica, menos você estuda, mais você cumpre tabela”. (P 38)

A forma como o professor vem sendo reduzido a uma condição de objeto, para além da declarada analogia à “prostituta”, se revela também de outras formas, como por exemplo a constatação segundo a qual o declínio do sentido público da educação, em detrimento da ascensão do Mercado, implica ao professor outras formas de submissão, como em suma declara o entrevistado:

> “Mas a empresa é assim mesmo. A gente tem que aguentar aos trancos. Um dia eu vou sair e vou dar banana para tudo isso. Dá até vontade de chorar quando a gente vê em que se transformou a educação não só a privada, mas a pública também. Mais pelas expectativas mesmo que as pessoas têm de educação de só uma etapa para vocês ter um emprego melhor. A gente perdeu. O professor perdeu nessa história. A educação perdeu e a sociedade perdeu”. (P 10).

Uma professora que construiu toda a sua trajetória na escola pública até a universidade, faz a seguinte declaração:

> “Eu tinha um modelo que eu julgo ser o meu modelo idealizado de educação. E a gente vai perdendo essas idealizações à medida que a gente trabalha numa instituição particular, que tem outras prioridades que não é exatamente a da educação pública, que tem outras demandas, outro público”. (P 7).

Decorridos 8 (oito) meses de uma entrevista, recebo um e-mail de um professor com o seguinte relato. *“Caro pesquisador, escrevo-lhe para lhe informar de que fui aprovado em um concurso público, em outro Estado. Finalmente, consegui sair daquele inferno. Naquele dia da entrevista, desabafei tanto, que saí com a alma limpa”* (Entrevistado P 15). [15] Vale ressaltar que este referido professor

[15] Este professor fora indicado por uma professora entrevistada, que havia se interessado pela pesquisa e anunciara que tratar sobre aqueles assuntos era contraditoriamente, na docência, considerado um tabu. O referido professor, durante a entrevista, carregava entre os dois braços dois grandes volumes de provas e trabalhos. Enquanto relatava o seu mal-estar, esbravejava, às vezes gritava, batia na mesa, olhava-me enfurecido. Desperta a minha atenção que

citado, na ocasião em que aplicava uma prova, descobriu que o seu aluno usava “cola”. Ao surpreendê-lo (o aluno), o professor fora jogado no chão e pisoteado.

Considerando todas essas vicissitudes, embora com semblante de quem se tornou complacente, uma professora conclui a entrevista com a contundente afirmação: “Estamos no lugar de resto, somos a merda” (Entrevistado P 6). Extraindo algo de significante dessa “merda”, como um “dejeto” que não sai da privada, mas que é (ab)sorvida por ela, eis aqui a “miséria do sujeito”, em seu gozo precário. Como uma espécie de “*via crucis*”, esses enunciados em suas várias formas de ultraje nos permitem evocar Lacan (2003), quando observou que a letra pode ter a função de “liteiralixo” – como uma carta que carrega algo ao seu destino. Nessa mesma direção, a psicanálise poderia atestar que as condições do laço social nos permitem perceber que “a civilização...é o esgoto”. (p.15). Como psicanalista, Lacan afirmara que ele tinha fixado a sua escuta nessa “lixeira”.

Vimos nesses relatos dos professores, em suas condições materiais e existenciais, uma “procissão dramática” em que se testemunham os dramas vivenciados por eles segundo a lógica da mercantilização aplicada à formação universitária, tributária do ideal democrático. Nesse sentido, há uma profusão de estudos sobre esses impasses e pretendemos, no decurso da discussão, estabelecer algumas articulações. Mas, sobretudo, vamos mostrar que esse “negócio” vem de longe, sob um pano de fundo de uma formação/escola que se digne para todos.

---

frequentemente me interpelava para se certificar de que manteríamos tudo em sigilo, inclusive, após a conclusão da entrevista voltara três vezes para me perguntar: “professor [pesquisador] pelo amor de Deus, isso é seguro?”. (DB).

CAPÍTULO II

"*Ce pays n'est pas sérieux*[16]": de uma história como página de vergonha à dissimulação da cordialidade

> Há um quadro de Klee que se chama Angelus Novus. Representa um anjo que aparece sem querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter este aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos de progresso. (WALTER BENJAMIM, Sobre o conceito de história)

2.1 A história, o inconsciente e o traço mnêmico

Há um postulado em psicanálise segundo o qual o "sofrimento tem uma história. Mas qual seria a ideia que Freud tinha sobre a história?", pergunta Lajonquière (2019, p. 52). Para respondermos a esta indagação, será necessário retomarmos a algumas premissas freudianas, no sentido de nos lançarmos no interior deste debate, para, em seguida, articularmos com a história nacional, com vistas a compreendermos alguns lugares de enunciação que dizem respeito às condições da docência e às estruturais em relação ao ensino superior. Para Michel de Certeau,

> A psicanálise se articula sobre um processo que é o centro da descoberta freudiana: o retorno do reprimido. Esse "mecanismo" coloca em jogo uma concepção do tempo e da memória, a consciência estando às vezes *encoberta* enganadora e o traço efetivo de acontecimentos que organizam o presente. Se o passado (que teve lugar e forma um momento decisivo no curso de uma crise) está *reprimido*, ele *retorna*, mas sub-reptícia, no presente de onde ele foi excluído. (CERTEAU, 1987, p. 85, tradução nossa).[17]

---

[16] Presume-se que que tal expressão fora mencionado por Charles de Gaulle. O psicanalista Contardo Calligaris (1991, p. 152) faz a seguinte observação: "A afirmação, por se sustentar frequentemente em acrobáticas confusões e fabulosas ignorâncias, deixa entrever perspectivas diagnósticas sombrias que reservariam aos brasileiros uma escolha dolorosa entre a loucura e a perversão eventualmente alegre por ser, não necessariamente, a mesma para todos, mas a singular de cada um".

[17] "*La psychanalyse s'articule sur un processus qui est le centre de la découverte freudienne : le retour du refoulé. Ce " mécanisme " met en jeu une conception du temps et de la mémoire, la conscience étant à la fois le masque trompeur et la trace effective d'évenements qui organisent le présent. Si le passé (qui a eu lieu et forme un moment décisif au cours d'une crise) est refoulé, il revient, mais subreptice, dans le présent d'où il a été exclu*". (CERTEAU, 1987, p. 85).

Freud (1893), em uma comunicação preliminar escrita com Breuer, afirmara que “os histéricos sofrem principalmente de reminiscências”. Posteriormente, em seu texto “A etiologia da histeria”, ele reconhece a portentosa descoberta de Josef Breuer e reitera que: “os sintomas das histéricas (à parte os estigmas) são determinados por certas experiências do paciente que atuaram de modo traumático e que são reproduzidas em sua vida psíquica sob a forma de símbolos mnêmicos”. (FREUD, 1996, p.190).

Lajonquière (2019) virá nos esclarecer que o termo reminiscência na atualidade comporta duas acepções. Na língua corrente, trata-se de uma “lembrança vaga, imprecisa que tem forte tonalidade afetiva” (p. 50). De um ponto de vista filosófico, a palavra está indissociada do pensamento platônico, já que a significação é diferente porque se trata de uma lembrança da qual o sujeito não se recorda. Este termo fora difundido no século XVI, na língua francesa, graça à reflexão proposta por Montaigne. Ao final do século XIX, o uso da palavra reminiscência passa a ser empregado fortemente no sentido platônico. Portanto, para Freud, o sofrimento da histérica estaria em jogo por se tratar de um saber não sabido sobre suas causas, traços, o qual estaria articulado com a própria noção de tempo.

> No entanto, as reminiscências freudianas não são absolutamente aquelas a que se refere a filosofia. Freud não coloca seu questionamento no campo da gnosiologia como Platão, mas em outro campo, além disso, completamente estranho ao mundo fechado dos gregos, o da história e da temporalidade. É graças à palavra reminiscência que Freud finalmente se distancia da ideia médica de trauma - ação violenta e contingente que perturba o equilíbrio dos vivos - na qual ele próprio teve que confiar antes de tudo sua abordagem à influência de Charcot. O *ethos* médico da época em Viena foi marcado pela ideia de degenerescência hereditária e pelo niilismo terapêutico. Nesse sentido, foi a ideia do trauma que abriu caminho para Freud, embora, para finalmente inventar a psicanálise, fosse necessário abandoná-lo por sua vez. (LAJONQUIÈRE, 2019, p. 51, tradução nossa[18]).

[18] *Cependant, les réminiscences freudiennes ne sont absolument pas celles de la philosophie. Freud ne place pas son questionnement dans le domaine de la gnoséologie comme Platon, mais dans un autre domaine, d’ailleurs tout à fait étranger au monde fermé des grecques, celui sur l’histoire et la temporalité.*
C’est grâce au mot réminiscence que Freud finira par prendre distance de l’idée médicale de trauma - action violente et contingente qui trouble l’équilibre du vivant - sur laquelle il a dû lui-même s’appuyer dans un tout premier temps de sa démarche sur l’influence de Charcot. L’éthos médical de l’époque à Vienne était marqué par l’idée de la dégénérescence héréditaire et par un nihilisme thérapeutique. Dans ce sens, fut l’idée du trauma qui a dégagé la route pour Freud bien que pour inventer finalement la psychanalyse il aura fallu encore lâcher celle-là à son tour. (LAJONQUIÈRE, 2019, p. 51).

Retomando à Comunicação, Freud (1893) descreve com entusiasmo a importância do método terapêutico e as descobertas posteriores que viriam acontecer no decurso da própria psicanálise. Assim,

> verificamos, a princípio, para nossa grande surpresa, que cada sintoma histérico individual desaparecia, de forma imediata e permanente, quando conseguíamos trazer à luz com clareza a lembrança do fato que o havia provocado e despertar o afeto que o acompanhava, e quando o paciente havia descrito esse acontecimento com o maior número de detalhes possível e traduzido o afeto em palavras. (FREUD, 1996, p. 42).

Freud propõe uma analogia em que busca articular o trabalho de um analista, na busca de uma etiologia dos sintomas histéricos, ao de um "explorador", no sentido estrito do termo, segundo o qual o interesse em encontrar vestígios deve superar as primeiras aparências e agir no sentido de fazer uso de "instrumentos" que lhes permitam ultrapassar os "resíduos visíveis":

> Imaginemos que um explorador chega a uma região pouco conhecida onde seu interesse é despertado por uma extensa área de ruínas, com restos de paredes, fragmentos de colunas e lápides com inscrições meio apagadas e ilegíveis. Pode contentar-se em inspecionar o que está visível, em interrogar os habitantes que moram nas imediações – talvez uma população semibárbara – sobre o que a tradição lhes diz a respeito da história e do significado desses resíduos arqueológicos, e em anotar o que eles lhe comunicarem – e então seguir viagem. Mas pode agir de modo diferente. Pode ter levado consigo picaretas, pás e enxadas, e colocar os habitantes para trabalhar com esses instrumentos. Junto com eles, pode partir para as ruínas, remover o lixo e, começando dos resíduos visíveis, descobrir o que está enterrado. Se seu trabalho for coroado de êxito, as descobertas se explicarão por si mesmas: as paredes tombadas são parte das muralhas de um palácio ou de um depósito de tesouro; os fragmentos de colunas podem reconstituir um templo; as numerosas inscrições, que, por um lance de sorte, talvez sejam bilíngues, revelam um alfabeto e uma linguagem que, uma vez decifrados e traduzidos, fornecem informações nem mesmo sonhadas sobre os eventos do mais remoto passado em cuja homenagem os monumentos foram erigidos. *Saxa loquuntur*! (FREUD, 1996, p. 190).

Seguindo o curso da própria obra e do avanço da técnica psicanalítica, Freud (1937), em seu texto *Construções em Análise,* assinala o lugar do analista frente ao "material" apresentado pelo analisante. Caberia ao psicanalista, no trabalho de construir uma interpretação com o paciente, "completar aquilo que foi esquecido a partir dos traços que deixou atrás de si ou, mais corretamente, *construí-lo" (p. 272).* Freud mantinha-se firme em sua proposição de que, a despeito do tempo, a "estrutura psíquica" poderia ser preservada frente à própria dinâmica dos eventos transcorridos, em comparação à natureza que de algum modo exercia influência sobre o trabalho do arqueólogo. Como destaca Lajonquière (2019, p. 54).

> Freud tenta recolocar em questão a ideia banal da história como pertinente ao passado. Em outros termos, o fato de ter recuperado o termo platônico de reminiscência lhe permite reformular o paradoxo seguinte: o passado psíquico não passou. Se nós queremos compreender o movimento do pensamento freudiano, é preciso imperativamente subverter a linha corrente do tempo: passado, presente, futuro. Isto quer dizer, a histérica, ainda que ela sofra de reminiscência, ela não sofre disso que nós chamamos habitualmente de passado... por mais traumático que ele tenha sido. (LAJONQUIÈRE, 2019, p. 3, tradução nossa).[19]

A subversão proposta por Freud, segundo Lajonquière, rompe com essa lógica da temporalidade linear. A comparação estabelecida entre o trabalho do psicanalista e do arqueólogo, como uma analogia, visa demonstrar, além da natureza, o lugar que os traços mnêmicos assumem na interpretação e no reconhecimento do próprio sintoma:

> Seu trabalho de construção, ou, caso se prefira, de reconstrução, assemelha-se muito à escavação, feita por um arqueólogo, de alguma morada que foi destruída e soterrada, ou de algum antigo edifício. Os dois processos são de fato idênticos, exceto pelo fato de que o analista trabalha em melhores condições e tem mais material à sua disposição para ajudá-lo, já que aquilo com que está tratando não é algo destruído, mas algo que ainda está vivo – e talvez por outra razão também. Mas assim como o arqueólogo ergue as paredes do prédio a partir dos alicerces que permaneceram de pé, determina o número e a posição das colunas pelas depressões no chão e reconstrói as decorações e as pinturas murais a partir dos restos encontrados nos escombros, assim também o analista procede quando extrai suas inferências a partir dos fragmentos de lembranças, das associações e do comportamento do sujeito na análise. Ambos possuem direito indiscutido a reconstruir por meio da suplementação e da combinação dos restos que sobreviveram. Ambos, ademais, estão sujeitos a muitas das mesmas dificuldades e fontes de erro. Um dos mais melindrosos problemas com que se defronta o arqueólogo é, notoriamente, a determinação da idade relativa de seus achados, e se um objeto faz seu aparecimento em determinado nível, frequentemente resta decidir se ele pertence a esse nível ou se foi carregado para o mesmo devido a alguma perturbação subsequente. (FREUD, 1996, p. 237).

Freud (1937) continua a discussão apontando que, semelhante aos vestígios encontrados por um arqueólogo, graças ao trabalho de construção em análise, seria possível "recuperar um fragmento de experiência perdida". Seguindo este raciocínio, caberia ao trabalho de uma análise produzir uma "verdade histórica"

---

[19] *Freud essaye de remettre en question l'idée banale de l'histoire comme relevant du passé. En gros, le fait d'avoir récupéré le terme platonicien de réminiscence lui permet de formuler le paradoxe suivant: le passé psychique n'est pas passé. Si nous voulons comprendre le mouvement de la pensée freudienne il faut impérativement subvertir la ligne courant du temps : passé, présent, futur. Ceci-dit, l'hystérique bien qu'elle souffre de réminiscences, elle ne souffre pas de ce que nous appelons couramment le passé … si traumatique soit-il"*. (LAJONQUIERE, 2019, p. 54)

sobre o reprimido de um passado tido como “esquecido e primevo”. Assim, Lajonquière (2019) virá esclarecer que

> A verdade histórica não é a verdade da qual crer falar o neurótico quando ele narra seu romance individual. A verdade histórica não está a céu aberto. Ela está sempre a ser construída sob transferência e assim tanto o analisante como seu analista participam desse processo de construção que não deve ser confundido precisamente com as reconstruções que fazem os arqueólogos a partir de vestígios destruídos e enterrados. Assim, a força convincente das construções em análise dependerá da “parte da verdadeira história” que elas contêm embora, por outro lado, àquela seja impossível de se estabelecer. Parece que a impossibilidade de conhecer seu teor faz paradoxalmente com que a construção em análise possa se revelar convincente. (LAJONQUIÈRE, 2019, p. 53, tradução nossa).[20]

O passado psíquico, para Freud, não está superado quando consideramos em jogo o discurso desenvolvimentista da Psicologia. A subversão psicanalítica propõe uma superação a uma certa lógica cronológica, tal como Certeau (1985) pode explicitá-la, quando circunscreve a especificidade do trabalho historiográfico[21]. De um lado, a História estabelece uma fronteira separando a instituição atual, a qual visa a produzir representações, e por outro, aquelas regiões antigas ou distantes que as representações historiográficas colocam em cena. Freud pode considerar que

> O fato de dizer que o passado não está passado implica uma subversão da linearidade imaginária da história. A experiência da temporalidade[22] fora

---

[20] *“La vérité historique n’est pas la vérité dont croit parler le névrosé quand il raconte son roman individuel. La vérité historique n’est pas à ciel ouvert. Elle est toujours à construire sous transfert et donc tant l’analysant que son analyste participent à ce processus de construction qui ne doit pas être confondu précisément avec les reconstructions qui font les archéologues à partir de vestiges détruits et ensevelis. Donc la force convaincante des constructions dans l’analyse dépendra de « la part de vérité historique » qu’elles contiennent bien que, d’autre part, celle-là soit impossible de s’établir. Il paraît que l’impossibilité de connaître sa teneur fait paradoxalement que la construction dans l’analyse puisse se révéler convaincante”.* (LAJONQUIÈRE, 2019, p. 53).

[21] Esta mesma perspectiva será também aprofundada por Sofia Stril-Rever (1990), em seu livro Le Refoulé de l’Histoire.

[22] Em diversos textos da obra de Freud, esta noção de temporalidade foi amplamente discutida em *Projeto para uma psicologia científica* (1895), *A interpretação dos sonhos* (1900), *O homem dos lobos* (1918), entre outros trabalhos, os quais coloca em evidência a noção de *aprés-coup*. Segundo Laplanche et Pontalis (2009, p. 33)"*terme fréquentemment employé par Freud en relation avec sa conception de la temporalité et de la causalité psychiques : des expériences, des impressions, des traces mnésiques son remaniées ultérieurement en fonction d’expériences nouvelles, de l’accès a un autre degreé de développement. Elles peuvent alors se voir conférer, en même temps qu’un nouveau sens, une efficacité psychique* ". Para Lajonquière (2019, p. 56), "*Freud va essayer de s’en sortir en formulant sa thèse sur le surdéterminisme psychique. Alors, il ne s’agit pas du déterminisme classique, il s’agit d’un outre ordre du nécessaire qui fait place dans son intérieur au hasard, à une nouveauté qui n’est pas contenue dans le moment précédent. Cette nouvelle espèce de détermination psychique, qui n’est pas déterministe dans le sens classique, ne peut être comprise sans le recours de Freud à l’idée de Nachträglich ou après-coup. Une ne va pas sans l’autre. Le surdéterminisme fait que le déterminisme psychique ne soit*

> objeto de grande debate intelectual do século XIX. Freud vai tentar construir um lugar entre Hegel (1770-1831), de um lado, como representante da ideia de história como progresso e, de outra parte, os personagens mais importantes do romantismo alemão, Schopenhauer (1788-1860) e Nietzche (1844-1900). A questão singular que Freud terminará por encontrar está justamente em dizer que a repetição, que faz que o passado não seja passado, não se opõe à história. De fato, não há uma sem outra, e assim a repetição causa sem si mesma a diferença histórica. (LAJONQUIÈRE, 2019, p. 3, Tradução nossa).[23]

Considerando o fato de que a proposição de Freud não se opõe à história, mas que o seu pensamento revela uma singularidade, De Certeau (1985) demonstra que entre a psicanálise e a historiografia há duas maneiras diferentes de considerar a distribuição do espaço de memória.

> Eles pensam noutras palavras a relação do passado e do presente. A primeira reconhece um no outro; a segunda coloca um ao lado do outro. A psicanálise aborda essa relação sob o modo de imbricação (um no lugar do outro), da repetição (uma reproduzindo o outro sob outra forma), do equívoco e do quiproquó (quem está "no lugar" de quem? Ele tem por toda parte os jogos de máscaras, de inversão e de ambiguidade). A historiografia considera essa relação sobre o modo de sucessividade (um depois do outro), da correlação (proximidades mais ou menos grandes), de efeito (um seguido do outro) e da disjunção (ou um ou outro, mais não os dois às vezes). (CERTEAU, 1985, p. 87, Tradução nossa)[24].

Para Certeau (1985), existe uma "inquietante familiaridade" do passado que procura ocupar e se apropriar de seu lugar no presente. Nessa direção, a história é "canibal" e a memória se torna o campo fechado onde se opõem duas operações contrárias em relação às estratégias do tempo:

> O esquecer, que não é uma passividade, uma perda, mas uma ação contra o passado; o traço mnésico, que é o retorno do esquecido, isso quer dizer uma ação do passado doravante limitada ao disfarce. Mas geralmente,

---

déterminant que rétroactivement. En revanche, le fonctionnement psychique est apriori toujours indéterminé, puisqu'irréversible."

[23] *"Le fait de dire que le passé n'est pas passé implique une subversion de la linéarité imaginaire de l'histoire. L'expérience de la temporalité fut l'objet du grand débat intellectuel du XIXème siècle. Freud va essayer de se faire une place entre Hegel (1770-1831), d'un côté, comme représentant de l'idée de l'histoire comme progrès et, de l'autre, les personnages les plus importants du romanticisme Aléman Schopenhauer (1788-1860) et Nietzche (1844-1900). L'issue singulière que Freud finira par trouver c'est justement de dire que la répétition, qui fait que le passé ne soit pas passé, ne s'oppose pas à l'histoire. En effet, il n'y pas une, sans l'autre et donc la répétition entrain en soi-même la différence historique"* (LALONQUIERE, 2019, p. 54).

[24] "*Elles pensent autrement le rapport du passé et du présent. La première reconnaît l'un dans l'autre ; la seconde pose l'un à cotê de l'autre. La psychanalyse traite ce rapport sur le mode de l'imbrication (l'un dans la place de l'autre), de la répétition (l'un reproduit l'autre sous une autre forme), de l'équivoque et du quiproquo (quoi est « à la place » de quoi ? Il a partout des jeux de masques, de retournement et d'ambiguité). L'historiographie considerè ce rapport sur le mode de la sucessivité (l'un après l'autre), de la corrélation (proximités plus ou moins grandes), de l'effet (l'un suit l'autre) et la disjonction (ou l'un ou l'autre, mais pas les deux à la fois) ".* (CERTEAU, 1985, p. 87).

> toda ordem autônoma se constitui graças a isso que ele elimina e produz um "resto" condenado a esquecer, mas o excluído se insinua novamente neste lugar "próprio", ele se recupera, inquieto, ele dá uma ilusória consciência de que o presente tem de ser "em casa", ele está à espreita na habitação, esse "selvagem", este "obsceno", este "resíduo", esta "resistência" da "superstição" inscrita, oculta ao encontro do proprietário (o eu), a lei do outro. [25] (DE CERTEAU, 1985, p. 86, tradução nossa).

No cerne deste debate em Freud (1914), a noção de temporalidade atravessa a sua obra, em diferentes momentos e visou a demonstrar que os eventos, embora os analisantes considerassem que eles haviam "esquecido", a análise, através da técnica *repetir, recordar e elaborar* lhes permitia reconhecer a presença do passado através da "compulsão à repetição". Ou seja, "o analisante retira do arsenal do passado as armas com que se defende contra o progresso da análise – armas que lhe temos de arrancar, uma por uma". (Freud, 1914, p. 167). Essa analogia faz referência às resistências postas inconscientemente pelo próprio paciente. Assim, os sintomas não deveriam ser tratados como "um acontecimento do passado, mas como uma força atual". (p. 167) Nesse sentido, o sintoma deveria ser analisado "fragmento por fragmento, dentro do campo e alcance da análise". (p. 167) Ou seja, o analisante terá sempre a impressão de que o seu sofrimento real está relacionado à atualidade. No entanto, Freud complementa: "temos de fazer sobre ele nosso trabalho terapêutico, que consiste, em grande parte, em remontá-lo ao passado." (p. 167)

O discurso analítico, nos mostra Lacan (1992, p. 176), "está fundado no amor à verdade", que só pode ser semidita, em outras palavras, "no reconhecimento das realidades". Por isto, o analista assume uma posição de "desconfiar um pouco", manter-se reticente, "não ficar de repente doído por uma verdade, pelo primeiro rostinho bonito encontrado na esquina". Dito de modo mais objetivo, o psicanalista deve "excluir dessa relação analítica toda falsa aparência, toda tapeação" que constitui os ofícios impossíveis – governar, educar, analisar e fazer desejar. A verdade que concerne a cada uma dessas profissões, quando nos aproximamos dela, compreendemos como são articuladas.

---

[25] *"[...] l'oubli, qui n'est pas une passivité, une perte, mais une action contre le passé ; la trace mnésique, qui est le retour de l'oublié, c'est-à-dire une action de ce passé désormais contraint au déguisement. Plus généralement, tout ordre autonome se constitue gracê à ce qu'il élimine et il produit um « reste » condamné à oubli, mais l'exclu s'insinue de nouveau dans cette place " propre", il y remonte, il l'inquiète, il rend illusoire la conscience qu'a le présent d'être chez soi ", il est tapi en la demeure, et ce " sauvage", cet " ob-scène" , cette " ordure ", cette "résistance" de la "superstition" y inscrit, à l'insu ou à l'encontre du propriétaire (le moi), la loi de l'autre* (p. 86).

Lacan (1998) pode nos mostrar que o discurso analítico ensina o sujeito a reconhecer como seu inconsciente é a verdade material da sua história. Nessa mesma direção, convém lembrar que o sujeito é posto a perfazer a historização atual dos fatos que já determinaram em sua existência um certo número de "reviravoltas" históricas. Mais ainda, "se eles tiveram esse papel, já como fatos históricos, isto é, como reconhecidos num certo sentido ou censurados numa certa ordem" (p. 263). Lacan postulou que a nossa subjetivação e os pontos de fixação do sujeito deveriam ser reconectados com a história:

> Assim, toda fixação numa pretensa fase instintual é, antes de mais nada, um estigma histórico: página de vergonha que se esquece ou se anula, ou página de glória que se constrange. Mas o esquecido é lembrado em atos, e a anulação opõe-se ao que é dito alhures, assim como o dever de gratidão perpetua no símbolo a própria miragem em que o sujeito se descobre preso. (LACAN, 1998, p. 263).

Seguindo esse raciocínio em que tomamos o inconsciente como um capítulo da história, que é censurado, ou que produz constrangimentos, mas retorna sob a forma de atos, seguimos concordando com Lacan (1998, p. 266), que vai defender que "o inconsciente do sujeito é o discurso do Outro".

Para Lacan (1998), o inconsciente é o capítulo da história do sujeito. No entanto, esta história em razão do efeito produzido pela amnésia ficaria marcado por um buraco, ou muito provavelmente ocupado por uma mentira. Mais ainda, este capítulo foi censurado. Mas eis que a verdade pode ser fabricada. Na maioria das vezes, já está escrita em outro lugar:

> - nos monumentos: e esse é meu corpo, isto é, o núcleo histérico da neurose em que o sintoma histérico mostra a estrutura de uma linguagem e se decifra como uma inscrição que, uma vez recolhida, pode ser destruída sem perda grave;
> - nos documentos de arquivo, igualmente: e esses são as lembranças de minha infância, tão impenetráveis quanto eles, quando não lhes conheço a procedência;
> - na evolução semântica: e isso corresponde ao estoque e às acepções do vocabulário que me é particular, bem como as estilo de minha vida e a meu caráter;
> - nas tradições também, ou seja, nas lendas que sob a forma heroicizada veiculam minha história;
> - nos vestígios, enfim, que conservam inevitavelmente as distorções exigidas pela reinserção do capítulo adulterado nos capítulos que o enquadram, e cujo sentido minha exegese restabelecerá. (LACAN, 1998, p. 261).

A partir dessas considerações de Lacan sobre o inconsciente, podemos notar que o autor faz uso de várias analogias para nos mostrar como podemos, por exemplo, ver o corpo como um "monumento" e que nele algo da linguagem ali se

inscreve para ser lido, escutado, decifrado; como fora desde os primórdios da psicanálise, quando Freud (1913) criou o dispositivo da *associação livre* para que o afeto, sob efeito da repressão, atualizado sob as diferentes formas de transferência, pudesse encontrar a direção da cura. Nos documentos, nas suas formas de memórias, arquivos, o infantil nas suas marcas de lembranças decantadas pelo horizonte do tempo, todo este sítio arqueológico subterrâneo, decantado, pode ser acessado. Até mesmo uma frase, na sua forma de pictograma, pode se transformar num enigma figurado, ou um rébus, como fizera Freud (1996), ao analisar os processos psíquicos envolvidos nos deslocamentos de nomes e a própria memória, que não se dão por uma escolha psíquica arbitrária, mas seguem vias previsíveis que obedecem a leis e que teria por função servir ao recalque. Nosso vocabulário, o uso que damos à relação entre as letras e como a empregamos na nossa relação com nosso modo de viver, na gramática do nosso cotidiano, diz muito do que somos. Na História, como nos apropriamos de suas tradições, dos heróis que admiramos, entre tragédias e romances, até mesmo na ausência destes, vão também veiculando a história do sujeito. Assim, através desses vestígios, uma hermenêutica de si, sob a forma de enunciação, pode reintroduzir uma nova significação, pela própria adulteração dos capítulos censurados, que postos na rede dos significantes faz vir à superfície o sujeito do desejo. O inconsciente, portanto, diz Lacan (1998, p. 260), "é a parte do discurso concreto, como transindividual, que falta à disposição do sujeito para restabelecer a continuidade de seu discurso consciente". Dito de outra maneira, o inconsciente só pode emergir a partir da noção de uma falha no discurso consciente, como algo que falta à consciência. "É preciso sobre o inconsciente da experiência freudiana ir ao fato". Trata-se, portanto, de "fazer a detecção do que deve ser ouvido", ou seja, seus lapsos, repetições, incongruências.

> O psicanalista sabe melhor do que ninguém que a questão é ouvir a que "parte" desse discurso é confiado o termo significativo, e é justamente assim que ele opera, no melhor dos casos: tomando o relato de uma história cotidiana por um apólogo que a bom entendedor dirige suas meias-palavras, uma longa prosopopeia por uma interjeição direta ou, ao contrário, um simples lapso por uma declaração muito complexa, ou até o suspiro de um silêncio por todo o desenvolvimento lírico que ele vem suprir. (LACAN, 1993, p. 252).

Nesse sentido, em que a história do sujeito é tomada como um apólogo, para escutar aquilo que tropeça na linguagem, Lacan (1998, p. 262) vai evocar o valor da psicanálise e da história "como ciências, elas são ciências do particular que não

quer dizer que os fatos com que elas lidam sejam puramente acidentais, senão fictícios, e que seu valor último se reduza ao aspecto bruto do trauma".

Sobre a história, Lacan dirá que cada época dispõe de um filósofo para difundir "ao sabor dos valores que nela prevalecem", e de nossa função caberia a desintricação que a psicanálise produz através da decifração do inconsciente e das pulsões ali envolvidas. Sobre isso, a psicanálise testemunhou ser um fato incontestável.

> Isso não quer dizer que não haja nada a reter dos diferentes sentidos descobertos na marcha geral da história, ao longo da via que vai de Bousset (Jacques-Bénigne) e Taynbee (Arnold) e que é pontuada pelas construções de Auguste Comte e Karl Marx. Todos sabem, por certo, que elas valem tão pouco para orientar a pesquisa sobre um passado recente quanto para presumir com alguma razão acontecimentos futuros. Aliás, elas são tão modestas que adiam para depois de amanhã suas certezas e, tampouco são tão austeras que não admitem retoques que permitem prever o que ocorreu ontem.
> Se seu papel, portanto, é bastante minguado para o progresso científico, no entanto, situa-se alhures: está em seu papel de ideais, que é considerável. Pois ele nos leva a distinguir o que podemos chamar de funções primária e secundária da historização [...] Os acontecimentos se engendram numa historização primária, ou seja, a história já se faz no palco em que será encenada depois de escrita, no foro íntimo e no foro externo.
> Numa dada época, um certo tumulto no Faubourg Saint-Antoine é vivido por seus atores como vitória ou derrota do Parlamento ou da Corte; noutra, como vitória ou derrota do proletariado ou da burguesia. E embora seja "os povos", para falar como Retz, que sempre arcam com os custos, não se trata em absoluto de um mesmo acontecimento histórico – quer dizer, eles não deixam o mesmo tipo de lembrança na memória dos homens.
> Ou seja, com o desaparecimento da realidade do Parlamento e da Corte, o primeiro acontecimento retornará a seu valor traumático, suscetível de um progressivo e autêntico apagamento, se não reavivarmos expressamente seu sentido. Já a lembrança do segundo continuará muito viva, mesmo sob a censura – do mesmo modo que a amnésia do recalque é uma das formas mais vivas de memória –, enquanto houver homens que submetam sua revolta à ordem da luta pelo advento político do proletariado, isto é, homens para quem as palavras-chave do materialismo dialético tenham sentido. (LACAN, 1998, p. 261-262).

Lacan nos chama a atenção para o fato de que os acontecimentos adquirem mais ou menos valor no contexto onde a própria história se encena. Assim, a amnésia produzida pelo recalque opera no sentido de tornar esse passado uma lembrança sempre viva, mesmo que esteja sob forte censura. Nesse sentido, Safatle (2016) defende que para compreendermos as configurações históricas do sofrimento psíquico necessitamos reconstruir previamente os vínculos sociais com a experiência social. "O sofrimento psíquico é a expressão de um social ainda não reconhecido, ou não mais reconhecido, que continua a insistir como carta não

entregue, promessa não cumprida". (p. 11). Nesse mesmo sentido, "tudo isso faz do sofrimento uma experiência de reconhecimento intersubjetivo. O sofrimento se partilha e é função dos atos de reconhecimento que o determinam como tal". (DUNKER, 2015, p. 24). Sob o mesmo ponto de vista, passemos ao romance familiar nacional para compreendermos como o quadro da história pode nos fornecer pistas que nos levem a entender as vicissitudes relacionadas às renúncias, degradação e exploração que perduram de forma atualizada em nossos dias atuais.

2.2 O colonizador e o colono: os lugares de enunciação no quadro da história nacional

A ideia de se investir em uma educação para o futuro – e não para a vida presente – o subjacente à concepção de desenvolvimento, como advogam diversas vozes contemporâneas, entre elas o economicista aliado à política, tende a nos fazer crer que bastariam apenas pequenos ajustes na legislação (formular decretos, criar medidas provisórias entre outros atos normativos), além da construção de estabelecimentos escolares e universitários, alguns mais bem arquitetados e equipados do que outros, e logo o "sonho" se tornaria a realidade de uma "pátria educadora" e verdadeiramente democrática, em que pese o uso de ambos os termos. Mas, para que de fato esse desejo se transforme em alguma materialidade, é necessário que tenhamos um "empreendedor". Este, por sua vez, deve realizar uma "decisão", como fazem os "capitalistas", os quais, dispondo de recursos acumulados, tomam a "capital da libido" como uma fonte para "passar em ato", ou seja, dar forma a esse desejo.

A ideia de um compromisso com o futuro, fantasia que representa o Brasil – o país do porvir, seguindo a lógica do discurso empresarial na educação – nos induz a pensar que seria suficiente apenas uma ponderação com o presente, mais ou menos investimento aqui, acolá, fazer um corte no orçamento público, promover frequentemente uma aliança e ter atenção ao Mercado[26], para equilibrar os interesses dos organismos multilaterais; deixando o passado, ou o mal-estar das

[26] Mercado com "M" maiúsculo, se consolida hoje como uma instância terceira, em analogia ao Outro. Para Estacolchic (1997, p. 68) "pode-se verificar que no discurso de muitos políticos e comentaristas vão desaparecendo as invocações ou apelações ao "povo", às "massas", etc. e correlativamente ganha espaço a mensagem, o aceno, a piscadela, a súplica, a oração ao Mercado".

estatísticas de fracassos escolares, “atrás da porta”, ou “reprimido”, uma vez que o Mercado pode nos “enviar pragas”. Para mirar-se no futuro, seguindo esta tendência de pensamento, deve-se frequentemente priorizar a tarefa do aqui e agora; seguindo de modo mais atualizado às regras do discurso da competência, o qual calcula e prevê metas e a “qualidade total” da educação com base na “performance”.

> Talvez, com vistas a uma maior clareza, devamos nos perguntar como se gesta um futuro? Um futuro resulta de projetarmos para adiante a diferença que há – a despeito da historiografia clássica – entre o passado e uma história. (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 44).

Com o fim de concentrar esse interesse pelo Mercado e não pela vida das pessoas, os desdobramentos das iniciativas públicas e privadas, predominando a segunda em detrimento da primeira, a qual incide sobre a educação, revela algumas vicissitudes “no interior de um intervalo de variabilidade”. Em nossa análise, sem tomar partido (direita, centro ou esquerda[27]), senão aquele que aponta o furo de cada ideologia partidária, e o que cada uma produz de mal-estar, os impasses guardariam em muita proporção relações não binárias, através da maneira como, ao longo da história do Brasil, fomos construindo a nossa relação com uma educação sob as “sombras do Iluminismo”, que sonhamos para o futuro da nação. A esse respeito, Lajonquière (2009, p. 49) nos mostra que,

> uma educação que longe de ser – como pensa a (psico)pedagogia moderna – o resultado de um “ajuste ao meio” atual ou futuro, graças ao desenvolvimento de um saber natural contido na origem, é, ao contrário, o efeito da produção de um lugar, numa história, para um sujeito, em virtude da transmissão de marcas simbólicas advindas do passado.

A entrada de um sujeito no mundo está marcada por desejos e fantasias, nos permitindo interrogar a sua origem de entrada no mundo da linguagem, a história de uma nação também enuncia a maneira como os “filhos” da pátria foram concebidos, e como cada um encontra-se atado à sua filiação, a partir dos lugares que lhes reservaram em alguma fantasia. Lacan (1992) estava convencido de que as transformações produzidas pela sociedade, em cada época, o fizeram acreditar que não terminamos com a segregação. Apenas seus modos de funcionamento vão

[27] Posteriormente, discutiremos como essas posições ideológicas tendem a conceber o projeto de educação/ensino para o Brasil, através de um ideal de democratização, levando em consideração uma ideia hegemônica de “ditames” dos interesses neoliberais na educação. Nesse sentido, vamos mostrar no decorrer das discussões como esse argumento não se sustenta, pelo modo como sempre preferem disseminá-lo.

“reaparecendo com mais força”. Esta observação deve ser contextualizada em sua época, precisamente quando ele em tom de crítica pode mostrar as consequências para a sociedade frente ao declínio do discurso do mestre[28]. Assim, à psicanálise, caberia ocupar-se desse “ponto de auscultação de tudo que do corpo resta de vivo” (p. 190). Seguindo esse mesmo raciocínio, Lacan virá complementar essa ideia apontando para o seguinte fato:

> Porque nenhuma criança nasceu sem ter tido que se haver com esse tráfico por intermédio de seus amáveis progenitores, que estavam presos em todo o problema do discurso, tendo atrás de si, também eles, a geração precedente. E é nesse nível que na verdade teríamos que haver interrogado. (LACAN, 1992, p.190).

Ao examinarmos esse “tráfico de palavras”, cada sujeito, inevitavelmente, terá que se confrontar com elas, já que é um ser de linguagem; na tentativa de compreender as fantasias que estiveram envolvidas em sua entrada na vida. De modo alegórico, pensar também a história de um país requer também esse outro esforço em estabelecer alguns pontos de reflexão como as nossas formas de nomeação, o ato que inaugura a Pátria e os sonhos projetados materializados nas nossas instituições escolares.

A vida política de um país, bem como de um casal, tem múltiplas versões e perspectivas ao sabor das fantasias, façanhas e do saber de quem as descreve e escreve. Resultando, assim, em enaltecer ou desvirtuar determinados eventos, personagens e até inflacionar outras imaginações; além de produzir inúmeras interpretações para o leitor, o qual terá que colocar em prática o seu capital cultural de modo a interrogar as lendas e as “verdades” que os homens narravam em suas investidas ao desbravarem os novos continentes. A versão de Cabral, “descobrindo” o Brasil – capítulo da História de nossa jovem democracia –, é uma narrativa construída e bem sedimentada nos livros didáticos[29], bastantes ilustrativos,

[28] Segundo Pereira (2016, p. 192), “nesse que é o discurso por excelência, o mestre ou o governante (S1), apoiando-se e camuflando sua subjetividade castrada, sua falta ($), submete o discípulo, que tem verdadeiramente o saber (S2), para fazê-lo produzir objetos (a) para o gozo e usufruto do mestre. Eis o discurso que no campo educacional se nivelaria a saber-fazer (ou saber fazer o outro fazer, que muitos dificilmente poderia corresponder ao saber-fazer com o seu próprio sintoma”.

[29] Na instalação do estado nacional, o livro didático foi se transformando em uma importante mercadoria das empresas editoriais que se aliaram ao Estado na divulgação dessa produção cultural. O saber escolar contido no livro didático, por exemplo, nas disciplinas História Geral e do Brasil, desvendam o processo de transposição do saber erudito para o saber a ser ensinado. (BITTENCOURT; GLEZER, 1993).

anualmente disponibilizados em nossas escolas públicas; há também livros didáticos das escolas privadas, inclusive são mais robustos e têm outras texturas. Tal observação já é indício de dissenso. Os paradoxos, no Brasil, não se encerram com o passado, frequentemente nos esbarramos nele, facilmente, pela maneira como as instituições públicas e privadas funcionam. Charles Melman (2000), muito atento ao que se produziu como efeito da colonização em alguns países, notara que a dimensão política atual parece marcada por um traço repetitivo. Embora se reconheça que esse termo "colonização" demonstre estar ultrapassado, as suas sequelas deixaram atrás dele uma desagregação da ordem simbólica, marcada por uma distribuição de violência que condiciona a um limite além do qual reina a dor.

Desde a infância, as cenas[30] das diversas versões da história de nossa colonização povoavam o nosso imaginário, enquanto éramos preservados, pela nossa "inocência", de virarmos as páginas ainda "proibidas para menores de 16 anos". Considerando a censura ainda de nossa idade, à época, a professora nos contava, com muita seriedade, que os portugueses traziam objetos para serem trocados por especiarias, mostravam-se vislumbrados pela nova terra e intensificaram aqui a exploração pelas riquezas descobertas. A imagem de um grande navio na beira da praia e homens em trajes civilizados, com armas nas mãos e na cintura, são retratos de nosso longínquo passado histórico cujas narrativas, decorridas mais de 500 anos, se repetem quase sempre da mesma forma. O índio, descreve Pero Vaz de caminha,

> pôs olho no colar do Capitão, e começou de acenar com a mão para a terra e depois para o colar, como que nos dizendo que ali havia ouro. Também olhou para um castiçal de prata e assim mesmo acenava para a terra e novamente para o castiçal como se lá também houvesse prata. (CAMINHA, s.d.).

Diante do gesto do índio, e assegurados de sua "inocência", ou talvez "passividade", os capitães lançaram as suas âncoras e ficaram os seus pés na terra "virgem por natureza". Nesse sentido, caberia retomarmos brevemente a indagação levantada por Calligaris (2000): "Brasil, país do futuro de quem?". Retomando ao cenário da descoberta,

> o colonizador desembarca na terra a ser colonizada trazendo consigo os mandatos paternos da sua terra de origem. Isto tem consequência, porque o colonizador vai transmitir na terra nova a versão fálica que traz consigo,

[30]Para Backes (1999), a cena do descobrimento causa horror e fascínio, como qualquer cena de violência. Tanto terror quanto o fascínio advêm porque o sujeito identifica-se com uma das duas posições: ou com o agressor, ou com a vítima; ou com o colonizador, ou com o colonizado.

> porém afetada e transformada pelo ato mesmo da colonização, mas também é afetado por ela. Os colonizadores se encontram alterados de suas características pelos efeitos que introduzem. (BECKER, 1999, p. 56).

Entre inúmeros efeitos produzidos por esta "descoberta", algumas cenas de "violência", de todos gêneros, passaram-se a partir do encontro entre o colonizador e o colonizado. O primeiro – civilizado – ofertava espelhos, perfumes e bugigangas aos segundos.

> Deram-lhes ali de comer: pão e peixe cozido, confeitos, fartéis, mel e figos passados. Não quiseram comer quase nada daquilo; e, se alguma coisa provaram, logo a lançaram fora. Trouxeram-lhes vinho numa taça; mal lhe puseram a boca; não gostaram nada, nem quiseram mais. Trouxeram-lhes a água em uma albarrada. Não beberam. Mal a tomaram na boca, que lavaram, e logo a lançaram fora. (CAMINHA, s.d.)

Os adereços importados serviam como presentes entre as índias. Assim, constituíam em subterfúgios para as "trocas" "consentidas" de carícias íntimas e profundas distrações sexuais. Como destaca Calligaris (1991), do encontro libidinoso entre a índia desnuda e um português aventureiro nascem os brasileiros[31], os quais curiosamente vagam entre a culpa e a vergonha de serem ocidentais. Pero Vaz de Caminha, em sua carta, boquiaberto com tamanha natureza, faz a seguinte descrição:

> [...] ali andavam entre eles três ou quatro moças, bem moças e bem gentis, com cabelos muitos pretos, compridos pelas espáduas, e suas vergonhas tão altas, tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de as muito bem olharmos, não tínhamos nenhuma vergonha. (CAMINHA, s.d.)

A diferença entre os hábitos de vida dos nativos, em contraste aos estrangeiros, poderia ser descrita da seguinte forma:

> Para os autóctones, o mundo era tão rico de aves, peixes, raízes, frutos e flores, a natureza tudo provendo, que nada os preocupava. Não entendia, o espírito dos navegadores, sempre tão ocupados e aflitos em seus afazeres, preocupados em amealhar, sempre atentos às razões do haver e do dever pecuniários. Por que acumulavam tudo, gostando mais de tomar e reter do que dar e intercambiar? (BACKES, 1999, p. 55).

Os registros da historiografia narram que, no encontro entre a índia desnuda com o português desbragado, há, portanto, um encontro ilegítimo, espúrio. Dessa

[31] Calligaris (1991, p. 31) mostrou que pelos menos até o século XIX, como se sabe, não designa filiação nenhuma, mas é o nome comum de quem trabalha, explorado, na exploração do pau-brasil. Nesse sentido, dirá o autor; "esta tragédia, inscrita para sempre na memória do colono brasileiro, é um outro jeito de dizer o que já apontei: que a herança do colonizador para o colono, que pede um novo nome ao pai, é um significante que te afilie? Eis "Brasil" e serás "brasileiro''. Para Backes (1999, p. 51), "ser brasileiro é o mesmo que ser seringueiro, mineiro, carvoeiro. É aquele que explora o produto que lhe dá o nome".

cena emerge a interpretação de que retrata o pé do colonizador sobre o corpo do colonizado. Assim, podemos observar que não só a índia, mas a forma de tomarem posse desta terra foi apontada enquanto um corpo a ser desfrutado, gozado, afirma Backes (1999). Assim, a cena que marca o descobrimento, simbolicamente como um ato de inauguração e acontecimento, considerando todos os seus desdobramentos, marcara também o modo como se desenvolveria a subjetividade do brasileiro. Nesse sentido, Calligaris (1991) mostra que o colonizador e o colono constituem duas figuras retóricas dominantes do discurso do brasileiro, que compõem tanto o quadro, bem como a estrutura dos lugares possíveis de enunciação no Brasil. Assim, cada sujeito que se enuncia assumirá um desses lugares.

Uma fotografia mais recente, do Padrão do Descobrimento, localizada em Lisboa, nos transmite a impressão da coragem que os portugueses tiveram de desbravar o mundo, considerando as parcas "tecnologias" da época. Por outro lado, a reportagem recente mostra como o país conseguiu atingir seu crescimento econômico, inclusive tem se tornado uma grande rota para a imigração de brasileiros. De acordo com Müzell (2019), o país vive índices macroeconômicos[32] de fazer inveja a qualquer vizinho europeu. Portugal reelegeu o governo de esquerda que está no poder desde 2015, e tem se tornado um protagonista na recuperação exemplar da grave crise que o país atravessou há 10 anos. Desenvolve-se a malha industrial, melhoraram os salários e aumentaram a produtividade.

[32] O jornalista Müzel, ao entrevistar o pesquisador José Reis, da Universidade de Coimbra, faz o seguinte relato: "Uma política redistributiva é também uma política de dinamização da economia, de criação de maior riqueza, mais emprego e menos necessidade do Estado intervir com políticas de assistência e correção de problemas. São medidas criadoras de riquezas, que geram mais equilíbrio". O texto na íntegra pode ser acessado através do link: http://br.rfi.fr/economia/20191009-portugal-milagre-economico-de-esquerda-tera-novos-desafios-apos-crise

Figura 1 - Padrão do Descobrimento

Fonte: Autor, 2019[33].

Retomando a narrativa sobre o nosso descobrimento, os primeiros relatos europeus, baseados em viagens geográficas e imaginárias, mostravam que, em relação ao Brasil, se tratava de uma “terra que, em se plantando, tudo dá”. No entanto, havia também o espanto excitadíssimo dos europeus, que se deparavam com o canibalismo lascivo das velhas índias. Estas chupavam até a medula os ossinhos dos prisioneiros sacrificados e depois se dispunham de bom grado a fazer a iniciação sexual dos curumins. (FIGUEIREDO, 1999).

> A parte que cabe aos portugueses nas origens da geografia fantástica do Renascimento acha-se, realmente, em nítida desproporção com a multíplice atividade de seus navegadores. Sensíveis, muito embora, às louçanias e gentilezas dos mundos remotos que a eles se vão desvendando, pode dizer-se, no entanto, que ao menos no caso do Brasil escassamente contribuíram para a formação dos chamados mitos da conquista. A atmosfera mágica de que se envolvem para o europeu, desde o começo, as novas terras descobertas parece assim rarefazer-se à medida que penetramos a América lusitana. E é quando muito à guisa de metáfora, que o enlevo ante a vegetação sempre verde, o colorido, variedade e estranheza da fauna, a bondade dos ares, a simplicidade e inocência das gentes – tal lhes parece, a alguns, essa inocência que, dissera-o já Pero Vaz de Caminha, “a Adão não seria maior quanto à vergonha” – pode sugerir-lhe a imagem do Paraíso Terrestre (HOLANDA, 2012, p. 90).

[33] Foto do acervo pessoal, durante visita à Lisboa, em Julho de 2019.

Ao aportarem seus navios, os portugueses, além do conhecimento náutico, trouxeram consigo suas fantasias, o olhar do civilizado, sua língua, suas ambições e desejo de riqueza. Havia toda sorte de gente, e certamente a ânsia da usurpação foi deixando os seus rastros, que há séculos vão se atualizando, nas suas variadas formas, como resposta ao fato de que os nomeados brasileiros não construíram para si outra filiação. Nesse sentido, a corrupção, o descaso com a coisa pública, em nome dos interesses privados, entre outros impasses da nação, parecem desdenhar o apagamento da ordem simbólica, imprimindo dessa forma um tipo de democracia marcada por um conflito permanente, na qual cada um busca atuar apenas como mestre de seus únicos desejos.

Marilena Chauí (2000), com o seu olhar cirúrgico, nos brinda com a sua obra, que à época marcava 500 anos após descobrimento do Brasil. Insatisfeita com o que vem observando ao longo de sua análise crítica, lançara a seguinte pergunta: “Comemorar?” Em seguida nos atesta o quadro que sequer conseguimos transformar depois do empreendimento colonizador:

> Conservando as marcas da sociedade colonial escravista, ou aquilo que alguns estudiosos designam como “cultura senhorial”, a sociedade brasileira é marcada pela estrutura hierárquica do espaço que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade. As relações entre os que se julgam iguais são de “parentesco”, isto é, de cumplicidade ou de compadrio; e entre os que são vistos como desiguais o relacionamento assume a forma do favor, da clientela, da tutela ou da cooptação. (CHAUÍ, 2000, p. 89).

Em conformidade com a crítica anterior, no que tange à formação cultural da sociedade brasileira, vale aqui recordar de uma premissa de Freud (1925/1996), que ao interessar-se em compreender como se desenvolvia o sentimento de culpa na criança e no adulto, pôde concluir que alguns atos nas formas de ações, produzidos pelo sujeito, tinham como componente um forte desejo de receber uma punição. Segundo Freud (1925/1996), “devemos ir além do âmbito psicanalítico” (p.326) para “situar-nos na trilha do sentimento de culpa que as induziu a procurarem a punição” (p.326). Desse modo, conclui: “devemos lembrar como outras investigações nos aproximaram da hipótese segundo a qual a consciência da humanidade, que agora aparece como uma força mental herdada, foi adquirida em relação com o complexo de Édipo” (p.326). Freud, naquele momento, estava

investigando as “deformações de caráter resultantes de uma prolongada doença na infância” (p.327). Suas hipóteses o levaram a conjecturar como analogia o fato de que “o comportamento de nações inteiras cuja história passada cheia de sofrimento” (p.328), também estariam comprometido em sua idoneidade moral. Esta é a razão segundo a qual Freud vai defender a tese de que estados de privação, vivenciados na infância, contribuem para que o sujeito se coloque na vida, com frequência, numa posição de “reivindicações de compensação”. Nesse sentido, podemos pensar que as políticas públicas, guardando toda a sua complexidade, inevitavelmente, elas parecem que trazem essas ideias embutidas em seus princípios quando propalam a oferta de uma cidadania, na medida em que buscam reivindicar e garantir uma compensação àqueles excluídos[34]. Vejamos dois exemplos curiosos que se articulam com a nossa problemática.

> Um jovem que se acreditava velado por uma providência especial, em sua infância fora vítima de uma infecção acidental provocada por sua ama-de-leite, e depois passou toda a sua vida fazendo reivindicações de compensação, uma pensão por acidente, por assim dizer, sem ter qualquer ideia que servisse de base para essas alegações. Nesse caso, a análise que construiu esse fato a partir de resíduos mnêmicos obscuros e de interpretações dos sintomas, foi confirmada objetivamente por informações prestadas pela família. (FREUD, 1996/1925, p. 327).

No segundo exemplo, Freud (1925/1996) propõe uma interpretação sobre Ricardo III, personagem de Shakespeare, Gloucester, que depois tornou-se rei. Esta figura criada pelo poeta tinha como traço de caráter certa reivindicação à exceção, que seria motivada em razão de uma “desvantagem congênita”. No monólogo, Ricardo diz:

> Mas eu, que não fui talhado para habilidades esportivas, nem para cortejar um espelho amoroso; que, grosseiramente feito e sem a majestade do amor para pavonear-me diante de uma ninfa de lascivos meneios; eu, privado dessa bela proporção, desprovido de todo encanto pela pérfida natureza; disforme, inacabado, enviado por ela antes do tempo para este mundo dos vivos; terminado pela metade e isso tão imperfeitamente e fora de moda que os cães ladram para mim quando paro perto deles. E assim, já que não posso mostrar-me como amante, para entreter estes belos dias da galanteria, resolvi portar-me como vilão e odiar os frívolos prazeres deste tempo. (FREUD, 1925/1996, p. 328).

Freud coloca no âmago do debate que, em razão dessa deformidade, Ricardo atuaria como vilão, sentindo-se liberado para tornar-se um assassino e

[34] Para Chauí (2000), a matriz senhorial da Colônia naturalizou as divisões sociais no Brasil. “Essa naturalização, que esvazia a gênese histórica da desigualdade e da diferença, permite a naturalização de todas as formas visíveis e invisíveis de violência, pois estas não são percebidas como tais”. (p. 90).

realizar tudo que estivesse ao seu alcance, em um sinal de obediência cega aos seus desejos. A peça parece evocar a simpatia do personagem, em seu “protesto interior”, colocando os espectadores num “sentimento de solidariedade”, mesmo considerando o fato de ser um vilão. No entanto, Freud diz que há algo de grave que se passa como pano de fundo, que estaria registrado nos antecedentes secretos da amargura e a minudência com que Ricardo retratou sua deformidade. O que o monólogo significa:

> A Natureza me causou um doloroso mal ao negar-me a beleza das formas que conquista o amor humano. A vida me deve uma reparação por isso, e farei tudo para consegui-la. Tenho o direito de ser uma exceção, de desprezar os escrúpulos pelos quais os outros se deixam tolher. Posso fazer o mal, já que a mim foi feito mal. (FREUD,1925/1996, p. 329).

Ricardo, personagem de Shakespeare, alude em parte ao nosso colonizador e a cena da peça parece retratar, de forma alegórica, o cenário da colonização e a gramática que será narrada a partir do lugar de enunciação do brasileiro como aquele que fora explorado. Isso se aplica, por exemplo, à nossa “lógica política, explicitamente patrimonialista, levando certa elite a tratar o público como privado”. (PEREIRA, 2018, p. 69). Além do mais, observam-se esses mesmos gestos no trato com as instituições públicas e as diversas justificativas utilizadas por aqueles que usurpam o erário público e também nos pequenos hábitos da vida cotidiana. Ademais, a relação de destrato para com o bem público, o acinte com tudo que diz respeito ao modo como nossos estabelecimentos escolares funcionam, são pequenas representações desta cena que tende a se atualizar, com diferentes tons, em cada época.

No Brasil, imperou-se, desde tempos remotos o tipo primitivo da família patriarcal. Nesse mesmo sentido, a extensão do privado, na sua forma mais familiar também foi transplantada para as instituições do Estado. Aqueles que se ocupavam das funções públicas, não raros os casos, formados nesse ambiente, apresentavam dificuldades em estabelecer uma distinção fundamental entre os domínios do privado e do público. (HOLANDA, 2012). O particular, de origem familiar, aparece no público, dominando-o.

Em outras cenas, a “corrupção”, segundo os “malfeitores”, pode ser justificada pela maneira como é conduzida a organização do sistema político brasileiro, baseado no desejo de sempre levar vantagem em licitações públicas, que passam da merenda escolar à construção de escolas, até outros aparatos

necessários para a manutenção do Estado. Ao mesmo tempo, na figura do colonizado, os indícios mnêmicos de "reivindicação de compensação[35]" vão sendo projetados pela própria História, e em particular na educação, a qual vai justificar consciente e inconscientemente, ao longo do tempo, a orientação de políticas públicas educacionais de inclusão, sob as sombras da democratização, conforme debateremos posteriormente. Freud (1925/1996) conclui o seguinte:

> Todos nós pensamos que temos motivo para repreender a Natureza e o nosso destino por desvantagens congênitas e infantis; todos exigimos reparação por antigos ferimentos ao nosso narcisismo, ao nosso amor-próprio. Por que a Natureza não nos deu os cachos dourados de Balder ou a força de Siegfried, ou a expressão altaneira do gênio, ou o nobre perfil de aristocracia? Por que nascemos num lar de classe média e não num palácio real? Poderíamos exibir beleza e distinção tão bem quanto qualquer um daqueles em quem agora somos obrigados a invejar essas qualidades. (FREUD, 1925/1996, p. 329).

Retomando a discussão sobre a chegada do colonizador europeu, temos a impressão das leituras depuradas que as narrativas apenas os transformam em delinquentes, como se sequer algumas "sementes" de ilusões, em seus bolsos, tivessem sido trazidas para serem germinadas nesta terra. Veremos, posteriormente, que decorrido o período colonial, já na fase do Império, até os estabelecimentos escolares viviam sob modos precários e as universidades foram privadas, inicialmente, de serem implementadas. Backes (1999) mostra que além das doenças e a pestilência acarretadas com essa chegada do europeu, há também que se considerar que nesse encontro entre o colonizador e o colonizado também há um desencontro, pois a imagem produzida por esta cena, e os seus desdobramentos, constituíram uma injunção subjetiva a que a prole que daí sobrevinda estaria submetida. É preciso ler essa submissão como uma posição ressentida.

> Os mesmos pequenos nobres e burgueses querendo tirar uma nova carta no jogo da vida e apostar alto, degradados e miseráveis vieram para fazer fortuna e não para recompor uma caricatura das hierarquias deixadas atrás. Eles foram, neste sentido, resolutamente modernos. Por isso, aliás, os nativos e sua cultura foram neste caso dispensáveis, exterminados física ou culturalmente. A escravatura foi, deste ponto de vista, a tentação

[35] Esta ideia parece constituir-se como máxima das políticas educacionais, especialmente delimitadas a partir da década de 1990, quando assinalam reivindicar um lugar de enunciação para segmentos da sociedade que vêm sendo, ao longo de décadas, social e historicamente excluídos. Tais noções, inclusive, constituem objeto da política de democratização do acesso à universidade, em particular o Programa Universidade para Todos. Esta discussão será aprofundada posteriormente.

> e o pecado capital que ainda está para ser expiado. (CALLIGARIS, 1999, p. 14).

Sobre a origem da ganância, os rastros da História relatam que nos fins do século XV, os povos peninsulares enfrentavam-se com uma verdadeira campanha de expulsão das minorias étnicas e religiosos. O Tribunal do Santo Ofício da Inquisição, durante longos anos, convivendo com as diferenças de todas as ordens, encarregou-se de afugentar para o Novo Mundo aventureiros, comerciantes e conquistadores que, junto, trouxeram os impuros de sangue, os hereges, os desterrados. Estes que aqui chegaram – os colonizadores – impuseram ao Novo Mundo conquistado um sistema econômico que baseado na exploração[36]. Ademais, o uso dos dogmas religiosos e um estilo de vida baseado nas leis discriminatórias, acrescentando agora negros e índios, também constituía parte da construção do Novo Mundo. A missão civilizadora, por meio dos seus conquistadores, tinha como objetivo expandir os interesses econômicos e, para colocar tal empreendimento em curso, isso implicou na destruição do outro estranho, estrangeiro. (BACKES, 1999). Assim, podemos observar com o processo de colonização que

> o Brasil estaria, então – desde sempre e em uma tentativa de livrar-se desses modelos discriminatórios dominantes –, se defrontando com um grande desafio: construir uma sociedade em que os impuros, os diferentes, os outros fossem iguais – como apregoava o espírito catequista e como ditava a herança deixada por espanhóis e portugueses que resistiram, não sucumbindo à dominação. Enfrentando, com a intolerância que desejava preservar a identidade, a pureza da raça, entre outros aspectos, viu-se depois com o mesmo destino: fundar uma identidade própria que se ocupasse ao poder, ancorada em um traço de igualdade. (BACKES, 1999, p. 51).

[36] Essa representação do trabalho, como exploração, vai se repetindo ao longo dos séculos, não somente pela maneira como os docentes se dizem assoberbados e expropriados. Constitui também o cerne de outras profissões, a própria noção de mercantilização da educação, nos transmitindo assim a ideia de que o abuso, ou querer levar vantagem, pode ser considerado como um traço sociocultural. Para Azevedo (1944, p. 335), “a escravatura que desonrou o trabalho nas suas formas rudes, enobreceu o ócio e estimulou o parasitismo, contribuiu para acentuar, entre nós, a repulsa pelas atividades manuais e mecânicas, e fazer-nos considerar como profissões vis as artes e os ofícios. Segundo a opinião corrente, ‘trabalhar, submeter-se a uma regra qualquer, era coisa de escravos’. Nessa sociedade, de economia baseada no latifúndio e na escravidão, e a qual, por isso, não interessava a educação popular, era para os ginásios e as escolas superiores, que afluíam os rapazes do tempo com possibilidades de fazer os estudos. As políticas públicas, administrativas e políticas, postas em grande realce pela vida da corte e pelo regime parlamentar, e os títulos concedidos pelo imperador contribuíam ainda mais para valorizar o letrado, o bacharel e o doutor, constituindo como as profissões liberais, o principal consumidor das elites intelectuais forjadas nas escolas superiores do país”.

Nas narrativas das seções subsequentes, por exemplo, vamos observar que essa busca pela sonhada igualdade (índios, negros, pobres e futuramente os "deficientes") vai se constituindo, ao longo da história, numa verdadeira *via crúcis* de um debate educacional presente da fundação da Independência até o cenário atual. Inclusive, a constituição de um programa "Universidade para Todos", título bastante expressivo, nos indica que ao ser institucionalizado destinou-se a promover formação (diferente) para os sujeitos que, ao longo do processo histórico, ficaram invisíveis e tiveram a sua "cidadania negada[37]". Para Macedo (2019), trata-se de novas políticas educacionais com foco nos marcadores sociais da diferença como classe e raça. Estes ganharam força e contribuíram para expandir o setor público, como para subsidiar o ingresso de estudantes no setor privado.

Portanto, o Brasil, na tentativa de livrar-se do trauma discriminatório, foi construindo instituições educacionais e constituindo também um *corpus* docente que viriam a atuar frente a essa "solução sintomática", construída justamente para lidar com o seu próprio impasse de exclusão interna. É preciso não desconsiderar o fato segundo o qual a lei é

> [...] estruturada a partir das relações privadas, fundadas no mando e na obediência, disso decorre a recusa tácita (e às vezes explícita) de operar com os direitos civis e a dificuldade para lutar por direitos substantivos e, portanto, contra formas de opressão social e econômica: para os grandes, a lei é privilégio; para as camadas populares, repressão. Por esse motivo, as leis são necessariamente abstratas e aparecem como inócuas, inúteis ou incompreensíveis, feitas para ser transgredidas e não para ser cumpridas nem, muito menos, transformadas. (CHAUÍ, 2000, p. 90).

Além do mais, como já apontamos na "procissão dramática" dos professores, nossos modos de subjetivação são sustentados em clichês que tendem além da nossa depreciação, a culpabilização, a qual não se reduz somente ao universo político, mas

> com a qual tudo parece se explicar a partir de falhas consideradas congênitas do negro e do pobre, por exemplo, que são vistos como os culpados pelo atraso no desenvolvimento do país. Ou então, quando o clichê aponta para outra direção: O Brasil é habitado por um povo bom, mas não supera seus problemas porque está sob o comando de elites egoístas *ou os empresários da educação* (grifo pessoal). (OLIVEIRA, 2017, p. 65).

[37] Em referência à obra de Maria Helena de Souza Patto (2010), que discorre sobre os dramas escolares dos jovens que vivem às margens da escola.

O lugar da exceção ou excentricidade, posição reiterada pelos brasileiros, como sendo resultado de nossa colonização, não nos pouparia de outros reveses, já que devemos considerar que a escolha pelo jugo não se dá sem impasses, ora entre a culpa, ora rendidos ao ressentimento. Essa neurose nacional vai constituir os diversos laços sociais, inclusive o educativo, que sob formas mascaradas foi se construindo em uma espécie de montagem perversa[38]. Na seção seguinte discutiremos de modo mais preciso os desdobramentos dessa passagem do colonizador.

2.3 Da cordialidade de nossa brasilidade ao ressentimento do efeito colonizador

Há um debate controverso entre psicanalistas, sociólogos, educadores e historiadores no que tange a uma oposição entre a figura histórica do colonizador e do colono, alguns determinismos históricos e as implicações que decorreram desse encontro na produção e compreensão acerca do sofrimento psíquico. Os estudos mostram que há resíduos e, em alguns casos, um conjunto de "forças reativas em ambas as figuras, ativando o niilismo-em-nós". (OLIVEIRA, 2017, p. 64). Essa não superação de um complexo entre exploradores e explorados, ou a manutenção de uma lógica escravagista entre senhores e escravos, parece se repetir nas cenas da política, nas instituições e no cotidiano, a despeito das condições sócio-históricas testemunharem a passagem da condição de um Império à República. O debate, embora multifacetado, entre dissensos, nos fornece chaves de leitura, permitindo, assim, colocar, de um lado, a suspeição sobre supostas certezas difundidas de forma reiterada de velhos e conhecidos "motes depreciativos" e, de outro, articulá-lo com a problemática de um ensino superior, o qual, sob o índice da oferta de igualdade, segundo os princípios da democratização, tende mais enfatizar o predomínio da lógica do mercado, como efeito de uma economia globalizada, do que propriamente a oferta de uma formação no sentido republicano do termo.

Em torno dessa temática sobre a fundação do Brasil, a visão etnocêntrica e o debate sobre a nossa "brasilidade" apontam duas direções. A primeira estaria interessada em explicar como se dá a construção do brasileiro, marcado pelo

[38] No último capítulo, desenvolvemos tanto o conceito de perversão, bem como mostramos como ela está articulada à história nacional e à condução do ensino.

cruzamento de interações raciais. A segunda, por sua vez, nos convoca a pensar a nação em referência à sua própria estrutura.

Para esclarecer esses aspectos, a historiografia debatida por Calligaris (1991), a partir de sua leitura lacaniana, nos mostra que a nossa formação se dá a partir de uma identificação entre um pai e o filho, a qual pressupõe a implicação de uma imago paterna e um filho e "os esforços do sujeito para tomar forma e se apropriar da imagem". (OLIVEIRA, 2017, p. 71). Dito de outro modo, essa analogia implica em pensar a construção de uma filiação, sem denegar o pai, mas saber fazer algo a partir desse lugar, considerando o jogo dinâmico que há entre aquilo que se passa na origem e a própria condição existencial. Assim, o debate eurocêntrico e o nacionalista, ambos apresentam definições que são criticadas. Expliquemo-nas.

Em se tratando da visão hegemônica, "o etnocentrismo europeu[39] daria conta de um discurso de enquadramento da América para com ela negociar em posição de superioridade". (BACKES, 1999, p. 49). Ao referir-se aos latinos, especificamente aos brasileiros, a analogia da relação "pai-filho" é utilizada como referência para ressaltar o aspecto do não reconhecimento. Por este motivo, a interpretação que se veicula frequentemente é que este "filho" vai se lançar no mundo nessa busca, construir a sua filiação. Frente a essa marca, a autora nos lança a seguinte indagação: "como se poderia pensar nos avatares constitutivos da subjetividade brasileira, tomando um distanciamento da posição queixosa do filho abandonado e não reconhecido, e também da dicotomia colonizador/colonizado?" (p. 50). Nesse sentido, "os povos latinos ou, em geral, os povos colonizados, sofrem o imperativo de ter de responder, constantemente, sobre sua identidade". (BACKES, 1999, p. 49). Em outros termos, "essa identidade – baseada na diferença – seria buscada na contraposição ao modelo europeu; ser diferente do europeu, ou seja, rejeitar o quem vem de fora" (p. 51). Nesse sentido, supõe-se que com base neste argumento, estaríamos, provavelmente, sempre em uma posição de déficit, falhas, frente ao

[39] Sem nos reduzirmos à dicotomia oriunda da discussão entre uma perspectiva eurocêntrica e nacionalista, Oliveira (2017) nos mostra um aspecto positivo deste debate, qual seja: "Talvez o maior mérito das leituras produzidas pelos observadores estrangeiros tenha sido justamente o de permitir aos brasileiros o confrontamento com o que a psicanálise denominou de *umheimlich* (o estranho), ou seja, aquilo que é não familiar dentro do familiar, no sentido de que dentro do espaço do conhecido emerge algo perturbador e que desborda a representação" (p. 68).

dilema de encontrar uma "imagem unificada[40]" a qual pudesse "apagar as divisões e as dívidas". Nesse sentido, Oliveira (2017) alega que

> por outro lado, enfatizaram uma representação de nação brasileira ancorada no pretérito, isto é, uma ideia de sociedade que se constrói guardando lembranças, vestígios, conservando traços e marcas de um passado. Não raramente, tais referenciais buscaram acentuar algum atributo que garantisse a originalidade brasileira. (OLIVEIRA, 2017, 66).

Levando em consideração o complexo paterno na fundação da nação e a implicação do sujeito, podemos dizer que há muitas definições para o brasileiro que viriam ressaltar desde as características psicológicas, até as caracterológicas que buscam responder quem é o brasileiro, seja de um ponto de vista depreciativo ou ressaltando seus aspectos mais específicos, sem necessariamente ter que responder ao ideal europeu. A partir dessas duas peculiaridades, duas interpretações podem ser esclarecidas:

> Interpretação naturalista: o brasileiro é alegre, cordial, preguiçoso, malandro, pouco sério, contra a moral civilizada, em função de características de raça, sexualidade, entre outros[41]. Interpretação histórico-crítica: considera um único elemento, como, por exemplo, preconceito de raça, patriarcado, mentalidade colonial, para generalizar e garantir a identidade brasileira[42]. (BACKES, 1999, p. 51).

Outra reiterada crítica parte em acentuar a nossa filiação. Para Oliveira (2017), "pode-se até afirmar que no Brasil somos todos bastardos, sem filiação[43]" (p. 65). Com base nesse pressuposto, alega-se que a constituição do brasileiro não se dá em torno de um eixo genético ou estrutural. O exame dessa condição nos mostra que somos o resultado de interseções e cruzamentos que inclui índios,

---

[40] Considerando essa "diferença", Backes (1999) propõe uma seguinte síntese discutida por muitos autores, nas formas dos seguintes dizeres: "brasileiro é aproveitador", "brasileiro é doente do simbólico". "Brasileiro é acomodado" dito em sotaque alemão, seria equivalente a dizer "brasileiro é pobre de função paterna". "Brasileiro é colonizado", "brasileiro é colono ditos em sotaque francês, seria o mesmo que dizer "brasileiro é aproveitador, funciona segundo a Lei de Gerson". Todos esses predicados dizem respeito ao ser brasileiro.

[41] Um estudo mais aprofundado sobre a fabricação do Brasil, levando em conta o aspecto de ser "uma cultura profundamente original" mesmo em face ao conjunto de problemas do presente e pelo fato de se ignorar o passado, pode ser encontrada em Claval (2014), em sua obra "Le Brésil entre exotisme et moderdité – idées reçues sur um nouveau grand". Paris: Le Cavalier Bleu.

[42] No campo da psicanálise, este tipo de interpretação pode ser aprofundada nas obras de Contardo Calligaris, em Hello Brasil! (1991), Jurandir Freire Costa (1989) em "Narcisismo em Tempos Sombrios", da obra Percursos na História da Psicanálise, Luis Claudio Figueiredo, em Modos de Subjetivação no Brasil (1995) e Octavio Souza, em Fantasia de Brasil (1994).

[43] Para Oliveira (2017), deveríamos recusar a perspectiva de pensar o brasileiro como uma unidade. Portanto, a saída não é demonstrar que somos de um ou de outro jeito, pois a antítese unificadora pretendida pelo conceito de identidade não permite dar visibilidade a todas as descontinuidades que lhe atravessam. Além disso, tampouco contempla o permanente processo de subjetivação. Acrescentamos ainda outro fato de que de fato somos todos bastardos, pois a filiação é *aprés-coup*.

espanhóis, portugueses, imigrantes europeus e asiáticos. Essa hibridação nos mostra, pelo contrário, de que não somos sem filiação pura. Além disso, tampouco esta característica também deve nos tornar especiais, a despeito de que essa percepção é sempre evidenciada para destacar certos motes de “singularidade”.

Outro exame derivado dessa constatação: “se tomarmos o Brasil como plano de imanência, não há pai, tampouco carência dele. O inconsciente brasileiro seria, por definição, órfão”. (OLIVEIRA, 2017, p. 73). Sendo assim, notamos que existe coerência na crítica de Calligaris (1991), inclusive com diversos desdobramento no modo como as instituições funcionam, segundo o qual essa posição órfã, reivindica um “pai europeu”, o qual estaria numa posição de “pai ideal”.

Essa perspectiva de um suposto pai ideal, inclusive, é sempre reiterada no imaginário popular, que pode se resumir em uma pergunta: E se não fôssemos colonizados pelos portugueses? Esse fantasma é habitualmente acentuado pelo brasileiro, quando desfruta de uma passagem, e paisagem, por outros ares fora da América Latina[44]. Seguindo este raciocínio, pode-se então observar que, “como se uma linha simbólica de filiação tão desejada só pudesse ser pedida como dominação real” (CALLIGARIS, 2000, p. 165). Assim, o debate resume-se em uma polarização:

> Diga-se de passagem, os escritores nacionais com mais facilidade descrevem os queixumes do colonizado, assim como os escritores europeus mais facilmente falam desde o lugar do colonizador, relocando sempre, então, aquilo que se pretende sugerir diante com a cena originária.[45] (BACKES, 1999, p. 57).

Nessa mesma direção, o destino produzido pela cena originária contribuiu para que se difundissem algumas versões. Na perspectiva defendida por Calligaris (2000), as condições colocadas a partir da colonização resultaram em uma posição difícil frente à filiação nacional. Esse impasse constitutivo levaria o Brasil a assumir uma posição de exclusão interna. Alguns pressupostos reforçariam essa visão, tais

[44] Recordo de um passeio pelo Jardim de Versalhes, em dezembro de 2018, quando me deparo diante de dois casais que apreciavam a paisagem e as duas mulheres faziam o seguinte comentário: “Veja, tudo aqui é limpo. Imagina se isso fosse no Brasil, estava cheio de sujeira – em referência a um lago”.

[45] Este argumento pode ser confirmado na obra “Um Inconsciente Pós-Colonial: Se é que ele existe”, publicado em 2000, pela Association Freudienne Internationale e Maison de l’Amerique Latine.

como a ideia de “falhas[46]” e a reiterada busca pelos “culpados”, frente ao fato de que de que seríamos “filhos bastardos”. Esta interpretação vai fundamentar o argumento do ressentimento. De acordo com a visão anterior, Backes (1999, p. 49), por sua vez, assinala que “é assim que os brasileiros, muito facilmente, se colocam: o ilegítimo aponta para uma subjetividade bastarda do brasileiro; ou o maior, o melhor aponta para um ufanismo já há muito decadente”. Como exemplo disso, notam-se certos exageros ou demonstração de um “pseudo” compromisso nas propagandas sobre um universo de faculdades particulares, que mostram nas mídias suas infraestruturas, bibliotecas forjadas, além do acentuado esforço em realçar que a instituição é composta de um corpo docente de mestres e doutores, com experiência em universidades públicas. Eis aqui a confirmação de nosso ufanismo: “a propaganda é alma do negócio”.

Retomando a questão identitária, este tipo de comparação nos faz concordar com Pereira (2018), o qual mostra que deveríamos colocar no horizonte do debate uma questão que em nosso entender tem a sua pertinência, além de guardar certa coerência, a saber: que tipo de traço[47] nos faz ser brasileiros, considerando a singularidade dos ingleses, franceses ou americanos. Em continuação, a hipótese defendida pelo autor leva a crer que a nossa “brasilidade”, ou nossas formas de traços, teria também a ver com um outro aspecto político, ou seja, a nossa “quase-república”[48]. (p. 71). Em outros termos, ressalta-se que embora o Brasil seja considerado uma democracia jovem, comparada a alguns países do velho continente, avançando do ponto de vista da consolidação de direitos sociais mais básicos, as nossas instituições, no Brasil, não funcionam em sua plenitude.

---

[46] Calligaris (2000) propõe como debate que no Brasil encontraríamos uma dificuldade relativa ao UM (*umtegração* – neologismo), ao qual uma nação refere os seus filhos, relativa ao significante nacional na sua história e na sua significação” (p.15). Para Lacan (1969-70/1992, p. 48), “a função do traço unário – quer dizer, da forma mais simples de marca, que é falando propriamente, a origem do significante”.

[47] Este posicionamento se contrapõe à discussão sobre a falta de um traço que viria nos caracterizar sob a sombras do ideal europeu. Por outro lado, há nesta explicação de Pereira (2018) um outro impasse, ou seja, a singularidade de nossa “brasilidade” nos colocaria também numa condição de excepcionalidade.

[48] Para Pereira (2018), a moral pré-republicana brasileira torna-se explícita pela lógica política e a mentalidade cultural, senão genocida, vivamente escravagista, a qual se baseia na hierarquia do senhor-escravo, explicitamente patrimonialista de tal forma que a elite trata o público como privado, cujos efeitos são perceptíveis pela maneira como encontramos de modo visível um imobilismo social ao se optar em regra, pelo favor antes da lei, fato que se convencionou chamar de “jeitinho brasileiro”.

Por outro lado, retomando a nossa comparação às outras democracias, Oliveira (2017) nos convoca a outro tipo de reflexão:

> Seria preciso deslocar a questão: a falta só pode ser pensada do ponto de vista de um sujeito que se orienta pelo ideal transcendente, ou seja, pela utopia colonizadora. Esta queixa é resultado da orfandade da utopia, da constatação de que não somos o que deveríamos ser; mas retirando o ideal transcendente de cena não haveria falta, apenas positividade de um campo imanente onde o brasileiro e o país não cessam de se produzir (OLIVEIRA, 2017, p. 73)

Nos parece assertiva a proposição tanto de Calligaris (2017), Pereira (2018), como Oliveira (2017), bem como posteriormente Kehl (2011), que também virá acentuar essa nossa positividade. A eterna busca pelo "ideal transcendente" que confirmaria a "utopia colonizadora", viria confirmar a suspeita de Oliveira (2017), segundo a qual a depreciação do país e de seus habitantes resultam em queixas em plena atividade em nossos dias, nos colocando então em uma posição de ressentidos.

Seguindo a crítica, Calligaris (1991) vai mostrar que "esse direito ao gozo", acaba sendo renunciado, como sendo um possível efeito da colonização, já que o colonizador desejava era explorar o corpo que fora interditado. "Ele tem com o país enquanto corpo uma cobrança [...] quer seja porque deveria ser o outro (aquele que ele deixou), quer seja porque não goza como deveria" (p. 19). Em outros termos, "como as crianças cujos ideais não são os pais, mas os ideais dos pais". (CALLIGARIS, 1992, p. 160). Nessa mesma perspectiva, impressiona-nos o fato de que o Brasil entraria nessa projeção de ser o "país do futuro". Concepção esta que traz "a impressão de viver em um vasto teatro onde a suspensão atemporal de um eterno futuro permitiria que marcassem encontro as utopias de todos os tempos". (p. 160). Seguindo este raciocínio,

> habitamos, então aqui, no Brasil, uma região psíquica, uma região da mente europeia. Nosso pretenso exotismo carnavalesco e festeiro talvez seja também a representação forçada de paradisíaca felicidade[49] que se espera de qualquer habitante do Éden. A malandragem, como se diz, "faz parte", pois na máscara de nossa felicidade, não poderíamos deixar de ser predadores assumidos e – se possível – sem culpa: estamos aqui para

[49] Para Holanda (2012, p. 53) "no 'homem cordial', a vida em sociedade é, de certo modo, uma verdadeira libertação do pavor que ele sente em viver consigo mesmo, em apoiar-se sobre si próprio em todas as circunstâncias da existência. Sua maneira de expansão para com os outros reduz o indivíduo, cada vez mais, à parcela social, periférica, que no brasileiro – como bom americano – tende a ser a que mais importa".

> manter a ficção de que seria possível gozar do proibido. (CALLIGARIS, 2000, p. 166).

Para além da historiografia discutida por Calligaris, os estudos de base sociológica e etnológica, já amplamente aprofundados por Gilberto Freyre[50], Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior[51], também estariam interessados em compreender como a origem cultural e a transmissão de determinados valores, por exemplo, a nossa herança patriarcal e agrária fundou certa mentalidade colonial e forneceu a base da retórica liberal, que parece ainda se manter até os nossos dias[52]. Todo esse pensamento se organiza na direção de se contrapor a uma outra visão mais centrada na ideia de raça, ou etnia, concepção naturalista que estaria mais interessada em explorar a crença de uma origem biológica, justificada por uma visão de inferioridade racial e a recusa da miscigenação[53]. Considerando a pluralidade étnica que participa na constituição da formação do povo brasileiro, sem que esta característica nos faça acreditar em nossa exceção, ou seja, somos "uma nova Roma, lavada em sangue negro e sangue índio, destinada a criar uma esplêndida civilização, mestiça e tropical, mais alegre, porque mais sofrida, e melhor, porque assentada na mais bela província da Terra". (RIBEIRO, 1995, p. 5).

Inclusive, esta noção de identidade do povo brasileiro deve ser questionada, quando confrontamos este conceito com a noção de identificação[54]. Importa dizer que,

> o emprego do termo "identidade" em um trabalho orientado por uma visada psicanalítica exige alguns comentários. Sugere a expressão, quando aplicada a seres humanos, uma ideia de unidade e estabilidade que é conflitante com o descentramento que a descoberta do inconsciente

[50] Um estudo mais aprofundado por ser encontrado na obra "Maître et esclaves: la formation de la société brésilienne".

[51] Um estudo mais minucioso desses aspectos sobre a colonização pode ser explorado na tese "Brasil, além do ressentimento: cartografias da subjetividade no Brasil". (OLIVEIRA, 1997).

[52] Uma publicação de 2015, feita no Le monde diplomatique, anunciava a seguinte chamada *Congresso brasileiro é a casa de "300 ladrões com título de doutor".* Um resumo: Congresso brasileiro, criado em 1824, após a independência do país, conta atualmente com 513 deputados e 81 senadores e se "caracteriza por uma fraca representatividade popular. Sua principal virtude? Permitir às elites perpetuarem sua influência sobre o poder". Texto na íntegra disponível em http://m.br.rfi.fr/brasil/20151110-jornal-frances-descreve-congresso-brasileiro-como-local-de-300-ladroes-com-titulo-de?ref=fb

[53] Esta perspectiva será de forma aprofundada por Oliveira (2017) que se contrapõe aos debates de que ao brasileiro faltaria uma espécie de "síntese unificadora" e virá destacar o aspecto da miscigenação. Nessa mesma direção Claval (2014) vai ratificar a originalidade da cultura brasileira.

[54] A identificação concerne ao "processus psychologique par lequel un sujet assimile um aspect, une propriété, un attibut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personalité se constitui et se différencie par une série d'indetifications". (LAPLANCHE ; PONTALIS, 1988, p. 187)

> introduz na consciência de si. Quer consideremos a identidade como um sentimento íntimo de unidade consigo mesmo, quer a consideremos como um predicativo estável atribuído ao sujeito, ela é sempre referida a conteúdos disponíveis para a consciência, implicando, portanto, uma relação de desconhecimento e alienação face ao inconsciente, determinante último da vida psíquica de cada um. (SOUZA, 1994, p. 16).

Temos, portanto, um certo "caráter deslocado", que ora nos induz ao uso que fazemos de toda nossa miscigenação[55], pois "todos temos um pé na África" ou que correm em nossas artérias "sangue de índio". Isso justifica a hipótese de Souza (1994), segundo a qual

> fica evidente com isso tudo a existência de um hiato na tradição europeia que faz com que seus descendentes, uma vez em solo americano, encontrem dificuldades na afirmação de sua filiação, vendo-se obrigados, para adquirirem identidade, a inventar para si uma tradição fundada na recusa de valores que no entanto lhes são essenciais (SOUZA, 1994, p. 30).

É importante notar essa dificuldade na constituição de uma filiação, pois de fato todos somos bastardos, de acordo com os rastros da colonização, nos leva a supor que muito provavelmente deixou como resíduo, no colono, um sentimento de nostalgia, incredulidade, como se um traço de melancolia[56] nos criasse limites, impondo-nos frequentemente uma falta do desejo de desejar, nos mantendo assim numa relação permanente e problemática com o nosso desejo e os modos gozar e, portanto, numa posição queixosa, de insatisfação e empobrecida, já que desfrutamos muito mal das possibilidades postas. Esta compressão ratifica a discussão segundo a qual os brasileiros estariam mais preocupados com o "ser[57]",

---

[55] Um debate mais aprofundado por ser acompanhado em "O provo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil", de Darcy Ribeiro (1995).

[56] Freud (1917/1996) propõe a seguinte distinção entre luto e melancolia. "Apliquemos agora à melancolia o que aprendemos sobre o luto. Num conjunto de casos é evidente que a melancolia também pode constituir reação à perda de um objeto amado. Onde as causas excitantes se mostram diferentes, pode-se reconhecer que existe uma perda de natureza mais ideal. O objeto talvez não tenha realmente morrido, mas tenha sido perdido enquanto objeto de amor (como no caso, por exemplo, de uma noiva que tenha levado o fora). Ainda em outros casos nos sentimos justificados em sustentar a crença de que uma perda dessa espécie ocorreu; não podemos, porém, ver claramente o que foi perdido, sendo de todo razoável supor que também o paciente não pode conscientemente receber o que perdeu. Isso, realmente, talvez ocorra dessa forma, mesmo que o paciente esteja cônscio da perda que deu origem à sua melancolia, mas apenas no sentido de que sabe *quem* ele perdeu, mas não o *que* perdeu nesse alguém. Isso sugeriria que a melancolia está de alguma forma relacionada a uma perda objetal retirada da consciência, em contraposição ao luto, no qual nada existe de inconsciente a respeito da perda".

[57] Para Oliveira (2017, p. 73), "a questão principal parece ser outra: romper a história mítica, justamente ali onde ela nos remete ao verbo ser, enquanto que na geografia das relações se poderia substituir o é pelo e das conexões, ou seja, o "e... e... e..." do acoplamento, que vai sempre produzindo cada vez mais conexões e deslocamentos".

ou seja, encontrar a característica de sua brasilidade, do que ocupar-se pelo seu fazer. Assim, a utopia nos faz ocupar um lugar em uma cena teatral já marcada por inúmeras dificuldades.

> Em termos pobres, falta a vontade de uma política de repartição de rendas, abunda a corrupção etc.; em termos mais simples e corretos, resiste a realização "do apetite do ganho", do lucro [...] Esta eterna endêmica resistência talvez tenha uma explicação ligada ao próprio nascimento utópico do Brasil. (CALLIGARIS, 1992, p. 160).

Esta hipótese de uma "endêmica resistência" confirmaria, em certa medida, dois clichês: "o brasileiro é assim mesmo" e "este país não presta". Podemos notar aqui que, a primeira acepção soa certo conformismo, inibição, que se contrapõe à ideia da "cordialidade"; enquanto a segunda, além de desqualificar remete ao traço de caráter e de outros impasses com a noção de autoestima, a qual retoma a própria filiação. Max Leclerc (1890) soube muito bem descrever nossos traços: "O traço dominante da característica nacional é uma grande docilidade com aspecto de melancolia; brando e triste, tal é o brasileiro, como fizeram o clima, a raça, a vida social, a história". (p. 203).[58]

Por outro lado, suspeitamos também que essa degradação social e histórica nos fez "ressentidos", ora sonhando em como seríamos caso a colonização fosse de todo feita pelos holandeses, ou quiçá um bom futuro, colhido no presente pelos resultados de uma educação séria, como repetem exaustivamente a comparação feita do progresso educacional na Finlândia, em comparação ao Brasil. Entre o sonho de uma filiação como os estadunidenses e o Éden da Dinamarca, eis aqui a decepção com o país, que reflete em nossas "ruminações fantasiosas"

Como advogam alguns autores, de algum modo, a marca da colonização teria produzido ressentidos[59]. Sem nos delongarmos, vejamos em que isso implica. Para Kehl (2011), o tema do ressentimento adquire uma relevância política, pois ele seria o efeito mais provável produzido frente a certas condições de opressão nas quais "só resta ao sujeito debater-se em vão sob o aguilhão da autoridade".

---

[58] "le trait dominant du caractère national est une grande douceur teintée de mélancolie ; doux et triste, tel est le Brésilien, tel l'ont fait le climat, la race, la vie sociale, l'histoire. ". (Leclerc, 1890, p.203).

[59] A hipótese desenvolvida por Maria Rita Kehl (2011) e que parece apresentar alguma coerência aponta para o fato de que "a lógica do ressentimento privilegia o indivíduo em detrimento do sujeito, e contribui para sustentar nele uma integridade narcísica que independe do sucesso de seus empreendimentos. Assim, a versão imaginária da falta, no ressentimento, é interpretada como prejuízo.

Seguindo este raciocínio, frente à onipotência do opressor e de sua coerção, o sujeito provavelmente responderia com a impotência, ao invés de colocar em ato algum impulso de reação aos agravos submetidos. Em alguns acontecimentos, por exemplo, sob o estado de exceção[60], sob regimes de terror, toda reação tende a ser postergada, como uma tática para que se tenha algum êxito. Duas observações podem ser depreendidas dessa condição: o adiamento forçado, como uma espécie de "recuo tático", teria como objetivo organizar as forças e amadurecer um projeto de retomada do poder; o que não se observa em nossa realidade republicana em seus variados retrocessos. Em outras circunstâncias, o adiamento da reação tenderia a transformar a reação em um ressentimento, que seria "a impossibilidade de se esquecer ou superar o agravo". Portanto, há que considerar que no ressentido opera "não querer se esquecer" ou, dito de outro modo, "quer não se esquecer"

> Ressentir-se significa atribuir a um outro a responsabilidade pelo que nos faz sofrer. Um outro a quem delegamos, em um momento anterior, o poder de decidir por nós, de modo a poder culpá-lo do que venha a fracassar. Neste aspecto, o ressentido pode ser tomado como o paradigma do neurótico, com sua servidão inconsciente e sua impossibilidade de implicar-se como sujeito de desejo. (KEHL, 2011, p. 13).

O que viria acontecer com aquele que fora subjugado é o fato de que, no ressentimento, o outro não se permite responder à altura da ofensa a que fora submetido, postergando a sua ação, mas sob a forma de queixa. Assim, o que se depreende desta ausência de ação é que esses impulsos, que não foram liberados, são redirecionados para o eu, na forma de agressividade. Seguindo esta análise, Kehl mostra que teríamos uma disposição passiva para a queixa e a acusação, assim como a impossibilidade de esquecer o agravo do "passado". Essa posição

[60] Giorgio Agamben (1993, p. 13) propõe a seguinte explicação sobre o estado de exceção: "O totalitarismo moderno pode ser definido, nesse sentido, como a instauração, por meio do estado de exceção, de uma guerra civil legal que permite a eliminação física não só dos adversários políticos, mas também de categorias inteiras de cidadãos que, por qualquer razão, pareçam não integráveis ao sistema político. Desde então, a criação de um estado de emergência permanente (ainda que, eventualmente, não declarado no sentido técnico) tornou-se uma das práticas essenciais dos Estados contemporâneos, inclusive dos chamados democráticos. Diante do incessante avanço do que foi definido como uma "guerra civil mundial", o estado de exceção tende cada vez mais a se apresentar como o paradigma de governo dominante na política contemporânea. Esse deslocamento de uma medida provisória e excepcional para uma técnica de governo ameaça transformar radicalmente – e, de fato, já transformou de modo muito perceptível – a estrutura e o sentido da distinção tradicional entre os diversos tipos de constituição. O estado de exceção apresenta-se, nessa perspectiva, como um patamar de indeterminação entre democracia e absolutismo".

diante de um Outro faz com o sujeito se coloque como vítima de um algoz (o português), embora desse lugar se extraia um ganho secundário.

> O ressentimento seria, nesse caso, o avesso do arrependimento; é uma cobrança indireta de um bem cedido ao outro por submissão ou covardia. Instalado no lugar queixoso, o ressentido não se arrepende: acusa. Sua reivindicação não é clara: ele não luta para recuperar aquilo que cedeu e sim para que o outro reconheça o mal que lhe fez. No entanto, não espera obter reparação: o que ele quer é uma espécie de vingança. Uma vingança imaginária, escreve Nietzsche. Uma vingança sempre adiada, que ele prefere gozar na fantasia a executar. (KEHL, 2011, p. 24).

Assim, o ressentido é um vingativo que não se reconhece[61] como tal. Nesse sentido, a melhor expressão que resumiria isso é "a vingança é um prato que se come frio". O desejo fica adiado, em suspensão, porém nunca renunciado. Há aí um gozo na forma de repetição pela insistência da queixa e da acusação ressentidas.

> Entretanto, no ressentimento, o tempo da vingança nunca chega. O ressentido é tão incapaz de vingar-se quanto foi impotente em reagir imediatamente aos agravos e às injustiças sofridos [...] O rancor que deságua em agressão, a indignação que se expressa em uma catadupa de acusações, a inveja que mobiliza o invejoso para a conquista do objeto cobiçado não precisa perpetuar-se na forma de ressentimento. Para que ele se instale, é preciso que a vítima não se sinta à altura de responder ao agressor; que significa fraca, ou inferior a ele. (KEHL, 2011, p. 17).

Essa polarização entre a posição da vítima – , passiva de um lado, por outro um algoz – , encontra algumas ressonâncias em outro debate, a dominação e a escravidão[62], amplamente debatido por Hegel (1992), que resumirá assim:

> [...] para a consciência escrava, o senhor é a essência; portanto, a consciência independente para si essente é para ela a verdade; contudo, para ela [a verdade] ainda não está nela, muito embora tenha de fato nela mesma essa verdade da pura negatividade e do ser-para-si; pois experimentou nela essa essência. Essa consciência sentiu a angústia, não por isto ou aquilo, não por este ou aquele instante, mas sim através de sua essência toda, pois sentiu o medo da morte, do senhor absoluto. Aí se dissolveu interiormente; em si mesma tremeu em sua totalidade; e tudo que havia de fixo, nela vacilou. (HEGEL, 1992, p. 132).

Para Hegel, a potência absoluta referida à exclusividade do senhor, implica com o escravo uma "relação inessencial" para com a coisa. O desejo, nesse caso, reserva-se um lugar de negação do objeto. Eis então a razão para considerar que

---

[61] Para Kehl (2011, p.26) "A sedução cria uma situação propícia ao ressentimento. O seduzido não sente que agiu por sua livre escolha, mas por efeito dos poderes de encantamento do sedutor que fez dele seu objeto, seu brinquedo. O seduzido e, por definição, inocente; se for abandonado, estará feita a cama para o ressentimento.

[62] Essa discussão pode ser aprofundada em Axel Honneth (2013), em "La lutte pour la reconnaissance", no qual o autor retoma o debate em Hegel para articular as diversas formas de reatualização sistemática presente na estrutura de relações de reconhecimento social.

qualquer satisfação será “apenas um evanescente”. Assim, o trabalho será tomado como “desejo refreado, um desvanecer contido”, resultando em uma negatividade na posição do escravo. O senhor, na dialética, torna-se o Outro para o escravo. Lacan (2003, p. 32) virá mostrar que: “o escravo o sabe, e é isto sua função de escravo. É também por isto que a coisa funciona, porque, de qualquer maneira, funcionou durante muito tempo”. O discurso do mestre antigo vigorou como modelo por muito tempo, porque segundo Marx (2013), tal discurso considerava a desigualdade entre os homens como um aspecto natural.

Em que pese o debate sobre a dialética entre o senhor e o escravo, os resquícios de um país com mentalidade escravocrata ainda fazem bastante eco na forma como os brasileiros foram construindo a sua relação com o passado e tudo que a ela pode estar associada. O modo como as instituições funcionam, a relação com o saber, o modo de tornar os sérios assuntos públicos[63] em decisão política de curto, médio e longo prazo, entre outros; marcando assim uma relação de “exclusão interna”, baseada sobretudo em um “cinismo radical relativamente à autoridade. Uma espécie de impossibilidade de levar a sério as instâncias simbólicas, como se sempre inevitavelmente elas fossem a maquiagem de uma violência que promete a escravatura dos corpos”. (CALLIGARIS, 1991, p. 30).

Para Melman (2000), essa repartição de lugares entre colonizador e colonizado resultou em uma espécie de conflito permanente. Assim, podemos observar

> que entre esses dois lugares existia, então, um conflito duradouro, é o que revela a situação singular, prolongada, mantida pelo colonialismo, mesmo quando suas formas mais evidentes, quando suas formas políticas mais patentes já desapareceram. Essa instauração inicial de um conflito entre esses dois lugares, que só pode ser resolvido pela violência e força, por uma espécie de guerra permanente, e onde o encontro não se fará mais com um semelhante, mas sempre com outrem, isto é, com quem sempre se deverá repetir o ato de violência inaugural, essa situação me parece ser a herança ao mesmo tempo política e espiritual, a catástrofe espiritual e política deixada pelo colonialismo, mesmo quando esta forma, repito, política, não existe mais. E este tipo de fosse, este tipo de obstáculo vai ser a matriz da organização subjetiva. (MELMAN, 2000, p. 28).

[63] Em reportagem recente, o Governo Federal pretende realizar cortes no orçamento da ciência, representando assim um verdadeiro desmonte no Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC). Reportagem na íntegra disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/brasil/o-desmonte-da-ciencia brasileira,1232a5d6be5c4f5e41928c7c48f1797d74g27owm.html

As enunciações na forma de queixa, já anunciadas, aparecem também na população. Contardo Calligaris (1991) já havia tomado nota desse mal-estar nacional, por ocasião de sua observação em torno de uma frase banalizada em nosso cotidiano: *"Este país não presta".* Esta afirmação tende a colocar a nação em uma posição de exceção e ao mesmo tempo de excentricidade. Em última análise trata-se de uma falta de reconhecimento de que não somos o que deveríamos ser. A sua repetição de forma reiterada diz respeito à própria história do Brasil, polarizada entre duas figuras de retórica – o colonizador e o colonizado. Nesse sentido, não existiria uma divisão entre essas duas figuras. Mas, poderíamos dizer de outra forma que, independente dos lugares e classe social, é muito provável que, em cada brasileiro, parece falar o colonizador e o colono. Vimos, por exemplo, nos relatos dos professores, como essa dicotomia entre o aluno tido como cliente e o professor são representativos dessa estrutura de lugares possíveis: "manda quem pode, obedece quem tem juízo". Calligaris (2017) complementa:

> A oposição entre colono e colonizador é, como sempre, teatral: de fato, o colonizador está dentro de nós, tanto quanto o colono. Cada um pede sinceramente respeito às leis e rigor no seu cumprimento, mas nem por isso deixa de saquear o país quando a ocasião se apresenta. (CALLIGARIS, 2017, p.29).

Para Kehl (2011), não se trata em nosso caso brasileiro de realçar essa carência do pai, da tradição ou da filiação.

> Falta o reconhecimento dessa filiação apagada, da origem rejeitada em nome da identificação com um Outro idealizado e alheio à nossa história. Falta o reconhecimento de nossa herança política e cultural – necessário, mas não suficiente para a emancipação da sociedade brasileira. (KEHL, 2011, p. 335).

No campo educacional, os professores se queixam como se sentem esgotados, enfastiados, frente ao controle das instituições, da obediência à cultura tecnológica, da servidão às metodologias ativas, do clima de cobranças constantes e como se sentem usurpados de seu trabalho, recebendo uma hora/aula cujos valores seriam impraticáveis no comércio do "ganha-pão". Ao narrarem os seus dramas cotidianos, temos a impressão de que os empresários das universidades privadas representam essa imagem do colonizador, eles visam além da quantidade à *mais valia*. Melman (2000) pode nos mostrar que uma das heranças do colonialismo é o fato segundo o qual os sujeitos orientam as suas vidas como se fossem mestres absolutos de si mesmos, assim ignoram qualquer freio na procura

de sua satisfação. São indivíduos que se comportam sem nenhum respeito e o reconhecimento de si só pode existir se for sob esta posição e condição de não ser impedido por coisa alguma. Em outras palavras, sob modos de um certo "Complexo de Colombo", os lugares de enunciação, reiterados por essas formas de conflitos, estariam atravessados por duas máximas: explorar e descobrir, pouco importando os efeitos derivados desse empreendimento colonial.

Curiosamente, este mesmo país do "homem cordial" escolhe para exercer funções públicas homens que são avaliados pela confiança pessoal, em detrimento de qualquer habilidade intelectual. Acrescentamos outro fato: projetos de natureza pública só são aprovados se houver "propina". Em outras palavras, "falta a tudo a ordenação impessoal que caracteriza a vida do Estado burocrático", prevalecendo frequentemente a esfera da intimidade. A história testemunha que predominam sempre as vontades particulares.

> [...] Chamados "contatos primários", dos laços de sangue e de coração – está em que as relações que se criam na vida doméstica sempre forneceram o modelo obrigatório de qualquer composição social entre nós. Isso ocorre mesmo onde as instituições democráticas, fundadas em princípios neutros e abstratos, pretendem assentar a sociedade em normas antiparticularistas. (HOLANDA, 2012, p. 52).

No país da "cordialidade[64]", cujas diferenças entre as relações sociais são cada vez mais diluídas, essa aparência de intimidade foi bastante útil para estimular o antagonismo de classe. Neste terreno fértil, "o novo regime tornava mais fácil, além disso, ao capitalista explorar o trabalho de seus empregados, a troco de salários ínfimos". (HOLANDA, 2012, p. 46). Mudam-se as épocas, mas as formas de dominação sobre o outro continuam sendo reproduzidas indiscriminadamente, ou seja, do trabalho doméstico ao trabalho docente, uns com ares mais sofisticados do que outros. O primeiro envolve a clausura da casa, enquanto o segundo obedece a certa lógica do "produtivismo acadêmico", as técnicas de "mordaças sonoras" (SARTE, 1973) são mais sofisticadas, com tudo que esta expressão comporta tanto

[64] Para Holanda (2012, p. 52) a nossa cordialidade se mostra através de nossa "lhaneza no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam, com efeito, um traço definido do caráter brasileiro, na medida, ao menos, em que permanece ativa e fecunda a influência ancestral dos padrões de convívio humano, informados no meio rural e patriarcal. Seria engano supor que essas virtudes possam significar "boas maneiras", civilidade. São antes de tudo expressões legítimas de um fundo emotivo extremamente rico e transbordante. Na civilidade há qualquer coisa de coercitivo – ela pode exprimir-se em mandamentos e em sentenças".

na Universidade pública, quanto na privada. Ambas as profissões (domésticas e docentes), inclusive, tiveram legislação trabalhista alterada[65].

> O corpo escravo se constitui assim como horizonte fantasmático universal das relações sociais, como se o colonizador tivesse conseguido instaurar a sua exploração do corpo da terra como metáfora última das relações sociais. E de fato o corpo escravo é onipresente. Os jornais nos falam regularmente da escravatura que ainda existe e que a polícia persegue. E há aquela que a polícia não persegue. Um mal-estar permanente nas classes privilegiadas, relativo às condições de uma grande parte da população, manifesta o sentimento de que algo, no vínculo empregatício, ainda persiste ou possa participar da escravatura. (CALLIGARIS, 1991, p. 30).

As narrativas até aqui discutidas nesse primeiro esboço buscaram destacar como, em certa medida, alguns vestígios do colonialismo ainda persistem em se repetir como um traço, marcando a subjetividade e os modos de funcionamento das instituições que sequer funcionam plenamente, mesmo considerando o estágio "avançado" de nossa república brasileira que proponho adjetivá-la como "anã", no sentido lato, em que implica uma deformidade constitutiva, estrutural. Nesse sentido, nos valendo do paradoxo entre a cordialidade brasileira e o ressentimento, retomamos a Kehl (2011) que nos mostra essa face de contrassensos que nos torna republicanos em atraso.

> O homem cordial é indissociável da modalidade brasileira do homem do ressentimento. É por não aceitar o desamparo necessário em que a impessoalidade da lei lança o cidadão, tornando por força dessa impessoalidade o responsável pela construção e seu destino, individual e coletivo; é por esperar das autoridades públicas a satisfação de demandas de amor e a prática de uma justiça baseada em preferências afetivas; é por representar-se, diante do Outro (que na vida adulta, é indissociável das instâncias de poder) como a criança diante de pais protetores e amorosos, que a sociedade brasileira abre mão[66], com tanta frequência, da tarefa de construir uma ordem republicana, moderna, adulta. (KEHL, 2011, p. 332).

---

[65] A democratização do acesso ao ensino superior também contribuiu para a produção de um fato novo, ou seja, as empregadas domésticas também começaram a frequentar essa universidade de massa, com tudo de impasse que essas instituições produzem e reproduzem. No mesmo espaço da universidade, por exemplo, docentes e domésticas se reencontram. A legislação trabalhista, implementada em 2017, visou formalizar um trabalho que vem sendo usurpado há séculos no Brasil. A lei visava a garantir direitos, mas por outro lado produz também a precarização do trabalho, já que a empregada acaba sendo contratada como diarista. As queixas dos patrões, em torno dos encargos e da obrigatoriedade, tendem a justificar a busca pela prestação de serviço eventual. Se no Brasil, este tipo de trabalho é sempre menosprezado, tratado como menor valor; no exterior, acontece de modo contrário. Brasileiros (estudantes em intercâmbios, até profissionais graduados), trabalham justamente prestando este tipo de serviço que no país de origem é desvalorizado.

[66] Para Lajonquière (2000, p. 76) "que o Pai-Simbólico, embora indelével, deva ser reinventado, significa que o estado atual do *socius* não deriva de uma suposta falha no passado, que o condenaria a um estado espiritual diminuído, mas apenas que as vicissitudes da história política lhes deram, por enquanto, essa forma à vida coletiva. Assim sendo, nenhum fundamentalismo impossibilita aos "irmãos" dar-se uma outra forma de vida coletiva sob a invenção de um outro

Nesse sentido, há quem considera que retomar ao colonialismo seja considerado uma fonte ultrapassada. Embora Charles Melman (2000, p. 31) reitere que “apesar de ele estar historicamente ultrapassado, não obstante os vestígios, as cicatrizes profundas que deixa ou deixou, tenha talvez, no entanto, chances de se propagar”. É nesse mesmo sentido, em que pese todo o debate, que nos separa entre os mais ou menos evoluídos no primeiro mundo, em termos republicanos, que Kehl (2011) virá nos mostrar o seguinte:

> Chamar nossas relações de atrasadas não representa um ressentimento em relação às vantagens do Primeiro Mundo, ao qual nos submetemos cheios de inveja e admiração; a constatação de nosso atraso é um meio de medir a distância que ainda nos separa de algumas conquistas elementares da modernidade, que em muitos países já vigoram há mais de um século. (KEHL, 2011, p. 334).

Por outro lado, em alguma medida, certa consciência de nosso atraso, marca expressiva em nossas relações sociais historicamente produzidas, não equivalem à ruminação característica das patologias da memória no ressentimento. No sentido em que evocamos a consciência, seria uma espécie de trabalho contra a repetição produzida pelo recalque. Kehl (2011) continua a análise mostrando que

> o recalcamento da origem não tem somente o efeito de diminuir nossa autoestima, pela falta de um sentimento forte de identidade nacional. Ele permite a perpetuação inconsciente de nossas mazelas. Reconhecer a origem também é condição para se efetuar qualquer mudança de rumo na história de um país. Só o reconhecimento da história pode evitar que estejamos condenados a repeti-la. (KEHL, 2011, p. 334).

Em suma, se aceitamos, sem criticidade, que nos falta seriedade, tendência que evoca um certo “saudosismo justificacionista”, a resposta pela via do ressentimento repete mais uma vez o olhar do Outro. Portanto, o Brasil estaria em um lugar de um “projeto falhado”. Assim, “se a resposta ressentida repete o suposto olhar de desprezo do Outro sobre as nossas mazelas, a negação do ressentimento busca valorizar o Brasil pela submissão ao que o estrangeiro espera de nós. (KEHL, 2011, p. 338). Esta perspectiva se coloca em oposição a Freyre (1974), o qual

---

Pai. Isto é, nada impede que os quase-irmãos precipitem uma outra operatividade no social para a função paterna. A questão é que para viverem como irmãos, eles devem selar o pacto fraterno de renúncia igualitária ao gozo público e aqui se coloca o problema de que os privilegiados de plantão demoram para abrir mão de suas posses infundadas. Mas esse problema, a modernidade mostrou, logo que veio à luz, que é simplesmente político e não da ordem do sagrado ou do divã, por mais social que ele seja”.

resgata a herança colonial representada por uma solução regressiva que não enfrenta as reais condições do problema.

No entanto, sem abandonarmos definitivamente certa advertência alarmada pelos psicanalistas sobre nosso processo de formação cultural e como a repetição se reedita, devemos reconhecer que também nesse retorno ao passado

> as propostas da antropofagia e, quarenta anos mais tarde, da tropicália, representaram tentativas bem-humoradas[67] e ousadas de superação do ressentimento pela incorporação da origem, sem se alinhar à apologia do atraso[68]. Se a rica diversidade cultural brasileira não favorece nenhuma proposta de síntese, antropofagia e tropicália procuraram alcançar, pela via da sátira (que na origem remete à ideia de *saturação*) o painel das nossas contradições. (KEHL, 2011, p. 338).

É com base nesta perspectiva que podemos então concordar com Kehl (2011), segundo a qual, não nos falta pai[69], tradição e sequer filiação à sociedade brasileira. Nesse entendimento, nos falta certo reconhecimento dessa filiação apagada, de nossa origem que fora rejeitada em nome de uma identificação com um Outro idealizado, porém alheio à nossa história. Assim, nesse horizonte, falta o reconhecimento de nossa herança política e cultural. Ambas são importantes, embora não sejam suficientes para garantir a emancipação da própria sociedade.

Assim, retomando a frase de Charles de Gaulle, de que *"este país não é sério",* ela opõe-se a reiterada pelo brasileiro de que *"este país não presta".* Portanto, ambas reservam uma distinção. Em relação ao primeiro enunciado há um reconhecimento de algo que pressupõe uma comparação "propriamente nacional". Como se o estadista francês constatasse que temos uma república, embora nos falte certa dignidade no sentido republicano do termo. No que se refere à segunda

---

[67] Segundo Kehl (2011) poderíamos nos valer das formas como o brasileiro, hoje, busca se reconhecer a partir de uma identidade nacional reconhecida pelo olhar do Outro, a partir de nossa herança negra e indígena, traduzida na nossa diversidade e no triângulo samba-sexo-futebol, nos permite criarmos distância em oposição ao "primeiro mundo" impossível de ser alcançado, além de não reivindicarmos certa excepcionalidade ou uma originalidade brasileira.

[68] Para Safatle (2016), Dunker (2015) e Kehl (2011), uma nova chave de leitura para pensarmos a relação entre sofrimento e os sistemas sociais passariam por uma leitura oriunda da antropologia filosófica dos estudos de Eduardo Viveiros de Castro.

[69] Calligaris (2017, p. 22) vai retomar a este debate em seu novo livro, em que decorridos mais de vinte e oito anos da publicação de *Hello, Brasil*!, nos apresenta o seguinte argumento em relação ao primeiro livro, cuja ideia da "falta de pai" fora interpretada de muitas formas pelos psicanalistas brasileiros. Assim, resume o autor: "Certamente, há ideias no livro que parecem supor comparação, especialmente com a realidade europeia. Se digo que uma referência comum, propriamente nacional, faz falta aos brasileiros, eis que pareço dizer que na Europa, por sorte, a coisa seria diferente. Se digo que no Brasil falta função paterna, é a mesma coisa: subtende-se que neste país falta algo que na Europa, "por sorte", há sobra. Mas é difícil dizer quando esse subentendido está no meu texto e quando ele está mais nos meus leitores do que em mim".

expressão, há uma queixa daquele que não reconhece a nação, um decepcionado porque lhe são sonegados direitos, frente a “uma cidadania que não foi inventada”. (CALLIGARIS, 2017). Eis aqui a nossa página de vergonha, colocando-se assim em uma posição ressentida e neurótica sempre à espera de “um país de verdade”, no sentido da crítica feita pelo francês. O desapontamento então se repete, pois ao invés dos direitos, todos exploram, uns aos outros. Esse drama nos permite então concordar com o fato de que as condições das mazelas escolares e sociais se perpetuam inconscientemente, produzindo, desse modo, nas instituições e na vida cotidiana, sujeitos que provavelmente se encontram ressentidos, muitos aderidos a uma certa “melancolização”. (LESOURD, 2010). Dito de outra maneira: “um exército de queixosos passivos, prontos a se (re)alinhar ao que existe de pior entre os conservadores, como forma de reação amarga e estéril, carregada de desejos de vingança”. (KEHL, 2011, p. 339). Além disso, ao invés de inventar a filiação, elege o “portuga” como o maniqueísta, a quem sempre se retorna para jogar a culpa.

CAPÍTULO III

Os rastros e os restos deixados pela história: alguns vestígios dos primeiros descasos com a educação nacional

"...O que poderia ter sido e o que foi
Convergem para um só fim, que é sempre presente.
Ecoam passos na memória
Ao longo das galerias que não percorremos
Em direção à porta que jamais abrimos..."
(T.S. ELIOT, Quatro Quartetos[70])

3.1 Apanhados sobre o Brasil Império: os entraves das marcas coloniais

Há nesses versos de Eliot, precisamente em referência às "galerias que não percorremos" e sobretudo "em direção à porta que jamais abrimos", um ponto de vista que fala sobre as contradições do Brasil. Um país que se ufana de sua gigante, mas maltratada natureza; uma nação que em suas reviravoltas políticas pode ser comparada ao mendigo da fábula de Tolstói, que durante décadas, sentando sobre uma caixa, expunha a sua miséria, de mãos abertas, pedinte e dependente de que lhe fizesse caridade. Contudo, o pobre jamais ousara despertar a curiosidade para abrir a velha caixa. Até que indagado por um transeunte: – "o que tem nesse baú debaixo de você?" Respondera incrédulo: "Já nem sei há quanto tempo sento em cima dele. Nada, isso aqui é só uma caixa velha". Decorrido certo tempo, o mendigo tivera que fazer um grande esforço para levantar a tampa da caixa e surpreendido descobre que "o velho caixote estava cheio de ouro".

[70] Poema extraído do texto "Cuidado com as orelhas! (Os limites éticos do discurso colonial)", de Alfredo Néstor Jerusalinsky (1999).

A passagem de um sistema Colonial para o Império pode ser assinalada em seus diversos impasses no que se refere aos desafios da educação nacional. Em nosso entender, decorrida a temporalidade, e guardada os seus avanços, teríamos que refletir como tudo isso se opera no plano das instituições, já que as vicissitudes relatadas pelos professores, nos dias atuais, parecem denotar que, ao longo da história, muitos eventos se repetem, em versões mais ou menos diferenciadas, mascaradas por uma ideia de progresso educacional, mas temos a impressão de se tratar de uma atualização. Se esta nossa hipótese se confirma, a criação de mais universidades/faculdades, entre outras instituições, como uma espécie de "arranjos de fatos", só alargou as portas de acesso e, muito provavelmente, tudo indica que dos fenômenos que daí decorrem (precarização do trabalho docente, subemprego para os alunos, desvalorização do diploma, entre outros) parece ecoar a ideia de um desprezo por tudo que diz respeito à cultura e à formação humana, conforme os rastros dos eventos que cada fase de nossa história nacional nos testemunha.

De certa forma, o estudo sobre algumas dessas contribuições suscita uma série de questões que não podem ser menosprezadas. Ao examinarmos certos vestígios e precariedades, que atravessam o trabalho docente, e dada a condição de funcionamento de muitos estabelecimentos de ensinos superior, aderidos à mercantilização da educação, tal quadro "nos oferece um equivalente da famosa faca de Lichtenberg[71]. Mudou o cabo e botou uma lâmina nova, e porque gravou nela o mesmo nome espera que seja considerada como o instrumento original". (FREUD, 1914/1996, p. 73).

Em que consiste esse paradoxo de uma lâmina, em analogia a um ensino, o qual muito provavelmente voltado exclusivamente para o utilitarismo, pouco produz de transformação no tecido social? As ideias que pretendemos desenvolver em

[71] Freud (1914) propõe uma crítica aos desvios da psicanálise que ele chamava de "neozuriquianos", promovida pela deserção de Jung. Ao final desse texto, Freud propõe: Creio ter deixado claro que, pelo contrário, a nova teoria que visa a substituir a psicanálise significa um abandono da análise e uma deserção da mesma. Algumas pessoas podem ser inclinadas a temer que essa deserção esteja fadada a ter consequências mais graves para a análise do que outras, devido ao fato de ter sido iniciada por homens que desempenharam um papel tão grande no movimento e contribuíram tanto para o seu avanço. Eu não compartilho dessa apreensão. Os homens são fortes enquanto representam uma ideia forte; se enfraquecem quando se opõem a ela. A psicanálise sobreviverá a essa perda e a compensará com a conquista de novos partidários. Para concluir, quero expressar o desejo de que a sorte proporcione um caminho de elevação muito agradável a todos aqueles que acharam a estada no submundo da psicanálise desagradável demais para o seu gosto. E possamos nós, os que ficamos, desenvolver até o fim, sem atropelos, nosso trabalho nas profundezas".

seguida dizem respeito aos contrassensos que dizem respeito à ideia de acesso à educação como direito.

Um breve exame sobre o projeto do Brasil em relação à Educação, especificamente a partir da institucionalização da Independência, nos dá indícios que demonstram como as primeiras vicissitudes, no que tange à definição e à organização do sistema escolar, criam um hiato que separa alguns "ideais proclamados" da experiência concreta relacionadas ao ensino. Nesse sentido, Charles Melman (2000) pode observar com clareza que em alguns países o fato de a Independência política poder ser exibida como uma conquista não impediria, assim, a continuação do sistema de exploração herdado do colonialismo, e isto apesar da introdução de uma democracia.

Desde a origem da criação dos sistemas escolares, nos deparamos diante da separação de uma classe mais privilegiada, em detrimento de outro grupo que foi se constituindo em uma "minoria", do ponto de vista dos lugares de segregação e de restrição de direitos que lhes foram atribuídos. O processo de desenvolvimento socioeconômico do Brasil parece caminhar entre largos paradoxos, pois de um lado somos uma nação que embora se enuncie como um lugar de "potência" mundial, por outro lado, o que vem sendo sonegado é a oferta de uma cidadania, conforme se testemunha diariamente nos retratos das "mazelas da democracia[72]", nas suas múltiplas faces de negação dos direitos básicos em face a uma série de negligências. Para Cunha (2016),

> a historiografia consagrada sempre concebe a educação primária do século XIX confinada entre a desastrosa política pombalina e o florescimento da educação na era republicana. Tempo de passagem, o período imperial não poucas vezes é entendido, também, como a nossa idade das trevas ou como um mundo onde, estranhamente, as ideias estão, continuamente, fora de lugar (CUNHA, 2016, p.151).

Em que implica caracterizar o período imperial como a nossa "idade das trevas"? Na Europa, esse período histórico além da degradação (cultural, econômica), representou também a perda da hegemonia do Império Romano do Ocidente. Curiosamente, esta analogia, quando aplicada ao Brasil, se refere também à nossa transição de uma condição de Colônia para a situação de Império,

[72] Em referência ao texto de "Sobre pais e irmãos – Mazelas da democracia no Brasil" (FIGUEIREDO, 2000).

mas também sob modos “estranhos” cujas “ideias estão, continuamente, fora do lugar”. Vejamos como isso se revelou em alguns aspectos!

O fato de o Brasil integrar um bloco de países da América Latina não significou que o processo de colonização aconteceu de modo similar. Os estudos mostram, por exemplo, que a Espanha instalou universidades em suas colônias americanas já no século XVI, inclusive contribuiu com a transferência de docentes para as suas colônias sem que comprometesse a instituição metropolitana. Já Portugal, pelo contrário, sequer pode fazê-lo pelo fato de ter apenas duas universidades. Ao citar Faro (1952), Cunha (2016) chama a nossa atenção para o fato de que

> a Espanha teria encontrado em suas colônias povos dotados de cultura superior, no sentido antropológico do termo, o que dificultava a disseminação da cultura dos conquistadores. Impunha-se, portanto, a formação de intelectuais *criolos* e mestiços para o exercício refinado da dominação, o que no Brasil podia ser enfrentado apenas pelos religiosos em sua pregação (p.153).

Sobre este “atraso cultural” reiterado pelos autores em relação a Portugal, no que concerne à fundação da universidade, Aldo Jannoti (1992) nos apresenta uma versão pouco explorada e debatida por outros autores. Até meados do século XIII, Portugal não se afigurava como país europeu propriamente dito, pois como estava situado na extrema periferia da Europa Ocidental, este aspecto geográfico era considerado uma grande desvantagem, pois implicava em uma barreira para estabelecer uma comunicação com a Europa. Ademais, a localização espacial criava um isolamento ou atraso cultural. O autor resume assim:

> As correntes da cultura europeia dificilmente chegavam a Portugal, e se chegavam, quando chegavam, vinham um tanto tardiamente e um tanto despojadas da força de seus impulsos iniciais. Essa força ia gradativamente se enfraquecendo, para não dizer se perdendo, na passagem que as correntes de cultura realizavam do seu foco de origem para a periferia do continente. (JANNOTI, 1992, p. 113).

Extraindo algumas consequências desse mesmo debate, muitos eventos viriam marcar o nosso período imperial[73]. Entre muitos fenômenos daquela época, três aspectos especificamente chamam a nossa atenção nesse período: primeiro, a vinda da família real para o Brasil – o que isso representaria em termos de “desenvolvimento”; segundo, a necessidade de introduzir a escolarização da

[73] Período que marca a institucionalização de uma monarquia constitucional de 1822 a 1889.

população[74], sob a herança dos signos do ideal iluminista, como fonte de inspiração para o horizonte de transformação social e o que isso acarretaria no curto e longo prazo; terceiro, a implementação tardia do ensino superior sob o ímpeto do utilitarismo imediato e as suas vicissitudes face a muitas contradições discursivas, entre o saber e o fazer no discurso dos governantes.

Como assinalamos anteriormente, ao contrário da Espanha que incentivara as suas colônias, estabelecendo com os seus colonos outra relação, Portugal, por sua vez, não só desincentivou, como também proibiu que instituições de ensino superior sequer fossem criadas no Brasil. Na Espanha, no século XVI, havia oito universidades famosas em toda a Europa. Em Portugal, existia apenas uma: a de Coimbra e mais tarde a de Évora, esta de pequeno porte. No Brasil, um certo número de filhos de colonos ganhava bolsas para estudar em Coimbra. A justificativa para não se implantar universidade no Brasil[75] se baseava em "impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo[76] fez-se sentir em vários pontos da América". (CUNHA, 2016, p. 152).

---

[74] Um estudo minucioso pode ser feito a partir da consulta a obra "A instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil", de Primitivo Moacyr (1936).

[75] O primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas na Bahia, sede do governo geral em 1550. Os jesuítas criaram, ao todo, 17 colégios no Brasil, destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes. Os alunos eram filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e, no século XVII, também de mineradores. Nesses colégios era oferecido o ensino das primeiras letras e o ensino secundário. Em alguns, acrescia-se o ensino superior em Artes e Teologia. O curso de Artes, também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia, tinha duração de três anos. Compreendia o ensino de Lógica, de Física, de matemática, de Ética e de Metafísica. O curso de Teologia, de quatro anos, conferia o grau de doutor. Em 1553, começaram a funcionar os cursos de Artes e Teologia. No século XVIII, o Colégio da Bahia desenvolveu os estudos de Matemática a ponto de criar uma faculdade específica para seu ensino. Cursos superiores foram também oferecidos no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco, no Maranhão e no Pará. (CUNHA, 2016, p. 152).

[76] Para Carla Boto (1996, p. 22) "tributário das Luzes, porém radicalizando e rompendo com a pedagogia dos pensadores ilustrados, o movimento revolucionário criará – por assim dizer – novas dimensões político-sociais ainda a serem desvendadas. Certamente o modelo de escola naquele momento ensaiado constituirá referência obrigatória ao imaginário contemporâneo a propósito da educação democrática. Da Ilustração à Revolução, a pedagogia desloca-se do terreno filosófico para incursionar pela prática política, pelo lugar institucionalizado na escola propugnada; deixa de ser objeto privilegiado do indivíduo para ser concebida como direito como direito e capacidade inerente à espécie. Esse pressuposto do enciclopedismo – rompe radicalmente com a vertente individualista e elitizada preconizada pelos pensadores da Ilustração. O cimento teórico do Iluminismo dá origem a novas clivagens para a compreensão do problema. Advogar ou não a escola para todos foi, desde logo, estratégia política de matriz iluminista".

Calligaris (2000) propõe a seguinte análise histórica e política que marca a diferença entre a colonização hispânica e a portuguesa e os desdobramentos educacionais. A espanhola representou o esforço de estabelecer-se, de vingar à medida em que os espanhóis penetravam no território. Por outro lado, a colonização brasileira se mostrou sempre extrativista. Portanto, os colonizadores trabalhavam no registro do temporário. Por isso, os espanhóis foram construtores de cidades, o que não foi o caso dos portugueses nos primeiros séculos, por exemplo, o atraso na fundação de universidades, na criação de oficinas gráficas, entre outros. Se observamos o Tratado de Tordesilhas, o documento parece confirmar uma diferença de vontades colonizadoras, como se para os colonizadores do Brasil fosse necessário que a terra permanecesse edênica, portanto, selvagem (*selvaticus* vem de silva e opõe-se naturalmente, à *civis*, cidadão).

Considerando essas marcas entre a colonização hispânica e a portuguesa, em ambas há visões que, superado o projeto de colonizar, cada uma concebe ao seu próprio modo como se constrói uma nação. Além disso, a maneira como essas impressões vão se desenhando influenciaram a própria criação do ensino superior, fato que contextualizado decorre de disputas políticas.

Nesse sentido, frente à invasão estrangeira, a sede do reino transferiu-se para o Brasil em 1808. Chegam ao Brasil numa esquadra, transportando os tesouros da coroa, além da alta burocracia civil, militar e eclesiástica e os livros da Biblioteca Nacional. Pode-se observar que as instituições econômico-financeiras, administrativas e culturais, até então proibidas, foram criadas, assim como foram abertos os portos ao comércio das nações amigas e incentivadas as manufaturas. (CUNHA, 2016).

Concomitante ao cenário da Independência, “exigências” do ponto de vista da implementação de um sistema escolar foram sendo colocadas com vistas a responder aqueles primeiros desafios socioeconômicos. Peres (2005) extrai da crítica feita por Carvalho (1972) as primeiras bases e os principais objetivos em fomentar um sistema educacional.

> Tornava-se necessário dotar o país com um sistema escolar de ensino que correspondesse satisfatoriamente às exigências da nova ordem política, habilitando o povo para o exercício do voto, para o cumprimento dos mandatos eleitorais, enfim, para assumir plenamente as responsabilidades que o novo regime lhe atribuía. Esta aspiração liberal, embora não consignada explicitamente na letra da lei, conquistou os espíritos esclarecidos e converteu-se na motivação principal dos grandes projetos

> de reforma do ensino no decorrer do Império. (CARVALHO, 1972 apud PERES, 2005, p. 2).

No que diz respeito à transposição da família real para o Brasil, pelo menos duas interpretações podem ser esboçadas, segundo nos mostra Calligaris (1992). Primeiro, há duas Américas, naturalmente. No Norte, pode-se observar que a colonização foi direta e imediatamente a invenção de um mundo moderno. Em se tratando do Sul as coisas foram outras. Nosso drama se tornou esta parte da América tão diferente, de modo que no Brasil, a história do Império mostrou que logo na hora de declarar independência, ou seja, de confirmar a viagem inicial longe da casa paterna e materna, a família inteira veio morar com a gente. Essa importação das modalidades tradicionais da pátria contrariou o gesto colonial. Em outras palavras, a colônia nascia como lugar para onde fugir de casa. Assim, ela se tornou o lugar de possível sobrevivência de hierarquias tradicionais que em Portugal e na Europa já estavam ameaçadas. Nesse sentido, o paradoxo da colônia, como berço da modernidade, se tornou durante um bom tempo (o império) o lugar da resistência da tradição. Assim, o nosso mote "o país do futuro", é no fundo um lugar de refúgio da pregnância do passado[77].

Seguindo esta perspectiva, o Brasil como nação em potência reunia certas condições ideais para desenvolver-se "plenamente" como "berço da modernidade". No entanto, a mentalidade de uma colônia persistiu de modo atrasado, implicado sobretudo em retardar o seu processo de separação, mantendo assim a pátria alienada e capturada aos fantasmas do próprio passado português.

Lembremos, inicialmente com Lacan (1973), que a assunção de um sujeito se passa, primeiro, sob a dependência de um significante, para, posteriormente, se constituir.

> O significante se produz no campo do Outro[78] e faz surgir o sujeito da significação. Mas ele não funciona como significante que reduz o sujeito a

[77] Calligaris (1999) propõe duas nuances sobre a constituição de nossa formação cultural e que vai servir de baliza para o Brasil. "Uma Europa que sofre mesmo de reminiscências: o passado é lembrado como verdade do presente, mas – o sujeito moderno não podendo de todo se eximir de apostar no futuro – com um corretivo: o sentimento da história com H maiúsculo (em que o futuro deve fazer sentido em relação ao passado). A América do Norte, onde o futuro dá sentido ao presente e o passado é memória (e não História)". (p.19).

[78] "L'Autre est le lieu où se situe la chaîne du signifiant qui commande tout ce qui va pouvoir se présentifier du sujet, c'est le champ de ce vivant où le sujet à apparaître. Et j'ai dit – c'est du côte de ce vivant, appelé à la subjectivité, qui se manifeste essentiellement la pulsion" (Lacan, 1973, p. 185). "O Outro é o lugar onde se situa a cadeia do significante que comanda tudo isso que vai poder se presentificar do sujeito, é o campo do vivante onde o sujeito aparece. E tenho dito – é

> uma instância a não ser mais que um significante, ao petrificá-lo no mesmo movimento onde ele é convocado a funcionar, a falar, como sujeito. Existe a pulsação temporal onde se institui isso que é a característica da partida do inconsciente como tal – a fechadura. (p.188, Tradução nossa). [79]

A escolha pela alienação, nos dirá Lacan (1973), implica em um *fator letal*, em que "ela se torna o véu da primeira operação essencial onde se funda o sujeito". (p.191). Além disso, a nossa alienação, continua o autor, está presente um pouco mais na economia, política, psicopatologia, estética e muito mais.

O risco de manter-se alienado, ou como reitera Lacan, *condamné*, implica em que esse *véu*, sob o qual o sujeito se mantém fixado, é que o outro "produzido pelo significante, o outro aparece como afânise[80]". Esse fator letal, como efeito da submissão do sujeito, implica em que

> [...] nos mostra esse jogo dos significantes que nós vemos algumas vezes jogar no coração da vida ela mesma – nós chamamos de cromossomos, ele chega, entre eles, há um que tenha uma função letal. Nós vamos encontrá-lo no controle de um enunciado um pouco particular, que faz intervenção em um desses campos, a morte ela mesma.[81] (LACAN, 1973, p.193, Tradução nossa).

Para Lacan, a única coisa da qual é possível ser culpado é o fato de o sujeito ter cedido de seu desejo. Isso implica de alguma forma a traição no destino do sujeito.

> [...] Ou o sujeito trai sua via, se trai a si mesmo, e é sensível para si mesmo. Ou, mais simplesmente, tolera que alguém – com quem ele se dedicou mais ou menos a alguma coisa – tenha traído sua expectativa, não tenha feito com respeito a ele o que o pacto comportava, qualquer que seja o pacto, fausto ou nefasto, precário, de pouco alcance, ou até mesmo de revolta, ou mesmo de fuga, pouco importa. (LACAN, 2008, p. 375).

---

do lado do vivante, chamada a subjetividade, em que se manifesta essencialmente a pulsão" (Tradução nossa).

[79] "Le signifiant se produisant au champ de l'Autre fait surgir le sujet de sa signification. Mais il ne fonctionne comme signifiant qu'à reduire le sujet en instance à n'être plus qu'un signifiant, à le pétrifier du même mouvement où il l'appelle à fonctionner, à parler, comme sujet. Là est proprement la pulsation temporelle où s'institue ce qui est la caractéristique du départ de l'inconscient comme tel – la fermeture". (LACAN, 1973, p. 188, Tradução nossa).

[80] Para Lacan (1973) "[...] l'aphanisis est à situer d'une façon plus radicale au niveau où le sujet se manifeste dans ce mouvement de disparition que j'ai qualifié de lethal. D'une autre façon encore, j'ai appelé ce mouvement de fading du sujet". "[...] A afânise está situada de um modo mais radical ao nível onde o sujeito se manifesta no movimento de desaparecimento, que eu justifiquei de letal. De outro modo ainda, eu chamei isso de movimento de falha do sujeito". (LACAN, 1973, p. 318, Tradução nossa).

[81] "[...] que nous montre ce jeu des signifiants que nous voyons quelquefois jouer au coeur de la vie elle-même – on appelle ça de des chromosomes, et il arrive que, parmi eux, il y en ait un qui ait une function léthale. Nous allons en trouver le contrôle dans un énoncé un peu particulier, à faire intervenir, dans un de ces champs, la mort elle-même". (LACAN, 1973, p.193).

Considerando os desdobramentos do empreendimento colonial, vamos observar que o Brasil irá conservar seus vestígios. Esta evidência, a ser descortinada em seguida, pode nos ajudar a compreender o drama que marca a difícil passagem de uma posição alienada à condição de separação, que concerne à própria neurose nacional.

3.2 A instrução no Império: uma cartografia de enunciados ainda coloniais

A educação pública, no Brasil, com toda a sua peculiaridade, origina-se historicamente no final do século XVIII, com uma organização de um sistema de ensino que só veio se tornar concreto, efetivamente como um direito, no século XIX. O ato da Independência do Brasil[82] (1822) contribuiu para institucionalizar a monarquia constitucional. Sob a influência da ideologia liberal, a educação, antes concebida como um dever do súdito, passou a ser interpretada como um direito do cidadão; portanto, seria função compulsória do Estado promover a sua oferta em três graus sucessivos a todos os cidadãos na medida de suas capacidades naturais. Para os graus iniciais, orientava-se para os estudos, métodos pedagógicos, compêndios e mestres, compreendendo um curso de três anos, dos nove aos doze anos, o primeiro grau, de instrução comum. (PERES, 2005). “Inaugura-se uma nova política no campo da instrução popular, reivindicada em nome dos mesmos princípios liberais e democráticos que consagram o regime constitucional e o governo representativo”. (HAIDAR; TANURI, 1996, p. 61).

A Comissão de Instrução Pública (Memória de Martim Francisco), constituída no primeiro ano da independência, tinha como papel evocar a plena participação popular nos encaminhamentos políticos e promover a criação de um sistema escolar nos moldes do modelo francês. O fato que chama a nossa atenção é que apesar da comissão ter sido aprovada com fins de normatizar a educação na Corte,

[82] Azevedo (1944, p. 328) nos propõe a seguinte descrição daquela conjuntura: “Proclamada a Independência e fundado o Império do Brasil em 1822, a vitória dos liberais sobre os conservadores e os debates travados na Constituinte de 1823 anunciavam uma orientação nova na política educacional, sob o impulso dos ideais da Revolução francesa de que estavam imbuídos os liberais e pelo desenvolvimento do espírito nacional que obrigava a encarar sob um novo ângulo os grandes problemas do país. As ideias como costuma acontecer, nas crises das transformações políticas, tomam outro rumo e, pela primeira vez, as preocupações da educação popular, - como base do sistema de sufrágio universal, passam a dominar os espíritos da elite culta, constituída de sacerdotes, bacharéis e letrados.

configurando assim a educação nacional, seus projetos foram abortados pelo congresso que reprovou aquelas ideias seminais, considerando inviável um projeto nacional de educação sob as condições de então. De um lado a independência trazia como ideário unificar as províncias em torno de um símbolo nacional; de outra parte, tanto o povo como a elite não se viam representados e sequer reconhecidos pelo novo discurso do Imperador. (SACCO, 2017).

O Projeto de Constitucional de 1823, além de fazer menção à especificidade do ensino, em seu artigo 251 comenta o fato de que o governo teria liberdade para instituir leis e decretos sobre o "[...] o número de estabelecimentos úteis e sua constituição". De modo amplo e genérico, o artigo 252 ainda endossava a liberdade de ensino e que cada cidadão era também livre para abrir aulas para o ensino público. O apelo e a abertura à iniciativa privada surgem como alternativa frente à justificativa da falta de recursos, além da necessidade de "[...] facilitar todos os meios a instrução da mocidade no indispensável estudo das primeiras letras". Ademais, visava "assegurar a liberdade que todo o cidadão tem de se fazer o devido uso de seus talentos". (PERES, 2005, p. 4). O fato curioso deste documento se refere ao modo de classificação dos alunos que já indicava à época o fomento à formação de uma elite em detrimento da educação popular:

> [...] de acordo com o projeto constitucional de 1823, para os brancos ou supostamente brancos haveria educação escolar formal, conforme o disposto no Art. 250. Para os índios haveria catequese e civilização e, para os negros, emancipados lentamente, haveria educação religiosa e industrial, nos termos do Art. 254. (PERES, 2005, p. 4).

Podemos observar que, por ocasião da institucionalização do Primeiro Império, a educação estava assentada numa concepção de habilitar os sujeitos a participarem da vida pública, ou seja, uma educação estritamente utilitarista para responder à "nova ordem política". Sob os resquícios do modelo de sociedade "escravagista", observamos que tais objetivos, relacionados ao projeto de educação, não implicava na busca pelo exercício de liberdade, como se presumia a coisa política que os gregos atribuíam a participação do sujeito nas decisões da *polis.* Ademais, nota-se também que a educação não aparece como imbuída de um papel estratégico na conservação de um fio em que liga gerações, e que, portanto, deveria estar alicerçada na transmissão de uma tradição. Como reitera Voltolini (2019),

> a noção de tradição, normalmente mal compreendida pela leitura histórica que a assimilou, apressadamente, ao *status quo* político e à reprodução

> da posição dominante, aparece nessa perspectiva como aquilo que não se confunde com o passado, mas é, antes, uma dada relação com ele. (VOLTOLINI, 2019, p. 369).

Ao longo de cada momento histórico, notamos que a noção de ensino está fortemente associada a um caráter instrumental.

> Para o homem medieval, escreve Stephen D'Irsay, o que lhe importava mais era a aquisição de uma sólida *Weltanschauung*, de uma vista de conjunto do mundo; ele não tinha pelos fatos essa adoração que tem o homem moderno", e que começou a desenvolver-se, na idade moderna, com o empirismo inglês e sob a influência dos enciclopedistas.[83] (AZEVEDO, 1944, p. 327).

Notamos, por exemplo, em 1823, que o Imperador Dom Pedro I, na *Fala do Trono*, durante a abertura da Assembleia Constituinte Legislativa, ele fez menção à necessidade de voltar a atenção política para a instrução pública, mas aquele tipo de falação não passava de mera retórica. Assim, em função da abertura do Brasil aos aspectos que giravam em torno da economia, acentuou-se a importância de formalizar uma legislação educacional que considerasse aquele momento histórico, criando duas universidades. (MOACYR, 1936).

Posteriormente à chamada pública para atenção à "Instrução Pública", na abertura da Assembleia Geral Legislativa, em 1826, a primeira após a promulgação da carta constitucional em 1824, observou-se que não voltou o imperante a pedir atenção para o ensino público, ou seja, nenhuma observação de "suma consideração", como havia anunciado três anos atrás, em 1823. Nota-se que, durante o período da regência e das duas primeiras décadas da maioridade, curiosamente imperou-se o mesmo silêncio sobre a instrução, embora não faltassem relatórios que indagavam as deficiências das condições das estruturas físicas das escolas, dos atrasos, dos métodos e, sobretudo, da miséria em que se debatiam os mestres em condições bastantes adversas onde viviam nas províncias. (PERES, 2005).

Duas interpretações podem ser depreendidas com base no silêncio sobre a instrução pública: primeiro, a cena do cinismo sob a forma de justificativa da falta

---

[83] De acordo com Carla Boto (1996), "o movimento enciclopedista francês tende a ser tomado, fundamentalmente por seu efeito irradiador, como suporte teórico da Revolução Francesa. Por entender a ruptura com tudo que pudesse ecoar como ressonância do Antigo Regime, os líderes da Revolução teriam se apropriado de muitas das noções já contempladas pelos filósofos da Ilustração. A ideia de igualdade e de liberdade, os emblemas de vontade geral e de soberania, construíram-se, àquela altura, à luz do vértice de interpretação que fora já ensaiado e divulgado pelo movimento enciclopedista". (p. 68).

de recursos públicos, discurso que vai se reproduzindo ao longo da história, entre um regime de governo e outro, mas que muito provavelmente, em nossa hipótese, guarda um profundo desinteresse pela coisa pública, em detrimento a abertura ao privado; segundo, outro aspecto importante, diz respeito ao fato de que embora tenha se dissolvido a Constituinte, pelo golpe de Estado de 12 de novembro de 1823, o projeto de Constituição foi anulado perdendo igualmente importantes resoluções sobre Instrução Pública. No entanto, a lei de 20 de outubro de 1823 declarava em vigor, entre outros atos das Cortes Portuguesas, o decreto de junho de 1821, permitindo dessa forma que

> [...] a qualquer cidadão o ensino, e a abertura de escolas de primeiras letras, independente de exame ou licença. A colaboração da iniciativa privada, solicitada de maneira hábil, tivera como justificativa, além da falta de recursos públicos, a necessidade de "[...] facilitar por todos os meios a instrução da mocidade no indispensável estudo das primeiras letras". Tivera ainda a intenção de "assegurar a liberdade que todo o Cidadão tem de fazer o devido uso de seus talentos", sem prejuízos públicos. (LOPES, 2005, p. 4).

A ênfase "da inciativa privada", em detrimento ao público, aparece como uma alternativa complementar à instrução pública. Ao mesmo tempo, nos impressiona que concomitante à Independência, mantinha-se ainda um jugo. Encontramos em Freud (1936/1996) algumas pistas que nos ajudam a iluminar este debate. Freud observou que determinados mecanismos como incredulidade e descrença operam no sentido de construir repressões frente a um fato novo, o qual envolve geralmente a conquista de um bem e o êxito sobre algo. Nessas circunstâncias, às vezes, o sujeito responde internamente com aquela voz interior: "bom demais para ser verdade". Nota-se que esse paradoxo traduz um pessimismo, em alguns casos tem-se a impressão de que se arruínam com o êxito, o que pode ser interpretado como um sentimento de culpa ou de inferioridade, expresso nas seguintes palavras: "não mereço tanta felicidade, não mereço". Assim, Freud acrescenta que nesses casos o Destino que se espera é que sejamos maltratados, revelando com isso a materialização de nossa consciência, resultado de um severo superego. Freud ilustra recorrendo ao exemplo do rei da Espanha.

Conta-se que o rei Boabdil recebeu a notícia de que sua cidade Alhama tinha sido tomada, e, portanto, exclamou dizendo: "Ay de mi Alhama". Frente a esta constatação, sua reação foi de rechaço àquela verdade; acreditava se tratar de uma notícia como "*non arrivée"*. Diz o poema: "*Cartas le fueron venidas/ que Alhama era*

ganada: las cartas echó em fuego/ y al mensajero matara". O desfecho da história é que o rei queimou as cartas e, também, delegou que matasse o mensageiro, como forma de ainda sustentar o seu poder absoluto.

Para Calligaris (1991), o modo como construímos a nossa relação com a figura alegórica do colonizador, no Brasil, permite conjecturar que até as nossas iniciativas de reforma encontram sempre dificuldades. Nesse sentido, a expropriação, mesmo que ela não implique em "privar", de todo modo representa um gesto político inaceitável para o colonizador, pois contradiz com o essencial do seu interesse. A figura do colonizador, em se tratando do processo histórico do Brasil, seria aquele que ao chegar impôs a sua língua a uma nova terra. Inclusive, a figura do colonizador traz consigo a potência paterna, em outras palavras, traz a língua do pai para fazer gozar um outro corpo do que o corpo materno. Essa potência é exercida longe do pai, onde ele poderá ter acesso a um outro corpo.

Considerando esse contexto, pela maneira como se estabelece a relação da figura do colonizador diante da terra com a qual ele viria explorar, e, vinculada a essa concepção de um descaso ou até mesmo negligência para com o sistema escolar, podemos notar que, no Brasil, o príncipe regente (a partir de 1817, rei D. João VI) não criou universidades, embora muitas instituições metropolitanas e seus modelos fossem aqui reproduzidos. Em vez de universidades, havia cátedras isoladas de ensino superior para formar profissionais em Medicina e Engenharia (na Bahia e no Rio de Janeiro). Nessa sequência, a formação em Engenharia, anos depois, ficou sob a chancela da Academia Militar. Nota-se que naquela época, as unidades eram simples e, além disso, contavam com o interesse do professor em prover meios para ensinar seus alunos em locais improvisados. Desde então, as faculdades isoladas que surgiam e se multiplicavam, ofereciam de modo exclusivo apenas vagas para cursos de Medicina, Engenharia e Direito. Posteriormente foram incorporadas a essas faculdades os cursos de Odontologia, Arquitetura, Economia, Serviço Social, Jornalismo, Filosofia, Ciências e Letras. Cunha (2016) continua a sua historiografia apontando que este último curso

> [...] veio a ser realizado, ainda que parcial, do ambicioso projeto de reproduzir no país a Faculdade de Filosofia da Universidade de Berlim, no cultivo do saber e desinteressado, conterrâneo de outro elemento transplantado, a livre docência. (CUNHA, 2019, p.155).

Para Azevedo (1944), a educação segundo a visão de D. João VI, que devia ser implementada “o mais depressa possível e com menos despesas[84]”, estava impelida pelo cuidado de utilidade prática e imediata, ou seja, marcada por um espírito profissional e utilitário. Nesse sentido, a chegada da corte ao Brasil também contribuiu para produzir uma ruptura completa com o programa escolástico e literário do período colonial. Inicialmente ficou restrita à Bahia e ao Rio Janeiro, o centro mais importante da vida profissional e intelectual da nação; embora tenha acarretado, dessa forma, em um atraso em todo o resto da Colônia. Não obstante, aquela foi considerada uma das fases mais fecundas e importantes de nossa evolução cultural, uma vez que foram lançados por D. João VI os germes de numerosas instituições nacionais de cultura e de educação.

Sobre a admissão dos candidatos para ingressarem nessas instituições de ensino superior, o requisito era os “exames de estudos preparatórios” ou “exames preparatórios”. Mais tarde, em 1837, os concluintes do curso secundário do Colégio Pedro II[85] tinham o privilégio de se matricularem, sem exames, em qualquer escola superior do Império. Chama a nossa atenção o fato de que as elites regionais pressionavam as instituições para que fosse facilitado o ingresso dos jovens no ensino superior e que medidas fossem tomadas no sentido de diminuir os obstáculos representados pelos “exames preparatórios”. Argumentos desta mesma natureza, posteriormente, serão retomados na LDB de 1996, que discute os critérios de acesso ao ensino superior, mas não se tem o controle dos processos de admissão nas faculdades particulares.

---

[84] Essas ideias ainda parecem que são recorrentes. Macedo (2019), ao propor uma crítica à deseducação alardeada pelo atual governo de Jair Bolsonaro, com cortes de verbas para as universidades públicas, retoma uma fala expressiva do ministro da educação de que o “Estado brasileiro não tem condições de atender a demanda do ensino superior”. (p. 29). No entanto, o referido ministro defende o fortalecimento do ensino particular. https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/06/ministro-da-educacao-defende-fortalecimento-de-ensino-superior-particular.shtml

[85] “Numa época em que somente o grau de bacharel e letras, conferido pelo Colégio Pedro II, habilitava à matrícula nas faculdades do Império, todos os demais estudantes, candidatos às escolas superiores, eram obrigados, para serem admitidos às faculdades, a prestar exames perante comissões organizadas para esses institutos. Essa situação, evidentemente anormal, do ponto de vista morfológico, de estrutura do sistema escolar, inaugurou um período brilhante dos estudos propedêuticos, substituído a um rígido enquadramento secamente burocratizado, como o teria sido o ensino provincial, estrangulado pelos orçamentos e pelo espírito de rotina, uma floração de instituições fora da pressão direta do Estado e que, tornando-se rivais, se disputavam a primazia na reputação, pela eficiência do ensino, e cujo papel foi de assegurar a continuidade e os progressos dos estudos de humanidades no país.” (AZEVEDO, 1944, p. 346).

A partir da Proclamação da República[86], a mudança na burocracia pública e privada foi determinante também no aumento da procura pela educação secundária e superior. Então a noção de expansão do ensino superior, neste período, está associada à busca pela facilitação do acesso a esse nível de ensino e também por uma insistência da elite, à época, para que ocorressem mudanças nas condições de admissão e na multiplicação de estabelecimentos públicos e privados. Tanto o acesso como a expansão estão ambos atravessados pela contingência das transformações econômicas e institucionais, fortemente marcada pelas lutas de liberais e positivistas que, com base em correntes político-ideológicas, defendiam a ideia do "ensino livre". Outro aspecto importante sobre a formação:

> Os latifundiários queriam filhos bacharéis ou "doutores", não só como meio de lhes dar a formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como, também, estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição social e econômica. Os trabalhadores urbanos e os colonos estrangeiros, por sua vez, viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances destes alcançarem melhores condições de vida[87]. (CUNHA, 2016, p. 158).

Naquela sociedade, baseada na economia de latifúndio e na escravidão, não interessava a educação popular. Observava-se que era para os ginásios e as escolas superiores que afluíam os rapazes que dispunham do tempo com possibilidade de fazer os estudos. Azevedo (1944) continua a sua análise mostrando que

> [...] as atividades públicas, administrativas e políticas, postas em grande realce pela vida da corte e pelo regime parlamentar, e os títulos concedidos pelo Imperador contribuíam ainda mais para valorizar o letrado, o bacharel e o doutor, constituindo, com as profissões liberais, o principal consumidor das elites intelectuais forjadas nas escolas superiores do país. Esse contraste entre a quase ausência de educação popular e o desenvolvimento de formação de elites, tinha de forçosamente estabelecer como estabeleceu, uma enorme desigualdade entre a cultura da classe dirigida, de nível extremamente baixo, e a da classe dirigente, elevando a sobre uma grande massa de analfabetos. (AZEVEDO, 1944, p. 335).

De um lado uma sociedade governada pelos interesses materiais de uma oligarquia que detinha grandes propriedades rurais, e vivia da exploração de escravos. Mais ainda, aqueles senhores eram orientados ideologicamente pelo

---

[86] Discutiremos com mais profundidade no próximo tópico

[87] Esta mesma crença alimentou o sonho de uma outra geração mais recente, o público alvo das políticas públicas educacionais que são objetos de inclusão. No entanto, como essas iniciativas se baseiam em reformas para promover certa igualdade, pode ser interpretada como política de ressentimento (KEHL, 2011) ou política de desamparo (SAFATLE, 2016).

idealismo jurídico, cultivado nas faculdades que repetiam a tradição de Coimbra. Assim, erguia-se superior à estrutura social e econômica, a estrutura política, arquitetada pelos homens de direito, e aprofundava-se em vez de reduzir, a distância entre a cultura das elites e a das classes populares. Aqueles mestiços que, tendo-se elevado, no período da Colônia, através das artes, letras e pelas funções eclesiásticas, também tinham alguma chance de encontrar uma nova escada para a ascensão social, nas escolas superiores e assim poderiam assumir as funções das profissões liberais. Azevedo (1944) continua a sua análise assinalando que

> [...] assim, pois, feita abstração da massa de escravos e dos povos primitivos, inteiramente ao abandono, dentro da própria sociedade livre, em que coexistiam os mais diversos estágios da civilização, a classe dirigente distinguia-se excessivamente do resto da população do país, não só do ponto de vista do aspecto exterior, do nível e estilo de vida e dos interesses essenciais, mas, sobretudo da cultura. Uma minoria de letrados e eruditos, e uma enorme massa de analfabetos. E se é verdade que a desigualdade de fortuna (e de poder), ao contrário do que afirmam os economistas, é mais suportável do que a da cultura, esse grande desnivelamento não podia ficar sem efeitos sobre a evolução da cultura como da política do Império. Enquanto na América do Norte, em relação à cultura, a população é mais homogênea e a classe dirigente é mais próxima da classe dirigida, – o que explica em parte o caráter benigno da luta de classes e a maior solidez das instituições democráticas nesse país –, mantinham-se, no Brasil, extremamente acentuados os desníveis culturais entre as elites e o resto da população. (p. 337).

A expansão dos estabelecimentos de ensino superior, além da disputa colocada em cena sobre os alunos que eram liberados de se submeterem ao "exame preparatório", além da necessidade de conter a "invasão" do ensino superior por candidatos inabilitados, levou o governo a instituir o Decreto 8.659 de 5 de abril de 1911, que estabeleceu normas legais com base na Reforma Rivadávia Corrêa, à época, Ministro da Justiça e dos Negócios Interiores. Busca-se, através daquela reforma, transferir para os governos estaduais e para as associações particulares as instituições de ensino superior. Visa-se abolir privilégios dos diplomas acadêmicos e promover a crítica à qualidade do ensino secundário[88] e superior. Assim, a contenção colocava em evidência que

[88] O ensino secundário, desde o período Imperial, mostrou-se alvo de críticas e disputas, uma vez que a sua associação relacionada a expansão do ensino superior, fomentou desde a sua criação a ideia de utilitarismo. Mais ainda, os registros acentuam uma diferença entre esse nível de ensino público e privado, prevalecendo mais a busca pelo segundo que transmitia a ideia de reunir a condições pedagógicas para promover o preparo para o ensino superior. O ensino secundário público se dava por meio de aulas avulsas, era um ensino pulverizado, em regime fragmentário, sem ligações de fundamentos. Esta crítica, será retomada novamente no ano de 1990, por ocasião de um novo discurso que visaria promover a universalização da educação, a partir da ênfase do ideal de "democratização".

> [...] a função desempenhada pelo sistema educacional escolar, como fonte fornecedora de diplomas garantidores da posse de conhecimentos “apropriados” aos cargos conferidores de maior remuneração, prestígio e poder, chegou a ser ameaçada por aquele processo de expansão/facilitação: os diplomas das escolas superiores tendiam a perder raridade e, em consequência deixam de ser instrumento de discriminação social eficaz e aceito como legítimo. Além do mais, o imediatismo na busca dos diplomas escolares, principalmente do grau superior, comprometia a função do ensino de formar os intelectuais das classes dominantes, mais necessitadas deles do que nunca, agora que a hegemonia de umas frações sobre outras e todas elas sobre as demais classes encontravam-se em crise. A introdução dos exames de ingresso às escolas superiores para todos os pretendentes foi uma tentativa de restabelecer o desempenho daquela função. Em suma, induzidos pela ideologia do bacharelismo, os jovens das classes dominantes e das classes médias buscavam obter, de qualquer maneira, um diploma superior, qualquer que fosse. (CUNHA, 2016, p. 159).

Naquela busca frenética pelo diploma, encontravam-se pepineiras aristocráticas ou, ao menos, estabelecimentos que convergiam de preferência os filhos de famílias ricas, do patriarcado rural e da burguesia. As instituições se tornavam viveiros de bacharéis e doutores, como de políticos e de funcionários do estado que contribuíram com essas escolas para pôr em moda e vulgarizar no Brasil o gosto pelos anéis simbólicos e pelos epítetos, tão vivo quanto o amor aos títulos, e tão difundido já nos finais do Império. (AZEVEDO, 1944). Esse mesmo imaginário, decorridos mais de um século, será retomado por uma política pública que, ao considerar o hiato da desigualdade, histórica e socialmente produzida, traz como carro chefe emblemático tornar todos os “excluídos” (negros, índios e deficientes) com “potencial” de inclusão em um projeto político educacional de “reparação”. No entanto, veremos que apesar do seu “sucesso” para os empresários que lucraram com a mercantilização da educação, há um “fracasso” não enunciado, conforme debateremos posteriormente.

Retomando ao período Imperial, a relação entre a ideia de um ensino voltado à transformação social do país trazia também em sua outra face a superficialidade, uma vez que a busca pela quantidade, em detrimento da qualidade, já caracterizava como ideal a apropriação de um conhecimento sem densidade. Assim, podia se notar que

> essa tendência de pôr a quantidade acima da qualidade, a erudição acima da cultura, o valor da eloquência acima da paixão das ideias, e o "mais ou menos" em lugar da exatidão, se não teve as suas origens, certamente se fortificou no tipo tradicional de ensino, utilitário e informativo, em que se tratava menos de apreciação do que de acumulação, e em que o espirito de finura, a profundidade, a penetração, a maturidade crítica e estética

> eram (como o são ainda hoje) sacrificados à aquisição de um saber enciclopédico. (AZEVEDO, 1944, p. 340).

Nesse sentido, a implementação do Decreto 8.659 possibilitou que os estabelecimentos, em princípio, usufruíssem de qualquer privilégio, por exemplo, o Colégio Pedro II que garantia a matrícula dos seus concluintes em qualquer escola de ensino superior. Os estabelecimentos governamentais passaram a ser corporações autônomas e assim os seus dirigentes poderiam eleger os seus representantes, além da completa autonomia didática, administrativa e financeira. A querela dos exames de admissão passou a funcionar da seguinte forma:

> As escolas superiores criadas pelos estados e por particulares deixaram de sofrer qualquer fiscalização da parte do governo federal, tendo seus currículos organizados conforme as determinações do próprio corpo docente, independentemente de modelos oficiais. (CUNHA, 2016, p. 160).

Para Azevedo (1944), as escolas profissionais superiores exerciam grande atração[89]. O papel selecionador que aquelas instituições eram convocadas a desempenhar, acumulando com a sua função um lugar de transmissão de uma herança cultural de uma geração a outra. A partir da iniciativa do Decreto, ocorreu a abolição dos controles sobre ginásios e faculdades, e por consequência, sobre os diplomas profissionais. Por outro lado, mais faculdades foram criadas, ampliando assim o número de alunos.

> A instrução primária, confiada às províncias e reduzida quase exclusivamente ao ensino de leitura, escrita e cálculo, sem· nenhuma estrutura e sem caráter formativo, não colhia nas suas malhas senão a décima parte da população em idade escolar, e apresentava-se mal orientada não somente em relação às necessidades mais reais do povo, mas aos próprios interesses da unidade e coesão nacionais. Em 1867 Liberato Barroso, apoiado em dados oficiais, calculava em cerca de 107 500 (mais precisamente, 107 483), o total da matrícula geral nas escolas primárias em todas as províncias para uma população livre de 8 830 000: nessa altura do Império, sobre cerca de 1 200 000 indivíduos em condições

[89] Em termos quantitativos, estima-se, que naquele período, na hierarquia profissional ocupavam estas o degrau mais alto, sendo de todas as mais procuradas as que se preparavam nas faculdades de direito. Em 1864 existiam matriculados nas duas faculdades de direito, 826 alunos, para 294 nas duas de medicina; 154 (dos quais 15 militares) na Escola Central, e 109 na Escola Militar, sem contar a Escola de Marinha de que não foi possível encontrar dados relativos a esse ano, e que apresentava em 1866 a matrícula geral de 94 alunos. No decênio 1855-64, para 8 036 alunos que se matricularam nos dois cursos jurídicos, foi de 2 682 (excluídos os 533 dos cursos farmacêuticos) o número de estudantes, nas faculdades médicas e, portanto, um terço da matrícula total nas duas faculdades de direito. Em 1876 os números já tendiam a aproximar-se: nesse ano, 78 alunos recebiam o grau de bacharel, nas duas faculdades de Recife e de São Paulo; 102, o de doutor nas duas de medicina e 58, o diploma de engenheiro (civil, 35; geógrafo, 22; de minas, 1) na Escola Politécnica em que, dois anos antes, se transformara a Escola Central do Rio de Janeiro. (AZEVEDO, 1944).

> de recebê-la, apenas recebiam instrução, avaliando-se acima da estimativa, 120 mil, ou seja, a décima parte da população em idade escolar, ou ainda um indivíduo por 80 habitantes... sob governos apáticos[90] e quase indiferentes. (AZEVEDO, 1944, p. 336).

Retomando a ideia do descaso com a educação, durante o Primeiro Império, um acontecimento que contribuiu para reforçar esta ideia do desinteresse, culminou com a implementação do Ato Adicional[91], em 1834, em que as forças descentralizadoras transferiram para as províncias o duplo encargo da instrução primária e secundária, produzindo assim uma fragmentação em dois o sistema de ensino. Assim, aquela intervenção agravou ainda mais as dificuldades pelas quais os estabelecimentos escolares enfrentavam. Um quadro de anomalias se instalava. Moacyr (1936) pode mostrar que Dom Pedro II, sempre que se expunha em público, reiterava que a educação não deveria receber “menor desvelo”, embora fossem observadas “algumas apressadas linhas sobre o desleixado ensino público”. Por outro lado, a ideia de desenvolvimento evocava ao mesmo tempo a necessidade de difundir a instrução. Ademais, o caráter mercantilista aplicado ao ensino imprimia à época, a necessidade de articular a educação à economia: "podemos, portanto, seguindo os conselhos de uma boa entendida economia, atender com os maiores sacrifícios à educação”. (p. 663).

---

[90] Situação observada no ensino técnico, agrícola e industrial que “não passava de meras tentativas e ensaios. O Liceu de Artes e Ofícios, de iniciativa privada, fundado por Betencourt da Silva em 1856, no Rio de Janeiro, não se desenvolvia como uma planta que se fez ao ar livre e ao sol, mas como uma instituição artificial, transplantada para meio estranho e hostil e mal compreendida de quase todos. Nenhuma outra escola de ensino industrial; duas, de comércio, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, em que em 1864 se matricularam 53 alunos, e o curso comercial de Pernambuco, que não tinha mais que 25 alunos nesse mesmo ano; e apenas três, de agricultura, uma em projeto, que a Companhia União e Indústria se obrigou a criar no Rio de Janeiro, em virtude de um acordo celebrado em 1864 com o governo imperial, e duas outras, respectivamente com 24 e 14 alunos em 1864, nas províncias do Pará e do Maranhão. Nenhuma dessas escolas e das que depois se criaram prosperou no país, acabando por extinguir-se à míngua de recursos, de alunos e por falta de organização. O Imperial Instituto Fluminense de Agricultura e os outros institutos similares que se fundaram na Bahia, em Pernambuco, em Sergipe e no Rio Grande, – associações criadas com o objetivo de propagar teórica e praticamente os melhores sistemas de lavoura e de exploração agrícola – , não conseguiram, não digo realizar, obra útil e duradoura, mas nem sequer ressurgir do marasmo em que estagnavam (AZEVEDO, 1944, p. 336).

[91] O período final do Primeiro Império e as parcas mudanças impostas por Dom Pedro I, com razoável apoio do parlamento, *mostraram-se insuficientes*, tiveram pouco efeito no sentido de promover a oferta planejada de ensino. Revelou-se ainda incapaz de promover uma igualdade ou até mesmo a liberdade naquele contexto social com resquícios de uma sociedade escravocrata. Decorrido três anos após a abdicação de Pedro I, a Reforma Constitucional, publicada sob a forma do Ato Adicional de 1834 (SACCO, 2017).

Com a institucionalização do Segundo Império, passava-se a autorizar às províncias a criação de assembleias legislativas, e em decorrência o fomento ao estabelecimento de novas leis sobre estipulação de tributos, controle financeiro e nomeação para cargos públicos. (SACCO, 2017). Essa passagem para um segundo momento do Império não representou nenhuma mudança substancial no cenário da educação. Não obstante, essa decisão

> de fato serviu para desincumbir o regente de compromissos imperiais junto às províncias, uma vez que juntos aos direitos, também transferiu deveres, que, apesar de serem compulsoriamente cumpridos pelas províncias, ainda eram determinados pelo governo regencial, assim como a nomeação dos presidentes provinciais permaneceu sob escolha do regente. (SACCO, 2017, p. 66).

O dispositivo descentralizador, por meio do Ato Adicional, ao reformar a Constituição, transformou os Conselhos em Assembleias Legislativas Provinciais[92]. Assim, poderia legislar por meio de sua competência em prol de sua missão em instruir o povo e solucionar as dificuldades decorrentes do projeto anterior de centralização e promover a expansão do ensino. Contudo, a sonhada transformação esbarrava-se mais uma vez frente aos obstáculos.

> Em benefício da instrução popular, as províncias pouco puderam fazer, pois inteiramente entregues a si mesmas, não contavam com o amparo financeiro do governo central. Além disso, havia os problemas decorrentes da descontinuidade administrativa, já que os Presidentes de Província, nomeados pelo Governo Central, sucediam-se rapidamente no poder. Consequentemente, as reformas provinciais do ensino, uma após outra, acabavam ficando no papel. (PERES, 2005, p. 9).

O hiato entre o prescrito e a vida cotidiana das primeiras instituições fazia refletir os “vagos conceitos” em torno da educação popular voltada a diferentes classes sociais. A ideia de criar planos, promover reformas, começava a se tornar objeto do debate nas assembleias, nomeando a discussão de “fecundo pensamento”. Por um lado, vivia-se o contrassenso em relação às dificuldades das instituições escolares. Da mesma forma, os políticos reiteravam em seus debates que a educação era “objeto de constante desvelo do governo”. (MOACYR, 1936). Na fala do Imperador, impressiona-nos a insistência do governo em sua fala:

[92] Conforme prezava o texto referido, em seu § 2° do Art. 10, conferiu às Assembleias Legislativas provinciais o direito de legislar “[...] sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la”. Excluía, porém, de sua competência “[...] as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral”. (PERES, 2005, p. 8).

> [...] tem este procurado dar o mais acertado emprego aos meios de que pode dispor, e animar os beneméritos esforços que por toda a parte se manifestam no mesmo sentido, movimento que observo com a maior satisfação e muito abona o caráter de nossos compatriotas. (MOACYR, 1936, p.663)

Os sucessivos silêncios do governo e a negligência em relação a tomar a educação como prioridade, era por outro lado debatido na sua forma de necessidade de reforma. A história mostra que, por exemplo, a “displicência” do governo era visível pelo modo como a temática da educação não era incluída na “lei de orçamento da despesa”. O ministro Paulino de Souza, durante cinco anos, reivindicava de modo insistente, em cada Assembleia, a necessidade de fomentar a abertura de novas escolas. Em 1874, o Ministro João Alfredo reivindicava autorização para criar duas escolas normais no município da Corte, uma escola de Minas, em Ouro Preto e como complemento da “generosa dádiva”, o curso politécnico. Chama a atenção o fato de que

> estes atos legislativos deviam, entretanto, parecer ao próprio governo sem grande valia porque na fala de encerramento não há menor referência a eles. "os Auxílios à educação e à instrução pública, condição indispensável do desenvolvimento nacional..." (MOACYR, 1936, p. 664).

Como um mendigo que implora humildemente uma esmola para garantir um mínimo de sobrevivência, a coroa, em sinal de subserviência agradecia à legislatura “às migalhas orçamentárias em favor do ensino”, reiterando nestes termos: "aproveitando os recursos que dotaste à instrução pública, o governo procurou melhorar o seu estado; e prosseguirá neste empenho." Como destaca Moacyr (1936), neste breve relato se resume o que foi dito na fala de abertura da assembleia geral legislativa. Assim, no Segundo Império podia-se resumir que aquele mal-estar na educação era atribuído a

> a conjunto de causas, de natureza diversa, que se prendem o caráter esporádico das medidas, tímidas, fragmentárias, inoperantes, instituídas um pouco à aventura, sem qualquer plano de conjunto, e a extrema lentidão no desenvolvimento da educação popular e do ensino técnico. A instrução primária, confiada às províncias, vai-se organizando por um sistema "de tentativas e de erros", em conformidade com os recursos limitados de cada uma delas e ao capricho das circunstâncias, quais o predomínio deste ou daquele grupo partidário ou a inspiração pessoal do presidente, em que se pode encontrar a causa mais próxima da periodicidade das variações nas políticas locais de educação. O pessoal docente, quase todo constituído de mestres improvisados, sem nenhuma preparação específica, não melhora sensivelmente com as primeiras escolas normais que se criaram no país. (AZEVEDO, 1944, p. 343).

O esboço, até aqui elaborado, mostrou que a formalização da instrução nacional, no período Imperial, foi construída sob alguns paradoxos; pois, se de um lado a nossa Independência implicava em abandonar os resquícios da Colônia; por outro, realizar uma disrupção com o passado seria uma condição *sine qua non* para construir o lugar da nação. No entanto, por vezes temos a impressão do descaso que ora atrofia, ora cria um grande abismo, tornando assim "impossível" construir esse lugar, conforme a reincidência de um conjunto de atos políticos e administrativos revelados pela incursão dessa breve perspectiva historiográfica apresentada.

Nesse sentido, o descaso com a educação, pelo que se pode notar, virá marcar o atraso histórico do Brasil, que fora deixando seus rastros ao longo desses dois séculos. Resta-nos saber como essa educação, que em nosso entendimento vem sendo recusada, como ela retorna e é proclamada, à medida em que avançamos para a "sonhada" República.

3.3 A educação no ideário da República

A crítica à centralização da Monarquia brasileira, decorrida de um longo período imperial, além da abolição da escravidão, este último acontecimento culminante, marcam a Proclamação da República, guiada pelo espírito das ideias liberais. A República[93], sob princípio federativo, sobretudo disseminava a ideia do esvaziamento do regionalismo, redefinindo o papel do Estado, que passaria a intervir em todos os setores da vida nacional. Contudo, em princípio, isso não significou uma política educacional que seria intencionalmente definida sobre a instrução nacional, embora se propalasse a organização do ensino em todo o país.

No que diz respeito à oferta de educação, entre esses dois períodos – fim do Império e as primeiras décadas da República, podemos notar que o advento do novo regime não trouxe alterações significativas para a instrução pública, tampouco inaugurou uma nova corrente de ideias educacionais. Portanto, permaneceu o mesmo movimento das últimas décadas. (HAIDAR; TANURI,1996).

[93] Uma breve periodização da República em suas diferentes fases, pode ser compreendida da seguinte forma: República Velha (1989-1930) marcada por dois acontecimentos históricos República da Espada e República Oligárquica. Na sequência, a Era Vagas (1930 – 1945) entre o Governo Provisório, Governo Constitucionalista e o Estado Novo (1937-1945). Em seguida a República Populista (1945-1964). A instauração do golpe militar que instituiu a Ditadura Militar (1964-1985). Desde 1985 vivemos a fase da Nova República [...]

A União continuaria assegurando e legislando sobre o ensino superior na capital, cuja função era “animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências”; fomentar a criação de instituições de ensino superior e secundário nos estados e prover a instrução secundária na capital do país. Este último nível de ensino “permaneceria até 1930 quase que totalmente entregue aos cuidados da iniciativa particular”. Apresentava-se como seletivo e não tinha uma finalidade formativa própria, apenas subordinado à função imediatista de preparo para as instituições de ensino superior. Quanto à nacionalização da escola primária, pregava-se a desejada participação, a necessidade de superar os entraves constitucionais, mas nada fora posto em prática de modo mais concreto até o Estado Novo. (HAIDAR; TANURI, 1996, p. 78).

Algumas estatísticas à época mostraram que apenas 10 % da população do país em idade escolar recebia a instrução durante o Império. No começo da República, 20% já estavam matriculadas em escolas públicas, enquanto 4% em particulares – laicas, presbiterianas e católicas. (SACCO, 2017). Essa pequena mudança de um lado, com as medidas implementadas, a partir de 1890, permitiu que houvesse uma sensível melhoria na qualidade do ensino primário. No entanto, este não estava disponível para todas as crianças, principalmente aquelas na faixa de idade – de 7 a 12 anos – da matrícula escolar. Em 1920, por exemplo, a situação aflitiva que vivia a educação em São Paulo se caracterizava pela existência de apenas 231 mil vagas nas escolas para uma população em idade de matrícula escolar de 380 mil crianças (PALMA-FILHO, 2005, p.11). Pode-se notar, a partir destes dados que

> numa época em que o ensino estava inacessível à maioria, não deveria haver razão para dar prioridade àqueles poucos que tiveram acesso à escola e fracassaram. Mesmo porque, os curtos anos em que a escola pôde reter esses alunos poderiam ter sido vistos como benfazejos - as crianças poderiam ter frequentado até o segundo ano primário e com isso se tornarem boas leitoras. Mesmo aquelas que permanecessem analfabetas não deveriam se sentir muito diferentes de outras por essa razão. Basta lembrar que até pelo menos 1920, 70% da população brasileira não sabia ler, e uma parcela ínfima dos 30% de alfabetizados havia concluído alguma escola secundária. Numa sociedade predominantemente agrária, a normalidade consistiria em não saber ler, anormalíssimo era o fato de se fazer a escola secundária, excepcional a universidade. No entanto, não é isso que se verifica aqui. (SOUZA, 1998, p. 64).

Além do mais, deve-se também acrescentar a estes fatos que com a abolição da escravatura, os negros, encontravam dificuldades para frequentar aulas

noturnas. No entanto, os cursos poderiam ser criados ou por decisão dos poderes públicos ou por particulares, incluindo as associações, embora as iniciativas não fossem universalizadas. Nesse sentido, a República não expandiu os direitos políticos imediatamente após sua proclamação. Por outro lado, também não garantiu o acesso de todos à educação durante muitas décadas. Nesse caso, agravou-se muito a situação dos negros, que após a Lei Áurea foram lançados à própria sorte[94]. (GONÇALVES, 2016).

Ainda sobre esse debate sobre negros e a educação no Brasil, as iniciativas de inclusão dos negros livres em cursos de instrução primária não nos autoriza inferir que essa tenha sido uma experiência universal. Gonçalves (2016) ao citar a pesquisa de Peres mostrou que no Rio Grande do Sul "não só havia escolas que não admitiam a hipótese de matricular escravos como também se negavam a aceitar negros livres e libertos. Os cursos em que se observava a presença dos negros eram aqueles encabeçados por "abolicionistas, republicanos e, ainda, ferrenhos críticos da igreja católica e defensores da instrução para o povo". (p. 327).

Assim, a participação efetiva dos negros foi incipiente frente à mentalidade escravista que fora criada para dificultar a frequência de negros nas aulas noturnas, o que provocava a evasão ou que eles desaparecessem. Gonçalves, em sua análise, pode mostrar que a tese do abandono dos negros é correta, contudo não é absoluta, uma vez que a participação dos negros em associações ajudava em seu processo de qualificação para conseguir alguma inserção no mercado de trabalho.

Nesse sentido, podemos apontar que a história da escravidão, no Brasil, e o sofrimento por ela gerado, vai se constituir em uma espécie de recalque, embora em contraposição a essa marca histórica, na Nova República, buscar-se-á através de reformas educacionais promover algum tipo de justiça social. Contudo, a sociedade que nascia na República ainda conservaria seu traço escravocrata nas suas muitas formas de desigualdade social presentes até hoje nos espaços escolares, nas universidades e nas múltiplas formas de segregação. Nessa direção, Gondar (2018, p. 57) mostra que "os negros hoje denunciam que o estereótipo simpático da cordialidade brasileira é, de fato, opressor, escondendo tensões tanto psíquicas quanto políticas".

[94] No capítulo 5 será retomada essa discussão por ocasião do "Programa Universidade para Todos".

Assim, nesse cotidiano de ambiguidades da sociedade brasileira, do dilema de ter que incluir e "contraditoriamente" excluir o negro, embora a sociedade continuasse conservando seu traço colonial, mas com ares de democracia, Luís Carlos dos Santos (1999) nos apresenta o seguinte quadro:

> Enquanto negro, por exemplo, pode-se estar fora e desejar-se dentro das relações sociais de produção, legitimando-a e, ao mesmo tempo, segundo alguns, embranquecendo-se, mas nunca, segundo outros, enegrecer essas mesmas relações. O mundo é dos brancos. Banana pra eles e casca pra nós! (SANTOS, 1997, p. 200).

Ainda em decorrência dessa passagem para a República, por outro lado, o desafio diante de um conjunto de reformas[95] consistia em como garantir a escola para todos. Sobre esta questão, Sampaio Dória, à época político influente em São Paulo, enviara ao governador do Estado proposta de redução do ensino primário obrigatório e gratuito para dois anos, além de fixar a faixa etária a ser atendida em nove e dez anos de idade, e de reforçar a necessidade de concentrar os programas existentes para atender à nova situação. Palma Filho (2005) cita o apelo feito por Dória, à época, com base no seguinte argumento:

> Dar instrução a alguns e não a todos é profundamente injusto; é tratar com diferença aos filhos, para os quais foi assentado o lema de igualdade; é criar o privilégio da instrução; é alimentar uma classe de instruídos ao lado de uma casta de ignorantes; é inconscientemente estabelecer a inferioridade de uns sobre outros desde a meninice, e com isso fazer dominadores e servis, cidadãos ao lado de escravos, é tudo isso que não é democrático nem republicano. (PALMA-FILHO, 2005, p. 5).

Podemos observar que, no conjunto desses desafios e argumentos, expõe-se a continuação de um fosso entre o Império e a República, na busca em equacionar a oferta da educação pública que fosse proporcional ao crescimento demográfico e que, além disso, levasse em consideração a gravidade da situação educacional dos negros, que viria persistir na forma de um vazio institucional. A despeito do apelo do político – em referência à fala de Sampaio Dória, e das reformas implementadas, o projeto de uma educação nacional sob a influência de

[95] Segundo Palma Filho (2005, p. 10) "A crônica falta de professores fez com que, em 1920, Sampaio Dória propusesse ao Presidente do Estado de São Paulo importante reforma do ensino primário. Reforma que é seguida por propostas semelhantes em diferentes estados da federação, tendo à frente Fernando de Azevedo, em 1928, no antigo Distrito Federal (Rio de Janeiro); Anísio Teixeira, 1925, na Bahia; Lourenço Filho, 1923, no Ceará; Francisco Campos e Mário Casassanta, 1927, em Minas Gerais; Carneiro Leão, 1929, em Pernambuco; e Lourenço Filho, em 1930, em São Paulo. Data também dessa fase, o Inquérito realizado por Fernando de Azevedo, em 1926, para avaliar as condições da educação no estado de São Paulo, com o patrocínio do jornal O Estado de São Paulo".

princípios liberais não garantia a efetiva participação política de cada cidadão. Podemos presumir que

> o simples fato de um poder que sobrevive necessariamente pela perpetuação da exclusão da grande maioria da população da vida política da nação ser transferido para outra forma de governo, que se cria justamente em nome da promoção de igualdade aos excluídos, determinaria que a educação escolar como forma de acesso ao mundo político devesse ter sido o principal meio de mudança do fluxo de poder, abrange necessariamente essa maioria livre, além de incluir ainda toda a população liberta da escravidão em um curto espaço de tempo. (SACCO, 2017, p. 74).

No bojo dessas contínuas problemáticas, e considerando a "atemporalidade do imaginário do desprestígio da própria educação pública", via-se na chegada do Estado Novo, no arvorecer do "pai dos pobres" – em referência ao ex-presidente Getúlio Vargas (1930–1945) – a difusão da industrialização que viria requerer novos quadros de ocupações frente às exigências daquele projeto urbano-industrial. Nessa mesma direção, emergia o chamado "entusiasmo pela educação" e o "otimismo pedagógico" que viriam dar lastro ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

Segundo Haida & Tanuri (1996), o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" consubstanciou as ideias do movimento renovador, o qual reconhecia a educação como direito de todos e dever do Estado. Nesse sentido, reivindicava-se uma escola pública baseada em princípios de laicidade, obrigatoriedade, gratuidade e coeducação.

Os autores do Manifesto haviam chegado à conclusão que decorridos os primeiros 43 anos de regime republicano, fora feito um balanço daquele estado atual da educação pública e puderam observar que naquele exame as reformas econômicas estavam dissociadas das educacionais, que por outro lado apontavam para uma inorganização do aparelho escolar, que poderia ser resumida em poucas palavras: "na falta de espírito filosófico e científico, na resolução de problemas da administração escolar" (p. 33). Mais ainda, "sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentado e desarticulado". (AZEVEDO, et al, 2010).

As ideais, embora trouxessem como máxima o "movimento de renovação educacional", que não pode perder o seu mérito embalado pelo sonho de um projeto de reconstrução educacional no Brasil, propusera como meta

> a educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo (AZEVEDO et al, 2010, p. 40).

Pode-se depreender desse Movimento que a educação nova deixava de se constituir como um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir o seu “caráter biológico” com que ela deve ser organizada para a coletividade. Se de um lado na República se reconhecia o caráter público da educação, buscando organizar os estabelecimentos escolares para essa função social republicana, por outro lado se veiculava o reconhecimento de que em relação aos sujeitos se alcançaria “até onde o permitiam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social”. (AZEVEDO et al., 2010, p. 40).

Essa visão reduzida a um certo “caráter biológico” que ratifica o “naturalismo”, implicaria, além da indisfarçável segregação dos “diferentes”, em uma espécie de trilogia ontológica, que pode ser resumida assim:

> 1)A ordem do artifício é definida graças a uma referência antropocêntrica – aquilo que o homem pode ou não pode fazer – que marca a diferença metafísica entre ele próprio e a dita natureza. Assim, uma intervenção humana sempre opera a partir dessa última (ou primeira realidade primeira, conforme o ponto de vista) uma vez que a única autonomia que lhe é próprio se reduz ao poder de transgredir ou degradar o agir da força natural. 2) A ordem do acaso, na qual impera a inércia material não sujeita a princípio ou lei alguma detentora de saber ou razão. 3) A natureza enquanto aquilo que sempre resta quando se esvaeceram todos os efeitos que, não obedecendo a princípio ou disciplina alguma, são puro artifício ou vicissitudes casuais. Isso que resta é tido como uma força espontânea. (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 67).

Esses pressupostos das “aptidões naturais”, evocado pelo Movimento, sinalizava como hipótese de que supostamente havia duas inteligências. Pressupondo-se a existência de uma diferença, criava-se um fantasma essencialista que viria se tornar uma referência na escola nascente da República, ora para explicar o porquê que os menos dotados não aprendem, ora para justificar uma oposição ao “suposto culto”. Instituído o fosso, cabia à educação nacional adequar os currículos e promover as reformas escolares baseadas nos processos intuitivos, na observação direta e a atividade do aluno. Azevedo et al. (2010)

acrescenta ainda que se destacava a utilização do método analítico para o ensino de leitura, o ensino por “problemas e “projetos”, e o uso recorrente da utilização dos jogos aritméticos.

Nesse mesmo sentido, ficava claro a partir das concepções reivindicadas pelo Manifesto dos Pioneiros que

> a gratuidade da cultura escolar, essa dura pedagogia da passagem da admiração intelectual à repetição, da repetição ao exercício, do exercício ao domínio e do domínio ao comentário e à crítica, exigia um público selecionado. O professor secundário tradicional e o aluno dessa escola constituíam uma parelha que se complementava mutuamente: não era possível esse teatro a não ser diante de uma plateia que aceitava as regras implícitas e explícitas desse jogo. Presumindo uma longa preparação anterior, só podia atrair alunos a ela predispostos pela origem familiar: nem tanto o topo da hierarquia social, mas uma parcela muito mais restrita ainda. (SOUZA, 1998, p. 72).

Na tentativa de superar a herança de um certo pensamento pedagógico do Império de outrora, nota-se no ideal insuflado pela educação nova (apenas) um ensaio de reação à velha estrutura. Contudo, desde o berço da República e que as evidências apontam ainda perdurarem,

> no que tange, em particular, à alfabetização – peça chave da experiência escolar – instalou-se, assim, no campo pedagógico, a ideia de que “os pobres” no Brasil não aprendiam a ler e escrever porque de fato o ensino das letras não estava adequado à realidade espiritual dos mesmos. Conjecturava-se – e ainda se conjectura – que os pobres “não aprendem” porque as escolas, além de veicularem uma série de conteúdos epistêmicos e culturais refratários à realidade dos mesmos, o fazem conforme uma lógica ou uma racionalidade também refratária ao modo de pensar dos pobres. (LAJONQUIÈRE, 2011, p.191).

Além das querelas da educação nacional, tônica do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, no seio daquelas reivindicações, os educadores do referido documento, acentuaram também o problema universitário no Brasil, o qual se arrastara desde o Império, que estava apenas dedicada ao reduto das tradicionais profissões liberais[96] (engenharia, medicina e direito). Os educadores do Manifesto

[96]A mercantilização da formação universitária criou outro sério problema na formação dos médicos. A Associação Médica Brasileira (AMB) havia solicitado ao ex-presidente Michel Temer que suspendesse a abertura de novos cursos de medicina até o ano de 2023. Nos próximos cinco anos não poderão ser lançados novos editais para abertura de escolas médicas no País, nem autorizadas ampliações de vagas. É o que determina a Portaria nº 328, do Ministério da Educação (MEC), publicada no Diário Oficial da União. Participando da assinatura solene realizada no Palácio do Planalto, o presidente do Conselho Federal de Medicina (CFM), Carlos Vital, afirmou que “essa portaria vem ao encontro da necessidade de controle da autorização de novas escolas. Temos algo em torno de 31 mil vagas de cursos de medicina. Isso projeta o

compreendiam que a educação universitária não deveria ser um reduto de um nicho de formações restritas. Era preciso “alargar para horizontes científicos e culturais”. Além disso, deveria se tornar flexível e acessível a todas as pessoas. Das recomendações defendiam que

> Ao lado das faculdades profissionais existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a criação simultânea ou sucessiva, em cada quadro universitário, de faculdades de ciências sociais e econômicas; de ciências matemáticas, físicas e naturais, e de filosofia e letras, que, atendendo à variedade de tipos mentais e das necessidades sociais, deverão abrir às universidades que se criarem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações científicas [...]Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes. (AZEVEDO et al., 2010, p. 55).

Acentuando sobretudo a ideia de que a pesquisa seria o “sistema nervoso da Universidade”, os desafios que se impuseram consistiam, de um lado, em superar a educação superior apenas subordinada às profissões liberais – restritas aos institutos isolados ou de faculdades específicas, cuja ciência estava intrinsicamente a serviço dos ofícios estritamente técnicos, a serviço do cuidado e da aplicação imediata, no sentido de uma direção utilitarista, visando apenas a ocupação de funções públicas ou de uma carreira privada. Por outro lado, o desafio consistia em ultrapassar a superficialidade da cultura do fácil e apressada. Assim, concluíam que

> a organização de universidades é, pois, tanto mais necessária e urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições, a que cabe criar e difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos, é que podemos obter esse intensivo espírito comum, nas aspirações, nos ideais e nas lutas, esse “estado de ânimo nacional”, capaz de dar força, eficácia e coerência à ação dos homens, sejam quais forem as divergências que possa estabelecer entre eles a diversidade de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros. (AZEVEDO et al., 2010, p. 55).

Sob a ótica do conceito moderno de Universidade, reivindicado pelos educadores do Manifesto, criava-se em 1920 a primeira universidade brasileira, Universidade do Rio de Janeiro. Desde então, como destacara Stallivieri (2007) deflagraram-se diversos momentos da educação superior brasileira. Por exemplo: na primeira fase, as instituições tinham uma orientação de maior ênfase no ensino

---

número de médicos per capita para uma demanda que não é compatível com países de primeiro mundo”. Reportagem acessada através do Conselho Federal de Medicina https://portal.cfm.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=27561:2018-04-05-18-40-50&catid=3

do que na investigação. As instituições mantiveram o seu caráter elitista e estritamente profissional.

Na sequência, o autor mostra que nos dois grandes períodos da República, no período de trinta anos, entre 1930 a 1964 (governo militar assume o poder), criaram-se mais de 20 universidades federais no Brasil. Destas, dez foram criadas durante o governo desenvolvimentista de Juscelino Kubtscheck – oito em 1960 e duas em 1961. Durante o regime militar foram criadas 16 novas universidades federais – em média 3 novas universidades a cada 5 anos de ditadura.

Ainda naquele contexto, cria-se a Universidade Estadual de São Paulo, em 1934, com a contratação de professores europeus. Naquela época, ocorre também a expansão do sistema público federal de educação superior. Surgem paralelamente as universidades religiosas (católicas e presbiterianas).

Em 1964, com o início do golpe militar, a terceira fase, iniciara-se com o movimento da reforma universitária, que tinha como princípio a eficiência administrativa e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como mote das instituições de Ensino Superior. Na década de 1970, observou-se um grande impulso no desenvolvimento dos cursos de pós-graduação no exterior, que tinha como principal objetivo promover a capacitação avançada do corpo docente brasileiro.

Saviani (2008) mostrara que nessa retomada da educação fora criado o Fórum "A educação que nos convém[97]". Nele ficara explicitado os aspectos constitutivos de que a visão pedagógica estava sendo assumida pelo regime militar: o aumento da produtividade e da renda, através da formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro da ordem capitalista. Para que se concretizasse, diversificaram o ensino superior e introduziram cursos de curta duração. Em suma, segundo Benicá (2011, p. 34) "sabedores do potencial crítico da universidade, os militares trataram imediatamente de intervir, censurar e desconstituir os pensadores". Assim, no regime militar, a educação pública se vincula aos interesses e necessidades do mercado. Ademais, havia um forte

[97] Em 1969 fora aprovado um Parecer Conselho Federal da Educação n. 252/69, que introduziu as habilitações profissionais no currículo do curso de Pedagogia. Deve-se observar que, por meio do Fórum "A educação que nos convém", a entidade empresarial decidiu atuar com um grupo de pressão junto do Estado, recenado que a resposta do governo à crise do ensino superior não correspondesse às suas expectativas. (SAVIANI, 2008).

favorecimento à privatização[98] do ensino. “Além disso, o *lobby* das instituições privadas sempre foi muito ativo, intenso e agressivo, chegando a ultrapassar os limites do decoro e da ética” (SAVIANI, 2008).

Portanto, a velha estratégia pautada em distorções orçamentárias, com fins de racionalizar recursos, tornou-se uma justificativa adotada da política do Império à República proclamada. Assim, o sonho do projeto de “reconstrução educacional” pautados nas proposições do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, embora tendencioso em alguma medida, mas retomando às pautas substanciais para uma educação nacional, tivera que entrar em uma suspensão temporal, como o próprio Brasil, o país das utopias.

Em vista deste desapreço reiterado de diversas formas pelo Estado, do descaso ao desprestígio com a educação nacional, conforme discutimos ao longo deste capítulo, retomamos a Lajonquière (1999), que nos sinaliza, indicando que aqueles que se ocupam de governar demonstram que não estão dispostos a “pagar para ver o que vai acontecer depois, por isso renunciam ao ato, temendo educar”. Assim, o autor supõe que esse acontecimento se passa baseado em “um forte desejo inconsciente de que a educação seja impossível, significa que se espera uma confirmação de que não adianta educar”. Ademais, é preciso esclarecer que:

> A impossibilidade para a qual Freud nos alertou não é, em absoluto, essa mesma. A impossibilidade apontada por Freud é aquela embutida em todo ato educativo para além de toda discussão acerca de sua natureza proporcional. Mais ainda, trata-se de uma impossibilidade de direito embutida em todo ato – educar, analisar e governar – que faz laço ou discurso. Trata-se de uma impossibilidade que implica em estarmos certos de antemão de que “os resultados serão insatisfatórios” ou, em outras palavras, que o ponto de chegada não reitera o de partida. (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 26),

Por outro lado, embora saibamos que há em jogo um voto de que a educação, no Brasil, de fato se torne “impossível”, no sentido de sua oferta plenamente republicana, retomamos a Lajonquière (2009), o qual vai propor que

> caso se queira reverter a situação, ou seja, fazer com que a educação deixe de ser um fato de difícil acontecimento, devemos contestar a tentativa sintomática que o discurso (psico)pedagógico hegemônico propõe para equacionar a impossibilidade de direito que nela se aninha. (LAJONQUIÈRE, 2009, p.164)

[98] Segundo Saviani (2008), citando Vieira, mostrou que a Constituição de 24 de janeiro de 1967, baixada pelo regime militar, eliminou a vinculação orçamentária constante das Constituições de 1934 e de 1946, que obrigava a União, os estados e os municípios a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação. Em consequência disso os recursos aplicados na educação foram reduzindo progressivamente, ou seja, caíram de 7,60% (em 1970), para 4,31% (em 1975), recuperando-se um pouco em 1978, com 5,20%.

Eis aqui o nosso erro de renunciar à educação, em um verdadeiro dissenso ao torná-la de fato um ato impossível de ser efetivamente equacionado hoje, como projeto de um desejo nacional. É muito provável que ao preço dessa isenção, mesmo sob o mote do “frenesi das reformas”, a oferta de um laço formativo pela predominância do privado, em detrimento ao público, só pode se tornar garantido por uma via, aquela que só pode ser possível por um tipo de laço perverso.

CAPÍTULO IV

A ilusão da universalização da educação básica como paradoxo ao fomento à privatização do ensino superior

> - Dou-te uma luneta mágica; verás por ela, quanto desejares ver, verás muito; mas poderás ver demais. Criança! dou-lhe um presente que te pode ser funesto: ouve-me bem! Não fixes esta luneta em objeto algum, e sobretudo em homem algum, em mulher alguma, por mais de três minutos; três é o número simbólico, e para ti será o número simples, o da visão da superfície e das aparências; não a fixes por mais de três minutos sobre o mesmo objeto, ou aborrecerás o mundo e a vida.
>
> (A Luneta Mágica, Joaquim Manoel de Macedo, p.38).

4.1 Dos princípios da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos

Ao longo dessas três últimas décadas, tornou-se recorrente encontrar nos estudos educacionais uma certa referência às políticas neoliberais, que tiveram o seu ápice, no Brasil, a partir da década de 1990[99], fomentadas pelas instituições

[99] Nosso esboço não pretende construir uma historiografia da educação, mas não prescinde de em alguns momentos realizar algumas digressões na história da educação, com vistas a esclarecer determinados fenômenos, no sentido de observá-lo como algumas nuances se repetem.

financeiras internacionais, responsáveis em promover o financiamento e traçar diretrizes para os países em desenvolvimento.

É curioso observar a força de um argumento, em que se estabelece superficialmente um nexo causal economicista e pragmático, bastante tendencioso, a tal ponto de afirmar que as vicissitudes encontradas na educação nacional seriam de fato decorrentes do predomínio das ideologias defendidas pelos organismos internacionais. Estes, guiados pela força do capital, vem interferindo direta e indiretamente no funcionamento das instituições educacionais, da educação básica ao ensino superior público e privado, criando assim a ideia de um pensamento hegemônico e unilateral decorrente do predomínio da agenda neoliberal na educação.

Nas seções que antecedem esta discussão, notamos que as vicissitudes relacionadas à educação nacional estão presentes desde a fundação do Brasil, apresentando algumas especificidades mais que outras a depender de cada momento histórico.

> Recuar ao Iluminismo europeu e refletir sobre sua atitude para com a educação do povo significa lembrar que herdamos não só suas “luzes” mas também suas “sombras”; significa, enfim, recuperar parte da tradição cultural da qual somos herdeiros e que ainda está bastante atuante e presente, se considerarmos o estado de nossa educação popular. (PALLARES-BURKE, 2001, p. 53).

Não há dúvidas de que o pensamento neoliberal, em sua ambição totalitária, pela maneira como concebe a gestão da educação a partir do modelo empresarial, avalizada como uma mercadoria, produz ressonâncias no laço educativo. Tal premissa tende a restringir a vida ao discurso da eficiência e da utilidade, como se os sonhos pudessem ser reduzidos aos valores econômicos.

> A emergência e a consolidação dos discursos pedagógicos que proclamam como ideal educativo o desenvolvimento de competências e capacidades individuais – ou aqueles que se referem à formação escolar como um investimento em capital humano – são exemplos frisantes das transformações que se operam nas proposições de políticas educacionais, na adoção de reformas pedagógicas e nos meios e recursos a partir dos quais se pensam, orientam e avaliam as práticas educativas. (CARVALHO, 2017, p.11).

O que pretendemos discutir é a maneira como o modo de conceber essa educação pública enunciada, sob as “promessas democráticas”, e o ensino nela praticado, vem sofrendo degradação histórica, e também silenciada pela maneira

como são conduzidas as estratégias políticas que justificam novas alternativas de mudanças pelo ideário da reforma. Mas, quando examinadas na sua íntima tessitura, não passam de manobras para a manutenção de uma prática antiga de exclusão, desinteresse, ou exploração que vai se mimetizando entre um governo e outro sob mantos de interesses que não passam de retóricas. Podemos notar que abaixo da linha do Equador, a educação proclamada sob significantes inspiradores dos ideais iluministas, se contradiz com a vida cotidiana das nossas instituições educacionais e o que vem sendo ofertado aos alunos e aos professores.

Nesse sentido, concordamos com a crítica apontada por Dunker (2016), segundo o qual, as políticas adotadas pelo neoliberalismo inevitavelmente já implicam em uma "gestão premeditada do sofrimento"[100]. Todavia, acreditamos que, pela maneira como esse discurso sobre o neoliberalismo vem sendo enunciado e apropriado como vilão, percebemos que vem sendo utilizado de forma cínica e foi engenhosamente orquestrado pela política – entre progressistas e conservadores – , para justificar a miséria educacional que pode ser interpretada como a ausência de uma aposta nacional. Algumas dessas premissas são transmitidas e ao mesmo tempo nos dão a impressão de que os mesmos ideais neoliberais disseminados visam recuperar, através de algumas políticas públicas educacionais, algum sonho de saldar a velha dívida simbólica e histórica, frente ao fato de que o Brasil vem renunciando o seu voto em promover uma educação que se digne orientada pelos ideais de uma república séria.

Alguns projetos, dourados de assistencialismo, em particular aquelas que se propõem a somar algum esforço para promover a democratização de acesso ao ensino superior, supõe equilibrar, por meio da equidade, o déficit histórico de desigualdades. Com base nesse ideal, visam promover algum tipo de "reconhecimento" àqueles sujeitos que na labuta por encontrar algum "lugar ao sol" são segregados em instituições que curiosamente a qualidade educacional é colocada sob suspeita.

Uma incursão pelas narrativas extraídas da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em 1990, documentada na forma de *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, defendia, em sua perspectiva cidadã, que

[100] Esta discussão pode será aprofundada no capítulo VII em que tratamos especificamente sobre o trabalho docente em estabelecimentos de ensino superior privados.

todas as pessoas devem ter as suas *"necessidades básicas de aprendizagem satisfeitas",* ou seja, é preciso criar condições para propiciar a *"educação básica para todos*[101]*".* Esta expressão representava como máxima o reconhecimento da igualdade como um dos princípios democráticos. Neste documento, os seus pressupostos recomendavam aos países com histórico atraso no desenvolvimento socioeconômico, que estes se comprometessem em cumprir as metas estabelecidas na referida Conferência, quais sejam: *superar o analfabetismo de crianças, jovens e adultos e encontrar soluções coletivas para suplantar índices de pobreza*. Essas noções buscam apontar o papel transformador que o acesso digno às instituições educacionais pode conferir ao sujeito no exercício de sua cidadania.

> Desde o final do século passado, muitos documentos foram produzidos no circuito internacional em direção a um movimento inclusivo. Em se tratando da educação escolar, as instituições passam a assumir vertentes consideradas mais integradoras, e no ápice do discurso contemporâneo, a referência à inclusão torna-se norteadora para a estruturação de projetos e práticas que almejam superar a segregação. (RAHME; FERREIRA & NEVES, 2019, p. 2).

Em nome do bem-estar social, as pautas defendidas pela Conferência contribuíram para constituir alguns ordenamentos que foram articulados à política pública e passaram a orientar as instituições e aos professores, criando dessa forma condutas e discursividades que apontariam para outros desdobramentos, os quais viriam ecoar nos diversos níveis de ensino e, consequentemente, no trabalho docente, conforme discutiremos posteriormente.

Pela natureza na íntegra de todo o conteúdo da narrativa da Conferência, inclusive assumida como causa motivadora da onda desenvolvimentista do governo neoliberal, trata-se de um debate que tem por objetivo, em nossa análise, "suturar as desigualdades econômico-sociais e, portanto, de estar sempre recriando à sua maneira, os mecanismos de "segregação" ou "exclusão" societária". (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 190). Tais ideais também parecem sustentados às sombras daqueles ideais revolucionários que foram evocados pelo ideal iluminista da universalidade humana como uma condição para uma vida comunitária na República. Nesse contexto, retomamos a um princípio político:

---

[101] Este debate pode ser aprofundado por Arruda (2000, p. 58) segundo o qual o Banco Mundial, através de sua política compensatória desenvolvida nos programas sociais, entende que a educação sobretudo a básica, "é a chave para o aumento sustentável das taxas de crescimento econômico, para a superação das desigualdades e para a obtenção de um ambiente político estável".

> a ideia imaginária do todo tal como é dada pelo corpo – como baseada na boa forma da satisfação, naquilo que, indo aos extremos, faz esfera –, foi sempre utilizada na política, pelo partido da pregação política. (LACAN, 1969-70/1991, p. 31).

A política, nesse sentido, visa, segundo Lacan, produzir “o fechamento da satisfação”. Por exemplo, a suposta mudança (que nunca houve) de um Estado de Bem-Estar social para um Estado Mínimo, como observamos pela maneira como vêm sendo conduzidas as políticas sociais, não deixa de produzir mal-estar, uma vez que as garantias que o indivíduo necessita para o exercício “pleno” de sua cidadania, no laço social, ou a garantia da manutenção de um pacto social, ficam comprometidas pela precária presença da mão do Estado. Nos parece coerente a discussão levantada por Lajonquière (2019, p. 297) segundo a qual “quando o sonho cessa e a ilusão da psicopedagogia nos invade, a escola entra em crise”.

Testemunhamos que a Política, em sua suposta ambição de elidir os fenômenos educacionais em desproporção, geradores de atrasos, supondo ter assumido o ideal da Conferência, acaba por sua vez reiterando essas mesmas defasagens as quais visa eliminar. Outro aspecto dessa visada é que os ideais defendidos pela política se apoiam em um objetivo de alcançar a todos, portanto o aspecto totalitário torna-se o princípio democrático. A universalização como ideal de uma política, esbarra-se, frequentemente, com o seu próprio fantasma de dominação. Para Dunker (2018, p. 18), isso “ressoa aqui a ideia tão atual daqueles que querem impor a democracia como uma espécie de saneamento básico político a regiões refratárias aos modos de subjetivação que a tornam própria”.

Assim, a defesa pelos seguintes objetivos: *satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar atenção na aprendizagem; ampliar os meios de o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer as alianças; mobilizar os recursos e fortalecer a solidariedade internacional*, são premissas da Conferência, as quais contribuíram para dar certa consistência ao projeto de reformas educacionais, nos diferentes níveis de ensino, que foram colocadas em curso no Brasil, coincidentemente nos meados da década de 1990, como sendo uma expressão direta das recomendações das políticas neoliberais, aquelas que justamente se coadunaram curiosamente, à época, com a constituição de um novo governo de tradição conservadora e liberal.

As alterações que viriam a ser produzidas na estrutura educacional, no Brasil, buscavam responder a um certo condicionamento às prescrições das instituições financeiras que concebiam a ideia de educação como um bem público. Por exemplo, se construiu como premissa o fato de que a expansão do ensino superior privado, em detrimento ao público, amplamente estimulada pela gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, embora alguns críticos[102] discordem disso, foi concebido como intervenção estatal sob o pretexto de responder ao mesmo tempo aos interesses do fortalecimento da educação básica[103]. Concordamos com a crítica de Calligaris (1991, p. 15), segundo o qual "o discurso político – como a neurose – se alimenta da esperança dos consertos que não dão certo". Em nosso caso brasileiro, vejamos por que esse conserto acaba sendo precário, reivindicando sempre a ideia de uma reforma. A título de exemplo para esta discussão, Haidar; Tanuri (1998) relatam que decorrido o período do Império e a República, além de observarem a descontinuidade no processo educativo, afirmam que

> o advento do novo regime não trouxe alterações significativas para a instrução pública, nem inaugurou uma nova corrente de ideias educacionais, tendo significado simplesmente o coroamento e, portanto a continuidade do movimento de ideias que se iniciara no Império, mais precisamente nas suas duas últimas décadas. (HAIDAR; TANURI, 1998, p. 77).

Essa redução da política, operacionalizada com base nos significantes, tais como "reparo", "compensatória", "cotas" entre outras, são termos que de modo particular orientam o discurso dos gestores e dos agentes públicos. Ademais, veremos que em nome desses significantes instituímos lugares e produzimos subjetividades, situação que se aplica por exemplo ao ensino de massa, no "Programa Universidade para Todos", conforme discutiremos no próximo capítulo.

A justificativa de investir na educação básica[104], cujo paradoxo seria, por outro lado, contribuir para privatizar o ensino superior, não é um discurso recente. Vamos

---

[102] Para Arruda (2000), o qual critica a redução da educação funcionalista, seria um erro desvincular a educação básica da educação universitária, no contexto da política educacional nacional, pois devem ser concebidos como um *continuum* integrado que vise a crescente autonomia relativa do país no plano produtivo assim como no plano da pesquisa científica e do desenvolvimento tecnológico.

[103] Bresser Pereira, principal articulador do governo FHC, defendia a reforma do Estado numa administração pública gerencial, propondo dessa maneira um novo modelo de desenvolvimento. (SILVA; CARVALHO, 2003).

[104] Outro argumento economicamente difundido, o interesse em fomentar a educação básica, em detrimento ao ensino superior, foi apontado como alternativa pragmática frente aos índices de reprovação e o grave quadro educacional das séries iniciais. Além disso, com base na ótica do

destacar também, ao depurarmos as próprias leis, nos deparamos frente ao seu contrassenso, seu ponto de furo, sob o pretenso ideal de “novo estilo de desenvolvimento” da agenda, à época, da década de 1990. Esta delimitação nos parece apropriada para compreendermos, posteriormente, a relação que pretendemos explorar sobre a articulação entre o ensino privado de massa e os seus efeitos deletérios no que tange ao laço formativo, sobretudo em se tratando a da relação entre o professor e o aluno em determinadas instituições educacionais que foram constituídas sob uma montagem perversa.

4.2 Da educação como um direito à educação como um bem público: o fomento à privatização

A justificativa para investir mais em um nível de ensino, em detrimento a outro, não é recente. O dualismo de nossa educação se mostra evidente pela maneira como conduzimos as nossas instituições de ensino ditas inspiradas no modelo francês. Baseamo-nos em um cânone, ou seja, nas “Luzes”, mas não produzimos em nossa pátria as mudanças que uma educação proclamada cidadã deve pôr em ato. Na França, lembra Lajonquière (2011, p. 236), “a escolarização foi efeito de um processo de implicação na fundação de uma nação”. Em continuação, Sacco (2017) assinala que, a institucionalização da escola pública

financiamento, a defesa da maior diversificação de instituições de ensino superior apoiava-se em três análises: primeiro, a universidade de pesquisa (modelo humboldtiano) que teria sido avaliada como uma instituição de alto custo; segundo, as instituições não universitárias teria a função de atender à demanda crescente por educação superior a um custo muito mais baixo; terceiro, a expansão do setor privado provocaria uma melhor adequação do sistema de educação superior às exigências do *quase-mercado*. Sobre o modelo universitário. “Wilhelm von Humboldt construiu uma sistematização teórica-filosófica sobre a universidade, sua organização e gestão, bem como sobre a necessidade de cooperação entre professores e entre estes e o corpo discente; a unidade entre pesquisa e ensino; a complementaridade da educação básica com a superior; a liberdade de produção da ciência “pura” e infinita; e também a relação estreita, porém autônoma, entre Estado e universidade. Era partidário da visão de um Estado absoluto e considerava o papel do Estado como instância que deveria garantir as regras do livre jogo individual. Dessa maneira, planeja a organização universitária alemã de modo que concilia liberdade de ensino com a intervenção estatal. Encontra-se aí a tensão inerente à necessidade de compatibilizar a expansão indefinida da liberdade de pensar com o ordenamento de caráter político, jurídico e escolar. Essa concepção idealista, liberal ou “interna” desenvolve-se com base na concepção de universidade que se organiza de acordo com normas próprias. Nessa perspectiva, caberia ao Estado garantir o desempenho da missão da universidade, a seleção dos cientistas e, ao mesmo tempo, proteger a liberdade acadêmica de indesejados interesses conflituosos entre classes e frações de classe, igreja e categorias profissionais, estabelecendo, para tanto, um controle dos planos curriculares, de modo que não interfira na liberdade individual de ensinar e de aprender”. (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016, p. 83).

pós-revolucionária proclamava como valor a sua função de transmissão, em detrimento de seu caráter inovador enquanto forma. “Transmissão da condição do homem no mundo que se encerrou a outro que se inicia pela única prerrogativa: de não se restaurar o anterior”. (p. 49). Seguindo este raciocínio do autor, a escola instaurada pela Revolução, ela se torna a instituição que instaura o “prefácio do amanhã” e se tornaria a incubadora da nova “arqueologia nacional”.

Em contraposição aos ideais revolucionários franceses, o modelo de educação importado, trazido para abaixo da linha do equador, sofreu com a transmutação. A extraterritorialidade dessa educação revolucionária encontrou outro solo, outros operadores, outra política, outros políticos, outros interesses, outras subjetividades, outras formas de alienação, outros exploradores e um colonizador que só tinha como ambição a “extração[105]”. Fizemos uma cópia e burlamos os princípios mais básicos daquele sistema escolar. Em outras palavras, nos reduzimos às “sombras”. Nas terras “descobertas” pelos portugueses, o Estado chegou tardiamente para oferecer educação às massas populares.

Anísio Teixeira (1976, p. 12) pode observar que somente no século XIX cria-se “uma escola diversa das existentes, destinada a ministrar um mínimo de educação, considerando necessário para a vida em comum, democrática e dinâmica, da emergente civilização industrial”. A escola emergente para o povo, baseada no princípio do universalismo republicano, desenvolvia-se à sombra de um “anacronismo nos grandes sistemas escolares europeus”. Vejamos como essas ideias são novamente proclamadas pelo presidente da república, no início da década de 1990.

Estudiosos reiteram que a gestão de Fernando Henrique Cardoso representou uma reversão no quadro de estagnação e deixou marcas na retomada do crescimento econômico, após períodos de retrocessos acumulados pelo longo período da Ditadura Militar e pelos resquícios do fracasso do governo do ex-presidente Fernando Collor. FHC conseguiu estabilizar a moeda através da implementação do Plano Real, além de promover a mercantilização das políticas

[105] As sequelas do colonialismo deixaram atrás dele uma desagregação da ordem simbólica. Charles Melman (2000, p. 31) vai chamar de Complexo de Colombo. A interpretação dada é a seguinte: o colonizador não quis se interessar pelo que ia se passar em terra, seu objetivo era o de explorar, descobrir, mas não quis se interessar pelo que deixara no lugar, o que ia se passar com os poucos homens que deixara, como se não quisesse adivinhar o que ia acontecer, ou como se não tivesse querido sabe-lo, como se tivesse preferido não saber.

públicas. Ademais, a sua política e ideologia, muitos sintonizados com a ideais de globalização e a força do discurso dos organismos multilaterais, defendiam a reforma do Estado, o qual deveria estancar investimentos, incentivando a venda de empresas estatais, paraestatais ou de participação estatal e mecanismos de desregulamentação, visando ao não intervencionismo estatal no mundo dos negócios. (MANCEBO, 2003). Em outros termos, "o privado é bom por definição. Porque sim. Porque é privado. Então cada funcionário com exemplar espírito privado instala sua banquinha particular no centro de seu escritório público, o privatiza. O lance é privatizar". (ESTACOLCHIC, 1997, p. 69).

Naquela gestão de FHC, debatia-se sobre a nova visão do Estado[106], ou seja, o seu papel como um órgão reprodutor do capital. Nesse sentido, a iniciativa privada substituiria o papel do governo para que este pudesse investir na área social. Era preciso torná-lo adaptado, competente, eficaz e eficiente, capaz de dar rumos e metas à sociedade. Logo, se requeria um Estado centralizador, gestor, avaliador[107] e caritativo (SILVA; CARVALHO, 2003) o qual estaria em consonância com as indicações feitas pelas instituições representantes do capital financeiro, sob as coordenadas do modelo neoliberal. De um ponto de vista histórico e político,

> no Brasil as ideias neoliberais[108] se consolidaram no início da década de 1990, sob o governo do Professor Doutor Fernando Henrique Cardoso, mas se arraigaram ainda ao longo da década de 1970, quando as ações

[106] Em princípio, o desafio da gestão de FHC consistia em fortalecer a educação básica, para isso seria necessário um maciço investimento financeiro com vistas a aprimorar o ensino fundamental e médio, em detrimento ao ensino superior. Este último setor educacional foi deixado nas mãos de atores privados. Esse argumento é também reiterado por Durham (2010) quando destaca o incentivo ao FUNDEF, apoio ao Ensino Técnico e Tecnológico, o desenvolvimento de programas sociais como Bolsa Escola, o Fundescola, o programa de avaliação dos livros didáticos, o programa dos Parâmetros Curriculares Nacionais, incentivo às novas tecnologias que envolveram a TV escola, a distribuição de computadores e início de cursos à distância entre outros.

[107] Estado avaliador significa que a instituição deixa de ser provedora, como era o Estado de Bem-Estar Social, e passa a regular as condições estabelecidas pelo mercado. Assim, cabe também ao Estado exercer a dupla função de ser auditor e ao mesmo tempo avaliar seus próprios resultados. (BALL, 2004). É com base nesse novo atributo do Estado que serão criados novos instrumentos de avaliação que pretende mensurar os níveis de conhecimento dos alunos, tais como Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Exame que faz parte do Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), Prova Brasil entre outros. Toda esta celeuma da avaliação vai ao longo de cada gestão se tornando objeto de uma paranoia para atingir o ranking internacional.

[108] O Consenso de Washington foi a denominação de uma articulação que visava implantar o neoliberalismo de maneira ordenada nos diversos países. Em novembro de 1989, reuniram-se em Washington os organismos financeiros internacionais especializados em assuntos latino-americanos - FMI, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Naquele encontro fizeram uma avaliação das políticas econômicas implantadas até então e prescreveram políticas que deveriam ser seguidas por todos os países (MARIANI, 2009).

> políticas e legais dos governos militares eram determinadas, antes de tudo, pelos órgãos de financiamento público mundiais, como o BIRD, FMI, Banco Mundial etc., que intervinham na desoneração dos Estados na oferta de aparelhos públicos, como forma de promover alianças comerciais internacionais, nomeadas na década de 1990 sob a ideia inexorável de globalização. (SACCO, 2017, p. 168).

As políticas neoliberais expressaram-se através da reestruturação produtiva, cortes dos custos, intensificação do Estado mínimo na oferta de serviços sociais, ampliação das parcerias público-privado[109] e o estímulo crescente à privatização da educação[110] e da saúde. (CIAVATTA, 2013). Nesse contexto, o Brasil se tornava o país das reformas, incluindo educativas e em todos os âmbitos.

> Entendíamos essa cruzada reformista na qual se empenhava seriamente o governo de Fernando Henrique Cardoso como uma ação política estratégica para a aceleração das mudanças sociais necessárias à nação em face da matriz política, teórica e ideológica do projeto de governo de FHC, caracterizada centralmente pela dependência ao capital internacional. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 201).

Essa ideia de dependência ao capital internacional parece atualizar os velhos fantasmas do Brasil em relação à sua submissão ao Outro, respondendo de forma cordial às demandas impostas, que em última análise retoma ao desejo tirânico do colonizador. Se na história da fundação do Brasil o português viu nas nossas fontes naturais um alvo da expansão comercial; seguindo esta mesma interpretação, decorridos outros séculos, o colonizador retorna, dessa vez como um espreitando a sua exploração no “bem” da educação.

Notamos que de modo generalizado, os estudos sobre a política educacional optam facilmente por explicar a nossa posição de “dependência ao capital internacional”, expressão que inicialmente pode ser interpretada como um desejo de fundar uma República, face às mazelas da nossa democracia, que só aparece

---

[109] Difundia-se a ideia de que as universidades federais oneravam a receita da União e a opção pela privatização da educação seria a melhor saída, uma vez que o ensino básico apresentava sinais evidentes de descaso.

[110] De acordo com Therborn (1995) as fases do capitalismo podem ser divididas em quatro momentos: primeiro, o capitalismo competitivo clássico, no qual havia equilíbrio entre as três instituições (Estado, Empresas e Mercado); segunda, capitalismo organizado (ou monopolista), sua marca se dá com a expansão das empresas em detrimento do Estado e do Mercado; terceira, capitalismo de bem-estar, havia maior destaque para o papel central do Estado nos gastos sociais, e, por fim, o novo capitalismo competitivo, atual, cuja marca central é o predomínio do Mercado. Na atualidade, nos deparamos com o novo crescimento do mercado. Destaca-se a expansão dos mercados financeiros internacionais, as inovações tecnológicas tanto de negócios quanto de jogos financeiros. Logo, surgiram novas formas de produção que se revelam através do desenvolvimento da economia de serviços bem como nas novas formas de gerenciamento empresarial.

sob a forma de ser dominado pelo outro. Assim, entendemos também que o Brasil, muito provavelmente, se apropriou desta posição para construir práticas e discursos que marcariam à construção de políticas educacionais, que quando examinadas de forma mais capilar nos testemunham o paradoxo de como enfrentamos a velha e atualizada luta de classes, com o problema da exclusão *versus* inclusão, que inevitavelmente reverbera no cenário das instituições educacionais. A adesão de modo subalterno, ao que muitos estudiosos nomeiam de "ditames do neoliberalismo"[111], pode nos fornecer pistas de como a força deste argumento foi sendo impregnado nas formas de gestão e na construção discursiva que parecem ter como tendência justificar projetos educacionais sob o índice da reforma. Seguimos com Calligaris (1991), segundo o qual a história da nação compõe o quadro dos lugares possíveis de enunciação no Brasil. Sabemos, por exemplo, que a figura do colonizador esteve explorando outras latitudes, mas o modo como o nativo incorporou o colonizador, diz muito mais sobre o colonizado do que o colonizador. Como destaca Lacan (1998, p. 873), "por nossa posição de sujeito, sempre somos responsáveis".

Do ponto de vista das instituições educacionais, esta construção discursiva da dependência ao capital pode ser facilmente utilizada para justificar[112], primeiro o utilitarismo da educação; criando assim um arcabouço político-jurídico-social que serviu como artifício ao fomento de instituições de ensino superior, com variados perfis, entre elas, algumas pouco comprometidas com a formação cultural, contribuindo assim para a manutenção das mesmas desigualdades que se pretendeu superar. Assim, nos parece que

> a lei é desatenta ao fato de que a manutenção das oligarquias no Brasil preveja, antes de tudo, que a prevalência dos interesses privados advenha da supressão do bem público. E o fato da desatenção da lei não ser evidente, deve-se, por sua vez, ao compartilhamento da cordialidade brasileira que, como visto, repercute como voto de gozo do Outro pela supressão do próprio desejo. Portanto, a promessa de ascensão à condição de usurpador de direitos é maior do que a de vir ser um cidadão de direitos. (SACCO, 2017, p. 175).

A supressão do bem público, em detrimento ao privado, endossada pela força da ideologia política, serviu como grande justificativa, bastante defendida pela

---

[111] Frequentemente esse termo aparece nas pesquisas como sendo a fonte dos males educacionais, no Brasil.

[112] No capítulo seguinte discutiremos sobre a "compulsão legislativa" na produção de Decretos e Medidas Provisórias.

equipe do presidente FHC, cujos gestores acreditavam que o futuro promissor da economia brasileira, disseminado pelo ideal neoliberal, implicava em redução de gastos públicos através do fomento à privatização. Decorridos longos períodos de recessão, restava ao representante da social democracia realizar no Brasil a "revolução administrativa", que trazia como mote a promessa de convulsão social. Perguntamos: em prol das pessoas ou alimentar o apetite de gozo do Mercado?

Foi com base nesse fantasma perverso de levante que a característica mais marcante nessa gestão, como meta prioritária da proposta, envolvia o destaque para o papel econômico da educação. Era preciso promover o dinamismo econômico, cuja sustentação provinha de fora dele mesmo, ou seja, estava atrelada ao progresso científico e tecnológico. Dessa maneira, essa indução atuaria no sistema educacional pelo topo, isto é, pela universidade, uma vez que a competência científica e tecnológica era vista como fundamental para garantir a qualidade do ensino básico, secundário e técnico, assim como aumentar a qualificação geral da população (CUNHA, 2003). O novo discurso tendia a nos fazer crer que já estávamos em um outro cenário, e as novas condições postas requereriam novas posturas. Não obstante, ao lermos atentamente esses enunciados, podemos notar que esse mesmo discurso já foi proferido antigamente, em uma data na qual o Brasil arvorava por meio de sua Independência, se tornar uma nação que, em nome próprio ensaiava construir a sua identidade[113].

Desse modo, no discurso "atualizado", vigorava-se que o profissionalismo se põe no centro do político, assim se tornava reduzidamente técnico, instrumental e, portanto, estava ancorado na ciência voltada para um fim que não é dela, mas do projeto político do governo, que toma a forma institucional do Estado. Com isso, retira-se a unidade do sistema federal de ensino superior, submetendo-o às regras do privado e, consequentemente, subordinando as práticas sociais de docência, pesquisa e extensão à racionalidade mercantil. (SILVA; CARVALHO, 2003).

[113]Souza (1994, p. 21) afirma que "além do aspecto culto "às belezas da nossa pátria", que foi a primeira solução adotada para dar conteúdo à nossa identidade – sua dimensão interna, como diria Renato Ortiz - , o que cabe realçar é o queixume quanto à falta de um conjunto de produções culturais, "as produções das humanas fadigas", com que se ensorberbecer e se diferenciar da Europa. Pode parecer natural uma confissão de carência, principalmente porque, é claro, a América não era a Europa e não tinha tido tempo para acumular as produções humanas que formam uma cultura erudita. No entanto, sua população culta era de tradição europeia, e embora nós tenhamos habituado a considerar evidentes as razões que despertaram a vontade de estabelecer um corte com a referida tradição, parece oportuno interrogar as circunstâncias que impediram os brasileiros de simplesmente se considerarem como descendentes legítimos da tradição europeia, tomando-a com naturalidade para si.

Nota-se que a as razões para justificar a adesão à privatização acontece em decorrência a um favorecimento criado pelo Estado, através da criação de decretos e leis (páginas da mesma história), no sentido de dar legalidade a uma decisão política. Outro argumento se deve ao fato de que o governo, à época, deveria voltar a investir recursos financeiros no ensino fundamental e médio, priorizando assim esse nível de ensino, frente a um grave quadro de crise (cenário de um outro capítulo do Império). Desse modo, garantiriam que não ocorreria escassez de recursos, fortalecendo a educação básica e a formação de professores. (GONÇALVES, 2008). O investimento requerido de forma constante ao ensino superior público, foi visto pelo governo como sendo muito dispendioso, frente à estrutura da universidade voltada ao tripé ensino, pesquisa e extensão. As instituições particulares, por sua vez, já dispunham de estruturas e para isso bastavam que ajustes fossem contemplados nas leis para que esses estabelecimentos pudessem gozar de outras prerrogativas, inclusive parte daquelas desenvolvidas nas públicas.

Vejamos como os argumentos construídos em torno do pretenso investimento na educação básica, principalmente no ensino fundamental, se sustentava na ideia de melhoria na oferta e na qualidade da educação, em resposta ao artigo 3° da Conferência: *"universalizar o acesso à educação e promover a equidade".* Esse objetivo se concilia aos pressupostos dos ideais de uma sociedade que se pretende republicana e organiza o modo de viver na *pólis* inspirada nas mesmas ideais que fomentou a Revolução Francesa. Reconhecemos que o discurso a respeito da qualidade da educação, em cada momento histórico, tende a assumir a uma característica de excepcionalidade. Nota-se, pelo eco do "sonho" que os gestores vislumbravam alcançar, que as reformas educacionais, no Brasil, segundo Lajonquière (2018), são orientadas em nome de uma sempre suposta eficiência. Assim, quando os sistemas escolares não são habitados por um sonho, quer dizer, ideais que sustentou aquele mesmo sonho que vingou o ideal iluminista do acesso universal ao saber, eles são tomados de frenesi de reformas. Logo, esse sonho de uma escola para todos, sustentado na noção de justiça, busca recuperar certa dignidade educativa às crianças. Cabe observar que as reformas educacionais, no Brasil, contraditoriamente "abortam" esse sonho revolucionário em seu ideal universalista. Assim, quanto "menos impera o sonho de uma escola para

todos, portanto, a degradação da palavra corrompe a experiência escolar, deixando à deriva as crianças". (p. 63).

Lajonquière (2009) aponta outra crítica ao modo como conduzimos a nossa experiência com educação, em contraste com a França. Recupera, na obra *Educação Impossível,* de Maud Mannoni (1973) a insistência da autora em alertar o sistema nacional de educação (especial) na França, em estar reduzindo as chances da educação vir de fato a acontecer. O debate, colocado em pauta na década de 1970, ainda nos parece pertinente e atual para interrogarmos a realidade educacional brasileira. Assim, afirma Lajonquière (2009)

> que se a "educação nacional" francesa podia tornar a educação num fato impossível, a educação brasileira hoje visa o mesmo só que indo numa outra direção. Em suma, enquanto na França de Mannoni a pedagogia pecava por excesso de *iluminismo pedagógico*, no Brasil de nossos dias se delineia uma certa tendência a pecarmos por defeito educativo [...] Por outro lado, que as ilusões pedagógicas que sustentam ambas educações escolares – aquela à moda francesa e à moda brasileira – visam abortar, paradoxalmente, a possibilidade de que aconteçam efeitos educativos ou subjetivantes. Por outro, que, enquanto umas conseguem perverter a educação por professar um certo excesso de furor pedagógico, as outras conduzem ao mesmo impasse, embora justificando essa espécie de *deflacionamento da demanda educativa* que toma conta de nosso sistema escolar. Desde já, nota-se que não se trata de afirmar – como também virou costume por aí – que "não existe a educação", uma vez que ela seria impossível, mas de assinalar que assim como é pensada ou sonhada acaba se tornando, de direito, um fato de difícil acontecimento. Porém, a despeito das ilusões pedagógicas, a educação, não poucas vezes, também acontece. (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 23).

Em nossos dias, mas numa direção contrária, observamos que, no Brasil, existe uma espécie de renúncia à instância educativa ou demissão do ato, em lugar de uma aposta redobrada à moda tradicional". (LAJONQUIÈRE, 2009, p.24). No entanto, outros discursos poderiam ser contrastados frente a essa constatação conforme Lajonquière, provando justamente o contrário. Por exemplo, corroborando com o fato de que além de termos mais escolas e indicadores de alfabetização, ampliamos de modo quantitativo (mas não qualitativo) o número de instituições de ensino superior privadas, sob a alegação de que oferecemos mais vagas e diversificadas instituições para a inserção dos estudantes. Pela maneira como a oferta vem sendo massivamente produzida para gerar a demanda, o que podemos reconhecer nesse jogo de interesses, no qual impera a lógica do mercado, é que o estudante "paga para ser enganado".

As políticas públicas se fundam em ideais de transformação. Mas, entre o que é proclamado como valor e bem máximo, observamos um grande hiato no terreno concreto das experiências das instituições. Nos parece ainda atual a crítica de Anísio Teixeira (1976), segundo o qual “e a burla ou engano traz vantagens, é que a sociedade era ainda aquela sociedade impregnada de duplicidade[114] do tempo da colônia”. (p. 18).

No que tange às reformas voltadas à educação básica, a história da educação nos mostra que, como princípio de investimento para melhorar o quadro alarmante, após longos períodos do Regime Militar, o que se reivindicava, na década de 1970, era a ampliação de acesso às séries iniciais do ensino fundamental, já que o analfabetismo ainda era considerado o maior problema do país (TEIXEIRA, 1976). No final daquela mesma década, a preocupação se voltava para a oferta em relação ao aumento de matrículas nas séries finais do ensino fundamental. Curiosamente, decorridos alguns anos, na década de 1990, vem à tona, adicionalmente, o mesmo debate sobre a necessidade de ampliação do ensino médio e da qualidade do ensino. A oferta deste nível de ensino estava estritamente relacionada às matrículas no ensino superior, ou seja, dependiam dos egressos do ensino médio (cenas de uma história já contada).

Vale ressaltar que foi promulgada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394) que contribuiu para repartir o sistema educacional entre as três instâncias do poder (federal, estadual e municipal). (DURHAM, 2010). A Constituição Federal prescreve que o município deve ficar responsável pela Educação Infantil e também do Ensino Fundamental. Os governos estaduais ficam responsáveis por gerirem o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Cabendo à União, por sua vez, a função de coordenação financeira e técnica, além de conduzir e subsidiar as universidades federais.

Nesse sentido, a discussão em torno do investimento na educação básica, no Brasil, tendo como premissa a Conferência, nos transmitia como horizonte a possibilidade de universalizar a educação. Suas prerrogativas soam como

[114] Anísio Teixeira (1976, p. 7) nos mostra que “a descoberta da América pelos europeus, nos fins do século quinze, deu lugar a uma transplantação da cultura europeia para este Continente. Tal empreendimento constituiu, porém, uma aventura impregnada de duplicidade. Proclamavam os europeus aqui chegarem para expandir nestas plagas o cristianismo, mas, na realidade, movia-os o propósito de exploração e fortuna. A história do período colonial é a história desses dois objetivos a se ajudarem mutuamente na tarefa real e não confessada da espoliação continental”.

tentativas de reparar um velho problema crônico, que diz respeito ao fato de como enfrentamos, ou como encontrar alternativas, para o paradoxo da qualidade do ensino e superar as debilidades da escola pública destinada aos pobres. Durham (2010) pode constatar que, por exemplo, em 1985, de cada 100 alunos ingressantes na escola, apenas 18 concluíam a 8ª série. Este fenômeno contribuía para produzir repetências e como consequência promovia o abandono escolar. Assim, “a questão da qualidade de ensino, o maior problema do sistema educacional brasileiro, tornava-se obstáculo, mais uma vez, para governo FHC. A retrospectiva feita por Anísio Teixeira (1976, p. 20), nos mostra que nos últimos trinta anos que antecedia a gestão de FHC, essa mesma ideia de expansão também foi objeto de discussão e foi resultado de uma pressão social que vinha sendo feita para promover oportunidades escolares. No entanto,

> o grupo social ascendente procurou aproveitar-se daquela velha atitude de revalidação legal. O controle central, destinado aparentemente a assegurar a "qualidade" e a obstar a simplificação da escola, passou a ser, pelo contrário, o próprio instrumento da expansão, "revalidando" situações, apesar de seu desencontro com os padrões da lei, por meio de atos que equivaliam a considerá-las idênticas às daqueles padrões. (TEIXEIRA,1976, p. 20)

Em outras palavras, a busca pela expansão, como ideal de promover a universalidade, sob o princípio da igualdade, foi analisada como sendo uma “expansão escolar descompensada”, além de “irresponsável”, e também “falsa”.

> Por outro lado, também não refletiu que, dada a organização da escola secundária e, sobretudo, a sua mantida filosofia de escolas apenas para um suposto "treino da mente", tal escola podia ser barata, enquanto as demais escolas — para "treino das mãos", digamos, a fim de acentuar o contraste — seriam sempre caras, pois requeriam oficinas, laboratórios e aparelhagem de alto custo. (TEIXEIRA, 1976, p. 21).

Ao analisarmos os dados recentes do Censo Escolar, esses resultados sinalizam que 96,9% dos alunos no 1º ano do ensino fundamental estão na idade adequada para a série, independentemente da rede (pública e privada) ou da localização da escola. No entanto, apesar dos programas compensatórios, ainda existe uma elevação considerável da distorção idade série no 5º ano conforme a trajetória dos alunos, mostrando como nos anos iniciais esse fenômeno se mostra irregular, com maior incidência na área rural, em escola municipal, quando comparado à escola estadual e as federais. A rede privada se destaca como a rede de maior sincronismo idade-série. (BRASIL, 2018). As “boas novas” da rede privada

não são recentes. Desde o II Império as escolas particulares se destacavam na busca de fornecer um ensino mais adequado para preparar os alunos para os "exames preparatórios" que dariam acesso ao ensino superior.

Em uma breve incursão no passado, no que tange às estatísticas sobre o desempenho escolar de crianças da escola pública, Lajonquière (2011) torna visível o fato de que

> a partir dos anos 70 começou a se pensar que havia uma escola tradicional reprodutora de desigualdades. Pretendia explicar-se o porquê de a criança oriunda de famílias pobres saía da escola sem estar alfabetizada, ficando à mercê da mesma pobreza da geração anterior. Mais ainda, a pobreza de origem era associada de forma pouco clara a uma "doença" chamada dislexia, causa suposta de uma alfabetização deficiente. (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 190).

Entre um governo e outro inventam-se dispositivos, que ilusoriamente, baseados nos dados fornecidos pela estatística, buscam dar pistas através de correlações, sob a tentativa de encontrar um nexo causal que envolve a relação entre escolarização e alunos com histórico de fracassos escolares. Assim, nessa gestão de FHC alguns indicadores verificados por meio do PISA[115], permitiu quantificar e localizar as regiões que enfrentavam maiores entraves com relação ao desempenho dos alunos e, segundo a política, deveria fomentar programas[116], cujos financiamentos contribuiriam para supostamente reverter àquelas dificuldades escolares identificadas e melhorar a eficiência da escola. Em 1992, o número médio de anos de distorção série idade correspondia a 2,1, ou seja, 37,4 % de crianças com mais de dois anos de defasagem. Em 2001 esse número de distorção reduz para metade, ou seja, 1,0 e a defasagem para 13,2%. (DURHAM, 2010).

Os números reproduzidos acima nos transmitem a impressão de que os sujeitos aparecem cifrados, servindo como diagnóstico que pretende mensurar a

---

[115] Durante a gestão de FHC, foi criada o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). Ademais, o Brasil foi incluído na avaliação internacional feita pela Organization for Economic Co-Operation Developement (OECD) com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). (DURHAM, 2010).

[116] Alguns programas durante a gestão de FH foram implementados com vistas a qualificar o ensino e a formação docente, por exemplo, *Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério* (FUNDEF), que recomendava aos governos municipais e estaduais destinar 60% dos recursos vinculados à educação para a manutenção do ensino fundamental. *Bolsa Escola*, que deveria estimular a permanência na escola dos filhos de famílias mais pobres. *Dinheiro Direito na Escola*, desburocratizava a distribuição de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a educação e neutralizar as influências-partidárias, aumentando a autonomia da escola. *Os programas de formação de professor*, qual seja, a oferta de cursos de aperfeiçoamento para professores em exercício nas redes públicas.

qualidade educacional, feitos por meio de programas/avaliações que requisitariam, posteriormente empreender, algum investimento. Assim, nos fornece a impressão de que os indicadores de baixo desempenho escolar poderão, com algum otimismo, ser suprimidos pelo suposto gesto de interesse dos gestores. A busca por uma suposta igualdade educacional, como bem intencionou os ideais da Conferência, "cifra os indivíduos de tal maneira que eles se tornam objeto de repasse, distribuições, cálculos atuariais ou políticas públicas que somam, subtraem, multiplicam ou dividem recursos." (DUNKER, 2018, p. 21). Para Lajonquière (2018)

> o império da ilusão psicopedagógica no campo pedagógico brasileiro, assim como em muitos outros países, não data de hoje. Ele possui um peso diferencial segundo as histórias nacionais e a força que o sonho de uma escola para todos tenha nessas latitudes. Ambas as produções humanas não são equivalentes. A primeira [a ilusão psicopedagógica] é uma crença cega, quanto o segundo [o sonho de uma escola para todos] possibilita ao homem guiar-se na experiência conforme a ética do desejo e dos ideais. (LAJONQUIÈRE, 2018, p. 63).

Nesse mesmo sentido, os termos escola e reforma, ambos se tornaram indissociáveis no imaginário social. As reformas teriam por objetivo promover "uma educação de qualidade", tornando-se assim justificativa para todas as reformas, independentemente das alianças governamentais que as promovem. (LAJONQUIÈRE, 2018). Visto que, se observarmos a bandeira da reforma educacional, suas premissas são genéricas quando já deveríamos supor que a qualidade é uma evidência. "Isto já deveria ser razão suficiente para suspeitarmos de que essa qualidade não passa de uma miragem cuja única realidade é aquela de impor na *polis*, sempre mais, uma nova reforma escolar redentora". (LAJONQUIÈRE, 2018, 59). O que precisava ser redimido nessa escola pública, cujos gestores reivindicavam com grandiloquência a sua reforma[117]?

A cultura da repetência, por exemplo, vista como um fato natural, segundo Ribeiro (1991, p.15), também foi um mecanismo adotado pelo Brasil para os alunos das séries iniciais. Com base na ideia de que repetir ajudava a criança a progredir

[117] Segundo Torres (1996, p.126), o Banco Mundial (BM) transformou-se no organismo com maior visibilidade no panorama educativo. Esta instituição não apresenta ideias isoladas, mas uma proposta articulada, ou seja, "uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. Embora se reconheça que cada país e cada situação concreta requerem especificidade, trata-se de fato de um "pacote" de reformas proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula".

em seus estudos, os relatos mostravam que nas quatro primeiras séries os alunos ficavam velhos em relação à série e outros acabavam evadindo da escola.

> Ao analisarmos a probabilidade de reprovação para populações pobres do Nordeste, verificamos que a probabilidade de promoção para os alunos novos na 1ª série é próxima de zero, sobe para aqueles que já têm uma repetência e só volta a cair para quem foi reprovado mais de duas vezes. Este dado indica claramente que nas escolas das classes menos favorecidas de nossa população existe uma determinação política (ainda que não-explicita) de reprovar sistematicamente todos os alunos novos. Esta prática mostra claramente a tragédia e perversidade de nosso sistema educacional. A 1ª série é feita em pelo menos dois anos, com uma crueldade no meio: uma avaliação (real ou simbólica) é realizada após o primeiro ano, onde é imputado ao aluno um fracasso que já tinha sido definido a priori pela cultura do sistema educacional. (RIBEIRO, 1991, p. 15).

Outro fato igualmente relevante, diz respeito ao fator de exclusão gerado pelo próprio ensino público. Na ocasião de admissão ao ginásio, os exames funcionavam como um “sistema de peneiras cada vez mais finas, que excluíam precocemente do sistema de ensino a enorme maioria dos alunos provenientes de famílias menos escolarizadas e de menor renda”. (DURHAM, 2010, p. 164). Esse quadro criava uma ilusão de um ensino de qualidade que só poderia ter sucesso em função do fracasso projetado pela eliminação que se produzia dos alunos estigmatizados, com dificuldades escolares, e, portanto, não se encaixavam naquele ideal preconizado pelos professores. Esses alunos, conforme suspeita a autora, vão demonstrando que não tem condições de enfrentar o ensino superior público com sucesso e estarão excluídos deste nível de ensino. Eis aqui um aspecto do cinismo desse sistema que inviabiliza a alguns o acesso ao ensino superior público, já que se trata de alunos que não apresentam condições “cognitivas” para concorrer às vagas nas mesmas condições que os demais.

Notamos aqui um fato curioso, são exatamente alunos com este perfil escolar (já descritos na procissão dramática dos professores), aqueles que são a “acomodação do resto”, que não conseguiram aprovação nas universidades públicas, principalmente em cursos concorridos, que vão se tornar a principal clientela das faculdades particulares tidas como “fábricas de diplomas”. Instituições, como veremos no capítulo subsequente, tem a sua qualidade de ensino duvidosa. Chama a nossa atenção que esta crítica parece escancarar-se frequentemente

pelas avaliações que são publicadas[118], além de expostas pela mídia, que em tese deveria ser motivo de vergonha e constrangimento. Mas, frequentemente, essas instituições retomam novamente às suas atividades[119], já que contam com "padrinhos" e compadres políticos em todos os setores públicos, do legislativo ao judiciário. Podem ser comparadas aos supermercados, restaurantes, padarias de classe médias, no Brasil, que são autuadas pela vigilância pública, por venderem produtos vencidos, que às vezes trocam os rótulos da data de validade, ou desligam freezers (onde ficam expostos carnes, laticínio, produtos que devem permanecer refrigerados) à noite (para evitar o consumo de energia) e ligam no dia seguinte, antes de abrirem as portas para a população. Um ditado popular nos identifica a esse gesto de desonestidade, já que os empresários em sua maioria visam "puxar a brasa para a sua sardinha"[120].

Retomando a discussão sobre o ensino de massa, os ditos "processos seletivos" atuais, ao contrário dos exames preparatórios ou do vestibular são forjados para que todos[121], irrestritamente, tenham acesso ao ensino privado voltado para os excluídos. Portanto, se os alunos com dificuldades escolares representavam uma "herança maldita" da escola pública, demonstrando um obstáculo difícil a ser superado, foi exatamente neste impasse em que o sucesso das instituições mercantilistas encontrou o seu bendito êxito.

---

[118] O "Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) investiga faculdades particulares suspeitas de fraudar o Enade no Mato Grosso", a saber "os alunos que são ruins, se antecipa a formatura, fazendo com que eles ganhem notas", evitando assim que eles tivessem baixo desempenho no exame, e apenas aqueles estudantes com notas de excelência estariam liberados a participar da prova. Os agravos dessa reportagem denunciam as ações despóticas e extorsivas do velho e conhecido modo de explorar do colonizador. A reportagem pode ser acessda através do link: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/06/17/inep-investiga-faculdades-particulares-suspeitas-de-fraudar-o-enade-no-mato-grosso.ghtml

[119] Durhan (2010, p. 166), chama atenção para o fato de que a iniciativa de criar o provão Provão, na gestão de FHC, visava avaliar aferir a qualidade do ensino das IES públicas e privadas. A autora chegou à conclusão de que "resultados tão desastrosos não podem ser atribuídos a falhas do governo Fernando Henrique: são uma "herança maldita" bem mais antiga, que não conseguimos ainda superar. Por fim, a enorme importância do sistema de avaliação do desempenho escolar, de grande credibilidade, criado no governo Fernando Henrique permitiu análises e denúncias no que diz respeito a qualidade do nosso ensino. Não se pode deixar de admirar a coragem e a honestidade na apresentação de dados que poderiam prejudicar sua imagem política".

[120] Em outros termos, significa "Levar vantagem exclusivamente em proveito próprio, antigamente nos cortiços, assavam as sardinhas para iluminar o ambiente, haviam tantas discussões, quando tiravam as brasas, ficava escuro, ficaram proibidos o ingresso de sardinhas". https://www.dicionarioinformal.com.br/puxar+a+brasa+para+a+sua+sardinha/

[121] Nesta reportagem fica visível o tamanho do descaso: "Analfabeto consegue passar em 9° lugar em faculdade no Rio. https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u7461.shtml

Vimos através dos relatos dos professores desse nível de ensino, que as velhas queixas recaem sobre aquele mesmo “mito falado” pelos professores do ensino fundamental (narrativa já sedimentada na escola pública), aos se referirem aos seus “clientes”, são vistos como alunos que têm dificuldades com as operações básicas, problemas graves de escrita, interpretação de texto, com precários conhecimentos propedêuticos requeridos para responder minimamente ao “ofício de estudante” requeridos para a experiência universitária. Nesse sentido, chama a nossa atenção que “pouquíssimos são os brasileiros que usufruem, de fato, dos aparelhos republicanos de educação, que, por princípio, só poderiam ser assim chamados caso não fossem restritos”. (SACCO, 2017, p. 34).

Uma retrospectiva histórica feita por Maria Cecilia Cortez Christiano de Souza (1998, p. 68) mostra que no período da República

> a maioria das poucas crianças que conseguia terminar o primário, ingressava no mercado de trabalho. Poucas se encaminhavam para os cursos técnicos, que formavam a elite operária e as futuras lideranças sindicais [...] Os melhores alunos das classes populares se dirigiam ao curso normal, que formava professores primários, é claro, mas também quadros médios urbanos na burocracia, no comércio e nos serviços, onde exerciam funções de gerência, mas não de decisão.

O fantasma da reforma educacional, ou da falácia de investimento maciço na educação, espécie de slogan de campanhas reiterado pelos políticos de plantão, tentam recuperar como “costuma-se dizer, e é verdade, que o Brasil possuía antigamente um excelente sistema de ensino público (especialmente no ginásio e no colégio) e que o desempenho dos alunos diminuiu de modo alarmante”. (DURHAM, 2010, p. 164).

Retomando a Souza (1998), a autora virá nos mostrar que os resultados daquele referido ensino dizem respeito a um investimento feito pelo aluno, e por aqueles que se responsabilizavam por sua educação:

> os filhos de profissionais liberais, da alta burocracia do estado, da velha oligarquia, dos professores, dos comerciantes. A denúncia posterior ao caráter elitista dessa escola fez pensar que se herdava o capital cultural como se herda uma fazenda. Não era bem assim; a incorporação de um patrimônio cultural era resultado da elaboração pelo aluno de um trabalho intencional e incessante da família. (SOUZA, 1998, p. 72).

Portanto, esses alunos tão sonhados de forma saudosistas, eram estudantes que chegavam à escola por existir um investimento do sujeito[122]. O atual ideal de reforma pressupõe, como sonho, a criação de uma nova escola, que viria suplantar a tradicional perdida. Mas, a escola idealizada que carrega consigo o fato de não ter superado as projeções do passado, vivencia hoje seus infortúnios no cotidiano de inúmeras vulnerabilidades. Nessa mesma direção,

> a nostalgia talvez se instale porque o ensino tradicional, com todas as distorções de que foi objeto aqui no Brasil, foi capaz de manter nele incrustado um projeto político dificilmente capaz de ser destacado das formas particulares que assumiu. Por essa razão, talvez, as elites brasileiras sempre preferiram negar a escola do que instituir escolas, mesmo conservadoras, mesmo alienantes, mesmo utilitárias (SOUZA, 1998, p. 73).

O sonho de transformar a escola em uma nova roupagem, apagando o seu passado, nos fornece a ilusão de que através deste significante "reforma", conseguiríamos realizar uma verdadeira transmutação sob o fantasma da "cultura europeia". Concordamos com Lajonquière (2018, p. 60), segundo o qual

> as reformas visam mudar a escola de tal forma que a "nova" não lembre essa mesma que a partir desse momento passa a ser chamada de "tradicional". A "nova" deve ser uma escola capaz de vir a expender uma educação de qualidade aos clientes de plantão. Para tanto, a ânsia reformista amarra-se à crença na necessidade de formular primeiro, para se aplicar depois, uma pedagogia que seja também "nova", isto é, de qualidade científica tamanha, capaz de promover a mudança almejada. (LAJONQUIÈRE, 2018, p. 60).

Essa visada pela transformação da escola, como crítica Lajonquière (2018), nos revela que o interesse pela *"reformitis aguda"*, pela qual os gestores tanto se empenham, nos mostra que nessa estrutura educacional ela seria somente um dos seus múltiplos sintomas, uma vez que tanto o ensino público, como o privado, ambos apresentam problemas cruciais, ainda que de natureza diferente. Por exemplo,

---

[122] É muito frequente um professor comparar um aluno entre outro, assim a educação de berço refere-se ao estudante que teve educação doméstica, seus pais lhes transmitiram as noções de civilidades necessárias para a vida em sociedade. Este ainda é o dilema dos professores do ensino superior e do ensino fundamental. Um fato curioso, durante a pesquisa, tomei nota de uma mulher, que gritava em forma de protesto, na sala de espera, insistindo em falar com o coordenador do curso no qual o seu filho estava inscrito. Em seu relato, dizia que procuraria o jornal popular da cidade para denunciar o descaso com o seu filho. Trazia consigo, cópias do pagamento das mensalidades do estudante, entre outros documentos. Em sua reivindicação, algo parecia legítimo, além de narrar o seu drama de morar no extremo na cidade baixa, o extremo do subúrbio, que separa a cidade. Em alto e bom som ela reiterava: "estou pagando". (Diário de Bordo).

> criou-se, sobretudo nas classes médias, um público consumidor da escola que faz seus cálculos numa dupla matriz. Primeiro, se deve antecipar o fracasso, calcular previamente a possibilidade de êxito, matricular ou transferir o aluno para escolas onde o sucesso é garantido. Depois, se escolhe a escola que se espera poder pagar, os pais avaliam o filho e o desembolso, calculando os dividendos e prevendo riscos. A criança é pressionada ao sucesso na proporção do sacrifício que o preço das mensalidades impõe às famílias, torna-se necessário vigiar seus estudos, pedagogizar o seu lazer. Como último recurso, pressiona-se o professor ou a escola [...]. Mas é sobretudo nos alunos do ensino público que as ambições são indexadas previamente. Como os mecanismos da engrenagem selecionadora não se desvelam para as classes populares, essas não entendem que o imaginário e a propaganda fazem as escolas particulares aparentarem ser melhor do que são. Diante delas, os alunos das escolas públicas amofinam suas expectativas e limitam previamente seu interesse. (SOUZA, 1998, p. 76).

No Brasil, a escola para todos, como expressão máxima de um estado moderno que fez um voto republicano, nos mostra que vivemos sob a forma de um hiato muito nítido, como se mostra de modo concreto no *apartheid social*, que reserva para alguns, de um lado, uma escola privada, na qual os pais podem fazer uma gestão programada dos riscos, ou seja, comparando as escolas em um rol daquelas que mais aprova em vestibulares e contribui para que o aluno alcance excelentes scores no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); por outro lado, uma escola pública, que a cada nova gestão de um governante, atualiza um sonho antigo de atingir certo grau de qualidade que poderia lhe trazer um mínimo de dignidade. Nesse sentido, Lajonquière (2018, p.62) é contundente ao afirmar que

> a pepita de ouro do *marketing* escolar – o ensino privado no Brasil cobra caro até por aquilo que a escola pública de não poucos países – sem chegarem a ser às vezes necessariamente muito republicanos, nem democráticos e, muito menos ainda, sociais – consegue fazer de graça. Por outro lado, o ensino privado, a despeito de vender tão só uma parte do que diz vender, não consegue de fato garantir o carro-chefe das vendas, ou seja, a mesmíssima garantia de todos aprenderem todo o ensinado, conforme propagandeia vender. (LAJONQUIÈRE, 2018, p. 62).

Entre um governo e outro, o tema da educação, através da garantia de uma escola que tivesse a dignidade de ser para todos, é reiterada em várias formas de propostas que soam equacionar o sonho de justiça social, para assim nos fazer dignos de um certo *penhor de igualdade*, tão bem representado em nosso Hino Nacional. No entanto, o fantasma da *pátria amada* lhe acompanha, pois a formulação de leis e projetos parecem soar como “compulsão à repetição”, e portanto tem fincado suas raízes em um longo processo sócio histórico. Anísio

Teixeira (1976), algumas décadas, antes mesmo da famosa inserção do Brasil no ideal da globalização, nos mostrou um diagnóstico realista

> a independência não nos curou, porém do velho vício. Continuamos a ser, com a autonomia, nações de dupla personalidade, a oficial e a real. As divisões e as formas de estratificações com as quais nos deparamos só demonstra que “o velho vício da duplicidade nos mantém, por vezes, no estado de descuido enleio, com que escamoteamos a nós próprios a verdadeira realidade. (TEIXEIRA, 1976, p.8-10).

Para Lacan (1992), cada vez que nos deparamos frente a algo “que faz nó no trabalho”, o psicanalista não deve se furtar ao interesse de buscar, pela via do inconsciente, o que está produzindo obstáculo. Assim, como a política não deve se furtar a reconhecer que em sua estrutura há também um buraco. “O inconsciente é a política porque ambos são organizados por um conflito cujo centro é vazio”. (DUNKER, 2018, p. 28).

O que fazemos em torno deste buraco, que ao longo da história nos gera constrangimentos? Charles Melman (2000) nos dá uma pista que nos parece provável frente ao quadro de lugares de nossa colonização. Entre a “qualidade fálica” e o “lugar de fraqueza”, parece provável que o segundo nos identifica, mesmo contrariando a pungência de nossas “riquezas”. Desse outro suposto lado, encontramos o lugar do vencido que seria um fantasma que consideramos já enterrado, mas que pode ainda conservar suas chamas sob a cinza.

Os fatos testemunham que criamos instituições que tendem, por meio do recurso da expansão, a produzir o mais do mesmo, ou seja, tentamos “tapar o sol com a peneira”. Somos artífices na arte dos remendos. Basta observamos nas nossas rodovias que nos dão acessos às entradas das capitais do Brasil, como se amontoam as casas construídas com base no improviso, cujo índices de exposição ao perigo demonstram tanto a negação da cidadania, como a ausência do poder público, que curiosamente, na sua forma mais contraditória, só aparece na condição literal de “apagar o fogo” (em situações de incêndio, calamidades geradas pelas chuvas que destroem essas casas construídas nos morros). No país da “alegria”, onde tudo que se planta supostamente acaba nascendo, “só rindo mesmo”. O cinismo transforma tudo isso em um parque de diversão, quando criaram a trip pela favela, ou seja, realize o seu “passeio na favela da rocinha com guia de turismo”. Estas cenas, com ares de novidades, remontam ao passado, numa outra paisagem.

> Quando a civilização ocidental chegou a certos lugares distantes, puderam-se ver cenas curiosas em que alguns nativos adotavam cartola,

> gravata e meias e assim desfilavam descalços e sem mais nenhuma peça de roupa. Com isso perdiam a elegância que um corpo nu pode ter e não conquistavam a elegância dos “civilizados”. Pois bem, o riso é o que brota quando vemos que o povo está nu, está nu debaixo dos seus pobres farrapos, mas continuam nus dentro das luxuosas fantasias de grifes internacionais e dentro de nossos carrões importados, nus manipulando nossos computadores, nus navegando na Internet, nus exibindo orgulhosamente nossos celulares. (FIGUEIREDO, 1999, p. 37).

Ao fazermos um giro histórico, Pereira (2018), nos mostra que nosso país, marcado pela escravidão, insiste na manutenção do traço da hierarquia senhor-escravo, que sempre favoreceu as elites. Assim, se compararmos às outras culturas, percebe-se que não alcançamos culturalmente os ideais republicanos, ainda estamos na “quase república”, uma “pré-república”. Isto quer dizer que apesar de dispormos das instituições republicanas, “lhes parece faltar musculatura para serem e atuarem como tal”.

Quiçá podemos considerar verdadeiramente “se pode ter havido em algum momento da história, dita republicana, uma República, de fato”. (SACCO, 2017, p. 32). O autor nos indica que os países realmente republicanos concebem a sua organização social a partir das premissas iluministas, cuja noção de contrato social se fundamenta nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. Além disso, por mais que, em algum momento da história um desses pilares tenha declinado em responder às demandas da população, sabe-se que a educação sempre esteve empossada no sentido de ser mantida. Em contraposição a essa concepção, Souto (2018) vem nos lembrar que, no Brasil, vivemos “em nome da democracia num país em que os princípios democráticos e republicanos são reiteradamente invocados para que nada mude de lugar” (p.159). Rigorosamente falando,

> as ditas políticas públicas e a “República proclamada”, por meio de slogans de democratização, eficiência de gestão e responsabilidade fiscal tornam o problema da igualdade educacional, que foi resolvida há mais de 200 anos e muitos outros países, difusa; ainda mais quando evoca a ciência para respaldar decisões estritamente políticas. (SACCO, 2017, p. 34).

Diante desses nossos contrassensos, vale aqui reforçar a crítica de Arendt (2007) que nos parece bastante atualizada para os nossos tempos de “espoliação”. A autora nos mostra que vivemos sob modos de um sintoma que pode ser nomeado como indiferença, relativamente ao mundo, que se pode observar diariamente em toda a parte, mas que, de forma especialmente radical e desesperada, se manifesta nas atuais condições da nossa sociedade de massas.

No Brasil, os entraves relacionados à educação nacional são problemas de natureza política. Por esta razão, existe certa convicção na crítica proposta por Arendt (1972), que nos parece paradigmático:

> uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos. Atitude que não apenas agudiza a crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona". (ARENDT, 1972, p. 9).[123]

Sabemos sim, há fracassos escolares e que há décadas as ditas boas intenções dos governos não superam a segregação que as próprias leis e sistemas se dizem comprometidas em superá-lo, mas ao final da contabilidade acabam se (re)produzindo. De forma bastante contundente, Arendt (1972) demonstra que "para além da espinhosa questão de saber porque razão o Joãozinho não sabe ler", o mal-estar da educação permite que algumas máscaras caiam, além de nos colocar frente a pressupostos e juízos já consolidados.

Um desses juízos que nos representa se resume no cliché explicativos corriqueiro, "o brasileiro é assim mesmo". Esta expressão, segundo Oliveira (2017, p. 6), é utilizada para

> explicar a partir das falhas consideradas congênitas do negro e do pobre, por exemplo, que são vistos como os culpados pelo atraso no desenvolvimento do país. Ou, então, quando o clichê aponta para outra direção: O Brasil é habitado por um povo bom, mas não supera seus problemas porque está sob o comando de elites egoístas. (OLIVEIRA, 2017, p. 6).

Neste debate sobre a universalização da educação básica, como paradoxo da expansão do ensino superior privado, podemos notar que a política, embora pareça bastante intencionada, os seus ideais se apoiam em projetos que tem semblantes democráticos, porém supõe-se como redentores. Nessa mesma direção, Schneider (2000) assinala que a dimensão psíquica é também consequência da política, à medida em que os laços políticos podem contribuir para modificar ou aprofundar a natureza do psíquico. Assim,

> Há o psíquico na política. A política não é somente do inconsciente, mas é dos fantasmas, dos sonhos, dos fracassos, das angústias. Do lado dos governados: morosidade, desconfiança, futuro incerto, fim de uma concepção heróica do líder e da crença em suas promessas. Do lado dos

[123] *"Une crise ne devient catastrophique que si nous y répondons par des idées toutes faites, c'est-a-dire par des préjugés. Non seulement une telle attiude rend la crise plus aiguë mais encore elle nous fait passer à cotê de cette experiênce de la réalité et de cette occasion de réfléchir qu'elle fournit ».* (ARENDT, 1972, p. 9)

> governantes: desidealização da coisa pública “deprimidos das políticas” ou “narcisismo das pequenas diferenças”, desinteresse de uma causa sem enriquecimento, em proveito às vezes de um enriquecimento sem outra causa que a corrupção. A questão da discordância entre os representantes políticos e os mal-estares sociais é bem atual. (SCHNEIDER, 2002, p.15, Tradução nossa). [124]

Vale ressaltar que muitas concepções defendidas pela política tendem a fracassar em seus programas tidos como paranoicos, conforme a história vai nos testemunhando. Temos a impressão de que a dita universalização da educação, ou seja, torná-la de fato democrática, criou um abismo entre discurso e prática. Assim, o que se pode depreender dessa expansão é que ela tem sido feita de forma precária, embora se reconheça aspectos positivos da iniciativa de Fernando Henrique Cardoso, principalmente em relação à educação básica. Esse desfecho, sobretudo melhor (re)formulado na década de 1990, teve algum alcance, uma vez que algumas soluções imediatas, frente ao grave quadro educacional, mostraram-se necessário frente aos inúmeros fracassos que vem se alastrando durante séculos. No entanto, foi a mentalidade privatista da educação que se fez prevalecer, reiterando dessa forma o declínio do sentido público da educação[125].

4.3 A (in)eficácia da equação do neoliberalismo e a panaceia do fracasso educacional ocultado

O Banco Mundial[126], organização financeira internacional, com a sua agenda totalitária, sustentada numa fantasia de reforma, tornou-se nessas últimas décadas, objeto de debate sob muitas perspectivas e questionamento sobre a sua função

[124] “Il y a du psychique dans la politique. La politique, ce n’est pas seulement de l’inconscient, mais c’est aussi des fantasmes, des rêves, des ratages, des angoisses. Du côté des gouvernés : morosité, défiance, lendemains qui déchantent, fin d’une conception héroique du chef et de la croyance en ses promesses. Du côté des gouvernants : désidéalisation de la chose publique, “déprime des politiques” ou “ narcissisme des petites différences”, désintéret d’une cause sans enrichissement au profit parfois d’un enrichissement dans cause autre que la corruption. La question de la discordance entre les représentations politiques et les malaises sociaux est bien actuelle” (SCHNEIDER, 2002, p. 15)

[125] No sentido proposto por Carvalho (2013) que discute o declínio ou mesmo o eventual desaparecimento da esfera pública como resultado do que seria uma crescente privatização de todas as esferas da vida em nossa sociedade.

[126] O Banco Mundial é composto atualmente por um conjunto de instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para Reestruturação e Desenvolvimento), que abrange quatro agências: A IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação Financeira Internacional), a ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos) e a AMIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais).

social, principalmente pela forma como impõe suas restrições aos países, uma vez que sua estratégia orientada pela ideologia neoliberal, vem sendo massivamente aplicada no campo educacional. Podemos dizer de outro modo, ou seja, como o Brasil vem disseminando esta visão generalizada. Ademais, as ações adotadas pelo Banco e suas recomendações, têm sido assumidas como se fossem comparadas às balizas de um oráculo, ou como uma espécie de "oração ao Mercado". Isto significa que a cartilha de uma certa extração de gozo implica em assumir uma posição no conjunto de prescrições, sob pena de que uma não obediência pode resultar na "praga" ou num acerto de "contas com o Outro".

No entanto, as recomendações neoliberais, revelam-se contraditórias em razão dos saberes requisitados[127] pela própria instituição financeira, desenvolvidas no interior dela, à fim de ratificar o seu lugar como fonte de subvenção para os países periféricos, os quais devem ser integrados à "economia política global", ou seja, aderirem à "dominação imperialista global". Para que de fato isso seja posto em curso, o velho fantasma da exploração, na forma ambiciosa do colonizador "serve o Banco Mundial, calcado na imposição do "livre mercado" e da lógica mercantil para a regulação de todas as esferas da vida humana". (BASTOS & ROCHA, 2017, p. 329). Seguindo este raciocínio a universalidade prometida pelo Mercado, implica em que o país apele para "um pai", mas sob o risco de, ao preço de um tributo oneroso, manter-se em uma posição de dívida ex(e)terna, colocando-se assim como incapaz de equacionar o retorno na forma como esse Outro, sem freios para a sua ganância, nos devolve a fatura, sob pena de frente a inadimplência, aderir a onda da privatização.

Integrar uma política universal implica em dissolver as fronteiras entre público e privado, e entre as nações para que o capital possa circular e oxigenar as economias. Assim, concordamos com Sacco (2017) segundo o qual uma nova filiação simbólica seria resultado de uma nova chave, ou seja, aderir a fundação de um Nome do Pai internacional, sob os auspícios da transnacionalidade do capital. Para que de fato o resultado desmedido seja alcançado, prevalecerá as desigualdades entre laços sociais ao redor do mundo. Mais ainda,

> essa ilusão romântica não se sustenta justamente pelo fato dessa nova ordem mundial não se erigir em prol de uma distribuição equânime, mas

[127] Bastos; Rocha (2017) apontam como crítica o fato de que o Banco Mundial possui o seu próprio departamento de pesquisa como independente e pautado por rigorosos e imparciais parâmetros de atuação.

> sim na manutenção de desigualdades; da mesma forma como ela apenas evoca um suposto capital cultural em discurso, pois em ato, ele subjaz e toma a forma da regulação do capital financeiro. O discurso é engenhado para marcar uma diferença de difícil distinção: sobre o quanto o termo "neo" pode se distanciar das velhas práticas comerciais, extrativistas e escravocratas do modelo colonialista imperial que tanto o Século XX se empenhou em refugar. Afinal, o capital financeiro permanece destinado ao acúmulo de uma matriz e os trabalhadores subdesenvolvidos continuam a ser referenciados como mera força de trabalho. (SACCO, 2017, p. 172).

As orientações e prescrições disseminadas pelo BM, serviram de fundamento para de um lado sustentar a perspectiva desenvolvimentista do Brasil, num cenário pós ditadura e, por outro, suas estratégias disfarçadas nas formas de demandas de avaliação das próprias políticas implementadas, contribuíram para ocultar o antigo problema do fracasso educacional. Assim, para sair da "marginalidade" de atrasos, retrocessos, inflações e descrédito[128] internacional, o Brasil adere a agenda dos organismos multilaterais. Segundo Calligaris (1991),

> existem escolhas mais coletivas, propriamente nacionais, por exemplo a dívida externa. Quem sabe, preferíssemos uma dívida simbólica, mas é justamente esse o problema: se queremos de volta uma filiação simbólica, a nossa dívida simbólica perdida, isso não é mais possível sem tributo real. (CALLIGARIS, 1991, p. 163).

Como em um pedido de filiação há um tributo e submissão, nota-se que o Banco Mundial, para fazer circular as suas ideias, utiliza um autorreferencial teórico acrítico e hermético, o qual visa ratificar o seu próprio interesse, comprometendo assim a interpretação dos projetos, programas e estratégias, restringindo as suas análises a estudos as fontes internas. A ênfase sobretudo positivista, mecânica e economicista na análise dos impasses educacionais, tornam desprovidas de qualquer substância as raízes históricas que colaboram para a reprodução das inúmeras dificuldades (BASTOS & ROCHA, 2017) presente nos estabelecimentos da escola à universidade. Outra avaliação precisa:

> Desvelando sua estreiteza de horizontes, essa metodologia, que busca soluções "de excelência" em horizontes de curto prazo e resultados aferidos de forma inequívoca por restritos instrumentos quantitativos, promove uma sucessão de modismos em políticas educacionais, cada um "rei" por um determinado período, em prejuízo de milhões de crianças e jovens dos países pobres, que têm, assim, obstruído seu direito básico de

[128] "Collor falando na ONU com a dignidade efetiva do presidente de uma grande nação e os outros perguntando quando o Brasil retoma o pagamento dos juros. E a imprensa nacional faz eco à irrisão com a qual o pai solicitado trata a pretensão brasileira: ela ironiza sobre as pretensões do Presidente que não pareceriam lembradas das nossas misérias, ou passa de um ridículo heroísmo da moratória à mais ridícula ainda vergonha do devedor inadimplente". (CALLIGARIS, 1991, p. 163).

> acesso à educação universal, pública e gratuita de qualidade. (BASTOS; ROCHA, 2017, p. 325).

Como discutimos anteriormente, as marcas das ideias neoliberais atingiram o seu ápice no governo de FHC. No entanto, analisando retrospectivamente, Sacco (2017) mostra que desde a implantação do regime militar as ações do governo eram determinadas pelos órgãos públicos mundiais de financiamento, como o BIRD, FMI, Banco Mundial. Esses organismos partiam do pressuposto segundo o qual era preciso reduzir o papel dos Estados através de sua desoneração, para em seguida fortalecer as alianças comerciais internacionais pautadas pela concepção da globalização.

A promessa de partilhar de um certo gozo, mas no futuro, implicava que o Brasil deveria aceitar a recomendação de realizar as reformas estruturais, sob a alegação do Banco Mundial de que a sua concepção privatista era “mais adequada de crescimento”. Soares (2000) critica o fato de que a instituição financeira permanece estrutural e operacionalmente uma organização antidemocrática. Seus métodos não-transparente, além disso avessa à participação popular, resulta em evitar o acesso dos cidadãos à informação, e sequer pode participar em decisões que afetam profundamente suas vidas e sociedades. Calligaris (2000) assinalou que embora no continente todos poderiam ser considerados americanos, vale ressaltar que o significante América ficou inexoravelmente com os Estados Unidos[129]. O autor pergunta: “Por que não terá sido possível se apropriar em alguma medida esta nova terra?”. Conclui o seguinte: “o continente é tão pouco nosso que nem conseguimos aqui ser dele (ser “americanos”), muito embora a colonização no sul anteceda bastante aquela do norte”. (CALLIGARIS, 2000, p. 165).

Do ponto de vista sócio político e econômico, o final da década de 1970 e início de 1980 desenham um cenário no qual se instala as forças políticas ultraconservadoras na Inglaterra, nos Estados Unidos e na Alemanha

[129] A história do Banco Mundial mostra que desde a sua fundação ela sempre fora comandada por presidentes americanos. Seu caráter paradoxal, como instituição, é criticado por Arruda (2000) segundo o qual embora o alcance das ações da instituição financeira seja de caráter público, sua prática é predominantemente de um grande banco privado. Assim, nota-se que a sua lealdade nominal é ao conjunto dos países-membros, mas em termos reais suas políticas coincidem com os interesses das elites do mundo industrializado, sobretudo dos EUA. É ainda importante considerar que conforme convenha, o BM pode atribuir a si ou aos governos nacionais a responsabilidade do sucesso ou do fracasso dos programas e dos projetos subordinados à instituição voltado ao desenvolvimento.

representados por Margareth Thatcher, Ronald Reagan e Helmut Kohl. Todos marcadamente neoliberais. A tônica de seus discursos se fundamentava em políticas contrarreformistas no campo da educação superior que alteraram regras tradicionais de gestão e financiamento universitário[130]. Suas políticas separam as universidades de ensino daquelas de pesquisa, assim promoveram e instituíram a hierarquização do ensino e de instituições com base em processo de avaliação padronizados interferindo na autonomia da universidade, sob o pretenso ideal de "eficiência" e da "produtividade". Tais ações acarretaram diversos desdobramentos que passam desde a flexibilização do trabalho docente (SILVERIA; BIANCHETTI, 2016), conforme discutiremos posteriormente, até ao uso perverso da avaliação institucional como um instrumento de alienação.

A racionalidade neoliberal previa redistribuição do Estado de Bem-Estar, de modo a beneficiar mais as classes superiores e menos as classes mais baixas, resultando em cortes de gastos sociais, menor taxação de impostos aos ricos, ampliação da privatização em diversos setores da economia, ou seja, empenhava-se em uma não-intervenção do Estado na economia. Nos estados Unidos o neoliberalismo teve o seu apogeu com a vitória do Ronald Reagan, perdurando até 1980, embora depois desse período foi mudando de face. (MARIANI, 2009). Por exemplo, na Europa, a Margareth Thatcher, endossou a partir de seu discurso, em 1979, a necessidade de a universidade ser útil a indústria e ao comércio, ser eficiente e seguir o modelo das empresas. Em outras palavras, primar pela qualidade e ser mais produtiva frente às demandas da indústria e da tecnologia necessários ao seu pleno desenvolvimento e como forma de captação de recurso. (AMARAL, 2003).

O Banco Mundial assume uma posição estratégica em relação ao processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento. Através de políticas de ajustes estruturais envolvendo grandes projetos industriais e de infraestrutura.

[130] No Brasil, as justificativas apresentadas, a respeito dos investimentos no setor privado educacional, são caracterizadas levando em consideração dois padrões institucionais os quais podem ser identificados da seguinte forma: O primeiro seria uma explicação social-democrata por meio da qual a expansão do ensino superior utilizando-se de recursos privados e suporte, via subsídios, proporcionados pelo Estado, representaria uma forma de permitir a ascensão social e o aumento do nível de educação, sem o desvio de recursos públicos de seu foco prioritário, mais precário (em relação à capacidade de atendimento da demanda), que é o ensino fundamental e médio. Nessa perspectiva, os dados podem ser interpretados como uma escolha de prioridades diante da "escassez de recursos". (GONÇALVES, 2008, p. 100).

De um lado propagava a concentração de renda, de outro, produzia impactos severos no meio ambiente.

A institucionalização do modelo neoliberal apresentou-se como uma alternativa política, econômica, social, jurídica e cultural diante da crise econômica do mundo capitalista, decorrente do esgotamento do regime de acumulação fordista[131], em finais dos anos 60. O neoliberalismo, portanto, surge como uma necessidade global de restabelecimento da hegemonia burguesa. Trouxe implicações não só para a vida econômica, mas também para as diversas relações que se estabelecem entre os homens. (MANCEBO, 2002). Em decorrência do empobrecimento e do endividamento externo dos países em desenvolvimento, os teóricos do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e do Consenso de Washington, fundamentados na ideologia do modelo neoliberal, criaram uma política do ajustamento estrutural que serviria de orientação para os países equilibrarem as suas economias.

Para Calligaris (1991) o sintoma nacional coloca sempre um risco de que algum pedido de filiação, a um novo Pai, implique em uma demanda no Real de um certo tributo para aceitar o novo filho. Um dos desdobramentos é a posição incômoda que pode se tornar uma espécie de exílio permanente onde evita pagar ao novo pai um tributo que lhe parece exorbitante e do dever se isentar uma filiação. Nessa direção, o país, numa posição semelhante a da histérica “se instala numa posição de alteridade a qualquer filiação, sem por isso parar de pedir ingresso. O drama é que o custo de tal exílio é a repressão do desejo que só a aceitação de uma filiação permite”. (CALLIGARIS, 1991, p. 153).

Assim, retomando à adesão ao modelo neoliberal, como alternativa para a crise vigente do capitalismo, entra em curso o neoliberalismo como um movimento

[131] No âmbito econômico, o Fordismo pode ser caracterizado como um modelo estruturado em uma base produtiva, com tecnologia rígida, produtos homogêneos e produção em larga escala. Na esfera do consumo, o correspondente à produção em massa é o consumo em massa, especialmente de bens duráveis. Na esfera política, o Fordismo caracteriza-se pela realização de um compromisso de classes produzido pela ordenação de políticas e legislação sociais voltadas à distribuição de renda. Como se pode, aparentemente, depreender desta breve caracterização, o equilíbrio desse modelo econômico está centrado na estrutura e funções do Estado, nesse caso o Estado de Bem-Estar Social que, por meio das políticas e legislação sociais, exerce um papel de regulação social, seja no aspecto político, seja no econômico. O equilíbrio entre a oferta em larga escala e a demanda é produzido utilizando-se políticas sociais concretizadas, com base em um fundo público acumulado pelo Estado com a cobrança de impostos. Ao mesmo tempo em que produz esse equilíbrio, estabelece e administra politicamente o compromisso de classes. (SILVA; CARVALHO, 2003, p. 24).

ideológico em escala mundial. Através de um corpo de doutrina muito coerente, “palatável”, autoconsciente, militante e orientado por um ideal “paranoico” de transformar o mundo à sua imagem. Trata-se de uma ambição estrutural a qual pretende estender-se internacionalmente. (ANDERSON, 1995, p. 22).

Para manter-se na engrenagem deste modelo hegemônico, o país terá que submeter aos ditames da política externa. Vale aqui retomarmos a homologia entre a histérica, o imigrante e a nação, abordados por Calliagris (1991). Estes, sob a ameaça da escravatura, são requeridos que paguem um tributo exorbitante para manter-se exilado de forma permanente. Uma escolha que se repetirá de modo *ad infinitum*.

> O sujeito não vai parar de conclamar e tentar agradar um Pai, mas sempre fugirá para a alteridade desde que este se manifeste. Uma vez o Pai simbólico reprimido no começo da viagem, qualquer pai que se apresente, mesmo sob pedido, com efeito aparecerá como querendo algo do nosso corpo. Onde a histérica constrói o fantasma de sedução, o nosso emigrante não constrói, mas constata o fantasma da escravização.
> Em suma, todo mundo quer um Pai simbólico que forçosamente deixou e reprimiu, e o pedido pode ser escutado só por um novo Pai que, por ser novo, ainda é real e necessariamente se supõe que peça um tributo real para valer (e assim reconhecermos-nos) simbolicamente.
> A oscilação transcende o indivíduo: pois o país também parece viver, por exemplo, entre a tentativa de agradar obedecendo ao FMI e a tentação de ser, para o mesmo, o eterno devedor inadimplente. (CALLIGARIS, 1991, p. 154).

Por certo, o modelo neoliberal, como uma instância assim constituída, assemelhando-se como o alfa e o ômega da verdade de nossa ação, inevitavelmente revela que os raciocínios mais básicos estão afetados, corrompidos, degradados. Assim sendo, ao tentar impor essa lógica de mercado como boa, torna-se no mínimo um movimento destinado a corromper a inteligência, o entendimento. (ESTACOLCHIC, 1997). Nesse sentido, “se poderia dizer que, se o colonizador está perto de ser perverso (ele usurpa a lei do pai para propô-lo a um corpo sem interdito), o colono é necessariamente histérico”. (CALLIGARIS, 1991, p. 156).

O Banco Mundial, para sustentar-se como lugar de empréstimo e referência na condução de políticas públicas educacionais, prescreve como solução a privatização funcional ao mercado. O recurso da depreciação das instituições públicas com relação a modelos públicos de gestão ou de desenvolvimento permeia as produções dos seus documentos, os quais em suas narrativas vão propor como

solução a oferta não estatal de serviços educacionais. Assim, surgem as agendas com prescrições e regulamentos.

Melman (2000) observou que o futuro político de alguns países acaba, por alguma razão, marcado por um traço repetitivo que muito provavelmente se relaciona com as condições da colonização. Pode-se observar pelo o exercício do poder, quando aqueles que governam se mostram mais preocupados pelos interesses privados, pessoais e até mesmo estrangeiro do que pelo interesse nacional. Assim, mesmo que levemos em conta a independência política, ainda constatamos a continuação do sistema de exploração que fora herdado do colonialismo.

Eis então onde reside a armadilha desse sistema neoliberal. No plano ideológico da propaganda, conduz as elites dos países latino-americanos a perceberam que a raiz de seus problemas não tinha nenhuma relação com a dependência externa, tampouco com endividamento, os juros extorsivos, a deterioração dos preços de seus produtos no mercado internacional oligopolizado pelas grandes corporações. Estes seriam causas de fatores internos[132]. A solução, evidentemente, seria a aplicação das reformas neoliberais. Além disso, uma consequente abertura total das portas e dos portos. É preciso fazer uma transfusão de capitais para revitalizar economias. Mas na prática, o que ocorreu, foi a entrada de capital especulativo e uma maior exploração dos trabalhadores. (MARIANI, 2009).

Com essa retórica sustentada na crença de que os problemas de ordem econômica partiam de fatores internos a lógica de funcionamento de um “Estado paternalista”, os defensores das ideias neoliberais passaram a ganhar terreno e dessa maneira foram ampliando as formas de controle e dominação.

A ânsia encegueirada por maiores ganhos, como uma espécie de “Complexo de Colombo”, insere o neoliberalismo como modelo político, o qual, segundo Abraham (1997), se sustenta numa cobiça sem limites. Além disso, a busca pela atomização da sociedade só conduz a desintegração das instituições e instaura a

[132] Maria Clara Couto Soares (2000) nos propõe a seguinte crítica: “em dez anos – de 1983 a 1992 – os credores receberam 500 bilhões de dólares apenas na América Latina. Apesar dessa transferência de recursos da dívida externa da região nesse período aumentou de 360 bilhões para 450 bilhões de dólares e continua a se constituir num sério obstáculo para o desenvolvimento dos países da região. Na realidade, a dívida só foi resolvida para os credores, já que o ajuste possibilitou que eles saneassem suas finanças e voltasse a se expandir”.

experiência de vazio de existência nos sujeitos. Ademais, produzem fenômenos reativos e não controláveis, além de diluir o sentimento de coesão social como decorrência do enfraquecimento da identidade de classe.

> Está bastante claro hoje em dia que nos sinais que se tramam no Outro, lá onde o sujeito vai buscar o seu sentido, o sentido de sua vida, há um predomínio absoluto do ganho material como primeira e última razão. Acrescentando-se que vale tudo já que a razão é o benefício e quem não souber disso terá perdido a razão. (ESTACOLCHIC, 1997, p. 68).

Isto posto, o neoliberalismo se configurou como um liberalismo empobrecido, e, além disso, com aspecto perverso, uma vez que renuncia ao indivíduo livre e igual a outros que o liberalismo proclamava. Assim, o modelo neoliberal aceita como inexoráveis, mais do que naturais, as leis de mercado e a desigualdade social. Nesses termos, vale a *máxima menos Estado e mais mercado*, ou seja, um estado mínimo e as questões de ordem econômicas e sociais são remetidas aos mecanismos do mercado. Vale ressaltar que “o mercado não é uma entidade espontânea como querem os liberais. Acima de tudo, são os interesses do capital que devem ser preservados. Especificamente, ou prioritariamente, neste momento, do capital financeiro”. (GONÇALVES, 2010, p. 55). A situação do México é um entre muitos exemplos, que embora tenha seguido fielmente a cartilha do BM, intensificou a pobreza. (SOARES, 2000).

Não obstante, o modelo neoliberal intensifica o projeto de privatização, impõe mudanças econômicas que exigem uma redefinição da ação do Estado, embora este último ainda se mantenha como instrumento a serviço dos interesses do capital. De um lado, o Estado vai se apropriar às vezes de mecanismos autoritário, que vai ser dissimulado pela ideologia da eficiência e da qualidade. (GONÇALVES, 2010). É curioso que “a ideia de um estado regulador evidentemente não desaparece totalmente, mesmo que esse Estado abdique com frequência em relação a outras exigências, que são da economia de mercado em escala internacional”. (CHEMAMA, 1997, p. 51).

É preciso destacar que existe, atrás desse modelo econômico, um importante trabalho de “consultores” internacionais e de empresários políticos, que defendem e “transmitem” soluções políticas. Há ainda redes de políticos os quais comungam de uma mesma opinião, que se encontram regularmente, ele se solidarizam e se

vinculam através desta "terceira via"[133]. Através de um conjunto de ações concretas, conciliam seus interesses e criam um senso comum para a política, uma espécie de discurso político internacional. Em outras palavras, apontam apenas um único caminho infalível (*the one and only best way*) para se pensar e resolver os problemas econômicos nacionais. Aqueles que ousam pensar fora desse discurso correm o risco de serem vistos como loucos, maus ou perigosos. (BALL, 2004).

O que nomeio de ineficácia da equação do neoliberalismo é aquela representação retomada por Basto; Rocha (2017, p. 328), a qual pode ser esquematicamente[134] representada assim:

Y = renda; ascensão social etc.;

A = acesso à escola; desempenho ou rendimento escolar etc.;

B = *background* socioeconômico

Y = f (A), mas A = f (B)

O que seria ineficaz nesta equação e o que ela não revela? A matemática parece ser simples, mas oculta contradições. Com base na teoria do capital humano, a renda acaba sendo determinada apenas pelo trabalho físico e educação (investimento humano), o qual está associada ao nível de escolaridade e treinamento. Assim, "em função do tempo e do tipo de educação, do rendimento escolar, variará a qualidade do capital humano "formado" e, consequentemente, os retornos futuros que este é capaz de produzir". (BASTOS; ROCHA, 2017, p.327). Essa crença do individualismo considera que seria suficiente apenas que

> o indivíduo, para possuir as condições socioeconômicas que lhe possibilitem o acesso à educação, tem de investir nesta. Ora, percebe-se que o que era determinante transforma-se em determinado: o sujeito deve educar-se para ter acesso a uma melhor renda, mas para educar-se precisa de fatores socioeconômicos (*background*) que somente uma família minimamente estruturada em termos de renda pode lhe proporcionar. (BASTOS; ROCHA, 2017, p. 328).

Sabe-se que os impasses gerados nas democracias liberais modernas se devem ao fato de que elas acenam para os indivíduos mostrando um horizonte de promessa de uma igualdade social que não se cumpre, pelo menos nos termos em que foi simbolicamente antecipada. (KEHL, 2011). Outro fantasma do Banco

[133] Marilena Chauí (1999) ao retomar a Anthony Giddens, em seu livro "A Terceira Via em Cinco Dimensões", esclarece que não pretende ser uma simples plataforma eleitoral, mas uma teoria da sociedade e da política contemporâneas, com o fito de organizar a ação política do próximo século.

[134] Retomaremos a esta discussão com mais detalhes quando abordar a o fetiche do diploma

Mundial, são os resultados das avaliações fomentada pela instituição que visa aferir o desempenho dos estudantes. Sabe-se que não apenas os alunos são objetos da avaliação, mas o desempenho dos professores, da escola, das instituições universitárias, do município. A avaliação, nesses termos da eficiência[135], é uma "máquina de impostura" além do fantasma[136] que lhe acarreta.

A educação, nesse contexto, passa a ser avaliada como um importante e lucrativo negócio e, como mercadoria, seu valor, fundamentando num "economicismo", a coloca num patamar semelhante a outros serviços. Nessa perspectiva, Ball (2004) nos mostra que a educação se tornou objeto central da agenda da Organização Mundial do Comércio. Dessa forma, não é mais possível olhar as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação. Pelo contrário, a educação é um assunto de políticas regional e cada vez mais tem se tornado um assunto de comércio internacional. A educação é uma grande oportunidade de negócios e, como tal, ela não é diferente ou excepcional e tampouco não tem especificidade particular. O mercado da "indústria dos serviços educacionais" tem se tornado promissor e tem fonte de investimento do "capital especulativo", geralmente estão associados a multinacionais, investidores de capital de risco internacionais, com vários perfis em ramos diversos da economia. Desse modo, os valores (éticos) são apagados ou desconsiderados quando sobrepõem a performatividade. Através da gestão genérica e uso de métodos padronizados de mensuração, de controle, impõem regras geradas de modo exógeno que visam somente a atingir metas, "obter" desempenho, melhoria da qualidade e eficácia.

A globalização do capital gerou também uma globalização das maneiras de sofrer. Ou seja, as formas de vidas, que carrega vicissitudes, são tratadas como

---

[135] No nível social, pesquisas recentes mostram que o nível de competências medidas por desempenho em avaliações de estudantes internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e o Tendências no Estudo Internacional em Matemática e Ciências (TIMSS), prevê taxas de crescimento econômico muito melhores do que fazem níveis médios de escolaridade. Por exemplo, um aumento de desvio padrão em capacidade de leitura e de desempenho em Matemática (equivalente a uma melhora de aproximadamente 15% do desempenho do mediano para o topo) é associada com um grande aumento de 2 pontos percentuais do PIB anual de crescimento per capita. (BASTOS; ROCHA, 2017, p. 326).

[136] O uso generalizado de testes nacionais e internacionais de avaliação, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, sigla em inglês), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), dentre outros, nos últimos anos, como instrumentos destinados a medir a aquisição de habilidades em determinado sistema educativo, oculta a debilidade desses mecanismos para descobrir os meios e as efetivas condições de aprendizagem em diferentes contextos socioculturais e sistemas educacionais. (BASTOS; ROCHA, 2017, p. 326).

mercadorias. Nota-se que a exportação dos tipos de sofrimento, das codificações sintomáticas e das grandes narrativas sobre o mal-estar faz hoje, de modo renovado, a função suplementar aos antigos dispositivos de colonização. A forma-mercadoria do sofrimento prepara o terreno e produz ao mesmo tempo efeitos secundários da devastação das formas de vida tradicionais. (DUNKER, 2015).

O Banco Mundial surge como uma solução diante da incidência do desamparo nacional e se propõe através de suas políticas oferecer-se como suporte e solução para a panaceia dos problemas educacionais dos países que vivem na periferia do sistema econômico. Embora os pesquisadores da instituição exaltem os benefícios das políticas adotadas, Bastos e Rocha (2017, p. 327) destacam também o "vexatório histórico de fracassos em experimentos educacionais nas últimas décadas em inúmeros países subdesenvolvidos onde opera".

Maria Clara Couto Soares (2000) também endossa a crítica acentuando após a avaliação da performance do Banco, decorridos 50 anos, concluiu-se que "esta financiou um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão" (p. 17). Assim, nos anos 80, com a crise do endividamento, o Banco Mundial e o FMI impuseram normas e restrições para estabilizar a economia brasileira, influenciando de forma direta a própria legislação brasileira, a exemplo do ensino superior, conforme abordamos anteriormente e discutiremos especificamente no capítulo posterior.

A nossa história com a dívida externa desvela por um lado uma certa cumplicidade entre uma "feroz vontade de exploração do lado dos credores", os quais, inclusive, nos impõe as sanções, os ditames. Por outro lado, de forma paradoxal, "uma paixão equivalente do endividamento do lado do devedor (tanto maior se é pela vontade de explorar que se reconhece um pai possível)". Assim, "a dívida impagável parece assegurar em um laço indissolúvel com os pais antigos: na falta da dívida simbólica perdida, pelo menos temos uma dívida real impagável e vamos para sempre poder negociar as condições do nosso reconhecimento". (CALLIGARIS, 1991, p. 163).

O modelo neoliberal, embora acéfalo, frente ao vazio de "projetos históricos", tornou-se a bússola da política no Brasil. Além disso, dita a direção, define os meios de exploração e se estrutura numa dinâmica de valores que reduz tudo a uma

equação econômica. A educação negligenciada na “pátria educadora[137]”, de forma contraditória e curiosa, torna-se o objeto de investimento, reduzida a sua utilidade e maximizada pelo potencial lucrativo que a sua oferta às massas pode proporcionar. A cobiça desregrada, induzidas pelas reformas neoliberais são disseminadas tanto à direita como à esquerda. A aplicação desse discurso no campo educacional insufla o imaginário, transmitindo a todos a noção de que o acesso aos bens universais está à disposição, no Mercado, sob o preço das mensalidades e do rechaço do desejo. “O neoliberalismo quer ser sociável, e se maquia”. Ademais, “se baseia na noção de indivíduo pensado como um nó egoísta que busca seu próprio benefício [...] A utilidade é a perseguição do prazer e a elisão da dor”. (ABRAHAM, 1997, p. 55).

A cidadania, carro chefe de um acesso a um ensino em massa, propaga como esperança de gozo (e não por um desejo) daquilo mesmo que a educação viria interditar para que de fato seja possível. Logo, o que se transmite e que se socializa é uma certa promessa, além dos valores utilitários, das pessoas não de vir a desejar, mas somente poder gozar a qualquer preço. Seguindo esta máxima, a transmissão do saber só será possível se ela estiver num lugar apenas de passagem para que o sujeito tenha acesso direto aquilo que ela interdita. (CALLIGARIS, 2010). “Esta socialização é particularmente eficiente, pois o gozo prometido além das singularidades eventual dos deveres e dos débitos com as instâncias simbólicas é mais facilmente igual para todos: ela é, aliás, o segredo da sociedade de massa. (p. 27)

A adesão ao discurso neoliberal sob a promessa de acúmulo de capital nos faz recordar ao sonho emigratório “entre viver segundo os ideais da melhor procura

[137] Em referência ao mote do governo da ex-presidenta Dilma Rousseff. Conforme reiterara Gadotti “pela melhoria da qualidade da educação, e, de outro, para todo o seu governo e para a sociedade, por uma educação cidadã como base da nacionalidade”. Mais ainda: “Brasil, Pátria Educadora” foi lançado como um mote, como um símbolo, como uma mensagem, apontando para um projeto de nação, sem o qual perde seu significado. É assim que a entenderiam nossos grandes referenciais, educadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Álvaro Vieira Pinto, Milton Santos, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro e Paulo Freire. Esse é o sentido que a Presidenta Dilma Rousseff apresentou em seu pronunciamento (“brado”) de posse dia 1 de janeiro de 2015, como “esforço de todas as áreas do governo” e não deste ou daquele Ministério: “ao bradarmos "BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA" estamos dizendo que a educação será a prioridade das prioridades, mas também que devemos buscar, em todas as ações do governo, um sentido formador, uma prática cidadã, um compromisso de ética e um sentimento republicano”. O texto na integra pode ser acesso com base no link: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Patria_Educadora-Gadotti-290915.pdf

e viver na urgência da felicidade”. Calligaris (1991) mostra o pesadelo aí estabelecido nessa alegoria. Quando o sujeito se aproxima do sonho, resta tentar acordar rápido: ou fracassa ou restaura um Pai antigo – da horda. No entanto, o retorno nem sempre estará garantido pelas exigências implicadas no preço a ser pago para reconquistar o pai simbólico abandonado de quem o sujeito deixou a sua filiação.

O tipo de laço social estabelecido segundo o víeis neoliberal é aquele segundo o qual o outro sequer é reconhecido, cada um, nessa cadeia econômica, está a serviço de que se assegurem individualmente de seu próprio gozo. Esse gozo desenfreado, para ser extraído ao máximo, o outro deve ser reduzido ao lugar de resto. Em analogia ao emigrante, o laço formativo insere o professor frente à submissão real, o qual compactua das exigências requeridas pela “alfândega” universitária, ou seja, para garantir a sua filiação trabalhista, o Outro pode se apoderar de seu corpo, atualizando assim o fantasma familiar do escravo explorado.

> Portanto, que o aceite do professor em estar posicionado nesse lugar – em um não lugar – não advenha de um acordo bilateral, mas do resguardo à ameaça de não ter seu corpo consumido e pela promessa de vir a consumir o corpo de alguém. Isto é, que em nome do voto de ele vir a gozar de uma posição privilegiada, se submeta ao gozo do Outro. (SACCO, 2017, p. 173).

A oferta de reformas e as políticas educativas criadas como receitas para superar o fracasso educacional aparecem como guardiã de um acesso ao paraíso perdido. De um lado os países aderem aos ditames em busca do “Éden”; por outro, dissemina-se um imaginário social, em que cada sujeito, desde que entre na rota dos negócios, tornar-se-á um consumidor bem-sucedido. Para Melman (2000), mesmo que se considere que o colonialismo esteja “ultrapassado”, podemos observar que:

> para de um lado pessoas que, para darem valor a si mesmas, procurarão atuar como mestres absolutos, quer dizer, ignorando qualquer freio na procura de sua satisfação e, em particular, com relação a outrem; comportar-se-ão sem nenhum respeito, e só poderão ser reconhecidas como mestres a esta condição, não se deixam impedir por coisa alguma. (MELMAN, 2000, p. 29).

Os ditames neoliberais e a sua incidência na universidade, conforme discutiremos nos capítulos subsequentes, pressupõe novas formas de controle, produção, exploração e também sofrimento psíquico do professor. Este, certamente, é convocado a assumir novos remanejamentos psíquicos para

responder frente aos impasses colocados pela instituição. Dito de outro modo, o professor que dispõe já de um contrato de trabalho revisto a cada semestre, compreende que a sua permanência na instituição, implica em participar da "lógica do condomínio[138]" educacional. Será preciso aderir aos modos de avaliação, circulação, aprovação dos alunos. Assim, o professor se engaja e permanece sendo além de instrumento necessário para a performance da universidade, complacente à investidura do Outro em benefício próprio. Eis aqui a face da política que "visa ao arranjo, acordo das relações de modo a unificar as modalidades de gozos dos corpos, e para isso, ela fixa normas, e exclui os fora das normas, seja os sintomas". (IZCOVICH, 2018, p.14, Tradução nossa)[139]. Seguindo este raciocínio, o Capitalismo atual, em sua forma neoliberal

> [...] é a primeira formação histórica que trata de tocar a própria constituição do sujeito e que tem colonizado esse território do sujeito em um lugar que está sempre mas além de suas possibilidades e todo tempo confrontando-se com o que não pode. (ALEMÁN, 2016, p. 64, Tradução nossa).[140]

As decisões políticas, baseadas no modelo da dialética "crise-reforma", resulta também numa "gramática do sofrimento", uma vez que segundo a política neoliberal o sujeito, dado a sua condição de gestor e ao mesmo tempo empreendedor de si mesmo, deve aderir a uma normatividade como premissa básica enfatizada pelo mercado neoliberal, segundo a qual todos podemos fazer uso competitivo da ilusão de nosso "livre arbítrio". Para Vieira (2017),

> é uma falácia dizer que o livre arbítrio estaria na base do capitalismo neoliberal, pois o essencial não é o que se passa no plano do eu consciente, mas o que o conduz sem que possa resistir. Por isso, o neoliberalismo talvez não seja o oposto da democracia, mas configure-se em sua destruição (se esta for definida como o "um por um" do voto consciente. (VIEIRA, 2017, p. 2).

Por outro lado, consideramos também importante a advertência de Calligaris (2010) segundo o qual não devemos pensar que esta virada da balança seja efeito diabólico dos banqueiros de Londres, nem dos maus costumes ou progressivas alienações. Além disso, é desaconselhável escolher uma fácil posição

---

[138] Sobre este aspecto discutiremos no próximo capítulo ao retomarmos à discussão proposta por Christian Dunker (2015).

[139] "[...] Vise à l'arrangement, arrange les relations de façon à unifier les modalités de jouissances des corpos, et pour cela, elle fixe des normes, et exlue les hors-norme, soit les symptômes". (Izcovich, 2018, p.14).

[140] "[...] es la primeira formación histórica que trata de tocar la própria constitución del sujeto y que há colonizado esse territorio del sujeto en un lugar que está siempre más allá de sus posibilidades y todo el tempo confrontádose com lo que no puede" (ALEMÁN, 2016, p. 64).

moralizadora. Ou seja, porque a inversão em que promete uma educação apenas para gozar e que reiteradamente lhe nega o dever de se transmitir a castração, não é tão nova para que nos autorizemos a dizer que ela seja alheia à cultura que nos socializou.

CAPÍTULO V

A democratização do acesso ao ensino superior: mais uma reforma no próprio buraco

Lá na úmida senzala,

Sentado na estreita sala
Junto ao braseiro, no chão,
Entoa o escravo o seu canto,
E ao cantar correm-lhe em pranto
Saudades do seu torrão...

De um lado, uma negra escrava
Os olhos no filho crava,
Que tem no colo a embalar...
E à meia voz lá responde,
Talvez pra não o escutar!

“Minha terra é lá bem longe,
Das bandas de onde o sol vem;
Esta terra é mais bonita,
Mas a outra eu quero bem!

“O sol faz lá tudo em fogo,
Faz em brasa toda a areia;
Ninguém sabe como é belo
Ver de tarde a papa-ceia!

“Aquelas terras tão grandes,
Tão compridas como o mar,
Com suas poucas palmeiras
Dão vontade de pensar...

“Lá todos vivem felizes,
Todos dançam no terreiro;
A gente lá não se vende
Como aqui, só por dinheiro”.

O escravo calou a fala
Porque a úmida sala
O fogo estava a apagar;
E a escrava acabou seu canto,
Pra não acordar com o pranto
O seu filhinho a sonhar!

(*A canção do africano*, Castro Alves)

5. 1 A mãe é um governo e o mercado goza a qualquer preço

O “favorecimento à privatização do ensino[141]”, em detrimento ao público (Saviani, 2008), da educação básica ao ensino superior, desenha um quadro

[141] Estamos nos referindo à mercantilização da formação universitária, sobretudo no que tange àquelas instituições “formadoras” com estritos fins lucrativos, que integram o mercado educacional e se dedicam apenas à instrução profissionalizante sem qualquer compromisso com práticas de extensão e de pesquisa.

histórico da educação nacional. Fernando Rodrigues (2007), ao publicar um breve artigo no Jornal Folha de São Paulo, retoma a uma expressão empregada pelo então presidente, à época, Luís Inácio Lula da Silva, em que pese os esforços e as críticas de sua gestão, o presidente declara que o seu governo estaria garantido por uma economia brasileira sustentada pelo "capitalismo sem risco". Para garantir este modelo econômico, isso implicaria em aprovar a Parceria Público Privado (PPP[142]), a qual viria garantir a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada[143]. Nesse mesmo contexto, as IES privadas foram as que mais se beneficiaram deste acordo, pois receberam fomento, conforme discutiremos na seção subsequente. Esta decisão do governo trazia benevolência para os empresários da educação, pois teriam suas dívidas "perdoadas", na forma de redução de impostos, parcelamento a longo prazo. Chama a atenção de que sequer o governo se interrogou sobre as características daquelas instituições particulares e da formação "pasteurizada" que elas ofereciam. Assim, o autor faz então a seguinte declaração: "o governo Lula...é uma mãe para esses estabelecimentos universitários". Tomemos esta frase como uma enunciação.

Com toda a possibilidade de equívoco que a linguagem nos permite, nos propomos a fazer uma subversão, ou seja, "a mãe é um governo", quer dizer que

---

[142] Parcerias Público-Privadas (PPPs) está legalmente amparada nos termos da Lei n° 8.987, de 13 de fevereiro de 1995 a qual dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no art. 175 da Constituição Federal, e dá outras providências. O Art. 2º, desta Lei, considerava: I - poder concedente: a União, o Estado, o Distrito Federal ou o Município, em cuja competência se encontre o serviço público, precedido ou não da execução de obra pública, objeto de concessão ou permissão; II - concessão de serviço público: a delegação de sua prestação, feita pelo poder concedente, mediante licitação, na modalidade de concorrência, à pessoa jurídica ou consórcio de empresas que demonstre capacidade para seu desempenho, por sua conta e risco e por prazo determinado; III - concessão de serviço público precedida da execução de obra pública: a construção, total ou parcial, conservação, reforma, ampliação ou melhoramento de quaisquer obras de interesse público, delegada pelo poder concedente, mediante licitação, na modalidade de concorrência, à pessoa jurídica ou consórcio de empresas que demonstre capacidade para a sua realização, por sua conta e risco, de forma que o investimento da concessionária seja remunerado e amortizado mediante a exploração do serviço ou da obra por prazo determinado; IV - permissão de serviço público: a delegação, a título precário, mediante licitação, da prestação de serviços públicos, feita pelo poder concedente à pessoa física ou jurídica que demonstre capacidade para seu desempenho, por sua conta e risco.

[143] A partir de uma concepção de Estado que se torna menos provedor e mais avalista do sistema, uma vez que está sujeito as prescrições internacionais, o setor público de educação, a partir das análises econômicas, passou a ser considerado inviável de ser mantido apenas através do fomento do governo. Esta justificativa remete a necessidade de financiamento privado com o objetivo de mudar as relações entre Estado e as instituições educacionais, especialmente as públicas que necessita de volume financeiro maior, quando comparado ao setor privado. (AMARAL, 2003). No cenário internacional, a exemplo da Europa e Estados Unidos, alinhavam os seus discursos em prol de uma universidade que pudesse ampliar as suas fronteiras e receber incentivo privado para responder aos interesses da indústria e da sociedade.

não estaríamos no governo do pai, isso quer dizer, sob o auspício de uma lei e o gozo da mãe não estaria interditado. Podemos fazer referência à “Big Mother”, expressão também empregada por Schineider (2002) para revelar os efeitos psicopatológicos da vida política em certas formas de “Estado sem pais e nem referência”. O quadro seguinte pode ser bastante ilustrativo nesse sentido.

Figura 2 – A república

Fonte: Daumier (1848), musée d’Orsay, Paris[144]

Esta obra fora utilizada por Scheneider (2002) para criticar a posição identitária dos Estados Unidos, como cria muitos presidentes, que a América pensava dominar o mundo. Ainda mais, se colocava na posição de uma mãe mundial, e deste lugar deveria controlar o duelo de toda potência.

Em oposição a essa (pre)potência materna, seria preciso resgatar um princípio segundo o qual “a Lei existe, não para humilhar e degradar o desejo, mas para estruturá-lo, integrando-o no circuito de intercâmbio social”. (PELLEGRINO, 1991, p.154). Como afirmara Lacan (1998, p. 161) “a função do pai e seu lugar, ou seja, um lugar bastante amplo, na história da análise. Ele está no coração da questão do Édipo, e é a partir desse lugar que ele deve se apresentar[145]” (tradução nossa).

[144] Esta obra faz parte da capa do livro Big Mother: Psychopatologie de la vie politique (SCHENEIDER, 2002).

[145] “la fonction du père a sa place, une place assez large, dans l’histoire de l’analyse. Ele est au coeur de la question de l’OEdipe, et c’est là que vous la voyez présentifiée.” LACAN, (1998, p.161).

O governo Lula fora duplamente criticado em razão de ter, por um lado dado continuidade e ampliado as iniciativas de um governo cuja agenda era considerada ainda fortemente liberal, induzida pelo modelo desenvolvimentista de FHC; e, por outro, criou novas políticas sociais e educativas que na visão de alguns críticos reproduziu a velha política assistencialista que não produziriam mudanças substanciais, mas reproduziria o seu caráter de submissão e a subordinação dos outros poderes. Recordemos um princípio de que, "o mercado porém é justamente aquela rede sórdida tecida exclusivamente com apetites pessoais e taxas de lucro. Mercado é o lugar dos ganhadores, afinal não é novidade que a derrota não tem pai (nem mãe)" (ESTACOLCHIC, 1999, p. 69). Assim, é preciso ressaltar que "o Brasil é um país que se considera tradicionalmente, órfão de pai. Não prezamos pelos nossos antepassados portugueses; não respeitamos uma elite governante que não respeita nem a lei, nem a sociedade, nem a si mesma". (KEHL, 2000, p. 216). Esta interpretação, inclusive, abre margem para pensar os lugares de enunciação, nos quais o brasileiro esperaria da política uma espécie de pai protetor e salvador. Esta concepção de certo modo vai marcar também a relação do lugar daquele que assume essa posição, através de um lugar paternalista e as políticas que daí são derivadas também podem ser concebidas como "políticas de ressentimento".

Nessa mesma perspectiva podemos observar que a tradição de dominação paternalista-populista visa frequentemente suprir essa falta do pai ideal, condição que sem dúvidas propicia o ressentimento. Assim, parece que o desejo de servidão e proteção resulta em demandar a cada novo representante da política que eles se invistam de um lugar como porta voz dos anseios, e das reivindicações emergentes, como um novo pai para os pobres. Como declarara Nicolas I, segundo Scheneider (2002, p. 16) "[146]não coloque-me questões! Sabei que eu sou vosso pai; que isso seja suficiente". Nessa linha de raciocínio, Kehl (2011) nos mostra que

> tal dependência infantil funciona como autorização para que os governantes perpetuem o estilo de dominação cordial que nos é familiar. É como se a tradição republicana, que já tem quase três séculos na Europa e nas Américas, nunca terminasse de se enraizar por aqui; como se a sociedade brasileira nunca tivesse compreendido seu papel de agente das transformações que ela própria demanda que lhes sejam concedidas, não como conquistas legítimas, mas como provas de amor paternal por parte do Estado autoritário, cujos governantes se apresentam como figuras

[146] "Ne me posez pas de questions ! Sachez que je suis votre père ; que cela vous suffise ! " (SCHENEIDER, 2002, p.16).

> familiares, afetivas, protetoras – ou irascíveis, quando os ventos sopram contra. (KEHL, 2011, p. 339).

Considerando nossos impasses políticos, econômicos e subjetivos, Calligaris, (1991, p. 80) ressalta que a função paterna no Brasil, ela é reivindicada para não ser legitimada, para pôr limites; pelo contrário, ela deve aparecer "presenteando" o outro. Assim, o país tem na função paterna uma reprodução da função materna, "pois o homem de poder no final das contas vira uma vaca leiteira". Este enunciado faz sentido quando alguns políticos e apadrinhados perdem a sua "mamata", ou quando as verbas destinadas à educação são transferidas para emendas parlamentares em troca de votos, conforme noticiam os jornais. Ou como havia expressado um professor[147]: "o empresário da educação 'molha a mão' do MEC (em busca dos benefícios para à instituição de ensino superior privada".

Considerando o fato de que ainda presenciamos a extensão das relações coloniais como sendo também educativas, Lopes (2000) propõe a seguinte reflexão:

> O colonizador pretende educar – e vai educando – o colonizado, por intermédio de suas ações políticas para a consecução de seus objetivos, enquanto patrocinador da empresa colonial. Nesse momento não há como fugir da relação: submetido à situação colonial, também o colonizado educa o colonizador. Da relação histórica emerge a relação educativa. A submissão e a fidelidade eram condição de necessidade para que a colonização se desse. E o colonizador vai educando o colonizado para vassalo (LOPES, 2000, p. 65).

É curioso que esta interpretação proposta por Calligaris (1991) e também defendida por Lopes (2000), ao abordar aspectos psíquicos, culturais e o modo de estruturar as relações sociais no Brasil, tendem a se repetirem no laço formativo. Inclusive, recentemente, o ex-presidente Lula, quando estava preso, na "República de Curitiba", em uma entrevista, criticara o atual presidente, o qual por ocasião de sua viagem aos Estados Unidos, coloca-se numa posição de subserviência aos americanos, abrindo as "pernas" do país para que americanos entrassem sem vistos e ao mesmo tempo "entrega da Base de Alcântara", no qual se prevê uma espécie de acordo em que se permite aos EUA de lançar seus satélites e foguetes, implicando assim em abrir mão da soberania especial, cedendo o território para o estrangeiro. Dito de outra maneira, essa posição de dependência poderia ser assim interpretada: "por favor, te apodera de mim, me pega". (CALLIGARIS,1991). Nessa mesma direção, Lula reiterou:

[147] Entrevistado P 33

> Esse país não pode ser governado batendo continência para o governo americano. Esse país não pode ser governado de quatro para os americanos. Esse governo está destruindo o país, envergonhando o país. A sociedade precisa readquirir o direito de se indignar. (LUCENA; LUCENA, 2019[148]).

Neste enunciado do ex-presidente, o qual também fora conivente com as políticas educativas de submissão, ou seja, fez do auto referencial do Banco Mundial seu próprio mote educacional, parece também emergir uma enunciação sobre o fato de que o Brasil vem ao longo da história sendo "governado de quatro". Esta expressão além do seu caráter polissêmico, ela evoca o famoso "enigma da esfinge", ou seja, a verdade sobre Édipo[149]. Salienta-se ainda que, essa posição do governo, é também uma posição de um outro modo de gozo, que efetivamente acontece por uma introjeção, mas "sem consequência simbólica alguma". Em outros termos, equivale a dizer que a nação se encontraria às voltas com o seu próprio fantasma de marginalização e inferioridade, ou seja, submetendo-se a um subjugamento sob a forma de menos valia. A filiação que se reivindica nessa demanda aparece como um pedido de dominação. Assim impressiona-nos o fato de que sequer construímos outras formas de subversão pelo que tivera sido produzido pelo efeito colonial. Esse lugar de sujeição

> se encontra no suposto lugar de fraqueza, no suposto lugar do vencido, que vai testemunhar não somente, diria, a qualidade fálica mais firme, mas que ainda poderá, de uma certa maneira, perpetuar, inesperadamente, todos esses deuses considerados destruídos, apagados, enterrados, mas que podem conservar suas chamas sob a cinza. (MELMAN, 2000, p. 29).

A busca por um reconhecimento, que curiosamente só se torna possível por uma submissão, reforça o argumento do nosso ressentimento sob a forma de um "complexo de inferioridade" nacional. Em outras palavras, acompanhamos Kehl (2011), segundo a qual

> a alienação ao (suposto) desejo do Outro – não mais o colonizador, mas os atuais representantes do mundo desenvolvido – faz com que não nos apoderemos da nossa história como sujeitos. Não passamos nada a limpo,

---

[148] O comentário pode ser acessado na reportagem deste link: http://www.vermelho.org.br/noticia/321097-1

[149] Vivia aos arredores de Tebas, um mostro fabuloso e temível. Corpo de cão, asas de pássaro, rosto de mulher e garras de leão, tratava-se da Esfinge. Este ser detinha e devorava os visitantes que não adivinhassem a solução de seus versos enigmáticos. Certa feita foi vencida, teve seu enigma desvendado, furiosa com a derrota se precipitou penhasco abaixo. O desafiado, Édipo. O enigma: "Qual o animal que de manhã anda com quatro pés, ao meio dia, com dois, e de tarde, com três?". A resposta: O homem. Édipo é o salvador de Tebas, respeitado e adorado pelo triunfo sobre a ameaçadora Esfinge. A história mitológica é bem conhecida, Édipo ficou famoso pelo complexo identificado por Freud, complexo do qual nenhuma criança escapa. (PEREIRA, 2017).

> não elaboramos nossos traumas nem valorizamos nossas conquistas. Por isso mesmo nós, brasileiros, não nos reconhecemos no discurso que produzimos e sim naquele que o estrangeiro produz sobre nós. Por essa mesma razão, estamos sempre em dívida para com a identidade perdida. (KEHL, 2011, p. 327).

Nesse sentido, quando examinamos avanços e retrocessos do Brasil, a nação ora ensaia a posição do mestre, mas parece com frequência seduzida pelo lugar do escravo, reivindicando frequentemente um reconhecimento simbólico. Assim, impressiona-nos que parece vigorar insistentemente a rendição voluntária, como se tratasse de uma recusa em sair da dependência ao outro. Para Kehl (2011), essa submissão revela também um desejo de ser "protegido", mesmo que o país esteja em uma situação sob prejuízos, a ser livre, mas desamparado. Como reitera Calligaris (1991, p.156) "é difícil achar o caminho de um desejo perdido se a procura não para de se expressar como uma insistente exigência (frustrada) de gozo". Uma pátria que, se comparamos a um sujeito, encontra-se permanentemente em lugar de dificuldade em assumir o seu desejo, já que essa "busca de um lugar original" se encontra "anulado pelo efeito colonial". Desse modo, "bater continência para o governo americano", conforme o enunciado, resulta em "compreender como aquele que está na posição de domínio pode vir a gozar de todos os objetos que quiserem se apresentar; mas que ele não ousará incorporar, visto que esses objetos deverão, de alguma forma, manter sua posição de domínio". (MELMAN, 2000, p.19). Nessa mesma direção, pode-se afirmar que

> o fracasso do projeto emancipatório da sociedade brasileira e a ênfase do econômico sobre o político, que nos mantêm atados às condições do mercado financeiro internacional e impedem a criação de alternativas nacionais, dificultam ainda mais o reconhecimento, pelos brasileiros, do que caracteriza o seu país. (KEHL, 2011, p. 337).

Considerando então essa posição do Brasil "como uma cultura oprimida", cuja existência se passa por uma transmissão "ao preço de uma feminização", Charles Melman (2018) nos pergunta: "O que pode ter de bem em comum entre a economia psíquica e a economia social e política?" Na sequência, responde-nos que há em comum é que as regras da alienação elas são idênticas. Em seguida, explica apontando que

> A alienação é esta ordem que, sem ser tanto quanto natural, sem ser na medida do possível deixada à iniciativa individual, fixada por cada um entre nós, os ideais, as regras de troca, a economia complexa do desejo. É esse bem pelo mecanismo desta ordem que cada um de nós, sem saber, até essa noite, de onde ele procede; é por um mecanismo desta ordem que

> cada um está alienado. Fazendo remarcar imediatamente que ela tem sempre um preço, é aquele de renúncia a isso que esteja presentificado sobre a cena pública, por cada um, isso que seria de uma expressão sexual. Esse é o preço que nós pagamos por figurar uns e outros, honestamente, pudicamente, sobre a cena social, isso quer dizer a renúncia a toda expressão sexual, aquela estando reservando a uma outra cena que a cena pública, e que constitui assim (esta outra cena) da cena privada. (MELMAN, 2018, s/n).[150]

Seguindo este raciocínio anterior, o governo estando do lado materno temos então a garantia da complacência, da flexibilidade e da recusa ao reconhecimento dos limites. Portanto, o Mercado diante da permissividade outorgada pela posição materna, encontraria nessa forma de legislar, a liberdade que autoriza e libera, por exemplo, os empresários da educação a gozar sem restrições, como de fato se procede, ou seja, o pai e os empresários gozam. O problema reside no fato de que sequer quem é alvo das instituições, nesse sentido os alunos, assumem outra posição, que não seja da dependência e da busca por tutela. E aos mestres, supomos que os feitos dessa dinâmica no próprio laço social e formativo os induzem a responder de um lugar de "apelo desesperado ao pai, a quem pode responder". Duas consequências são possíveis desse lugar:

> É que o lugar de gozo é habitado inevitavelmente pelo imaginário [...] E se para nós, para o *falasser*, esse é o verdadeiro lugar de onde isso governa, o mestre encontrar-se-á numa relação singular com esse lugar, com esse lugar feminino, uma vez eu ele poderá ter o sentimento de que jamais cumpre tão bem a sua virilidade senão quando ocupa esse lugar, que é um lugar feminino. Conhecemos, por outro lado, a feminização inevitável do mestre desde que escapa à castração. (MELMAN, 2000, p.18).

No que tange ao modo de governar pela matriz materna, e os efeitos desta condição, esta interpretação também é um indicativo do que foi reproduzido na "procissão dramática dos professores", quando os docentes são requeridos a evadirem de sua posição de autoridade e são convocados a se colocarem numa posição parental, mas do lado materno, tendo que guiar os seus alunos, estimulá-los a se interessarem pelo conhecimento, responder à sua demanda sob pena do rechaço de serem mal avaliados. Temos aqui o índice de uma dupla perversão, do

---

[150] "L'aliénation est cet ordre qui, sans être pour autant inné, sans être pour autant laissé à l'initiative individuelle, fixe pour chacun d'entre nous les idéaux, les règles de l'échange, l'économie complexe du désir. C'est bien par un mécanisme de cet ordre que chacun de nous, sans savoir, jusqu'à ce soir, d'où il procède ; c'est bien par un mécanisme de cet ordre que chacun est aliéné. En faisant remarquer aussitôt que celle-ci a toujours un prix, c'est celui du renoncement à ce que soit présentifié sur la scène publique, pour chacun, ce qu'il en serait d'une expression sexuelle. C'est le prix que nous payons pour figurer les uns et les autres, honnêtement, pudiquement, sur la scène sociale, c'est-à-dire le renoncement donc à toute expression sexuelle, celle-ci étant réservée à une autre scène que la scène publique, et qui constitue donc (cette autre scène) la scène privée". (MELMAN, 2018, s/n).

lado do aluno: não me desaprove que não te avaliarei mal; da parte do professor: eu consinto do teu ato e não serei importunado pela universidade. No final, todos se encontram numa “ordem familiar”. E assim manter-se-á o repouso no paraíso, sem os miseráveis aborrecimentos dos coordenadores importunando os professores em busca de pontinhos. “O essencial para essa posição perversa e, inevitavelmente, que o saber que foi apropriado, esse saber que domina o gozo do Outro, precisa estar sem falha. Estar sem falha significa que esse saber possa se manter na continuidade”. (CALLIGARIS, 1986, p.13). Eis aqui a face hodierna do modo contemporâneo de funcionar de algumas universidades, na qual “tudo acontece como se o único motor da ação humana pudesse ser o apetite de um gozo direto da coisa”. (CALLIGARIS, 1991, p. 60).

Nessa direção, suspeitamos de que se governa induzidos pelo desejo da mãe, é muito provável que se prescinda do Nome-do-Pai, operador lógico que viria interditar os sujeitos frente a este Outro que aparece com sua ferocidade de apetite. Não obstante, quando se apela para o pai, “se aspira seria aquele que não interditasse a mãe, mas que ao contrário organizasse festivamente uma pródiga repartição de seu corpo”. (CALLIGARIS, 1991, p. 80). A arte da divisão ministerial, por exemplo, em troca de aprovação de projetos do poder executivo, é uma prática de cinismo, pervertida e naturalizada, legalizada pelo Legislativo, das Câmaras pequenas dos interiores até às Assembleias Legislativas. Laurent (2003), virá nos lembrar de que em uma democracia é preciso colocar em questão o poder e este não pode estar dissociado da interrogação sobre as fontes de suas crenças. Freud nos deixou como legado reconhecer o lugar do pai como portador da interdição do incesto na economia psíquica, embora as condições do laço social nos testemunhem, na atualidade, uma ausência de limites. Esta evidência pode ser testemunhada por outras pesquisas, a exemplo de Teixeira (2013), a qual mostra uma mudança significativa, com repercussões marcantes nas posições subjetivas e, consequentemente, nas relações, seja com o saber, com as instituições de ensino, seja com as figuras de autoridade.

Considerando a ambiguidade do lugar da “mãe” como uma forma de governar, e como uma enunciação sobre um desejo em causa, Lacan (1975) se pronunciará sobre o equívoco apontando que,

> na medida em que o inconsciente se sustenta nesta alguma coisa que é por mim defendida, estruturada como o simbólico, é do equívoco fundamental para com esta alguma coisa, que se trata, sob o termo

> Simbólico com que sempre vocês operam. O equívoco não é o sentido. O sentido é aquilo porque alguma coisa responde, é diferente do Simbólico, e esta alguma coisa, não há menos de suportá-la e senão a partir do Imaginário (LACAN, 1975, p. 3).

Nessa perspectiva em que "a mãe é um governo", esta premissa também parece se alinhar com as condições do laço formativo na atualidade, o qual tende a não mais sustentar um lugar para um professor que não seja pela posição de cuidado com o aluno, além de ter a sua autoridade posta em contradição. Para Lacan (1958/1998), no que concerne a função do pai, ele é uma metáfora. Ele viria operar sobre o desejo da criança em relação à mãe. O pai é um significante que vem substituir o primeiro significante introduzido na simbolização, o significante materno. Mais ainda,

> o pai, para nós, ele é, ele é real. Mas não esqueçamos que ele não é o real para nós desde que as instituições lhes conferem, eu não diria mesmo o seu papel e sua função de pai – isso não é uma questão sociológica –, mas seu nome de pai. Que o pai, por exemplo, seja o verdadeiro agente da procriação, não é em nenhum caso uma verdade da experiência. (LACAN, 1958/1998, p. 180, Tradução nossa).[151]

Considerando o fato de que o pai é um nome e que também a sua função no laço social é garantir a ordem através daqueles que exercem a autoridade, podemos observar assim que uma sociedade em que a "mãe" se torna o regime de governo, qualquer imposição externa pode ser validada, uma vez que já não disporíamos de significante mestre capaz de se colocar como anteparo frente ao gozo desenfreado, tanto do lado do Mercado, bem como em relação ao modo como vivenciamos a degradação da autoridade docente. Nessa direção, retomamos a uma observação feita por Lacan (1956-57/1998) de que quando nos ocupamos apenas de conhecer o registro biográfico do pai, ou seja, quando procuramos a carência paterna pela sua presença ou ausência, perguntamos se o pai estava lá ou não, para esclarecermos os desdobramentos do Édipo. Há quem interrogue se o pai viaja, se está ausente e se retorna frequentemente. Esses paradoxos não servem para justificar o Édipo, pois pode muito bem se constituir quando o pai não está lá. Em outras circunstâncias, verifica-se que o pai está presente, mas sob a forma de excesso de presença, excesso do pai, ou o pai terrível que é considerado como

[151] "[...]le père, pour nous, *il est*, il est réel. Mais n'oublions pas qu'il n'est réel pour nous qu'en tant que les institutions lui confèrent, je ne dirai même pas son rôle et sa fonction de père – ce n'est pas une question sociologique –, mais son nom de père. Que le père, par exemple, soit le véritable agent de la procréation, n'est en aucun cas une vérité d'éxperience". (LACAN, 1958/1998, p. 180).

aquele que produz danos, ou quando ele é muito gentil. Maud Mannoni (1973) já havia assinalado o risco em causa quando um pai, por exemplo, Schreber, se coloca numa posição de exercer uma "pedagogia terrorista" com o seu filho, apagando assim o desejo do outro. Portanto, quando interrogamos a carência paterna

> há pais débeis, pais submissos, pais vazios, pais castrados por sua mulher, enfim os pais inválidos, os pais cegos, os pais tortos, tudo isso que vós quereis. Necessita-se de tudo isso mesmo tentar perceber de que se libera de tal situação e encontrar as fórmulas mínimas que nos permite progredir. (LACAN, 1956-57/1998, p.167, Tradução nossa)[152].

Portanto, se o gozo tem se tornado a regra máxima de nossa sociedade, é muito provável que nela se consinta este direito. Nesse sentido, o Mercado teria direito a gozar da nação, como se goza do corpo da mãe, um corpo que não é interditado, sem fronteiras, que faz litoral, se submete aos "caprichos das extorsões", degradado, está na posição da "prostituta", como se referira a professora[153] ao comparar o seu trabalho e a depreciação do valor de seu investimento pessoal, um corpo a ser consumido, está à venda em qualquer hora, portanto submisso às migalhas do suborno que o imaginário lhe devolve nas suas várias formas de demandas. Em outras formas de licenciosidade, Aragão (1991, p. 36) destacou que, no Brasil, o álibi sexual, por exemplo, escondia, através da frequentação do corpo e "na convivialidade mestiça, descompromissada, casual e cotidiana, um distanciamento hierárquico no plano de fundo: econômico, social e simbólico". Nesse sentido, Calligaris (1991, p.61) defende que "uma função paterna normalmente se mede pelo gozo que interdita e eventualmente imaginariza e não pelo gozo que permite". Nesse sentido, a ilustração seguinte nos parece elucidativa.

Figura 3 - Saturno devorando seu filho, Goya[154]

[152] "Il y a les pères faibles, les pères soumis, les pères matés, les pères châtrés par leur femme, enfin les pères infirmes, les pères aveugles, les pères bancroches, tout ce que vous voudrez. Il faudrait tout de même essayer de s'apercevoir de qui se dégage d'une telle situation, et trouver des formules minimales qui nous permettent progresser". (LACAN, 1956-57/1998, p.167).
[153] Entrevistada P38
[154] A imagem fora obtida através deste link: http://issocompensa.com/arte/saturno

Fonte: Lacan, 1956-57/1994

Lacan (1994) em seu seminário *A relação de objeto*, faz um uso apropriado do quadro *Saturno devorando o seu filho*, de Francisco Goya, para explicar o processo de privação, castração e frustração vivenciados pelo sujeito. Araújo (2010) nos propõe a seguinte leitura:

> a ação do Saturno de Rubens está na mordida que sustenta o corpo que está solto no espaço cósmico. Goya desloca essa ação 'mordedora' para as mãos do devorador, que estão fincadas no dorso do corpo imobilizado, aprisionado. Essa imagem das mãos comprimindo um pedaço de corpo solto no espaço negro pode ser uma representação da dentadura, da "boca vazia" de Saturno, em última instância, da falta, e nos remete à mordedura do cavalo, citada por Lacan como uma representação da voracidade da mãe sobre o filho. Goya condensa, na figura de Saturno, o grito desesperado do olhar infantil do adulto, o vazio do buraco negro produzido pela falta do objeto (dentadura), a força das mãos comprimindo os dedos no pedaço de carne. (ARAÚJO, 2010, p. 2).

Considerando a descrição do quadro, no contexto deste seminário de Lacan, ele retrata as relações em que a mãe, em sua voracidade, se coloca numa posição de completude com a criança – como o seu objeto *a*[155], a qual viria a partir do imaginário ocupar esse lugar de uma falta simbólica da mãe. Assim, a mãe no encontro com este objeto, deseja devorá-lo, cabendo ao significante Nome-do-Pai interditar esse gozo. Ao realizarmos a transposição para o contexto da política

[155] O sujeito, identificado com o ideal do eu e o lugar exercido pelo desejo da mãe, caso não encontre aí alguma mediação, aquela assegurada pela função do pai, pode resultar em deixar a criança exposta a todas as capturas fantasísticas. O sujeito entra na trama se colocando como um "objeto" da mãe, e ao assumir-se deste lugar, revela a verdade desse objeto. A criança, nessa posição, realiza a presença do objeto *a* na fantasia. "Em suma na relação dual com a mãe, a criança lhe dá, imediatamente acessível, aquilo que falta ao sujeito masculino: o próprio objeto de sua existência, aparecendo no real. Daí resulta que, na medida do que apresenta de real, ela é oferecida a um subornamento [*subornement*] maior na fantasia. (Lacan, 2003, p. 370)".

pública educacional, em particular as iniciativas de democratização do acesso ao ensino superior, temos a impressão de que estamos diante de uma “mentira”. O pai foi deposto. Por outro lado, já não encontram semblantes de pai na instituição, tampouco na instância simbólica como o Ministério da Educação, o qual supostamente, do lugar do Outro arbitrária com maestria a sua função de “avaliar” de fato e de direito como funcionam as instituições e interditá-las pelo seu péssimo serviço. Se há verdade no veredicto lacaniano de que o que foi recusado no simbólico aparece no real, talvez seja somente com o juiz, ou com o agente de polícia da delegacia, em que o professor encontrará um “significante mestre” de plantão, “provisório”, o qual ao lhe entregar um boletim de ocorrência[156] ou a intimação para depor, lhe devolve a segurança imaginária temporária para atravessar o campus universitário, quando as aulas terminam no turno noturno e muitos docentes ressentidos se sentem paranoicamente perseguidos por um aluno que, não recebendo o “ leite materno” corre desejando devorar o professor – a mãe.

Para Figueiredo (2000), o desafio atual consiste em renunciar a trazer o “pai” para a presença plena e opressiva nos momentos em que ele parece nos escapar por completo, inclusive deixando-nos entregues à loucura e ao desespero, como a loucura que se configura como uma “ilimitação” do amor, e do ódio – materno. Nesse sentido, embora o sujeito continue confiando nele e busque persegui-lo, contraditoriamente quando ele em sua presença diminuída nos parece reduzido a uma impotência ignominiosa.

Em uma sociedade orientada pela “onipotência materna e por ela justificada”, precisamos de um pai como lembrança e nostalgia e nunca como presença plena avassaladora. Este pai, segundo Figueiredo (2000) deve servir como a referência a lugar de apelo ao limite e proteção, capaz de estabelecer e demarcar o território e promover a separação através das hierarquias desde os valores, as regras para as trocas e as dádivas. Estas, por exemplo, na forma de “generosidade”, como uma bela virtude “materna”, quando excessiva costuma ser letal, “mas nunca como o todo-poderoso senhor dos antes, soberano sobre as coisas, os bichos, as plantas,

[156] Durante o trabalho de campo tive acesso a alguns e-mails em que alguns professores solicitam ajuda dos coordenadores com a vistas a estabelecer limites aos alunos que os ameaçava. Em outros casos, os professores se dirigiam a delegacia de polícia para prestarem queixa de ameaça de morte pelos alunos. (Diário de bordo).

e as pessoas, acima de qualquer Lei. Este precisa morrer para que o outro seja deixado em reserva e, nesta condição, preservado". (FIGUEIREDO, 2000, p.149).

Nessa mesma direção, podemos concluir que no Brasil, em diversas formas busca-se recuperar figuras do pai autoritário e protetor, seja através da da política, inclusive nas práticas religiosas, além do mais na cultura de massas. Percebe-se que, a nossa orfandade simbólica não produziu uma sociedade emancipada em relação à autoridade paterna, mas uma permanente submissão à autoridade de governantes paternalistas reais, que surgem como abusados e violentos. Nesse sentido, assemelha-se como o pai da hora primitiva do mito freudiano. (KEHL, 2011). Ou seja, apenas um goza.

5.2 A reforma universitária diante do buraco educacional de grandes proporções

A noção de buraco que utilizamos é depreendida de uma parábola desenvolvida por Calligaris (1991), para explicar algo que se passa em torno de um sintoma. Dissera o autor que ao alugar um apartamento em Paris, identificara um buraco, que era de origem de uma cadeira de um dentista. O parco recurso financeiro não lhe permitiria reformar o imóvel, de modo que a solução encontrada por ele fora colocar uma mesa em cima do buraco. Esta solução parcial causou-lhe outros inconvenientes, pois à medida que recebia visitas sequer as pessoas podiam circular pela sala. Então, a medida adotada produzira constrangimentos, pois toda a sua iniciativa era organizada por um buraco que ele tentava tapar. Assim, "circulava a ideia de que o sintoma era uma forma de constrangimento simbólico, e que este constrangimento simbólico era fundado em algo impossível, em algo real, em algo de outra ordem". (p.13).

Nessa parábola, Calligaris avança a leitura nos convocando a imaginar que este buraco poderia ser algo propriamente incorrigível, no sentido de uma impotência (falta de dinheiro), mas de uma impossibilidade, como se fosse um elemento de estrutura de qualquer edifício. Em ambos os exemplos, o autor mostrara que para aqueles que desconhecem o buraco, vivem na ignorância daquela mesa extremamente incômoda, criando dessa forma uma intolerância ao sintoma. Em outros termos, intolerância às circulações obrigatórias, sem o mínimo de justiça social entre as pessoas que precisam viver juntas, e por consequência

uma série de dificuldades relacionais. Assim, um sintoma visto como intolerável se fundaria em uma necessidade desconhecida, reivindicando com frequência intervenção de várias ordens.

Calligaris mostra que a intervenção do analista consistiria em “só mostrar o buraco embaixo da mesa, com a ideia de que o sintoma não tem saída porque o buraco não tem conserto”. (p.15). Nessa parábola é possível ainda observar que há quem se proponha a camuflar o buraco. Tal exemplo se aplicaria ao impossível arquitetônico próprio a uma cultura e a uma época. Nesse sentido, “o discurso político – como a neurose – se alimenta da esperança dos consertos que não dão certo”. (CALLIGARIS, 1991, p. 15). Conclui o autor assinalando que, seria possível fazer algo que valesse a pena para quem “consente em encarar o impossível, quer dizer, o buraco que organiza o sintoma”. (p.15). Nessa mesma direção, considerando a parábola e o impasse histórico nacional que diz respeito à educação para todos, esse buraco em que se produz muitas reformas por “políticas públicas ensaístas”, perguntamos: o que pode produzir um governo dito de esquerda frente a esta questão? Vejamos os novos argumentos e as saídas.

A palavra reforma evoca um tipo de ação para produzir alguma espécie de mudança, em algo que muito provavelmente estava em condições de degradação. Em se tratando do uso deste termo, no Brasil, tornou-se até suspeitoso atribuir seriedade a algo desta natureza, uma vez que este significante demonstra, para quem o toma como causa de justiça social, geralmente, os responsáveis pela sua condução fazem mau uso do erário público, como costumeiramente observamos na vida cotidiana. Alguns nomes como superfaturamento, entre outros, são sinônimos de um descalabro em torno de nossas reformas sempre inacabadas. É suficiente a constatação que nós testemunhamos nas páginas das manchetes policiais enquanto o jato leva a “Lava Jato”. Em virtude de tudo isso, “as reformas se enunciam sempre se valendo de certa grandiloquência como sendo precisamente escolares [...] A ânsia reformista amarra-se à crença na necessidade de formular primeiro, para se aplicar depois”. (LAJONQUIÈRE, 2018, p. 62). Sustentada em um legalismo, as reformas visam, em princípio distribuir, de modo automático, novos supostos lugares de filiação.

No que concerne ao campo educacional, há um consenso entre os diversos autores que discutem sobre a política educacional, especialmente aqueles que

buscam produzir uma crítica sobre a expansão do ensino superior privado[157], em que avaliação, tendo como bússola a balança da Justiça "cega", tende a ser uma espécie de prato que não se move nem para os partidos de direita e nem tampouco para aqueles da esquerda. Apesar de tudo, deve-se considerar que não se trata de procurar os culpados, os grandes homens representantes da política, sem tampouco tomar partido de acusação, mas apontar o que entra na cena da educação, quando o Mercado, como discurso que orienta a prática empresarial, constituído de sua própria lógica, passa a ser a referência máxima e principal para diretores de instituições de ensino superior, coordenadores, professores, alunos e os empresários da educação. Além disso, os usos reiterados desses justificativas também são tendenciosos a produzirem um deslocamento do próprio impasse da educação nacional.

A democratização do acesso ao ensino superior produziu uma revolução quantitativa no campo educacional, cuja iniciativa governamental foi estimulada na gestão do governo de Luís Inácio Lula da Silva, através de implementação da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI[158], Programa Universidade para Todos, entre outras políticas do governo FHC que tiveram continuidade, e só mudaram, por exemplo, o rótulo. Os números e os Censos[159]

[157] Diversos autores, tais como Leher (2018), Leher; Mota (2017), Diniz-Pereira; Zeichner (2019) tem se empenhado em produzir estudos sobre este tema, apontando os dissensos desta política de expansão forjada pelo projeto de democratização.

[158] 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 federais para o desenvolvimento econômico e social. Tem com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. A meta era dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação. Para alcançar o objetivo, todas as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram ao ministério planos de reestruturação, de acordo com a orientação do Reuni. As ações previam, ocupação de vagas ociosas, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos, combate à evasão, ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior, revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade, diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007).

[159] Todos os Censos podem ser acessados através do link: http://www.inep.gov.br/

deste segundo governo testemunham toda esta mudança no quadro da história nacional.

Para Rodrigues (2007), o governo se tornou um financiador para esses estabelecimentos universitários, pois, muitas instituições deviam mais de R$ 1 bilhão em impostos atrasados. A intervenção governamental criou uma saída, ou seja, parcelou os débitos das IES em 120 parcelas mensais, com juros baixos. Além disso, as instituições passaram a gozar de outra dádiva, suas dívidas poderiam ser pagas através de títulos públicos que seriam recebidos pelas matrículas de estudantes (egressos do ensino médio em razão da projeção feita por FHC) oriundo do crédito educativo, através do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES. Nessa direção, ambos os governos, responderam “a oração ao Mercado”. Isso significa que “hoje em dia todo mundo concorda com enorme circunspecção que seria um gravíssimo erro político, um crime imperdoável incomodar Mercado”. (ESTACOLCHIC, 1999, p. 69).

Considerando todas essas dimensões Leher (2004, p. 10) afirma que “com efeito, o governo de Lula da Silva ratifica de que todas as reformas devem ficar restritas aos marcos neoliberais, sem qualquer mudança de rumo”. Assim, “fica claro: o processo de dominação pode ser sucessivo e progressivo. Mas, sabem os dominadores, não se deve “matar uma galinha que põe ovos de ouro”; mas o ouro deve ir às suas mãos. Para isso controla e domina: perversa educação...” (LOPES, 2000, p. 66).

No avesso dessas intervenções estatais existia uma forte crença segundo a qual o Estado não deveria criar obstáculos a ideia precípua de que a intervenção do mercado no campo educacional reduziria o próprio papel do Estado, portanto seria um estado mínimo e traria a tão almejada eficiência das instituições, melhorando assim o seu índice de qualidade. Seguindo a tônica do neoliberalismo na educação, a sociedade é concebida como um livre mercado e os cidadãos estão nela inseridos, baseando suas atitudes que passam a ser avaliadas pelo esforço (mérito). Estas referências, segundo Freitas (2018, p. 31) apontava para o fato de que “a fronteira de eficiência do sistema educacional seria atingida quando a atividade educacional estivesse sob controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem intervenção do Estado”.

Por outro lado, retomando a intervenção do governo Lula, em relação às dívidas das IES privadas, pode ser interpretada como um gesto de “prodigalidade”,

em que resultava em responder também a um certo modo de funcionamento cultural de governar, no Brasil, baseado no clientelismo. Como explica Calligaris (1991), nessas situações se observa que em um cargo, uma função simbólica demonstra que para poder se sustentar nela, quem a exerce gasta exibindo a medida da riqueza da qual dispõe. Essa postura abre brechas para o sistema clientelístico e ao mesmo tempo da corrupção. Grosso modo, se o político no seu mandato vale na medida em que pode dar prova patente do seu poder e da disponibilidade de recursos, a interpretação que podemos depreender é a de que ele se sustenta numa indefinida demonstração, ou seja, o exercício do seu cargo se confunde com o gasto que comprova seu valor. Assim, uma referência paterna que valesse simbolicamente seria imediatamente desacreditada pela sua própria (suspeita) prodigalidade. Assim, sob estas condições um partido acaba se reduzindo a uma associação de mútua troca de favores. Isso significa que onde o favor sustenta quem o acorda e permite ao favorecido se sustentar, acordando outros favores. Nesse sentido, não se trata nunca de uma ideia, mas o fato de um interesse de um homem

Considerando o conjunto de decisões e de tantas outras como a criação de novas 16 (dezesseis) universidades federais e a implementação de novos Institutos Federais espalhados em vários Estados, em que se considera a gestão de Lula como um gestor que teria supostamente “moral” para ostentar o título de um “grande” defensor da educação. Curiosamente, nos debates contraproducentes, há quem busque comparações, chegando até mesmo a interrogar como pode a nossa República, em que teve como um presidente um intelectual, contraditoriamente não investiu na ampliação das universidades públicas. “Ora sempre haverá alguém disposto a representar a farsa deste herói e sempre haverá entre os irmãos uma certa necessidade de projetar neste personagem alguns conteúdos mais explosivos de agressividade e culpa”. (FIGUEIREDO, 2000, p.156). Toda essa celeuma serve para dispersar o debate público crítico dos efeitos que esse tipo de política pública produz, quando o voto é feito para que as coisas não mudem de lugar e permaneçam como outrora. “Nesse aspecto, a máxima sadiana é, por se pronunciar pela boca do Outro, mais honesta do que o recurso à voz interior, já que desmascara a fenda, comumente escamoteada, do sujeito”. (LACAN, 1998, p. 782).

Freud (1908/1996) propõe uma crítica ao esforço que toda moral sexual civilizada nos impõe. Aponta, por exemplo, sem negligenciar o lugar do sujeito na

política, o fato de que os conflitos políticos, decorrentes da atividade partidária, além da agitação e inflamar os espíritos, exigem violentos esforços e nos rouba o tempo em que poderíamos usufruir de algumas experiências prazerosas. Além disso, ao fazer uma análise sobre as exigências dessa moral ambígua sexual civilizada, seria preciso considerar o jogo de forças que estão implicados nas exigências impostas e os prejuízos que são causados pelos sacrifícios, colocando indiretamente também em perigo a própria cultura.

Retomando à discussão no que concerne às reformas educacionais, as reformulações na educação superior, a partir decisões políticas, segundo Andreola (2007) contribuíram para manter a universidade como estrutura obsoleta, ligada a um colonialismo que acaba de render a sociedade brasileira aos “interesses imperialistas”. Por outro lado, a reforma que nasce nesse contexto se propõe a fomentar instituições que viriam produzir mais segregação do que propriamente transformação social, ou seja, como reitera Souza (2007), a reforma do ensino superior não alterou o quadro histórico de “colonialismo educacional”.

A suposta busca pelo “ideal” de qualidade da educação, a partir da complacência do governo em relação às instituições privadas, foi interpretada como uma solução, a qual visava produzir a inclusão de um segmento social daqueles sujeitos que ao longo da história esteve excluído do acesso a essas instituições de ensino superior. Observar-se que a inserção daqueles estudantes não era impossibilitada somente pela dita dificuldade da cultura social e familiar. Pelo contrário, era também um efeito perverso de como a nossa própria escolarização massiva fora incapaz de promover o mínimo de justiça social, embora se tratasse de política pública com uma “face humanizadora”.

Nesse sentido, a universidade das massas, tal como ela se estrutura, seguindo a cartilha da “armadilha econômica”, incuti a oferta de um lugar no laço social desde que os alunos comprem essa promessa de uma formação que a priori nasce desabitada de desejo. Sequer é capaz de “tocar o desejo”. Para Bento (2019), as instituições não passam de “escola técnica de ensino superior”, chega até ser considerado um agravo chamá-la de Universidade, pois renunciam ao exercício do intelecto. Ademais, a ideologia totalitária do neoliberalismo invadiu o campus universitário, com efeitos opiáceos, inibidores da percepção das consequências. Nesse sentido, há quem não veja o óbvio. A universidade está reduzida a empresa

concorrente de outras empresas similares. As arengas centram-se os consórcios e negócios comerciais.

É preciso ressaltar que a “convulsão” social com a qual Lula havia se “implicado”, demonstrava se tratar mais de uma “formação de compromisso” sintomática de nossa própria estrutura social. Assim, através das mudanças introduzidas na educação superior, buscando prevalecer o privado empresarial, o gesto político cedeu ao desejo de alimentar ao capital, suprimindo qualquer iniciativa de aborrecimento ao Mercado. Se a fantasia materna guia a política, e “o homem de poder vira uma vaca leiteira”, logo o que se registra no imaginário social é que tudo deve ser consentido. Nessas tetas mamam todos – empresários, alunos, professores. “É à mãe, como se sabe, que cada um não para de pedir até o que ela visivelmente não tem para dar”. Quais os impasses em torno desta posição? Nos responde Calligaris (1991):

> O inconveniente desta situação – além do desperdício e da falta eventual de leite – é que ela é simbolicamente improdutiva. Ninguém consegue ser alguém a não ser na troca de favores, e valor e lugar simbólicos se evaporam deixando cada um num sofrimento certo”. (CALLIGARIS, 1991, p. 80).

Haveria outra alternativa do presidente Lula se posicionar, sob o risco de ser considerado como o “patético Dom Quixote frente a moinhos de vento, enquanto Sancho muito à vontade enchem suas panças?”. (ESTACOLCHIC, 1997, p. 61). A alienação mostrou-se como saída, aliás, como entrada na montagem perversa, numa espécie de “comunhão estrutural”. Se a regra é se “corromper” é porque estaria “tudo podre”. Sendo a mãe a forma de governar e o Brasil um país “carente” de filiação, não há interdições que a limite, eis a cena de uma debilidade do atraso. O presidente se rende à máxima: “Economia, Horácio!Privatizar, *that is the question*!”. Nesse sentido o mantra da educação era “o privado é bom por definição”. Este tipo de argumento se resume ao seu caráter de “impostor”. Assim, diante da onipotência do Mercado,

> quer dizer que a subjetividade mais deslavada, para não dizer delirante, corrói o seio mesmo dessa instância que nos é apresentada como o exemplo da objetividade. Fazer de uma instância assim constituída o alfa e o ômega da verdade de nossa ação, revela que os raciocínios mais básicos estão afetados, corrompidos, degradados; ou melhor dizendo que tentar impor aquela lógica como boa é um movimento destinado a corromper a inteligência, o entendimento. (ESTACOLCHIC, 1999, p. 70).

A propósito da política, Lacan foi interrogado como resolveria ou *não* resolvia esse status do impossível presente nas profissões impossíveis: governar, educar e psicanalisar. Sendo assim, de modo preciso, Lacan (2003) responde que esse *não*, assinalado na pergunta, exerce uma função sobre o real e que este real poderia ser submetido aos seus discursos[160], revelando assim a articulação significante. Em outras palavras, o agente do discurso necessita do outro para que trabalhe em função de uma verdade na qual o discurso se sustenta. Seria este "o sentido do trabalho". No entanto, essas profissões impossíveis estão marcadas por uma impossibilidade, que decorre do fato de que, por estar fundado no Outro, o que se tem aí é a presença de um imprevisível (obstáculo). Por outro lado, para garantir que aquilo que o discurso enuncia seja por ele alcançado, confronta-se com um efeito, ou seja, se produz a impotência. Em outras palavras, não há coincidência entre isso que se tem como produto no Outro e o que é significante para o agente do discurso.

Portanto, as diversas manobras governamentais, a despeito de todas as suas investidas e malabarismo, foram criadas para forjar leis e instituições. Tudo isso sob o pretexto de dar forma aos princípios democráticos, inclusive sob o lema de promover a equidade entre os cidadãos.

> Freud dizia, a propósito de Woodrow Wilson, presidente dos Estados Unidos, que os políticos estão sempre inclinados a sacrificar a realidade em favor de considerações com intenções nobres, ou seja, em nome de ilusões. Portam-se com aqueles que, desejando o bem, criam o mal. (VOLTOLINI, 2005, p. 149).

Em nome do bem comum, a política em suas múltiplas formas de exercer o governo sobre os homens, busca materializar os sonhos da sociedade por meio das leis, que podem ser interpretadas como técnicas sofisticadas. Assim, a aliança entre o governo e o Mercado, como estratégia para pôr em curso os interesses do capital, travestido pelo ideal de inclusão criou um grave problema social. Lacan foi preciso nesse sentido e observou o seguinte: "a referência de um discurso é aquilo que ele confessa querer dominar, querer amaestrar. Isto basta para catalogá-lo em parentesco com o discurso do mestre". (LACAN, 1969-70/1992, p. 72).

[160] Muitos autores brasileiros como Pereira (2016), Voltolini (2018) e franceses Ponnou (2014) e diversos, têm produzido estudos nessa direção a partir da teoria dos discursos de Lacan como operador de leitura do laço social.

Em um dos seus aparatos algébricos, o discurso do mestre, Lacan (1969-70/1992) mostra de início onde se apoia a essência do senhor, aquele que ocupa o lugar de agente do discurso, ou seja, o significante mestre [S_1]. Aquele que agencia este lugar exige que tudo ande “rápido”, impõe a sua vontade, tem um semblante de governo absolutista. Tudo deve funcionar para a manutenção de uma certa ordem social. Este fato reforça a observação de Lacan, segundo o qual constatou que o mestre, neste discurso, realizou uma espécie de deslocamento do saber do escravo, mas que é assimétrico. Por esta razão, “um verdadeiro senhor não deseja saber absolutamente nada – ele deseja que as coisas andem” (p. 22), e funcionem muito bem. O senhor quer apenas exercer o comando, uma espécie de mandato, “tudo deve se submeter a lei”. Mas, para que de fato esse discurso se mantenha é necessário o “trabalho escravo”. Aquele que no lugar do outro [S_2] trabalha para a produção do mais-gozar, que curiosamente será “para usufruto seu e de seu escravo”. Trata-se de um “objeto fora da lei”. Dessa forma

> o mestre acredita assim promover o laço civilizador. É um discurso que vem em continuidade ao mundo tradicional, reafirma sua hierarquia e lhe dá consistência absoluta, esse discurso produz os desejos da civilização (sob a forma mais-gozar), tornando-se o discurso do desejo, ou seja, do inconsciente. (PEREIRA, 2008, p. 130).

A astúcia deste discurso, ou seja, a sua verdadeira estrutura se mantém na consideração de que o escravo sabe muitas coisas sobre o desejo do mestre, mesmo que se confronte frente ao paradoxo de se reconhecer que o senhor, por vezes, desconhece seu próprio desejo. É graças a esse antagonismo que o agenciamento do mestre se sustenta pela função do escravo. Lacan (1998) nos precisa que há no bem um impasse, pois ele se torna o objeto da lei moral. “Ele nos é apontado pela experiência que temos de ouvir dentro de nós ordens cujo imperativo se apresenta como categórico, ou seja, incondicional”.

A política do governo Lula tinha como objetivo estabelecer uma “verdadeira parceria” entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico. (CUNHA, 2003).

Como resultado dessa mudança na concepção de um novo modelo de Estado, algumas transformações profundas foram promovidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996), especialmente no que tange ao Ensino Superior. A Lei regulamentou e ampliou a

autonomia das universidades. Tal medida, inclusive, possibilitou a reorganização de sua estrutura interna, até então obrigatoriamente organizada em departamentos e institutos. Outro fator significativo, diz respeito ao fato de ter liberado os cursos da obrigatoriedade do currículo mínimo, que definia as disciplinas a serem ministradas obrigatoriamente em cada curso, sistema que foi substituído por diretrizes curriculares mais gerais, as quais contemplam prioritariamente os objetivos do curso e o perfil profissional dos formandos. As propostas da LDB[161] diversificaram a oferta de cursos superiores, até então totalmente amarrada as licenciaturas e aos bacharelados, dessa maneira, criaram cursos sequenciais[162], por campo de saber. Apesar dessa grande liberdade na organização dos cursos e na estrutura do ensino superior propiciada pela LDB, as universidades públicas[163], estranhamente, em grande parte, ignoraram. Isso quer dizer que mantiveram a estrutura dos bacharelados. Curiosamente, quem realmente se beneficiou dessas transformações foi o ensino privado o qual tirou maiores proveitos das inovações. (DURHAM, 2010).

Como efeito dessas mudanças estruturais na LDB, os empresários da educação encontraram uma ampla possibilidade de expandirem quantitativamente o número de instituições, alterarem as formas de contrato jurídico, uma vez que o fator “autonomia” eliminava parcialmente o controle direto realizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Autonomia das universidades trata-se de postulado fundado na própria significação social do trabalho acadêmico, ou seja, em sua natureza autônoma, que se dará em face do Estado, que lhes outorgou. Trata-se de

---

[161] O artigo 45 da LDB define que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Posteriormente, no artigo 52, as universidades são definidas como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. (BRASIL, 1996).

[162] De acordo com a normatização do CNE, os cursos sequenciais podem ser de dois tipos, mas sempre destinados a concluintes do ensino médio. O primeiro tipo é curso sequencial de complementação de estudos. São cursos não sujeitos a autorização nem reconhecimento pelo MEC, embora devam estar ligados academicamente a cursos de graduação reconhecidos. Os do segundo tipo, os cursos sequenciais de formação específica, estão sujeitos ao MEC e ligados a cursos de graduação, tendo, portanto, carga horária e duração mínima. (CUNHA, 2003, p. 42).

[163] Com efeito, foram as instituições privadas de mais baixo nível, que não conseguiam completar as vagas dos cursos de graduação, mesmo no processo seletivo mais aligeirado que a legislação permite, as que demonstraram preferência por esse tipo de curso. Os alunos que não conseguiam ingressar nos cursos de graduação eram chamados aos sequenciais, com o objetivo de acumular créditos que poderiam ser aceitos, posteriormente, pelos cursos de graduação. Ou, então, para ocuparem as vagas não preenchidas nos cursos de graduação ou deixadas livres pelos evadidos deles. Uma forma, portanto, de reduzir a capacidade ociosa ou, dito de outra forma, de elevar a receita com relação aos custos fixos. (CUNHA, 2003, p. 43).

uma competência de autonormação, que tem um ordenamento jurídico, ou seja, um poder circunscrito ao peculiar interesse da entidade que o detém. (RANIERI, 2005).

O papel do Estado em relação à delimitação entre o privado e o público na educação superior, ou seja, o reconhecimento de que algumas instituições já gozavam de muitos privilégios, induziu também o governo a criar alguns decretos e medidas provisórias – atos normativos, os quais foram colocados em cursos, como indicativos de responder a dupla demanda: à intervenção do Mercado, cada vez menos inevitável – "no mundo todo de neoliberalismo" e a devida cobrança de impostos às instituições que já gozam de privilégios. Castro e Oliveira (2009) assinalam que, por exemplo, nos países europeus, nos Estados Unidos e no Canadá e mais recentemente, os países do sudeste da Ásia, aconteceu o contrário. Os estudos mostram que nessas nações, o crescimento do ensino superior teve lugar depois de haver uma base sólida. Isso significou uma ampla atenção que começa com a alfabetização e continua no ensino médio. No entanto, a nossa experiência não é inteiramente distinta do que aconteceu com a maioria dos nossos vizinhos na América Latina (embora a eles houvesse faltado o mesmo vigor e competência que o Brasil aplicou no ensino superior). Por exemplo, somente Argentina e Uruguai tiveram um forte avanço da educação básica antes de expandirem o acesso ao ensino superior.

A história mais uma vez parece se repetir. Sabemos que esta relação entre a política e o Mercado é complexa. No entanto, formalizamos um quadro[164] o qual enumera a intervenção estatal que se fez necessária, criando arcabouço político-jurídico no que tange às especificidades das IES, contribuindo, posteriormente, em responder aos interesses corporativos e ao fomento de um lucrativo mercado das políticas educacionais. Notamos que tais medidas adotadas tinham como prerrogativa o seu caráter democrático, ou seja, apoiavam-se sob o lema de universalizar a educação por meio da expansão institucional. Lançando mão de Foucault (1993), é preciso considerar que o Estado se governa segundo as regras racionais, ou seja, tem a sua racionalidade própria. Portanto, os instrumentos colocados em curso para exercer essa arte de governar implicam no uso de leis, ordens e regulamentos. Tratam-se, portanto, de técnicas. Além disso, a sua

[164] Há inúmeros documentos, mas optamos por explorar aqueles que consideramos mais relevantes para o contexto desta discussão. Os referidos decretos estão disponíveis na internet e podem ser amplamente acessados.

profusão desde a década de 1990 parece se tratar de uma “compulsão legislativa” para governar os pobres.

Quadro 2 – Atos normativos do Poder Executivo

Tipologia	Número	Objeto
Decreto	2.306/97	Diferencia IES lucrativas e não lucrativas
Medida Provisória	1.477.35/97	Orientar as IES privadas com e sem fins lucrativos sobre cobranças de mensalidades e organização administrativa
Decreto	2.207/97	Regulamenta o Sistema Federal de Ensino e define finalidades lucrativas ou não das instituições
Portaria	2.041/97	Define critérios sobre a organização institucional de Centros Universitários
Decreto	3.868/01	Cria limites sobre os Centros Universitários em se tratando da expansão geográfica
Lei	11.096/05	O Programa Universidade para Todos – Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições de ensino superior privadas. O governo oferece em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao programa.
Decreto	6.095/07	Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica
Decreto	6.096/07	Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

Fonte: Autor, 2020.

Neste quadro acima sintetizamos um conjunto de atos normativos que foram materializados em ações decorrentes de políticas públicas que tiveram alcances nas diversas instituições, tanto públicas como privadas, levando em conta a noção

de técnica colocada em curso pelo Estado, em sua arte de governar[165]. Não pretendemos formular uma discussão minuciosa sobre cada um dos decretos, mas daremos uma maior ênfase a Lei 11.096 de 2005, a qual institucionaliza o Programa Universidade para Todos, cujo debate faremos na seção subsequente. É preciso considerar a observação de Freitas (2018) segundo o qual ao examinar a experiência nos Estados Unidos, pode-se notar que a reforma empresarial da educação apesar de vinculada aos fundadores do liberalismo, os "reformadores" operam em redes difusas de influência, construindo alianças mais amplas com acadêmicos, grandes empresários, rentistas e suas fundações, políticos em suas instâncias legislativas e do governo, além de institutos, organizações sociais, indústria educacional e a mídia.

A grosso modo, todas essas decisões políticas contribuíram de um ponto de vista legal para a institucionalização da expansão do ensino superior, sob diferentes formas, mesmo que indiretamente, nos levando também a supor o nascimento de um tipo de instituição especificamente destinada a uma população que no quadro da história nacional viveu sob o processo de exclusão. Curiosamente, esta instituição que nasce sob o lema democrático, a qual busca devolver às massas a educação que lhe fora negada, repete mais uma vez o seu fracasso. Assim, vale retomar a crítica de Kehl (2015), segundo a qual

> o ressentimento é agravado pelo paternalismo, caso em que o direito à igualdade de oportunidade associa-se, não às conquistas das lutas populares e sim à boa vontade de um governante amoroso. Por isso o ressentimento não é, como pode parecer, o primeiro passo para uma efetiva virada no jogo do poder. (KEHL, 2011, p. 340).

Considerando a força do debate e a repercussão que essas leis tiveram e o alcance de suas estratégias, elas parecem cumprir tanto a expectativa do Mercado, assim como responder às estratégias da intervenção de um Estado mínimo, uma vez que favorecia o crescimento do nicho educacional privado. No entanto,

[165] Em termos históricos, o uso da Lei como estratégia de retórica, foi amplamente utilizado na história de nosso Império. Mas, infelizmente operavam pela ineficiência. "É, de fato, impressionante o contraste entre a pequenez das realizações e da massa de decretos e projetos de lei, no tempo do Império. Se excluirmos as indicações, propostas e projetos de menor monta, que são numerosos, atingem cerca de 40 os projetos mais importantes sobre instrução pública apresentados às Câmaras Legislativas no primeiro reinado, durante a Regência e no segundo reinado. Os decretos sobre o ensino secundário e superior, esses subiram a 32, inclusive os decretos legislativos" (AZEVEDO, 1944, p. 342).

considerando o fato de que governar implica em um conjunto de estratégias, a analogia de Maquiavel (1998) nos parece pertinente e contemporânea:

> deve-se fazer como os arqueiros hábeis que, considerando muito distante o ponto que desejam atingir e sabendo até onde vai a capacidade de seu arco, fazem mirar bem mais alto que o local visado, não para alcançar com sua flecha tanta altura, mas para poder com auxílio de tão elevada mira atingir o seu alvo. (MAQUIAVEL, 1998, p. 35).

Que alvo visava a política? Sabemos que o príncipe de Maquiavel, segundo Foucault (1993), deve ser colocado como fato de que seu único principado está em posição de exterioridade, transcendência. A arte de governar do príncipe governando seu Estado é apenas uma modalidade. Existem muitas formas de governar, práticas de governo que são múltiplas, na medida em que muita gente pode governar: o pai de família, o cardeal, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo. Existem, portanto muitos governos, em relação aos quais o estão dentro do Estado ou da sociedade. Portanto, há pluralidade de formas de governo e imanência das práticas de governo com relação ao Estado; multiplicidade e imanência que se opõem radicalmente à singularidade transcendente do príncipe de Maquiavel, de um regime dominado pela estrutura da soberania. Pode-se resumir que a arte de governar introduz a economia no exercício da política. Será esse o papel essencial do governo.

> Governar um Estado significará portanto estabelecer a economia ao nível geral do Estado, isto é, ter em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto a do pai de família. (FOUCAULT, 1993, p. 165).

As análises construídas em torno da produção desses decretos tiverem amplo alcance. O reconhecimento de instituições com finalidades lucrativas contribuiu para engordar os cofres públicos, além de favorecer a sua própria expansão. Lima (2011), assinala que o papel do Estado, segundo o modelo neoliberal, acaba reduzindo a sua função de apenas construir arcabouços político-jurídico de modo que viabilize a implementação das diretrizes privatizantes da educação. Nesse sentido, consideramos relevante a observação feita por Foucault (1993) segundo o qual analisou que são as táticas de governo que permitem definir a cada instante a prioridade do que deve ou não competir ao Estado, além disso o que é público ou privado do que é ou não estatal. Nesse sentido o Estado, em sua

sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais da governamentalidade.

A governamentalidade, de acordo com Foucault (1993), implica em certa instrumentalização do saber econômico constituído pelas instituições que se utilizam de procedimentos e táticas para exercer o poder. A sociedade do consumo, por exemplo, é a tônica do discurso do capitalista. Para que este discurso tenha êxito, alguém cumpre o papel de calculá-lo. Dito de modo objetivo, “em algum lugar há políticos sábios que calculam exatamente tudo o que se deve fazer. Seria igualmente um erro acreditar que não os há – eles existem”, confirma Lacan (1969-70/1992, p. 178). Uma malícia desses “políticos” é que estão a serviço do comércio e das trocas, é o fato de que não é seguro que estejam sempre no mesmo lugar de onde se pode agir congruentemente. O mais importante para eles é que existam e façam cumprir aquilo que seria “da ordem do deslocamento do discurso apesar de tudo se transmita”.

Nesse sentido, a agenda das políticas educacionais para a educação superior, tornou o Brasil um parceiro e fiel depositário das prescrições internacionais, particularmente do Banco Mundial cujo objetivo visava promover a democratização do acesso ao ensino superior e o incremento de novas formas de financiamento. (DOURADO, 2002). Assim, o crescimento quantitativo de matrículas, que aparece no quadro do ensino superior, como consequência do investimento na educação básica – ideal da universalização, tornava-se um fator crucial para alavancar o processo de democratização do ensino – pela via da expansão. Por exemplo, se observarmos o número de comparação de matrículas em IES públicas e privadas no início e no término do mandato de FHC temos os seguintes dados: Em 1995, registrou-se nas IES públicas 700.540 (39,8%), comparada a 1.059.163 (60,2) nas IES privadas. Em 2002, nota-se que nas universidades públicas existiam 1.014.540 (29,5%), enquanto nas privadas dobrava, 2.422.194 (70,5%). (DURHAM, 2010).

A justificativa para o crescimento do número de matrículas seria resultado de amplos reflexos. Os primeiros resultados da expansão do ensino fundamental tiveram início a pressão para expandir o ensino médio. Não estamos nos referindo a qualidade, mas o modo como o Brasil solucionou a universalização da educação básica por um tipo de expansão da oferta por uma “revolução quantitativa”. Essas medidas criaram um fato político novo. Assim, “por volta do ano 2000, a quantidade

de vagas oferecidas nos vestibulares já era superior ao total de egressos do ensino médio. Isso reflete, de um lado, que a pressão pelo acesso ao ensino superior é universal e irresistível". (CASTRO; OLIVEIRA, 2009, p.146). O Senso vai apontar exatamente, em termos numéricos, um aumento expressivo na expansão das instituições. Em 2004, já existiam um total de "2013 IES". Em termos de categorias administrativas, as privadas somavam-se em torno de "1.789 (88,87%)" e as públicas "224 (11,13%)". (BARREYRO, 2008).

Nos oitos anos de mandato presidencial, as matrículas nas IESF cresceram a uma taxa anual média de 5% a.a. Quando comparado ao ensino privado, este setor cresceu mais do que o dobro, ou seja, 12% a.a. Assim, em 1995, o censo mostrava que 60% dos estudantes estavam matriculados em instituições privadas. No mandato seguinte de FHC, em 1999, ocorreu uma recuperação semelhante a alcançada na década de 1979. A partir de então, anualmente o diferencial foi sendo alcançado, de modo que, em 2002, atingiu-se a marca de 70% dos alunos. (CARVALHO, 2011). O segmento federal, por sua vez, durante os dois períodos, cresceu com uma taxa diferencial de 10%. (DURHAM, 2010).

Por outro lado, quando estabelecemos um contraste entre governos, Almeida Filho (2010) mostra que entre 1998 e 2003, período que corresponde ao segundo mandato de FHC, houve 158.461 novas matrículas. Além disso, entre 2007 e 2010, que se refere ao segundo mandato Lula, foram exatas 478.857 novas matrículas registradas nas universidades federais. Nesse sentido, contrastando períodos equivalentes, o operário Lula abriu 200% mais vagas novas em universidades federais que o intelectual FHC.

Esse processo de expansão do número de matrículas, como percebe-se acima, ocorre a partir de uma reformulação da educação superior brasileira, cuja concepção efetiva a desconstrução da educação pública[166] como um direito social. O direito à educação é configurado por meio da privatização em larga escala.

---

[166] O Governo Federal lançou, em 24 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, dando sequência à sua contrarreforma da educação pública. O PDE é constituído por um conjunto de decretos, projetos de lei, resoluções e portarias, incluindo também uma portaria interministerial (Ministério da Educação - MEC e Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - MPOG). Segundo as análises realizadas pelo Grupo de Trabalho Política Educacional - GTPE do ANDES-SN, o PDE dá continuidade, de forma extremamente autoritária, à reforma universitária já em andamento, que foi iniciada com várias ações claramente favoráveis à iniciativa privada, tanto na educação quanto na área da tecnologia, como o PROUNI e a Lei de Inovação Tecnológica. (ANDES, 2007, p.9).

As transformações se davam a partir do repasse direto e indireto dos recursos públicos ao setor privado. Dessa maneira, adotavam também a lógica empresarial como modelo de gestão nas instituições educacionais públicas. Assim, privilegiavam a relação custo-benefício, a eficácia e qualidade de medidas pela relação regulada pelo mercado. Este indicava como referências a certificação e a fragmentação do ensino e dos conhecimentos, o aligeiramento da formação profissional e a intensificação do trabalho docente. Esse processo de reformulação contribuiu significativamente para tornar o campo educacional como um lugar privilegiado pela exploração lucrativa para o capital em crise. Em vista disto, aprofundou sua política, econômica e ideológico-cultural de reprodução da concepção burguesa de mundo (LIMA, 2011) a qual se comprova pelo surgimento dos estabelecimentos empresariais, os quais foram crescendo quando comparado aos públicos.

> Aqui nenhuma contradição, pois todo mundo pode sonhar, tal como o colonizador, com um pai de brincadeira que abra o *decolleté* (decote) materno e querer, tal como o colono, que um pai de verdade nos restitua a dignidade de filhos, fechando o mesmo *decolleté*. Por isso, se o colonizador pode ser, em uma versão moderna tecnocrata, o colono – mesmo se democrata – dificilmente deixará de ser caudilhista. (CALLIGARIS, 1991, p. 81).

Essa "expansão quantitativa" seria uma resposta a desburocratização[167] provocada pela institucionalização dos decretos, das medidas provisórias que estavam antenadas com a incidência do Mercado e, também fomentada pelo maior número de alunos que concluíam o ensino médio. No entanto, essa mensagem sempre aparece invertida, justamente nos fornecendo a ilusão de que se expandem as instituições educacionais como critério para promover a justiça social, mas, por outro lado, o que se visa é não desequilibrar o Mercado.

[167] Podemos ler essas ações como estratégias, que segundo Certeau (1990) se trata de "cálculo (ou à manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento e que o sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização "estratégica" procura em primeiro lugar distinguir de um "ambiente" um "próprio", isto é, o lugar do poder e do querer próprios. Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitiçado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto da modernidade científica, política ou militar". (CERTEAU, 1990, p. 99)

> Tudo se passa como se o neoliberalismo recebesse sua própria mensagem invertida, a do ganho, a gana e a ganância, o apetite desenfreado [...] Não se trata porém de que a instância terceira [Outro] esteja completamente desagregada ou em vias de extinção. Consolida-se hoje o nome de Mercado. Pode-se verificar que no discurso de muitos políticos e comentaristas vão desaparecendo as invocações ou apelações ao "povo", às "massas", etc. e correlativamente ganha espaço a mensagem, o aceno, a piscadela, a súplica, a oração ao Mercado. Hoje em dia todo mundo concorda com enorme circunspecção que seria um gravíssimo erro político, um crime imperdoável incomodar o Mercado. Ele pode perder a razão e enviar-nos não apenas 10 ou 20 pragas, mas milhares de desgraças. O mercado, porém, é justamente aquela rede sórdida tecida exclusivamente com apetites pessoais e taxas de lucro. (ESTACOLCHIC, 1997, p. 69).

Nessa direção, notamos que Lacan (1969-70/1992) foi visionário em sua crítica ao neoliberalismo e por isso, a sua premissa parece correta acerca dos "políticos sábios", referindo-se aqueles que detêm a métrica da arte de governar e que sabem exatamente tudo o que se deve ser feito para alcançar os seus ideais.

> Em suma, o Brasil aprendeu a fórmula de fazer a educação crescer. Não é mais mistério. A sociedade brasileira sabe fazer prédio, sabe criar faculdades para formar professores, sabe expandir matrícula, sabe administrar o sistema, sabe comprar livro, sabe fazer merenda, sabe conduzir todo o processo. Sabe também pressionar politicamente, para que o dinheiro apareça, quando recursos financeiros são necessários para expandir a matrícula. Portanto, do ponto de vista quantitativo, a questão está encaminhada. Ajustes na eficiência do sistema poderiam fazer esses recursos renderem mais. Nessa área ainda há muito a fazer. Mas esse já não é o maior problema. O gargalo hoje continua sendo o da falta de qualidade. Se antes não tínhamos quantidade nem qualidade, hoje temos a primeira e falta-nos a segunda. (CASTRO; OLIVEIRA, 2009, p. 148).

Desse modo com o fomento à universidade privada, ocorre, por outro lado, em nosso entender, uma desresponsabilização do Estado com o ensino à medida em que a educação vai sendo terceirizada, inclusive historicamente de uma forma perversa. Podemos afirmar que se trata de uma manipulação como tática, um artefato para expandirem de modo descompromissado estabelecimentos. De Certeau (1990) chama de tática

> a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento [...] Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as "ocasiões" e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas.

> Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (CERTEAU, 1990, p.101).

Considerando o fosso “psico-socio-existencial”, a nossa reforma pela via do privado apazigua um velho sonho dos pobres de terem diploma de “doutor”. Como o ideal de uma reforma visa sempre recuperar, a nossa, pelos indicadores e pela maneira como algumas políticas públicas frequentemente são conduzidas, temos a impressão de que parece sempre se tratar de um “retoque”, as medidas dos pequenos “reparos”, uma espécie de contrapartida para que “os irmãos solidários da fraternidade” alcancem algum lugar no “país do futuro”. Os educadores responsáveis pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1930), no século passado, já tinham se dado conta de que nossos princípios e ideias sobre a educação nacional não passam de bandeira de discussão, ornatos de polêmica o simples meio de êxito pessoal ou político. Assim concluíram que seria

> preciso, porém, atacar essa obra, por um plano integral, para que ela não se arrisque um dia a ficar no estado fragmentário, semelhante a essas muralhas pelágicas, inacabadas, cujos blocos enormes, esparsos ao longe sobre o solo, testemunham gigantes que os levantaram, e que a morte surpreendeu antes do coroamento de seus esforços. (AZEVEDO, 2010, p. 39).

No entanto, a reforma universitária, a qual viria “reinar sobre a miséria”, como uma espécie de “mãe gentil”, seria a alternativa do paliativo frente ao efeito colateral da própria desistência nacional frente ao voto de tornar de fato a educação um “valor proclamado”. No entanto, a “duplicidade dos conquistadores”, tentou maquiar a reforma, inclusive incutindo nela a utilidade pública, um malogro, que sequer se sustenta e, como consequência, aumenta a sua cratera onde se erigiu a própria política educacional como uma resposta. “O velho vício da duplicidade mantém-nos, por vezes, no estado de descuidado enleio, com que escamoteamos a nós próprios a verdadeira realidade”. (TEIXEIRA,1978, p. 8).

Assim, na ânsia de recobrirem a dívida histórica de sucessivos fracassos, adornam e mimetizam as Leis como tentativa de camuflar o músculo central da estrutura política e social da nação, reiterando de modo inconsciente pela própria política pública, que a despeito de se vangloriar da “revolução quantitativa”, o valor que se investe vale como um voto disfarçado de que de fato vingue o desejo de que a educação seja impossível. Eis aqui o corolário de que “este país não presta”.

Nesse sentido, concordamos com Lajonquière (1999, p. 9) segundo o qual “um mal negócio [...]só pode conduzir ao pior”. Devemos ainda considerar que a

reforma pela qual o Estado coloca em curso, nos mostra que se trata de um verdadeiro simulacro, uma vez que imbuída de um falso senso de justiça social, institui “um modelo de universidade suspenso no ar”. Portanto, esse ensino privado “trata-se de uma mesma e única doença de base, sendo a “*reformits* aguda” tão só um de seus sintomas”. (LAJONQUIÈRE, 2018, p. 61).

Calligaris (1991) chega até a nos questionar sobre um velho slogan de Lula, o qual naquela época era bonito: “sem medo de ser feliz”. Assim, o autor virá nos recordar de que frente a nossa reiterada insatisfação nacional, a medida cautelar fóbica frente aos insucessos, seria em alguma medida uma saída que nos asseguraria que ser feliz, isso não vai acontecer. Mais ainda, “O queixume brasileiro, que por sinal é sempre alegre e gozador, talvez preencha esta função”. Num arroubo de epifania, pergunta Calligaris: “já pensaram o que aconteceria se o colonizador encontrasse mesmo o sucesso: se a terra oferecida a um gozo sem limites gozasse ao seu toque como ele queria?” Em seguida, conclui com uma advertência:

> Um analista cuidadoso talvez tivesse desaconselhado a Lula o uso deste slogan bonito, assinalando que só podia suscitar o maior pavor de ser feliz. O conselho teria um valor geral, pois qualquer sonho de felicidade se alimenta no projeto – universal – de responder adequadamente à demanda materna, num projeto então mortífero para o desejo. Como Lacan notava bombasticamente, se identificar com o falo imaginário materno é desaparecer pela razão, intuitiva, que equivale a se identificar com nada, pois o falo materno não existe. (CALLIGARIS, 1991, p. 161).

Retomando à parábola de Calligaris (1991), em relação ao buraco, mas nos apropriando dele como sendo o nosso problema educacional, sabemos que um buraco, em analogia a um sintoma estrutural, não se tapa no sentido de que tudo seria superado. Contudo, o problema consiste no fato de que as operações políticas que vêm sendo feitas como medidas de esparadrapo, em torno desse buraco de grandes proporções, trata-se do artifício da camuflagem historicamente adotado no Brasil. Com isso fica sempre evidente que, quem legisla não estão dispostos a encarar o verdadeiro fosso da educação pública, que requer uma obstinada disposição para superar os diversos constrangimentos que vem sendo produzidos.

Figura 4 - Eis a aqui a nossa univer$idade[168]”

Fonte: Ricardo Borges, 2004.

Portanto, considerando os “avanços” e retrocessos, e a ideia de que a reforma universitária se trata de uma contrarreforma, porque viria deteriorar o ensino público, nos surpreende o fato de que “com uma esquerda como esta quem precisa de direita!?” (DUNKER, 2009, p. 6). Eis então “a lógica do condomínio” no interior da universidade. Assim, precisamos saber o que ela pode produzir.

5.3 A “lógica do condomínio” no Programa Universidade para Todos

O conjunto de atos normativos, formulados com vistas a responder ao ideal da democratização do acesso ao ensino superior, fez surgir o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Este fora criado em 2005, sob a Lei 11.096, viria responder aos “anseios” políticos, sociais e históricos, por meio de uma política pública que se sustentava em um imaginário de produzir alguma justiça social, respondendo assim a uma demanda do “velho antropomorfismo sociológico”, segundo o qual, as massas excluídas, em condições de desigualdades, também deveriam a elas ser assegurada a garantia do direito à educação superior, não importava sob quais condições, pois, afinal, “as composições sócio étnicas desfavoráveis” defende o fato de que os pobres pertencem a “uma comunidade que

[168] Esta imagem constitui a capa de um documento público que chama “A contrarreforma da educação superior – Uma análise do ANDES SN das principais iniciativas do governo Lula da Silva”. (TORRES et al., 2004). Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES SN)

sofre". Assim, o fenômeno social, o qual dá origem à política pública educacional, é também uma "política privada de formação de sintomas".

No que concerne às recentes políticas educacionais, observamos configurar uma "reforma empresarial da educação[169]", construída a partir de uma articulação com Mercado, através da concessão de bolsas em estabelecimentos privados, em troca da isenção de tributos fiscais àquelas instituições. Essa entre outras iniciativas, contribuíram objetivamente para que algumas faculdades[170], encontrassem brechas na lei e desse modo puderam ampliar[171] seus cursos e captar alunos.

Nesse sentido, a autonomia universitária atribuída aos centros universitários mostra quão incomensurável tinha se tornado o valor dessa liberdade e o que ela acarretaria como ganho auferidos pelas instituições sem o controle da mão do Estado. Assim, sabe-se que "quanto menos governo houver em nossas vidas, seja do ponto de vista tributário, das licenças, das autorizações, dos reconhecimentos de firmas, enfim, de um número de restrições banais impostas pelas autoridades, tanto melhor". (NUNES, 2012, p. 36). A política de benesse viria integrar negros, pobres e índios nas instituições predominantemente guiadas pelos valores e pela cultura dos povos colonizadores, uma mentalidade escravagista.

> [...] Essas políticas estão pautadas na ideia de que, para garantir a igualdade de direitos, é necessária a ação do Estado no sentido de oferecer condições especiais àqueles que, por razões de ordem econômica, cultural ou política, estão originalmente em situação

---

[169] Este debate pode ser aprofundado com Luis Carlos Freitas (2018, p. 46), segundo o qual aponta que o Brasil tentou copiar a reforma da educação como fora feita nos Estados Unidos, inclusive tornando-a inviável eticamente, como política pública, em nosso solo. As ideias nascem no âmbito do liberalismo econômico centrada na privatização. Assim, "tal categoria está no centro da concepção de reforma pois ela remete à própria forma de organização da atividade privada: a empresa, modelo de gestão que a "nova direita" assume, supondo sua operação em um livre mercado".

[170][...]Diferentemente da primeira LDB (de 1961), a de 1996 tratou detalhadamente da autonomia universitária, estabelecendo, em dois artigos, contendo cada um numerosos itens, o que esse tipo de instituição poderia fazer. Dentre eles, reassegurou a possibilidade (negada às instituições isoladas de ensino superior) de criar e extinguir cursos, assim como de determinar o número de vagas de cada um, elementos importantes para a sintonia das instituições privadas com o mercado. (CUNHA, 2003, p. 40).

[171] Por exemplo, o Decreto 2.207/97, o qual regulamentava o Sistema Federal de Ensino, prezava pela autonomia das IES privadas. Nesse documento diz respeito ao fato de que em seu art. 6° § 1º, o decreto previa que seriam estendidas aos centros universitários credenciados autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, previstos na Lei nº 9.394, de 1996. Ademais, no § 2º , os centros universitários poderiam usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, além da que se refere o parágrafo anterior, devidamente definidas no ato de seu credenciamento, nos termos do § 2º do art. 54, da Lei nº 9.394, de 1996. (BRASIL, 1997b).

> desfavorável de competição com outros membros da sociedade. (NEVES; LIMA, 2007, p. 17).

Nessa linha de raciocínio, O PROUNI como iniciativa popular (mas que não deixar de flertar com certo populismo), visava atender às metas do Plano Nacional de Educação[172], o qual previa incluir até 2011 cerca de 30% dos jovens de 18 a 24 anos no ensino superior. A partir do diagnóstico feito pelo INEP constatou-se que a educação superior enfrentava sérios problemas, que se agravariam caso o PNE não estabelecesse uma política que promovesse sua renovação e desenvolvimento. No período da implementação, constatou-se que os cerca de 1,5 milhões de jovens egressos do nível médio teriam à sua disposição um número razoável de vagas, mas era preciso ao mesmo tempo criar certas condições para inserção e a permanência do estudante. Além disso, estudiosos do ANDES-SN colocavam como desafio cumprir esta meta ambiciosa, uma vez que não existia aporte financeiro suficiente para isso. Dessa maneira, o que se verificou foi "a implementação de cursos aligeirados, de ensino a distância, de compra de vagas na iniciativa privada e outras medidas semelhantes, o que comprova o padrão de qualidade do ensino oferecido". (ANDES, 2004, p. 25). Se de um lado a política pública visava oferecer aos excluídos um lugar no ensino privado, a despeito de sua precária qualidade; por outro, visava-se também torná-los "influentes" em suas famílias de origem. O benefício visava a mobilidade social individual, mas não na mudança social. Desse modo, ações como estas, na visão dos autores,

> [...] elas não visam à mudança da estrutura de classe ou à repartição de renda na sociedade de uma forma mais radical. Elas buscam formar uma elite intelectual e profissional entre grupos sociais mais desfavorecidos, na esperança de que eles se tornem elementos de mudanças mais profundas. (NEVES; LIMA, 2007, p. 34).

Essa política pública, exprimia como uma estratégia de "dar forma à vida de um povo" (AGABEM, 1993). Assim, o PROUNI visava tomar o excluído como um exemplo para que estes, a partir do acesso ao ensino superior, se tornassem agentes de alguma transformação, como um modelo exemplar do que a política educacional visava forjar. Agabem (1993) chama a atenção para o fato de que o exemplo porta algo de uma singularidade.

---

[172] A Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001 aprova o Plano Nacional de Educação e estabelece metas para dez anos nos níveis da educação básica e superior. (BRASIL, 2001).

> Um conceito que escapa à antinomia do universal e do particular é-nos desde sempre familiar: é o exemplo. Qualquer que seja o âmbito em que faça valer a sua força, o que caracteriza o exemplo é o facto de valer para todos os casos do mesmo gênero e, simultaneamente, estar incluído entre eles. Ele é uma singularidade entre as outras, que está no entanto em vez de cada uma delas, vale por todas. Por um lado, todo o exemplo é tratado, de fato, como um caso particular real, por outro, reconhece-se que não pode valer na sua particularidade. Nem particular nem universal, o exemplo é um objeto singular que, digamos assim, se dá a ver como tal, mostra a sua singularidade. Daí a pregnância do termo que em grego exprime o exemplo: para-deigma, o que se mostra ao lado (como o alemão Bei-spiel, o que joga ao lado). Porque o lugar próprio do exemplo é sempre ao lado de si próprio, no espaço vazio em que se desenrola a sua vida inqualificável. (AGABEM, 1993, p.16).

Seguindo este raciocínio anterior, a oferta de uma universidade para todos, pela via da segregação, viria produzir o Um como figura de exemplo. Não obstante, o PROUNI revelou-se contraditório, uma vez que visando tornar exemplar o marginalizado, o qual encontraria na universidade de massa alguma gota de esperança, pelo contrário, Zago (2006) mostrou que esses estudantes de origem em desvantagem social “optam” pelos cursos que recaem naqueles menos concorridos. Aquela cena da educação básica, um retrato já descrito de uma sucessão de fracassos, retorna mais uma vez, mas na condição do estudante universitário. “Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menos risco de exclusão”. (ZAGO, 2006, p. 232).

A pretensa busca de igualdade, supostamente almejada pela PROUNI, ao contrário da inclusão prometida, contribuiu também para, paradoxalmente, manter a desigualdade. Essa contradição, própria dos ideais de uma democratização frágil, mostra certa impotência da própria ação política. Assim, vale ressaltar a observação de que

> o desejo de reconhecimento coloca os indivíduos na dependência de que o olhar de um Outro, em posição de poder, venha reparar uma humilhação a atestar o valor dos desvalidos. Ou então, pode levar a que todos tentem se fazer reconhecer como vítimas – o que, em vez de subverter, termina por preservar as condições que produziram o prejuízo. (KEHL, 2011, p. 299).

Temos aqui uma política pública, que não deve ser menosprezada pelo seu caráter aparentemente inovador. No entanto, ela nasce também deficiente naquilo em que se propõe em seu imaginário ao oferecer ensino às massas populares em instituições que já eram questionadas acerca de sua função social, frente ao fato de não se comprometer com nenhuma educação, mas apenas de encontrar no

PROUNI uma espécie de vantagem para transformar a educação em uma mercadoria. Ou seja, a mudança de estatuto da educação como um “direito” para um “bem público” ou o declínio do “sentido público da educação”, só beneficiou o nicho de empresários, que muito atentos a *mais valia* sequer interessaram-se pelos desdobramentos neste tipo de “investimento”. Para Kehl (2011),

> as políticas do ressentimento[173] são soluções de compromisso entre a insatisfação coletiva de grupos que se consideram prejudicados e as pretensões individuais de seus membros. Essa iniciativa, entre os pressupostos do individualismo e a necessidade de amparo sob a tutela de uma autoridade do Estado, tem como principal sintoma o surgimento de políticas que partem da vitimização de alguns grupos sociais. (KEHL, 2011, p. 305).

Melman (2000) utiliza a analogia do “Complexo de Colombo” para destacar a distância que existe de um lado o desejo de exploração, por outro, o que se fracassa no sujeito. Primeiro, há que se destacar positivamente o traço de Colombo: “ele tinha um sentido das coisas muito acentuado, um sentido das coisas e dos homens. Para ter conseguido levar sua tripulação de marinheiros, havia de ter não somente qualidades de navegador, mas também de psicólogo” (p.31). Seu vivo interesse era o tempo todo de encontrar o ouro.

> Aquele que começou um empreendimento – e é curioso ver em todos os livros de história a seu respeito – quanto, cada vez, tomam seus motivos ao pé-da-letra. Como se os motivos que se dão eram os que faziam com que se empenhasse num empreendimento. É evidente que as pessoas se empenham num empreendimento se dando motivos, mas não serão nem sempre os que verdadeiramente motivam. (MELMAN, 2000, p. 32).

Seguindo este raciocínio anterior, a universidade das massas, como solução para as exclusões históricas, poderia ser comparada a um “remédio” que ao contrário de suprimir os “sintomas”, só perpetuou a sua própria doença, produzindo assim mais constrangimentos. Como destaca Dunker (2015), “o que o gestor sabe é que o Real em jogo no capital é muito mais importante do que o Real em jogo na realidade”. Para Aragão (1991),

> estamos diante de uma sociedade, ou de um sistema social que historicamente tem provado sua incapacidade de produzir uma estruturação das diferenças, e, em corolário, uma totalização do social.

[173] Maria Rita Kehl (2011, p. 306) retoma este conceito de Tzvetan Todorov, em seu livro “O homem desenraizado”. Em síntese, trata-se de políticas de vitimização, a qual perpetua a lógica do ressentimento. Assim, os sujeitos vão se reconhecer no papel de vítima do que se emancipar. Com base no conceito de vontade de potência proposto por Nietzsche, o autor estabelece como paralelo o fato de que quando as compensações afetivas da compaixão assumem o lugar supostamente impessoal da justiça, torna-se perigosamente vantajoso apresentar-se como fraco, pois nesses casos é suficiente ser fraco para ter razão.

> Justamente porque tem vivido historicamente a separação congênita entre domínio (autoridade, direito) e posse (imanência, prática). (ARAGÃO, 1991, p. 35).

Podemos supor que o Programa Universidade para Todos poderia enquadrar-se como uma política pública que deve ser considerada como um ensaio, a qual visa-se "corrigir um fragmento insuportável de realidade que fora suprimido". Portanto, trata-se de mais uma reforma que diz muito sobre o sintoma nacional. Assim, concordamos com a crítica proposta por Safatle (2016), segundo o qual

> uma política realmente emancipatória, de certa forma, funda-se na capacidade de fazer circular socialmente a experiência de desamparo e sua violência específica, e não de construir fantasias que nos defendam dela. Pois a política pode ser pensada enquanto prática que permite ao desamparo aparecer como fundamento de produtividade de novas formas sociais, na medida em que impede sua conversão em medo social e que nos abre para acontecimentos que não sabemos ainda experimentar. (SAFATLE, 2016, p. 50).

Ao contrário do que defende Safatle, demonstrando que a política poderia ser um lugar de novos acontecimentos, quando examinamos o elemento da desigualdade social, além do critério também racial, ambos se tornaram o carro chefe do PROUNI. Ou seja, ao estabelecer a dissimetria como um princípio para a oferta de um laço formativo, os desfavorecidos se encontrariam unidos numa espécie de "fátria", inclusive duplamente "amparados" por uma estratégia de governo que só poderia lhes oferecer alguma filiação, desde que ela passasse por uma instituição que reforçava a própria segregação.

> A diferença novamente aparece, entre dois predicados que podem se endereçar a uma função paterna: que me dê um nome o que me dê um pão. Que para dar nome precise dar pão, testemunha de uma fraqueza específica da função que nomeia. (CALLIGARIS, 1991, p. 68).

Nessa mesma direção, pode-se afirmar que a igualdade como fruto das condições democráticas, acaba sendo também interpretada como dádiva paterna dos poderosos e não é vista como sendo resultado de uma conquista popular. A antecipação simbólica da promessa de uma igualdade de direitos de poder ir a mesma universidade aliena-se as práticas de dominação paternalistas, acentuando assim um lugar de passividade para a sociedade que espera uma igualdade como um legado de uma prova de amor e da bondade dos agentes do poder. (KEHL, 2011). Eis aqui modos de condições perversas, em perpetuar apenas por modos de

extensão dos lugares de enunciação entre colonizador e colonizado, ou um senhor e um escravo. Assim,

> às vezes de forma velada e outras não tanto, certa desconfiança em torno de toda alusão à fraternidade. De fato, não passando, supostamente, de uma formação imaginária própria da grande neurose contemporânea, a *fratria* é desprovida de toda potestade simbólica suscetível de metaforizar uma e outra vez o irredutível mal-estar na cultura. Toda pretensão fraterna seria incapaz de desdobrar um laço social, não necessariamente amarrado em torno, seja da ilusão do individualismo cínico, seja da crença infantil nas capacidades heróicas de um Salvador da Pátria mais ou menos colérico. Mais ainda, essa desconfiança na fratria é solidária de uma outra, qual seja aquela que diz respeito ao papel do semelhante na dialética edipiana constitutiva do sujeito. (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 52).

Nesse sentido, é interessante perceber que a pretensão fraterna, essa "fraqueza" da política pública se materializa pela maneira como as instituições tomam forma e se organizam produzindo seus processos de segregação, com uma determinada "clientela escolar", tipificadas nas formas de traços, que em uma linguagem mais politizada nomeiam como critérios do público alvo. Nesse sentido, nos parece valiosa a "topologia da segregação" da "lógica do condomínio"[174], proposta por Dunker (2015), como um correlato das experiências que embora aconteçam no interior dos condomínios privados, pode nos servir de empréstimo também como um operador de leitura para entendermos uma outra lógica do mercado educacional, daquilo que se passa na universidade privada.

> Ao entrarmos em um desses modernos condomínios, projetados com a mais tenra engenharia urbanística, temos o sentimento pacificador de que enfim encontramos alguma ordem e segurança. Rapidamente nos damos conta de que ali uma forma de vida na qual a precariedade, o risco e a indeterminação teriam sidos abolidos. O espaço é homogêneo, conforme certas regras de estilo. Dentro dele, os lugares são bem distribuídos, as posições estão confortavelmente ocupadas. (DUNKER, 2015, p. 46).

Continuando a descrição dessa forma de vida privada, reduto das elites e das classes médias, temos a impressão de que esses condomínios vendem "a imagem dessa ilha de serenidade captura as ilusões de um sonho brasileiro mediano de consumo". Ao mesmo tempo, se observarmos suas sutilezas, nota-se que se trata de "uma região, isolada do resto, onde se poderia livremente exercer a

[174] Dunker (2015, p. 48) mostra que o caso modelo dos condomínios brasileiros chama-se Alphaville. Formado em 1973 com a aquisição de uma vasta área nos arredores da cidade de São Paulo, tornou-se, depois de Brasília, um signo maior de nossa capacidade de planejamento e construção de novas formas de vida, um bairro artificial, formado por uma série de condomínios interligados com um centro empresarial e comercial, em uma área antes ocupada por posseiros, destinada por zoneamento e plano diretor a indústrias não poluentes.

convivência e o sentido de comunidade entre iguais". Assim "morar em Alphaville tornou-se, então, um sonho de consumo para as classes altas e as novas classes médias". Para Lajonquière (2000),

> pareceria operar, por um lado, a convicção de que o reconhecimento recíproco enquanto irmãos não implica um modo de relação do sujeito aos semelhantes no cotidiano que não reproduza, necessariamente, o figurino da massa sedenta de consumo de mercadorias ou de violência expiatória. (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 52).

Nesse mesmo sentido, os sonhos das massas excluídas de entrarem na universidade, principalmente naquelas instituições que utilizavam em suas fachadas a nomenclatura de Centros Universitários, despertara no excluído, o sonho de adentrar aqueles muros, até então restrito aos privilegiados de uma classe mais abastadas, tornando-se assim, um sonho distante daqueles que vivem nas periferias. Retomando, Dunker continua a sua crítica nos mostrando que,

> antes mesmo de possuirmos nossos próprios condomínios fechados, aprendemos a associá-los com a imagem de felicidade, que, não sem ironia, podíamos colher no cinema e na televisão, revestida de ascetismo. Assim, quando os primeiros projetos desse tipo ganharam corpo no Brasil, era também uma ilusão pré-fabricada que encontrava seu signo de liberdade. Eles recuperavam o antigo ideário de modernização como planejamento e antecipação, mas abdicando, então, de sua universalidade. (DUNKER, 2015, p. 51).

A "ilusão pré-fabricada" do condomínio, que também é uma representação do *apartheid*, assemelha-se aquele ideal induzido pela política educacional, a qual também vendia também sonhos nas formas de propagandas. Estas, desde cedo, nos mostra que "é a alma do negócio". O mercado da "indústria dos serviços educacionais", entendeu que se tratava de uma área com grande potencial de atrair a "clientela" para a universidade dos "periféricos". O empresário da educação "descobriu" também a fórmula mágica econômica de responder a uma "demanda reprimida", linguagem comercial, em que se visa criar uma oferta de cursos e ampliar as formas de acesso, inclusive reiterando de forma cínica que se prescinde de qualquer critério sério. Bastavam apenas o financiamento público, nas formas do FIES e das bolsas, ou o pagamento direto do bolso do estudante. Logo, aqueles jovens provenientes da classe C, D e E, que sonhavam com o diploma de universidade, tornaram-se novos alvos de políticas educacionais e fonte de captação no novo contexto da democratização do ensino superior. Na "indústria dos serviços educacionais", o professor não só deve aprovar como recrutar os novos

clientes[175]. Os estudos recentes de Diniz-Pereira; Zeichner (2019) e outros autores, mostram como a expansão tem alcançado a formação de professores da educação básica, além do fato de que a própria educação básica – escolas privadas vem sendo alvo dos grandes grupos internacionais que controlam a educação no Brasil.

Retomando à "lógica do condomínio", frequentemente, para atrair seus novos clientes, organizam seus stands de vendas e criam estratégias diversas para ampliarem seus lucros. "Nele ganham substância os ideais de autorrealização e sucesso. Ao fim e ao cabo, um condomínio é em geral adquirido por meio de uma dívida extensa, que fixa o sujeito a um compromisso futuro". (DUNKER, 2015, p. 58). Na universidade voltada às classes menos privilegiadas também não é diferente. Um documento intitulado Carta de Florianópolis[176], elaborado pelos dirigentes do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular selaram este pacto assinando este documento em abril de 2010, elaborada no Congresso Brasileiro de Educação Superior Particular. Entre diversas metas estabelecidas para o setor educacional, destacavam dois objetivos: primeiro, "desenvolver em parceria com o Governo Federal, por meio de incentivos integrados e conjuntos, um Programa de Apoio aos Jovens oriundos das classes de renda "C", "D" e "E"[177], que apresentem condições de frequentar o ensino superior". Ademais, "colaborar para a discussão e difusão de novos métodos de educação baseados na flexibilidade e na utilização de modernos meios de aprendizagem-ensino, compatíveis com os avanços tecnológicos já obtidos no mundo contemporâneo, buscando agilidade e ousadia para incorporar novos modelos acadêmicos". Como percebe-se no teor dessas duas propostas destacadas, os dirigentes buscavam oferecer à Sociedade (Governo e Congresso Nacional) subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011/2020. Vale aqui a máxima de que o privado é bom por natureza.

> A forma de vida em condomínio vem sendo retratada, de forma sistemática, como repleta de mau gosto, investida de artificialidade, superficialidade e esvaziamento. O crime ressurgiu dentro dos

[175] Em um e-mail, um coordenador de um curso da área de saúde além de requisitar que cada professor vestisse a camisa para o "período de captação", enviou uma lista de obrigações que iniciava com a seguinte descrição: "Seguem as ações que os senhores devem EXECUTAR para alavancar a captação de alunos). (Diário de Bordo).

[176] A carta foi elaborada no III Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular – O Setor Privado como Ator e Parceiro na Construção do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020. Evento realizado e Florianópolis em abril de 2010. A Carta de Florianópolis está disponível no site: www.forumensinosuperior.org.br

[177] Disponível em www.forumensinosuperior.org.br

> condomínios: primeiros pequenas desobediências de trânsito, depois, consumo de drogas e, finalmente, desavenças entre vizinhos. (DUNKER, 2015, p. 51).

O modelo de vida e os impasses vivenciados em um condomínio nos fornece também uma espécie de arquétipo para “condomínios de educação”, o qual possui também a sua própria gramática, regulamentos e uma “procissão dramática” dos professores. Ou seja, “as pequenas” desobediências dos alunos, as ameaças, a agressão, que pareciam destoar da vida acadêmica comunitária. Curiosamente, as manifestações de soberbas dos alunos em variados gestos, demonstrando quão desinibidos estão em mandar, mas desabitados de desejo pelo saber, restando solenemente a apatia ou perguntas mais pragmáticas: “para que este assunto me serve?” Além disso, acabam nas malhas do curto circuito imaginário com o professor, dualidade esta produzida por qualquer manifestação de desacordo, em sinal de desaprovação do aluno.

> Apesar dos muros e dos síndicos, dentro do condomínio surgem eventos inesperados, formas imprevistas de encontro e desencontro, irrupções da vida como ela é. Uma vez estabelecido o estado de suspensão determinativa que cria o condomínio, tais eventos são necessariamente interpretados como sintomas. Devem ser debelados imediatamente com novas proibições, sanções e prescrições. (DUNKER, 2015, p. 54).

O síndico, no condomínio, configura o lugar no qual os problemas discordantes e os “descontentes”, convergem para a busca de alguma solução para os conflitos, na busca de um imediato de regulamentos que formulem “pacto de obediência”. Em outras palavras, o síndico representa tanto “a lei mal formulada quanto o gozo excessivo do vizinho”.

Na universidade, essa figura do “síndico” do condomínio estaria deslocada para o lugar do coordenador, o qual diariamente, além das atividades administrativas, conhece os efeitos nefastos das demandas dos alunos/clientes, que nos mostra o jogo perverso em que se encontram os professores nessa “topologia da segregação”. Esta universidade, como uma prótese, remendo mal feito, sequer produz mobilidade, parece ter sido artificialmente construída para produzir a indiferença nos alunos e asfixia no mestre. Nesse sentido, o trabalho docente nesse sistema de luta pelo reconhecimento implica pensar essa universidade como um muro, “ou a estrutura de véu, quando se trata do fetichismo – diz invariavelmente “não é isso” para os que estão fora e, por consequência, “é isso para os que estão dentro”. (DUNKER, 2015, 64).

Ao retomarmos o nosso processo de colonização, marcado por aqueles que foram expulsos de suas origens por também sofrerem processos discriminatórios, ao chegarem no Brasil juntam-se aos índios e negros. A expansão econômica implicava também a destruição do outro estranho. Assim, conclui Backes (1999),

> o Brasil estaria, então – desde sempre e em uma tentativa de livrar-se desses modelos discriminatórios dominantes – , se defrontando com um grande desafio: construir uma sociedade em que os impuros, os diferentes, os outros fossem todos iguais – como apregoava o espírito catequista e como ditava a herança deixada por espanhóis e portugueses que resistiram, não sucumbindo à dominação. Enfrentando com a intolerância que desejava preservar a identidade, a pureza da raça, entre outros aspectos, viu-se depois com o mesmo destino: fundar uma identidade própria que se opusesse ao poder, ancorada em um traço de igualdade. (BACKES, 1999, p. 51).

Na tentativa de suturar as desigualdades, por meio de um programa universitário, instalou-se um dispositivo que teria como função criar uma espécie de "solidariedade fraterna" entre aqueles que a política, ao estabelecer seus critérios, os considerava como desamparados. Portanto, se as universidades, antes, monopolizam quem deveria fazer parte daquela lógica do condomínio, o PROUNI, em nossa leitura, pretende tornar todos, indistintamente, "irmãos". Freud nos fornece uma valiosa contribuição para entendermos o princípio da equidade que teria como função regular o laço social por uma certa distribuição de bens. No entanto, é necessário ratificar que há inúmeros desdobramentos que algumas políticas educacionais, que sustentadas pelo ideal democrático da universalização, tendem a produzir o pior.

Em seu clássico *Totem e tabu*, Freud (1913/1996) nos fornece um cenário mítico sobre a "lei do mais forte" que viria organizar a estrutura social através das restrições morais e da religião. Nesse ensaio, Freud nos apresenta o mito do pai primevo, "um pai violento[178] e ciumento que guarda todas as fêmeas para si próprio e expulsa os filhos à medida que crescem". Não obstante, Freud mostra que esses filhos

> que tinham sido expulsos retornaram juntos, mataram e devoraram o pai, colocando assim um fim à horda patriarcal. Unidos, tiveram a coragem de fazê-lo e foram bem sucedidos no que lhes teria sido impossível fazer individualmente. Selvagens canibais como eram, não é preciso dizer que não apenas matavam, mas também devoravam a vítima. O violento pai primevo fora sem dúvida o temido e invejado modelo de cada um do grupo de irmãos; e, pelo ato de devorá-lo, realizavam a identificação com ele, cada um deles adquirindo uma parte de sua força. A refeição totêmica, que é talvez o mais antigo festival da humanidade, seria assim uma repetição, e uma comemoração desse ato memorável e

[178] Podemos ler também como um pai colonizador.

> criminoso, que foi o começo de tantas coisas: da organização social, das restrições e da religião". (FREUD, 1913/1996, p. 145).

Freud observou que a presença de sentimentos contraditórios e ambivalentes em relação ao complexo-pai estava presente nos filhos e nos pacientes neuróticos. Desse modo, o pai representava um obstáculo ao anseio de poder e aos desejos sexuais dos filhos, embora fosse ele fonte de admiração e amor. A partir do parricídio, os filhos concretizaram o sentimento de ódio pelo pai, pois colocaram em ato os seus desejos ambivalentes. Não obstante, Freud constatou que o pai, apesar de morto, tornou-se mais potente aos filhos.

> Após terem-se livrado dele, satisfeito o ódio e posto em prática os desejos de identificarem-se com ele, a afeição que todo esse tempo tinha sido recalcada estava fadada a fazer-se sentir e assim o fez sob a forma de remorso. Um sentimento de culpa surgiu, o qual, nesse caso, coincidia com o remorso sentido por todo o grupo. O pai morto tornou-se mais forte do que o fora vivo. (FREUD, 1913/1996, p. 146).

Observamos que a partir desse acontecimento mítico da morte do pai da horda primeva, institui-se como norma a proibição do incesto. Freud (1913/1996, p.147) demonstrou que "embora os irmãos se tivessem reunido em grupo para derrotar o pai, todos eram rivais uns dos outros em relação às mulheres. Cada um queria, como o pai, ter todas as mulheres para si". Freud é contundente ao asseverar que "os desejos sexuais não unem os homens, mas os dividem". Assim, ao instituírem a lei contra o incesto, os filhos renunciaram às mulheres que desejavam e que tinham sido a causa do parricídio.

Os filhos, em razão da culpa, instituem um animal como totem – traço unário. Este animal é um substituto do pai. O modo como cada um deles se relacionava com o totem expressava o seu remorso com o pai morto. Freud, assim, conclui:

> Podiam tentar, na relação com esse pai substituto, apaziguar o causticamente sentimento de culpa, provocar uma espécie de reconciliação com o pai. O sistema totêmico foi, por assim dizer, um pacto com o pai, no qual este prometia-lhes tudo que uma imaginação infantil pode esperar de um pai – proteção, cuidado e indulgência – enquanto que, por seu lado, comprometia-se a respeitar-lhe a vida, isto é, não repetir o ato que causara a destruição do pai real. (FREUD, 1913/1996, p. 148).

Assim, o mito do pai primevo nos fornece elementos para compreendermos a emergência da cultura e de sua estreita relação com o laço social e educativo. Na referência freudiana, fica evidente que, em relação à ética,

> uma parte de seus preceitos se justifica racionalmente pela necessidade de delimitar os direitos da sociedade contra o indivíduo, os direitos do indivíduo contra a sociedade, e os dos indivíduos uns com os outros. Mas, o que parece tão grandioso a respeito da ética, tão misterioso e, de modo místico, tão autoevidente, deve essas características à sua vinculação com a religião, à sua origem na vontade do pai. (FREUD, 1913/1996, p. 136).

Freud (1927/1996) revela que a civilização humana apresenta dois aspectos importantes: de um lado, o conhecimento e a capacidade que o homem conseguiu com o objetivo de controlar as forças da natureza e extrair dela o sustento para as suas necessidades mais básicas; por outro, instituiu prescrições necessárias para ajustar as relações entre os indivíduos e prover a distribuição da riqueza. Esses laços mútuos entre os homens estão influenciados pela quantidade de satisfação pulsional que a riqueza existente torna possível. Desse modo, conclui:

> É digno de nota que, por pouco que os homens sejam capazes de existir isoladamente, sintam, não obstante, como um pesado fardo os sacrifícios que a civilização deles espera, a fim de tornar possível a vida comunitária. A civilização, portanto, tem de ser defendida contra o indivíduo, e seus regulamentos, instituições e ordens dirigem-se a essa tarefa. Visam não apenas a efetuar uma certa distribuição da riqueza, mas também a manter essa distribuição; na verdade, têm de proteger contra os impulsos hostis dos homens tudo o que contribui para a conquista da natureza e a produção de riqueza. (FREUD, 1927/1996, p. 16).

Observamos desde a origem do totemismo um conjunto de ordens e proibições cujo objetivo consistiam em levar os homens a renunciarem os seus desejos. Como nos mostra Freud:

> A adoração do totem, que inclui uma proibição contra danificá-lo ou matá-lo; a exogamia – isto é, a renúncia às apaixonadamente desejadas mães e irmãs da horda –, a concessão de direitos iguais a todos os membros da aliança fraterna – isto é, a restrição da inclinação para a rivalidade violenta entre eles. Nesses regulamentos, devem ser visto os primórdios de uma ordem moral e social. (FREUD, 1938/1996, p. 134).

O processo civilizatório com todas as proibições e renúncias, segundo Freud, operam do lado do pai, que foi eliminado. Isso implicou em uma igualdade de direitos aos irmãos aliados, ou seja, reivindicam sempre manter a nova ordem que sucedeu a morte do pai, evitando desta forma um retorno ao estado anterior. Conforme destacara Pereira (2008) o tabu não é uma neurose, e sim uma *instituição social*. Isso implica uma força ética que exige um caráter sacrificador, cujas obrigações mútuas estão apoiadas em indeléveis proibições morais. Seguindo este raciocínio,

> pode-se imaginar que diante da onipotência paterna não restava à prole outra saída que uma certa união proto-paterna – a união dos fracos e excluídos – e que será exatamente a partir daí que o assassinato se tornou possível. Contudo, a rivalidade entre irmãos potencializa-se com a morte do "pai" e a solução pela via da renúncia coletiva aos excessos pulsionais só se torna aceitável porque na sua ausência se instalaria o caos e a luta de todos contra todos. Os discursos e práticas civilizatórios em que a solidariedade fraterna[179] é sempre realçada (formações reativas) tendem a escamotear as origens torpes e agressivas das éticas da solidariedade. (FIGUEIREDO, 2000, p.148).

Considerando essas premissas, é preciso lembrar de que o Programa Universidade para Todos, associado à mercantilização da formação universitária, se estabelece sob a lógica do condomínio, sob a forma de apartheid. Por outro lado, essa comunidade universitária, em que se auto segrega, inevitavelmente precisa lidar com incivilidades. Freud nomeou de "narcisismo das pequenas diferenças".

> Crawley, numa linguagem que difere apenas ligeiramente da terminologia habitual da psicanálise, afirma que cada indivíduo é separado dos demais por um tabu de isolamento pessoal' e que constitui precisamente as pequenas diferenças em pessoas que, quanto ao resto, são semelhantes, que formam a base dos sentimentos de estranheza e hostilidade entre eles. Seria tentador desenvolver essa ideia e derivar desse 'narcisismo das pequenas diferenças' a hostilidade que em cada relação humana observamos lutar vitoriosamente contra os sentimentos de companheirismo e sobrepujar o mandamento de que todos os homens devem amar ao seu próximo (FREUD, 1918/1996, p. 208)

Pode-se depreender que, das condições em que, do interior de uma horda "chefiada por um gozador", dito de modo mais atualizado o Mercado, o qual detinha o poder, eliminando seus concorrentes, se dá a emergência tanto da linguagem quanto da proibição do incesto. Lajonquière (2000) continua essa análise apontado para o fato de que

> assim, toda invenção, uma vez precipitada, marca a passagem – irreversível no real do tempo – à aliança fraterna. Certamente, os postergados não poderiam ter acordado uma aliança, na hora da digestão do chefe, estando fora da ordem da linguagem. Linguagem que, não custa nada imaginar, deve ter sido inventada quando, no meio da correria, alguém formulou, por acaso, a ordem "irmãos...avancemos!", pela primeira vez. (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 63).

[179] Segundo Lajonquière (2000, p. 64), "caberia pensar que as formações coletivas podem muito bem manter também uma referência sui generis à função paterna – ou, como diria Freud, como o traço psíquico que guarda a marca do assassinato coletivo primordial –, sem necessidade, então, de pensarmos que por conta de seu desaparecimento devamos colocar algum outro organizador em seu devido lugar".

A política educacional do ensino superior, esta específica, a qual pretende incluir o excluído no condomínio educacional, se pretende séria, ao imbuir-se de responder à "gramática do desejo", mas o faz aos modos de uma "sem-vergonhice brasílica". Assim, segundo Kehl (2000) a ascensão oferecida pela lógica do mercado pretende que dois ou três indivíduos excepcionais sejam tolerados a partir do seu talento e se destaque de sua origem miserável sendo assim investidos narcisicamente. Dessa maneira, cada um incluído se ofereceria "como objeto de adoração, de identificação e de consolo para a grande massa". Quais os ganhos e perdas desse modo de funcionamento dessa política? Lajonquière (2000, p. 66) acentua o fato de que

> a pretensão de esquecer o crime na origem condena os homens ao mal-estar de uma culpa que, por sua vez, tenta expiar-se graças à ilusão de que o Pai esteve sempre vivo[180], bem como à denegação da irmandade simbólica que os converteu, de fato, em filhos irmãos.[181] (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 66).

Lacan (2003) por sua vez, nos faz outras advertências. A propósito de estabelecer as condições para a psicanálise em intensão e extensão, defende alguns apontamentos que viria alertar os psicanalistas. Um deles, fazia referência aos efeitos que as estruturas de grupos, assim como o Exército e a Igreja, retratados por Freud (1921/1996), produzem identificações imaginárias. Mais ainda, é preciso considerar a existência de algo de facticidade "tão real que o real é mais hipócrita", que os grupos sociais e a universalização em causa deles, vagando "do humanismo ao terror", são derivados do "campo de concentração". Assim, previa Lacan "nosso futuro de mercados comuns encontrará seu equilíbrio numa ampliação cada vez mais dura dos processos de segregação" (p. 263). Em sua última viagem aos EUA Lacan encontrara um colega psicanalista que lhe faz uma advertência sobre a Escola Freudiana: "a razão por que jamais atacarei as formas instituídas", disse-me ele, "é que elas me asseguram sem problemas uma rotina que gera minha comodidade". (LACAN, 2003, p. 264).

No condomínio educacional, ou seja, levando em conta o ideal do Programa Universidade para Todos, instituída para dar resposta a um mal-estar histórico de

---

[180] Seria o caso do queixume brasileiro sobre o Português...

[181] De Lajonquiére (2000, p. 70) mostra que "a invenção fraterna transforma simbolicamente e après-coup um bando de filhos bastardos num grupo de irmãos. Porém, como os flamantes irmãos não querem saber, não só do crime, mas de sua orfandade de origem, passam a fabricar um Pai ao qual filiam-se simbolicamente"

“abandono”, circulam professores e alunos, uns mais dotados que outros de algum sonho. Mas, eis aqui também a expressão máxima da dualidade fraterna, sua dimensão estrutural e o que ela visa restituir:

> Isso é o que funda a “reconciliação”, que é preciso entender, bem mais como um milagre da “fraternidade”, como a solidariedade forjada pelo tempo em torno de um objeto do qual nós compartilhamos a cobiça: de ter que conviver juntos, de ser seduzidos reciprocamente, de ser afrontados em duelo, os antigos “jogadores” se tornavam inseparáveis, conterrâneos de uma mesma pátria imaginária configurada a sua infância comum. [182] (ASSOUN, 2001, p.18, Tradução nossa).

A pretensa busca em equacionar uma aliança igualitária de direitos, forjada pela mercantilização da formação universitária nesse contexto educacional, mascara os próprios impasses educação nacional como parte do sintoma nacional. Aos alunos, cabe a analogia proposta por Agabem (1993), em *Do limbo*, segundo o qual, ao usar como referência São Tomás, explica que as crianças que não foram batizadas, morreram sem outra culpa que a do pecado original. Assim, a sua existência no limbo permite que as crianças não experimentem nenhuma dor por estarem privadas da visão de Deus – como pena privativa. Elas estariam dotadas de uma consciência natural e não da consciência sobrenatural, implantada pelo batismo. Porém, “eles não sabem que estão privados do bem supremo, ou se o sabem (como se admite num outro ponto de vista), não podem afligir-se mais do que sofreria um homem sensato por não poder voar”. (AGABEM, 1993, p.13).

Assim, pode-se concluir que, se admitimos o ressentimento como um dos nossos sintomas, do que muito provavelmente falha no nosso projeto igualitário como uma democracia moderna, uma saída para este impasse histórico-político pode se dá não pela insistência desmedida como evocamos, o pai através da benemerência do Estado. A aposta de Kehl (2011) vai direção de fortalecermos os laços horizontais entre os cidadãos (irmãos), para fazer o país não apenas uma democracia, mas principalmente, uma república. Assim, examinando nossa trajetória “o que faltou ao Brasil republicano não foi um pai/fundador cuja imagem pudesse sustentar nossa autoestima, mas a criação de mecanismos de

[182] “C’est qui fonde la “réconciliation”, qu’il faut entendre, bien plus que comme um miracle de la “fraternité », comme la solidarité forgée par le temps autor d’un objet dont on a partagé la convoitise: d’avoir paradé ensemble, de s’être séduits réciproquement, de s’être affrontés en duel, les anciens « jouteurs » deviennent inséparables, concitoyens d’une même patrie imaginaire configurèe à leur enfance commune”. (ASSOUN, 2001, p.18).

incorporação de todas as classes sociais à vida da recém proclamada República". (KEHL, 2011, p. 336). Nesse sentido, teríamos que analisar quais desdobramentos tiveram essa dita democratização acumpliciada com a mercantilização do ensino universitário.

CAPÍTULO VI

A (falsa) promessa da profissionalização da formação universitária

"Vencendo, ó República, à astúcia
Faças ver, agora, a
essas perversões
A tua grande face de Medusa,
Em meio a rubros clarões".

(Pierre Dupont, Canção dos operários) [183]

6.1 A (falsa) promessa da empregabilidade como um artifício de acreditação

O propalado sonho de suturar as desigualdades sociais, ampliando a oferta da formação universitária, através do ensino privado, funcionou como um chamariz para atrair milhares de jovens que, historicamente excluídos, enxergaram nessa alternativa alguma possibilidade de verem seus destinos transformados. Como esclarece Gonçalves (2000, p. 66): "uma promessa de satisfação, garantida pela crença de que bastaria pedir o que se quer. Pedir, encomendar, dispor, consumir, consumar. Uma situação presidida por uma espécie pós-moderna de "gênio da lâmpada". Dito em outras palavras: "O que você quer? Fornecemos". (p. 66).

Sabemos que, no imaginário social há um provérbio popular de que é aconselhável não fazer uma promessa quando ela não poderá ser cumprida. No entanto, os jogadores prescindem disso quando em suas apostas, por exemplo, sequer se ressentem de listar, ao sabor das emoções que são suscitadas em suas fantasias, que ao se tornarem ricos, diante das parcas probabilidades, poderão finalmente adquirir os tão sonhados bens de consumo. As crianças, por sua vez, sabem reconhecer nesse aforisma da promessa o meio mais sensato pelo o qual os adultos serão sempre importunados, caso descumpram algum voto. Esse enunciado também parece ter diversas ressonâncias, desde a literatura, quando Willian Shakespeare em Romeu e Julieta retoma à satisfação dos amantes. Ela prometendo-lhe "o amor infinito como o oceano".

Na política também, costumeiramente, a promessa é um dos artifícios utilizado "na grande feira globalizada em que vivemos", buscando assim tocar nos

[183] Extraído de Walter Benjamim (1991, p. 306), em "Paris, capital do século XIX". "Fais voir, en déjouant lar use/ Ô République à ces pervers/ Ta grande face de Méduse / Au milieu de rouges éclairs."

anseios daqueles que por força do desamparo social depositam suas esperanças em (vãos) projetos, como aqueles que, em nome da formação universitária, ou seja, o voto de ir à universidade seria visto como prova de justiça social. Conforme assinala Voltolini (2009) o neoliberalismo teria nos convencido acerca da autonomia do homem desde em relação às suas criações e no poder de libertação de qualquer determinismo. Segundo Jappe (2020), a retórica neoliberal implica em uma responsabilidade do indivíduo articulada com a sua performance, como se o sujeito se tornasse empresário de sua própria vida. Assim, sob o lema da "empregabilidade" e da "preparação para a vida, segundo Bento (2019),

> esta bandeira, tão agitada pela acreditação e propaganda dos cursos universitários, é mais uma das medonhas falácias em vigor. Para além de soterrar as balizas da educação, escamoteia as mudanças no panorama profissional e existencial (BENTO, 2019, p.122).

Nesse sentido da promessa anunciada pela propalada democratização do ensino universitário evidenciam fragilidades e contradições em seu interior, como muitos optam em torná-la como um mote de campanha, em prol da justiça social, em seu suposto ideal universalista, produzindo assim uma espécie também de um (pseudo)voto de transformação social, e a (pseudo)garantia de um lugar ao sol para os excluídos. À medida em que a democratização do acesso à universidade passou a incorporar programas e políticas públicas, levou-se em conta certo imperativo globalizante.

Por outro lado, em nossa digressão histórica, discutida em capítulos anteriores, nos permitiu observar certa lógica de uma repetição no campo da política, voltada ao ensino em que tem como seu alvo grupos marginalizados. Nesse sentido vale retomarmos a observação de Coulon (2017), segundo o qual, o processo de massificação do ensino superior não implicou em efetivamente em acesso ao saber. Este argumento tem solidez na própria ênfase dada ao Ensino a Distância – EaD, nas formas adotadas pelas instituições para colocar em curso o uso massivo de metodologias ativas de ensino. Nesse sentido, Lajonquière (2011) mostrou que no Brasil, um certo "atributo inclusivo" como mote utilizado nos projetos de inclusão, "não passam de miragem pedagógica", pois se baseiam em uma diferença que tem como princípio a ordem das essências.

Considerando o fato como essa “miragem pedagógica” se repete no Brasil, nos remetemos à topologia lacaniana da Banda de Moebius[184], pois nela podemos encontrar a saída dada por Lacan (1975) para mostrar como se dá a repetição, na tentativa de formalizar o Real como sendo irrepresentável. Isso significa que nesse debate dispensamos um enfoque reducionista, e as paixões ativistas, bem como a saída maniqueísta, para introduzir nessa discussão os impasses desse curto-circuito do laço formativo que diz respeito à questão abordada anteriormente sobre aquilo que se refere a certas condições engendradas pela política, no próprio laço social, que torna a educação “um ato de difícil acontecimento” no quadro nacional. Em outros termos, como se houvesse nessa repetição uma “confirmação de que não adianta educar”, tornando-a de fato “impossível” no sentido oposto ao freudiano, ou seja, uma omissão daqueles que exercem “a arte de governar”. Como destacara Monteiro (2014) essa repetição pode ser representada topologicamente pela marca deixada por uma linha que se volta por cima de si própria (na Banda de Moebius). Assim, o espaço existente entre a repetição e a regressão é a marca – a marca do não contável, porém estruturalmente presente que é o desejo.

Figura 5 – Banda de Moebius

Fonte: Rubén Wensell, 2016.

Seguindo esta linha de raciocínio, perguntamos se teria essa “negligência”, contraditoriamente oposta à incidência massiva da convulsão do mercado educacional privado utilitarista, associado ao crescimento do número de matrículas, uma confirmação de um certo mote depreciativo histórico de que “este país não presta”? Sendo assim, a oferta de uma formação massificada, ratificada em diversas pesquisas, parece reiterar a manifestação popular “de que adianta tentar se é assim

[184] Nas palavras de Monteiro (2014), o discurso do analista como um ofício impossível viria introduzir um corte, embora induzindo o sujeito ao ato – repetição, que retorna na análise sob a transferência.

mesmo!", como efeito do modo de funcionar das instituições (quase)republicanas, no Brasil. Tudo isso parece confirmar que falta uma aposta. Apostar implica em "motorizar certa promessa de um futuro", aquela que só pode ser possível fora do cinismo, ao preço de uma renúncia e implicação daqueles que professam o lema da "pátria educadora".

Podemos então considerar que ao apontarmos os impasses do ensino superior privado brasileiro, podemos afirmar que a veiculação de uma imaginário social induzido pela política educacional, em particular o PROUNI, através de uma certa retórica da profissionalização do ensino superior, induz os sujeitos a acreditarem que a promessa do acesso ao mercado de trabalho estaria supostamente garantida pela posse de um diploma, estabelecendo assim uma relação com o laço formativo marcado no primeiro momento por um voto de utilidade. Essa significação, iluminada pelo esclarecimento psicanalítico, mostra a chave do engodo neoliberal, ao passo em que por outro lado também revela a sua face de "selvageria", que em nosso entender constitui a mentira não revelada pela maquinaria discursiva do Brasil, sob as sombras da reputação neoliberal.

Assim como na Banda de Moebius, em que o traço da repetição marca um desejo, essa mesma concepção de formação restrita à "instrução profissional" serviu como mote para preparar a "falta de braços" para o Brasil, no auge da Independência. E agora, preparamos os jovens para o que? O lema é: tornem-se donos de seu próprio negócio, sejam empreendedores[185].

> O empreendedorismo é uma forma mistificadora que imagina poder eliminar o desemprego, em uma sociedade que é incapaz de preservar trabalho digno com direitos. E, como essas novas modalidades de trabalho são deprimentes, a mistificação torna-se o remédio que só fará alimentar a doença.[186] (ANTUNES, 2019, s/n).

Sabemos que as Instituições de Ensino Superior privadas, tipicamente organizadas como empresa lucrativa dedicam-se aos seus meios funcionais, qual

---

[185] Em entrevista dada por Ricardo Antunes, o sociólogo mostra que "o empreendedorismo é um "mito", que se fortalece em meio ao alto desemprego, ao enfraquecimento das políticas sociais do Estado e às novas tecnologias". O texto na integra pode ser acesso através do link: https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2019/09/14/entrevista-sociologo-ricardo-antunes-trabalho-emprego-empreendedorismo.htm?utm_source=facebook&utm_medium=social-media&utm_campaign=noticias&utm_content=geral&cmpid=copiaecola

[186] Os dados mais recentes de 2019, divulgados pelo IPEA, apresenta uma cartografia da população de jovens universitário em situação de desemprego, apesar do tímido crescimento econômico. O estudo pode ser acessado diretamente pelo link do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada: http://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/2019/03/20/mercado-de-trabalho-12/

seja, a uma demanda por força de trabalho cada vez mais especializada, que forma assim o público-alvo preferencial de suas estratégias de *marketing*.

> Sua participação na criação de conhecimento novo, isto é, na pesquisa, é inexpressiva; pelo contrário, apropria-se do conhecimento existente, que replica. Seus programas de extensão universitária são, não raro, propagandísticos. Contudo, parece angariar crescente simpatia enquanto aumentam as matrículas nos cursos que oferece. (MARTINS, 2008, p. 734).

A facilidade do acesso ao ensino superior, sem sequer implicar algum critério sério, embora o aluno tenha que ser submetido às avaliações, inclusive colocando-se em confronto com o professor frente a um resultado negativo, transmite assim àquele que se torna cliente da empresa educacional a ilusão de apropriar-se do lugar de enunciação nos moldes do colonizador. Esta observação nos parece esclarecedora, pois temos nesse jogo implicado aquilo que Walter Benjamin (2003) chamou de "fantasmagoria" que envolve um certo "fetiche[187] da mercadoria". Ideia extraída do conceito de fetichismo em Marx[188], visando assim mostrar o lugar do fascínio sobre a mercadoria em uma economia de mercado. Em nosso entender se aplica a todo o laço formativo, no qual encontram-se implicados alunos, professores e a própria instituição.

Retomando ao uso das expressões depreendida de Benjamim (2003), elas brevemente podem ser contextualizadas em sua época e articuladas com os nossos objetivos. O autor propõe uma crítica às transformações que passavam a ocorrer em Paris, como capital do século XIX. Nela despontava o surgimento das grandes galerias, após 1822, além do desenvolvimento têxtil, o qual via-se nas magazines

---

[187] Freud (1927/1996) em seu texto "O Fetichismo", mostrou que o fetiche se refere a escolha objetal que em certos sujeitos é dominado por um objeto que, geralmente, mostram-se inteiramente satisfeitos com ele. Inclusive, o sujeito até louva o modo pelo qual lhes facilita a vida erótica. Nesse sentido, seria uma forma que o sujeito encontra para lidar com a própria castração. Assim, Freud vai concluir que "o significado do fetiche não é conhecido por outras pessoas, de modo que não é retirado do fetichista; é facilmente acessível e pode prontamente conseguir a satisfação sexual ligada a ele. Aquilo pelo qual os outros homens têm de implorar e se esforçar pode ser tido pelo fetichista". No sentido psicanalítico, o fetiche se torna uma "perversão", pois um objeto inanimado ou uma parte do próprio corpo substitui o desejo sexual.

[188] Para Mendel (1962) o valor o fetichismo se articula com o valor de uso que as mercadorias adquirem em sua capacidade de satisfazer algumas necessidades. Pode se resumir assim: "La valeur d'usage d'une marchandise dépend de l'ensemble des ses qualités physiques, qui en déterminent l'utilité. L'existence de cette valeur d'usage est une condition indispensable à l'apparitions d'une valeur d'échange ; personne en effet, n'accepterait en échange de son propre produit une merchandise n'ayant d'utilité, de valeur d'usage, pour personne" (Mendel, 1962, p.74) "O valor de uso de uma mercadoria depende do conjunto de suas qualidades físicas, que determina a utilidade. A existência deste valor de uso é uma condição indispensável às aparições de um valor de troca; ninguém, de fato, não aceitaria em troca de seu próprio produto uma mercadoria que não tenha utilidade, de valor de uso para a pessoa" (Tradução nossa).

de novidades[189] como galerias em que os centros comerciais expunham as mercadorias de luxo. “Em sua decoração, a arte põe-se a serviço do comerciante. Os contemporâneos não se cansam de admirá-las. Por longo tempo continuaram a ser um local de atração para os forasteiros”. (BENJAMIM, 2003, p.31).

O apogeu das magazines, introduzindo o velho com a nova arquitetura, incutia na consciência coletiva a mercadoria como “imagens do desejo”. Assim Benjamim notava que através daquelas paisagens “a coletividade procura tanto superar quanto transfigurar as carências do produto social, bem como as deficiências da ordem social da produção”. (p. 32). Naquelas galerias cujas tendências faziam retroagir até o passado retomando a uma fantasia imagética impulsionada pelo novo, depositando no inconsciente a utopia que foi deixando seu rastro nas múltiplas formas da configuração da vida.

Com base na análise de Fourier, sobre o surgimento das máquinas e a sua incidência na vida social, Benjamin virá nos lembrar que a paisagem das magazines também “partem tanto da imoralidade da atividade comercial quanto da falsa moral posta a seu serviço”. Percebia-se naquela atmosfera que

> o phalanstère deveria reconduzir homens e condições de vida em que a moral se tornasse desnecessária. Sua organização extremamente complexa aparece como maquinaria. As engrenagens das passions, a intricada interação das passions mecanistes com a passion cabalister são primitivas elaborações teóricas feitas, por analogia com a máquina, no âmbito da psicologia. Essa maquinaria feita de seres humanos produz Cocagne, o país onde corre leite e mel, o primevo símbolo do desejo e que a utopia de Fourier deu um novo alento. (BENJAMIM, 2003, p. 32).

Benjamin pode então observar que naquele novo cenário das galerias, onde ocorriam as exposições universais, elas também se tornavam centro de peregrinação ao fetiche mercadoria como um efeito das próprias transformações culturais de sua época, a exemplo da revolução industrial e a incidência da modernidade. Curiosamente, “ela decorreu do desejo de divertir as classes trabalhadoras, tornando-se uma festa de emancipação para elas. Aí o operariado tem o primado enquanto freguesia”. (BENJAMIN, 2003, p. 36). As exposições universais possibilitaram assim que a Europa se deslocasse para ver as mercadorias e nelas se expunham a indústria nacional. Pode-se se resumir assim:

> As exposições universais transfiguram o valor de troca das mercadorias. Criam uma moldura em que o valor de uso da mercadoria passa para segundo plano. Inauguram uma fantasmagoria a que o homem se entrega

[189] “Magasins de nouveautés”. Tradução nossa.

> para se distrair. A indústria da diversão facilita isso, elevando-o ao nível da mercadoria. O sujeito se entrega às suas manipulações, desfrutando a sua própria alienação e a dos outros. (BENJAMIN, 2003, p. 36).

Considerando a crítica feita por Benjamin a certo caráter “imoral” das exposições, pois nelas insuflava no imaginário social por um lado a utopia, de outro o cinismo, podemos propor algumas articulações com o ensino superior voltado aos jovens em situação de desigualdade social, que viram no propalado ideal de um conhecimento posto como um produto, intermediado pela dita democratização, um aceno a possibilidade de uma mínima “garantia” prometida pelo pacto social. Conforme discutimos no capítulo dedicado à crítica sobre a reforma universitária, a qual promoveu um amplo crescimento do número de instituições, essa pulverização de “universidades” também recebeu incentivo através das propagandas que contribuíram massivamente para atrair consumidores, como uma espécie de “galeria”. Assim,

> as propagandas, como sabemos, utilizam diversas estratégias para interpelar seu público-alvo e, nessa dinâmica, é interessante notar o quanto as instituições de ensino, cada dia mais, fazem uso desse artifício em busca da obtenção de lucro. Nesse intento, o que deveria ser apresentado como um processo simbólico acaba sendo ofertado como um produto a ser adquirido. (KAPP-BARBOSA; GALLI, 2018, p. 80).

Assim como as galerias, em analogia a exposição de produtos nas magazines de Paris despertavam a “fantasmagoria”, a que os homens se entregavam, vindo de diversas partes da Europa para se distraírem, podemos assim também considerar que, o papel da propaganda em torno da formação universitária tem esse duplo objetivo de persuadir o cliente, para, posteriormente criar um mercado de consumidores, ou seja, embora a despeito de que a promessa não se fez acompanhada de um desejo de saber. Conforme mostramos na “procissão dramática dos professores”, o que mais se pode escutar foi a apatia e a indiferença de parte significativa dos alunos.

Desse modo, nota-se nas transmissões televisivas, em mídias sociais e impressas o uso imagético massivo, que passa desde alunos utilizando jalecos em laboratórios até a chamada caricatural de apresentadores populares oferecendo descontos e preços camaradas para aqueles que aderem ao formato tanto semi-presencial como no Ensino a Distância – EaD. Portanto, onde não há desejo, a propaganda cria uma necessidade, forja-se um fascínio e um cliente para um

produto – o conhecimento na sua simples forma de informação, uma mercadoria. Para Voltolini (2009, p.128) pode-se considerar que

> nesta pequena operação, fulcral para o capitalismo, o objeto fabricado torna-se, graças a uma certa fetichização, um complemento para o sujeito, feito *sob medida* para ele, reservando-lhe, por obra desta operação, o status de *público alvo.* (VOLTOLINI, 2009, p. 128).

Eis aqui o poder do cliente. O marketing aliou-se às tendências do mercado e da internet. Logo, tornaram-se parceiros. Conecta tudo a favor da informação-mercadoria. Dito de outra maneira, a propaganda supõe desvelar o desejo do outro no mercado da formação universitária.

> A nova economia é indissociável de um meio constituído por uma rede global de interação baseada na geração, processamento e aplicação da informação. É global porque ultrapassa fronteiras nacionais. É liberal, pois obedece à tendência de retirada de quaisquer restrições à integração de mercados. (GONÇALVES, 2000, p. 90).

A ilusão prometida pelo mercado se sustenta em uma certa crença, segundo a qual tudo passa a ser regulado pelas escolhas individuais que o compõem, não deixa também de evidenciar uma limitação para o exercício da competitividade. Nessa direção Vieira (2017) mostra que

> em um país como o nosso, em que as condições de desigualdade fazem existir, para todos os efeitos, “eus” e “não-eus”, toda moderação se esvai. A subjetividade neoliberal, tanto em seu aspecto empreendedor quanto consumidor, pode se desenvolver em um movimento sem freios assustador com relação às suas ações. (VIEIRA, 2017, p.2).

No que concerne à mensagem, subentendida como promessa também de acesso ao mercado, como um duplo consumidor de bens e dos serviços educacionais, estaria supostamente mediado pela posse de um diploma. Este “fetiche”, que durante décadas, ficara reservado apenas a um grupo social, que na linguagem corrente são chamados dos “privilegiados”. A partir da democratização do ensino superior, essa dita universidade teve que também ser ajustada para receber a nossa clientela. Essa observação, por exemplo, nos faz pensar nesse mesmo debate que ocorre no imaginário escolar, ou seja:

> [...] à medida que os anos 80 finalizavam, instalou-se no Brasil a convicção de que a escola devia ser “ajustada” à nova “clientela” – curiosa nomenclatura pedagógica mais ou menos recente que deslocou aquela tradicional de “alunado” – que começava a chegar maciçamente, à diferença de antanho. Escolas foram rapidamente inauguradas com vistas à escolarização de quase totalidade das crianças. Agora entrariam aquelas “diferentes” que, sendo antes tão só uma minoria na escola, eram candidatos “naturais” a serem “excluídos” pelo mesmíssimo processo de escolarização. (LAJONQUIÈRE, 2011, p.191).

Entre a escola “ajustada” e o “Programa Universidade para Todos”, é preciso considerar que a Universidade, no Brasil, historicamente, sempre permaneceu seletiva e excludente. Os diplomas estavam “estocados” como aqueles objetos que só poderiam ser acessados nas “exposições universais”, em analogia a crítica de Benjamin. O diploma, agora expedido em “fábricas”, saiu da “galeria” e entrou nas indústrias dos serviços educacionais, a todo vapor, e podem ser comparados ao modo do *made in Chine,* ou seja, como um produto que entrou na esteira da feira global. Inclusive, essa “fantasmagoria” é reiterada pelo mote do marketing educacional: “aumente a sua renda”. Dito de outro modo, instrua-se. Em termos quantitativo, aproximadamente 87,9% das matrículas corresponde ao ensino superior privado, em contraste com 12,1% nas instituições públicas[190]. Temos aqui uma outra face: “a moda prescreve o ritual segundo o qual o fetiche mercadoria pretende ser venerado...seu nervo vital é o fetichismo”. (BENJAMIN, 2003, p. 36).

Ao retomarmos a Lacan (2003), em seu aforismo, nos diz que o significante representa o sujeito para um outro significante. Não representa para um sujeito. Logo podemos observar que a relação em que se articula conhecimento-mercadoria para um sujeito-consumidor, a articulação se dá entre um sujeito e um signo, que o estudante crer que seria suficiente apenas escolher ou ser designado para um curso, e que posterior à formação, supostamente poderia encontrar a satisfação. Em termos educacionais, lá onde está o diploma, em série distribuídos à vontade, embora contraditoriamente o sujeito se apresente com a “falta de desejo”. Pode-se ler o nosso adágio assim: Lá onde estavam os excluídos, agora podem apenas consumir. Assim, Lacan vai apontar que:

> Como psicanalista, é pelo signo que sou alertado. Se ele me assinala o algo que tenho de tratar, sei, ter encontrado na lógica do significante um meio de romper o engodo do signo, que esse algo é a divisão do sujeito: divisão esta decorrente de que o outro é aquele que cria o significante, pelo que não pode representar um sujeito senão por ele só ser um do outro. (LACAN, 2003, p. 411).

Essa formação universitária anunciada, reduzida à noção de consumo apenas a uma possível satisfação, dissemina uma outra ideia, ou seja, rechaça-se

---

[190] Uma análise mais precisa acerca de todos estes dados pode ser acompanhada pela leitura do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2017), disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf

qualquer dimensão da castração. Calligaris (2010), muito atento à dinâmica de nossa formação cultural nos lança duas perguntas: “O que podemos esperar da educação que queremos dar aos nossos filhos? O que queremos lhes transmitir?” (p.25). Na sequência diz o autor: “Qualquer pai concordaria que queremos, no mínimo, lhes transmitir as condições básicas, suficientes de sua socialização. Transmitir-lhes uma cidadania possível”. (p. 25). Nesse sentido,

> esta observação banal é suficiente para revelar que, na linguagem do psicanalista, educação e castração são, de uma certa forma, sinônimos: os dois termos designam processos pelos quais se pretenderia que o sujeito chegasse a encontrar um lugar possível na sociedade dos adultos. (CALLIGARIS, 2010, p. 25).

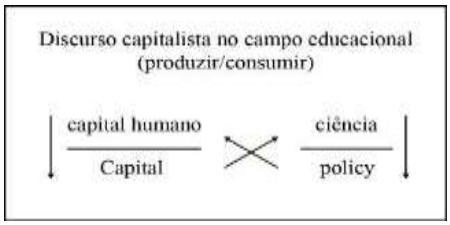
Contudo, Calligaris (2010) nos apresenta um diagnóstico de nossa cultura mostrando que somos tão pouco tradicionais, de modo que não existe um ato simbólico único que possa introduzir a criança ou o adolescente ao estatuto de sujeito e cidadão. Assim, dispensamos rituais que possam preencher esta função. Embora se anuncie que ganhamos com isso em liberdade e autonomia, mas por outro lado, educação e castração se tornaram senão problemas, no mínimo questões.

O ideal do acesso ao emprego formal, ou as profissões liberais que historicamente eram tidas como as mais privilegiadas socialmente como Direito, a Medicina, as Engenharia(s), também entraram na propaganda massiva, que sob financiamento público atrai milhares de jovens que quando se formam sequer conseguem realizar diagnóstico que não seja a típica virose de nosso cotidiano. Outra parte se submete a trabalhos precários em clínicas populares. Dado este que se aplica a diversos profissionais da área de saúde. Além disso, o estatuto legal atribuído aos Centros Universitários, como já foi discutido, ou em instituições que tem em sua sigla a referência à Universidade, embora sequer desenvolva pesquisa, mas conseguem oferecer um serviço tímido às comunidades que frequentam suas clínicas-escola (odontologia, psicologia, nutrição, fonoaudiologia etc.) pagando preços simbólicos para serem atendidos por estagiários supervisionados.

A lógica da mercantilização da formação universitária no Brasil apoia-se também na promessa do discurso do capitalista na educação, que vai induzir a uma nova lógica do mestre capitalista e, como efeito, vai produzir novas transformações nos laços sociais. Nesse contexto, as relações humanas são determinadas de antemão pelos critérios econômicos. Como aponta Passone (2013), ao formular

como equivalentes do matema do discurso capitalista no campo educacional os seguintes termos: o capital, o capital humano, a ciência e a política educacional (figura 8). No lugar da verdade insere-se o capital, o qual como-significante mestre [S_1] vai dominar as esferas da vida do sujeito, sendo o sujeito [$] aquele que surge como capital humano, como sujeito dividido do discurso capitalista, que ao mesmo tempo produz e consome. Abaixo veremos que o capital passa a ocupar o poder do mestre a partir das considerações a respeito do discurso capitalista no campo educacional.

Figura 6 – Discurso do capitalista na educação



Fonte: Passone, 2013.

O sujeito [$], de seu lugar de dominância, neste discurso, agencia-se como capital humano em potencial. Esse sujeito do discurso capitalista possui a ilusão que detém o poder de negociar sua posição na divisão social do trabalho, porque de seu lugar confere-lhe poder de consumo. A política educacional (policy), no lugar da produção, segue sob o imperativo da ciência, como perda (objeto *a)*, que é o mais-de-gozar, produzido pelo domínio do discurso capitalista no campo educacional. (PASSONE, 2013).

> [...] A política educacional, como mais-de-gozar do capitalismo, pode ser lida como investimento para produção de mais capital humano, que por sua vez, retorna como mais-valia para o capitalista. Nesse caso, o resultado é a produção de aumento do individualismo e da competitividade para o sujeito, que se cobra cada vez mais para produzir os objetos de consumo para seu gozo. (PASSONE, 2013, p. 420).

No campo da formação profissional, se o professor mantém fixado no discurso do capitalista, segundo a forma de ser do mestre pós-moderno, o ato de educar declina. Dessa forma não há possibilidade de constituir laço social, tampouco pedagógicos suficientes, uma vez que o docente tenderá a se objetificar ao se emparelhar aos objetos que consome. O saber, neste discurso, reduz-se a saber-consumir. “Ser” é sinônimo de “ter”. O sujeito, ao se objetificar, torna-se senhor de si mesmo, ou seja, não se submete a nenhuma regra, torna-se

individualizado. (PEREIRA, 2016). Em outras palavras “o valor pessoal passa a ser mensurado pelo poder, pela riqueza, pela possibilidade de consumo e pela atenção que os indivíduos são capazes de despertar no espetáculo cotidiano”. (PACHECO-FILHO, 2005, p. 163).

Já não estamos mais na era industrial, que como nos recordou Benjamin (2003) o fetiche era apenas olhar para a mercadoria. Nos apropriamos dessa analogia para articulá-la ao diploma universitário, em que o sujeito luta para obter o reconhecimento, em detrimento a necessidade.

> Ou seja, quando o desejo não encontra mais sua satisfação nos objetos procurados e finalmente consumidos mas se projeta e prolonga indefinidamente na procura de reconhecimento que ele obtém dos outros, e os objetos de desejo passam a valer como meios para conseguir um lugar no sol. De repente, nenhum deles pode apagar um desejo que transcende qualquer necessidade. (CALLIGARIS, 1999, p. 14).

A partir da inscrição do discurso capitalista no campo da formação profissional, a Educação vai, portanto, aparecer como discurso concreto de novas oportunidades individuais e sociais. Eis aqui a máxima, basta a instrução programada. A falácia desse discurso capitalista, em seu nó individualista, se sustenta numa máxima de igualdade de direito e oportunidades para todos, sob a promessa de um gozo melhor no futuro, como produção de “material humano” para uma sociedade orientada pelo pragmatismo no molde neoliberal. É nessa vertente que a Educação, segundo a lógica neoliberal, pode estar submetida às prescrições da lógica do mercado. “Se o laço de mercado se der como a forma de laço social, produz-se o mais perverso dos efeitos: a marginalização social daqueles que não tiverem como entrar no mercado”. (GONÇALVES, 2000, p. 117). No entanto, é preciso ressaltar que

> se a Lei da Cultura é um pacto e, portanto implica deveres e direitos, tendo mão dupla – toma lá dá cá – sem o que o pacto fica inválido em sua estrutura, também o pacto social implica direitos e deveres e tem, necessariamente, mão dupla sem o que não conseguirá sustentar-se. O pacto primordial – repitamo-la – prepara e torna possível um segundo pacto, em torno da questão do trabalho. O primeiro pacto garante e sustenta o segundo, mas este, por retroação, confirma – ou infirma o primeiro. (PELLEGRINO, 1991, p.154).

A ilusão prometida pela profissionalização através do ensino superior privado veicula um suposto trabalho, como garantia de um pacto social, como advoga a lógica do discurso do capitalista no campo educacional. No entanto, ao percebermos a inconsistência dessas promessas, observamos por outro lado que

há coerência nas ideias defendida por Bourdieu (2008), em seu livro *Miséria do Mundo*, quando em tom de denúncia nos mostra os efeitos perversos da "democratização", que acaba produzindo os "excluídos do interior". (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2008).

> É claro que não há como garantir o acesso dos filhos das famílias mais pobres econômica e culturalmente aos vários graus do sistema escolar, e especialmente aos mais elevados, sem modificar profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas[191] (e sem que aqueles que já os detêm corram o risco de uma desvalorização); mas da forma é claro que são justamente os responsáveis diretos da desvalorização que resulta da multiplicação dos títulos e seus detentores, isto é, os recém-formados, que acabam sendo primeiras vítimas. Os alunos e os estudantes de famílias pobres têm todas as probabilidades de conseguir, no final de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com grandes sacrifícios, nada mais do que um diploma desvalorizado. Se fracassarem, o que continua sendo o destino mais provável para eles, estarão destinados a uma exclusão sem dúvida mais estigmatizante e total que no passado: mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, "suas chances", e que a instituição escolar tende a definir cada vez mais a identidade social; e mais total, na medida em que uma parte cada vez mais maior é reservada de direito, e ocupada de fato pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (o que explica também o porquê do fracasso escolar ser vivenciado como uma catástrofe, até nos ambientes populares). Desta forma, a instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela. (BOURDIEU & CHAMPAGNE 2008, p. 483).

Aqueles que aderem de modo alienante às promessas da mercantilização da formação, como os alunos que supõe no futuro, após a saída da universidade, se tornarem empreendedores, mestres de si mesmo, deparam-se com uma realidade de um laço social marcado por inúmeras contradições e decepções. Basta observarmos as redes sociais, como os profissionais liberais tentam sobreviver entre conciliar as vendas de quitutes e um mísero salário nas prefeituras, para compor uma renda mínima e suportar a vida na (quase) república.

> Na modernidade o que importa não é onde e como nasci, mas como consigo me distinguir. Minhas posses me distinguem tanto quanto meus atos. Ora, a empreitada colonial responde a ambas estas novas exigências: um cocar diferente, uma cor vermelha, um papagaio falante, café, açúcar no café... e, por que não, uma aventura. A colonização das Américas é uma fantástica metáfora do sujeito moderno: os insatisfeitos do lote que ganharam da cegonha tradicional procuram sua ascensão social inventando sua diferença, caçando o supérfluo e ganhando méritos. (CALLIGARIS, 1999, p. 17).

[191] Um estudo mais aprofundado sobre essa temática pode ser feito através do estudo de Jean-Claude Passeron (1982), o qual nos dá um panorama sobre a evolução das inflações do diploma, na França, e, além disso, mostra a desvalorização do diploma no mercado simbólico, articulado com a desvalorização institucional.

Igualmente ocorre com as políticas educacionais ditas redutoras das desigualdades, que em outros termos, o sujeito é também visto como mercadoria reduzido à condição de objeto de produção e de consumo.

> [...] Como vemos, tanto o aluno quanto o professor, o gestor, o pesquisador, o político, todos equivalem ao proletário para o capital, sendo considerados como valor de troca e de uso, como agentes de uma agência, ou operários de uma mesma fábrica. (PASSONE, 2013, p. 422).

As políticas públicas de educação voltadas ao ensino superior privado, conforme já foram discutidas, são criadas com base em um ideal de promover equidade de acesso, mas sob a ótica do economicismo. O mercado da "indústria dos serviços educacionais", não somente entendeu que se trata uma área com grande potencial lucrativo e estratégica, mas também para exploração. Ao transformarem o conhecimento como mercadoria, tornam a informação/saber como um objeto pulsional apenas reduzido ao gozo, disponível como um produto de "galeria", e que sequer o sujeito precisa fazer algum esforço para adquiri-lo, pois quando não basta a bolsa, conta-se com o financiamento público.

O acesso ao ensino superior, antes tido como pedra no sapato para os grupos minoritários, hoje deixou de ser empecilho. O empresário capitalista "descobriu" a fórmula econômica de responder aos anseios dos jovens. Dito de outro modo:

> [...] Que o objeto vença significa que no lugar de uma lógica (desejante) na qual cada objeto não seria percebido senão sobre um fundo de ausência (simbólico) em relação ao qual seu brilho (fálico) se sustentaria, viria outra lógica, na qual o objeto é proposto como real e adequado a sua demanda: demanda que já não guardaria mais uma relação dialética com o desejo, sempre particular, mas que nasceria das qualidades contidas no objeto mesmo e concebidas para criar a demanda sobre ele. (VOLTOLINI, 2007, p. 202).

O falso humanismo da política educacional equivale metaforicamente as exposições universais das galerias, que construíam o universo das mercadorias, embora o proletariado apenas só poderia se distrair, mote da fantasmagoria da cultura brasileira da exploração. Segundo Freitas (2014), essa expansão do ensino superior foi uma saída oportunista para os empresários da educação. Assim "permite antever o *potencial de danos* já causado e ainda a causar pela reforma empresarial – cuja gravidade recomenda uma prudente *interdição ética*". (FREITAS, 2018, p.61).

A democratização do ensino, imbuída da formação profissional massificada, produziu por outro lado a desvalorização do diploma, ou seja, os estudantes após formados caíram numa armadilha econômica que se expressaria da seguinte forma:

> [...] Trata-se do fenômeno observado tantos nos Estados Unidos como no Brasil e que diz respeito à queda do salário médio pago à medida que a "eficiência" do setor educacional gera mais profissionais e os coloca no mercado. Tal situação faz com que havendo uma oferta maior de profissionais, se reduza o salário pago: lei da oferta e da procura. (FREITAS, 2014, p. 54).

Segundo essa lógica da lei da oferta e da procura, observamos nitidamente que os empresários das universidades privadas têm empreendidos esforços, numa escala mundial, visando desta forma aumentar o número de pessoas "qualificadas" para uma determinada força de trabalho, embora no mercado da vida real os diplomas são desvalorizados, ao passo que as condições de trabalho passam também por uma precarização. Dessa maneira, Freitas (2014) constata que os reformadores assim ampliam o poder político e ideológico da formação e certamente garantem suas funções clássicas de exclusão e insubordinação. Nesse sentido, podemos então afirmar que a fratria continua órfã, embora a política tida como educativa lhe acene sempre uma promessa, porém inatingível. Seguindo este raciocínio,

> O sentido do antigo ditado filosófico segundo o qual *veritas patefacit se ipsam et falsum*. A verdade não pode manifestar-se a si própria sem manifestar o falso, que no entanto não é separado dela e expulso para outro lugar; pelo contrário, segundo o significado etimológico do verbo *patefacere*, que significa "abrir" e está ligado a *spatium*, a verdade só se manifesta dando lugar à não-verdade, isto é, como o ter-lugar do falso, como exposição da sua íntima impropriedade. (AGAMBEN, 1993, p.18).

A impostura dessa política educativa consiste no fato de que a sonhada busca pelo reconhecimento da "igualdade moderna" se torna um pesadelo, pois a promessa de um lugar no pacto social acabou reforçando a desigualdade histórica. Assim, o mesmo discurso que abre as portas para a "eficiência do mercado educacional", produzindo em série os ditos "profissionais" para o mundo do trabalho, tem sua face perversa pela maneira como esses estudantes são inseridos em subempregos, após concluírem os seus estudos de licenciatura e bacharelado. Portanto, "a lei da oferta e da procura", como tônica da política neoliberal, é uma espécie de "demanda", formulada pela própria astúcia da mercantilização da formação universitária em seu empenho pelo lucro.

Muito atento às transformações de sua época, Nietzsche (2003) escreveu a conferência "*Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino",* título bastante expressivo, que embora o autor justifique evitar o tom oracular, não se exime de se posicionar apontando a sua preocupação ante ao fato de que haveria algo de nefasto em querer estender e reduzir a cultura, pois assim, pelo contrário, ela se enfraquecia. Suas críticas, à educação de sua época, faziam menção ao ensino massificado que não fosse para todos, como observamos em nosso contexto democratizante. A ideia de levar a cultura a todos os círculos, imbuídos da "questão social", tenderia a exigir que a cultura abandonasse suas mais elevadas pretensões de soberania e de crítica e se submetesse, como uma serva, às regras do Estado. A observação do autor é bastante pertinente para interrogar o fato de que a cultura, na sociedade moderna, não deveria ser subalterna aos valores econômicos. Assim, "democratiza-se os direitos do gênio para suavizar o trabalho que exige uma formação, para oferecer a carência pessoal de cultura". (NIETZSCHE, 2003, p. 71).

Se de um lado os empresários da universidade, guiados pelo apetite de gozo, se mostram desinibidos pela força da mercantilização da formação, de outra parte observa-se certa coerência nos órgãos de classe, a exemplo do Conselho Federal de Odontologia o qual enviou um primeiro ofício em 2017, que se solicitava ao Ministério da Educação que suspendesse a autorização, durante 5 (cinco) anos, de novas escolas de odontologia. O segundo ofício, posteriormente encaminhado em 2019 reitera o primeiro e faz as devidas justificativas:

> Hoje já são 324.322 cirurgiões-dentistas cadastrados no Conselho Federal de Odontologia, o que resulta num coeficiente de (01) um cirurgião dentista para cada 645 habitantes no Brasil, sendo a proporção ideal proposta pela Organização Mundial da Saúde (OMS) seria de um cirurgião-dentista para cada 1.200 habitantes.
> Esse número é reflexo do crescimento do número de escolas de odontologia no Brasil. Em 2015 havia 220, enquanto hoje já são 412 faculdades que oferecem essa graduação; um incremento de 87% em apenas quatro anos – o que indica uma tendência do colapso do mercado odontológico no país caso a abertura de novas faculdades continue a proliferar indiscriminadamente. (CONSELHO FEDERAL DE ODONTOLOGIA, 2019)[192].

[192] Tive acesso a este documento que fora circulado em redes sociais, em grupos de dentistas.

Nessa mesma linha de argumento, outros conselhos de classe, a exemplo da Ordem dos Advogados do Brasil[193], o Conselho Federal de Psicologia, Conselho de Federal de Serviço Social [194], entre outros se opõem juridicamente a forma indiscriminada como o Ministério da Educação vem aprovando cursos para que sejam liberados na modalidade de Ensino a Distância. Como destacava Lacan, "foi necessária a absolutização do mercado, chegando ao ponto de englobar o próprio trabalho, para que a mais-valia se definisse como se segue". (LACAN, 1968-69/2008, p.19).

> Para o Conselho Federal de Psicologia, não é possível ensinar Psicologia de forma impessoal, a distância, sem considerar as interações de quem ensina e quem aprende, por considerar fundamental uma formação humanitária no encontro com as peculiaridades de cada sujeito, centrada no cuidado ao ser humano.
> A modalidade de Educação a Distância (EAD) deve ser adotada com parcimônia, sem considerá-la um substituto da educação básica e da formação superior inicial, pois formar não é apenas oferecer conteúdos teóricos, metodológicos e/ou práticos, mas envolve convivência, debate, acesso a experiências práticas individuais e coletivas, bem como a inúmeras práticas formativas extra-classe. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017)[195].

A despeito de toda a celeuma que a EaD produz, por outro lado, a tradição escravagista e colonial no Brasil, que ainda perdura a despeito da formação de um estado democrático de direito, construiu uma representação negativa sobre o trabalho, reservando à massa o trabalho duro, enquanto os latifundiários incentivavam seus filhos a se tornarem bacharéis, em busca de prestígio e reconhecimento. No entanto, a exclusão e a segregação, produzida histórica e socialmente, criou outras formas de sofrimento, ainda que sob o manto da proteção do Estado através de programas educacionais que na tentativa de ofertar a cidadania a fratria órfã, opera através de um discurso do capitalista o qual inevitavelmente acirra a competição, o individualismo, ao passo que precariza as formas de trabalho. Parece que sobre esses pontos, em comum, não há dissenso entre os psicanalistas. Nesse sentido, concordamos com Safatle (2016) que assinala que

---

[193] Reportagens recentes tem enfatizado essa preocupação que pode ser, por exemplo, acessado através do link: https://www.conjur.com.br/2019-nov-01/oab-questiona-justica-oferta-cursos-direito-distancia

[194] Esta discussão pode acompanhada no site do Conselho Federal de Serviço Social, através do site: http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1434

[195] A discussão completa encontra-se disponível no site: https://site.cfp.org.br/conselhos-federais-contrarios-cursos-saude-a-distancia/

> a política pode ser pensada enquanto prática que permite ao desamparo aparecer como fundamento de produtividade de novas formas sociais, na medida em que impede sua conversão em medo social e que nos abre para acontecimentos que não sabemos ainda como experimentar. Essa é uma maneira possível de lembrar que a política não pode ser reduzida a uma mera gestão do serviço dos bens, ou mesmo de reiteração de teleologias históricas assentadas no necessitarismo do que está previamente assegurado, mas é, na sua determinação essencial, prática de confrontação com acontecimentos que desorientam a aisthesis do tempo e do espaço, assim como o caráter regular das normas e dos lugares a serem ocupados. (SAFATLE, 2016, p. 50).

O cenário das universidades, alterados pela democratização do acesso ao ensino superior apenas abriu as portas das instituições. Isso não significou, por exemplo, que os jovens, público dessas políticas educativas minoritárias teriam a chance de ingressar naqueles cursos historicamente mais reconhecidos do ponto de vista da tradição, e ver nesse ingresso, respondendo como alguém que é convocado, alguma chance de vetorizar um novo sonho, diferente do pesadelo da geração que os precederam. No entanto, como nota Pereira (2019) em relação aos alunos que frequentam os cursos de licenciaturas, nas instituições públicas, percebe-se aí um dissenso:

> Não é de se estranhar que vários alunos menos brilhantes, ou seja, que atravessaram sua escolarização com sérios problemas pedagógicos e de aprendizagem, tendam a buscar cursos de licenciatura com menos exigências para o ingresso no ensino superior. O próprio Sistema de Seleção Unificada (Sisu) –fomentado por governos ditos populares (e ainda mantido pelos governos subsequentes) – , que vem tentando dar acesso mais democrático às universidades públicas brasileiras, pode ter colaborado para candidatos menos identificados com a profissão docente ingressarem em cursos de formação de professores. Isso pelo simples e desastroso fato de ser essa a única chance de acesso desses candidatos ao ensino público superior de qualidade; ensino historicamente seletivo e excludente. (PEREIRA, 2019, p. 339).

Como podemos notar que, a mística da democratização se maquia de diversas formas, com mais ou menos adereços para despertar a massa que entra como um rebanho na instituição privada, sob a massiva propaganda que anuncia: “garanta o seu lugar no mercado de trabalho. Não deixe para última hora. Matrículas abertas[196]”.

Ao retomarmos a Agamben (2007), nos mostra que a máquina do poder é uma máquina que produz governo. Nesse sentido, a glória é aquilo que na política assegura, em última instância, o funcionamento da máquina. Nesse sentido,

> [...] A mais-valia, é a causa do desejo do qual uma economia faz seu princípio: o da produção extensiva, portanto insaciável, da falta-de-gozar.

[196] Em referência às diversas propagandas

> Esta se acumula, por um lado, para aumentar os meios dessa produção como capital. Por outro lado, amplia o consumo, sem o qual essa produção seria inútil, justamente por sua inércia para proporcionar um gozo com que possa tornar-se mais lenta. (LACAN, 2003, p. 434).

Como destacou Lacan (2003), em *Radiofonia*, consumir parece ser aquilo que dá sentido à produção. Desta maneira, a economia capitalista se institui "no próprio desejar". Assim, a interpretação dada por Gonçalves (2000, p. 70) tem coerência: "o lugar do 'mais-de-gozar', no remanejamento do discurso capitalista, traduz 'mais' por 'falta'" (carência: lugar da 'falta-de-gozar'. Nesse sentido, os especialistas, encarregados de contabilizarem essa "carência", são nomeados por Lacan como 'políticos sábios que calculam exatamente tudo.

Tratam-se de "especialistas" os quais conhecem as artimanhas do discurso do capitalista e estão sempre em busca de decifrar o "capital da libido", ou em termo freudiano, o "desembolso psíquico" o qual o sujeito carrega consigo no seu "desejo infantil". Por razões de certa elucidação do discurso do capitalista, Lacan retoma ao sonho de Dora – analisante de Freud – e faz a seguinte observação: "haveria de passagem algumas pequenas observações a fazer, que não são nada vãs". (LACAN, 1969-70/1992, p. 102).

Antes disso, lembremos de que Dora passou a desenvolver sintomas histéricos após a investida de assédios do Sr. K. No sonho, descrito na nota abaixo, o pai teria dupla função: "a invocação do amor infantil pelo pai" e ao mesmo tempo "proteção contra a tentação atual". (FREUD, 1901/1996, p. 67) Freud chama atenção para o simbolismo da "caixinha de joias [Schmuckkästchen]", em analogia à "virgindade" de Dora, a qual se sentia ameaçada. A função do pai, no sonho, era a de ser "o protetor e salvador" da filha. Vejamos a observação de Lacan, pois em uma determinada parte "do sonho das jóias, onde se trata de que Dora[197] vá embora porque o incêndio ameaça, Freud se detém na análise". Vejamos as duas traduções da fala de Freud, ao interpretar o sonho, retomada por Lacan:

> [...] Não temos que esquecer que, para que um sonho se sustente, não basta que represente uma decisão um vivo desejo do sujeito em relação ao presente, é preciso algo que lhe dê seu alicerce num desejo da infância. E toma ali a referência – habitualmente considerada um giro elegante – do empreendedor, o empreendedor da decisão, na sua relação com o

[197] Eis o sonho, tal como Dora o relatou: "Uma casa estava em chamas. Papai estava ao lado da minha cama e me acordou. Vesti-me rapidamente. Mamãe ainda queria salvar suas caixas de joias, mas papai disse: 'Não quero que eu e meus dois filhos nos queimemos por causa da sua caixa de joias'. Descemos a escada às pressas e, logo que me vi do lado de fora, acordei". (FREUD, 1901/1996, p. 67).

> capitalista cujos recursos acumulados, o capital da libido, permitirão a essa decisão passar em ato. (LACAN, 1969-70/1992, p. 104).

Esta passagem citada por Lacan tem amplo sentido. No entanto, vamos retomar a uma outra citação de Freud quando se posicionou frente ao relato de Dora, e em analogia aos mecanismos de condensação e deslocamento no sonho, pôde assim constatar:

> [...] A situação pode ser explicada por uma analogia. O pensamento diurno pode perfeitamente desempenhar o papel de empresário do sonho; mas o empresário, que como se costuma dizer, tem a ideia e a iniciativa para executá-la, não pode fazer nada sem o capital; precisa de um capitalista que possa arcar com o gasto, e o capitalista que fornece o desembolso psíquico para o sonho é, invariável e indiscutivelmente, sejam quais forem os pensamentos do dia anterior, um *desejo do inconsciente*. (FREUD, 1901/1996, p. 87)

Nessas duas passagens de Lacan e Freud, chama a nossa atenção que o capitalista, como um grande investidor, parece ser o único capaz de apostar e supor que em cada "capital da libido" ou como diz Freud, no "desembolso psíquico" do sujeito, estaria o segredo – a chave "inconsciente" para a engrenagem que sustenta o ideal do capitalista. Com esta chave de leitura, podemos afirmar que as políticas públicas, em particular a do PROUNI, que escancarou as portas das instituições privadas, nesse ato só se pode se sustentar um desejo:

> aquela segurança e tranquilidade que a posse de dinheiro faz sentir, aquela convicção de possuir com ele o centro de valores, contém, de forma psicologicamente pura, quer dizer, de qualidade formal, o centro da equação que justifica, de maneira mais profunda, a queixa já mencionada, de que o dinheiro seja o Deus da época moderna. (SIMMEL, 1986, p.14).

Lacan foi capaz de perceber, ao problematizar as relações entre o capitalismo com a função do mestre, em seu processo de acumulação do mais-de-gozar através da exclusão do gozo. E diante desta constatação nos interroga:

> [...] Não é precisamente daí que o desejo infantil toma sua força? Sua força de acumulação em relação a esse objeto que constitui a causa do desejo, ou seja, o que se acumula de capital de libido em virtude, precisamente, da imaturidade infantil, da exclusão do gozo que outros chamarão de normal. Eis o que de chofre dá seu aceno próprio à metáfora freudiana quando ele se refere ao capitalista. (LACAN, 1969-70/1992, p. 104).

Não restam dúvidas de que a promessa da profissionalização, como ícone de um projeto de responder aos desafios do mundo competitivo, formando sujeitos para a esteira do trabalho, tratou-se de uma falácia que só teve como função

engordar as contas dos lobistas, que viram na transformação da educação como um “bem”, uma fonte de “capital de libido”. Reconhecemos que

> o trabalho de recalcamento da verdade objetiva da posição ocupada dentro do sistema escolar não alcança nunca um sucesso completo, mesmo quando for sustentado por toda a lógica da instituição, e pelos sistemas de defesa coletiva que esta gera. O "paradoxo do mentiroso" não é nada, perto das dificuldades provocadas pela própria mentira. Nada pode elucidar melhor este tipo de mecanismo que as palavras de certos excluídos com prazo marcado, nos quais coexiste a lucidez mais completa sobre a verdade da escolaridade sem outro fim que a si mesma e a resolução quase deliberada de entrar no jogo da ilusão, talvez para gozar do tempo de liberdade e gratuidade que a instituição oferece: aquele que assumir a mentira da instituição está votado, por definição, à dupla consciência e ao *double-bind.* (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2008, p. 484).

O trágico dessa negação, em continuar sustentando isso que parece óbvio, é o fato de que diante dessas contingências,

> a Universidade não tem que salvar o mundo, mas tem que se salvar a si mesma! Porém, está apodrecendo na teia que as circunstâncias lhe armaram. Enamorou-se delas, perde-se nelas e faz de conta que não se apercebe de nada. Foge às obrigações, volta as costas à missão original, trai e comete suicídio. (BENTO, 2019, p.116).

A universidade hodierna, nesse sentido, ao distancia-se de sua vocação, encontra-se submetida à prescrição econômica. Ao desvirtuar-se de poder ao mínimo “tocar o desejo”, como afirmava Miller (1997), agora encontra-se imersa nos “benefícios dos interesses e perversões desta hora”. Bobbio (2004) ao retomar à discussão a respeito do debate sobre os direitos do homem, como sendo um sinal do progresso da humanidade, pode observar entre as declarações solenes e sua consecução uma grandiosidade de promessas, em contraste com factual miséria das realizações. Assim “não será inoportuno repetir que esse crescimento moral não se mensura pelas palavras, mas pelos fatos. De boas intenções, o inferno está cheio”. (BOBBIO, 2004, p. 32). Nessa mesma direção nos caberia perguntar: se o voto pela profissionalização não pode ser cumprido, no sentido do retorno a garantia do pacto social, o que essa universidade então vem produzindo?

6.2 Os universi(o)tários e a sonolência da ignorância

Há um consenso em nossa época, inclusive já fora citado anteriormente pelos professores entrevistados, conforme mostramos na introdução, além das uníssonas

pesquisas em psicanálise, educação, sociologia[198] e antropologia[199], que se tornam porta vozes, ao alardearem em diferentes latitudes, do velho continente à América, sobre certa apatia e a indiferença dos jovens universitários. Convert (2006), disse por exemplo que em relação a esses estudantes, a França já não produz mais os mesmos cérebros. Como assinala Pirone (2019), como se os jovens não encontrassem na linguagem, na cultura – cultura que é transmitida pelas instituições educacionais, um abrigo frente ao Real em que eles são confrontados.

Ao mesmo tempo, essa possível posição passiva dos alunos, que não demonstra o "entusiasmo", provoca o "desgosto" no mestre, tornando-se assim um motivo de sua queixa. Como dizia Mannoni (1973), do lado do aluno nos deparamos diante de uma inteligência que se se torna estúpida e afásica. No contexto universitário, isso pode ser examinado levando em consideração uma importante observação que fora feita por Mannoni (1973), de que seria provável que

> em nosso sistema, o estudante, paradoxalmente, é impedido de aprender. A escola, depois da família, se tornou hoje o *lugar eletivo para a fabricação da neurose*, é ainda a parte de raras exceções, é preciso dizer, um *sintoma maior de neurose*.[200] (MANNONI, 1973, p. 38, Tradução nossa).

Pode-se supor, a partir de análise feita por Mannoni, de que deveríamos interrogar as condições do ensino que praticamos, pois certamente são a partir dessas práticas que derivam a própria neurose, da qual inclusive a política visa os "consertos". Inclusive, sobre as quais nós tanto nos debruçamos em investigá-la. Pirone (2019), sobre esta questão, nos aponta duas[201] hipóteses: primeiro, um ensino em que se demanda que o professor seja "benevolente" e, segundo, uma transmissão em que separa o conhecimento e o saber.

Bernard Convert (2006) soube precisar com rigor quantitativo e qualitativo, em seu livro *Os impasses da democratização escolar: sobre uma pretensa crise das*

---

[198] Em referência ao livro "Observatório da vida estudantil: Primeiros estudos", organizado por Sônia Maria Rocha Sampaio (2011), no qual os autores discutem sobre a vida de estudantes de jovens oriundos de classes populares que estudam em universidade públicas na região Nordeste do Brasil.

[199] Refiro-me à discussão feita no livro "Pour une anthropologie des savoir scolaires : De la désappartenance à la réappartenance", de Jacques Lévine & Michel Develay (2004)

[200] "Dans notre système, l'élève, paradoxalmente, est empêché d'apprendre. L'école, après la famille, est devenue aujourd'hui le *lieu électif pour la fabrication de la névrose* [...] est maintenant à part de très rares exceptions, il faut le dire, un *symptôme majeur de névrose*." (MANNONI, 1973, p. 38).

[201] Retomaremos a essa discussão no próximo capítulo.

vocações científicas[202], nos atualizando sobre o atual retrato das universidades, que frente à incidência da demanda do mercado, o qual melhor remuneraria os diplomados das disciplinas aplicadas, em comparação àquelas dos cursos teóricos. Reconhecemos que este exemplo apenas pode ser contrastado com o nosso objeto de estudo, uma vez que em nossa discussão, estamos mostrando que a instituição que nasce imbuída pela dita "democratização", voltada aos grupos minoritários, grosso modo, sequer pode ser considerada como "universidade". Para Bento (2019), as instituições ditas universitárias se tornaram em escolas técnicas superior. Isso significa que o que vem sendo oferecido aos estudantes é uma mera *instrução funcionalizante*. Como havia assinalado Nóvoa (2019) "ao redefinir-se pelo prisma da empregabilidade, a universidade cede ao tempo imediato da preparação profissional e do mercado de trabalho em detrimento do tempo longo da educação superior e da ciência". (p. 59). No entanto, retomando a Convert, afirma que:

> O pretenso desinteresse pelos estudos científicos se fecha em uma realidade cuja transformação do ensino superior iniciou-se desde o final dos anos 1980. Sob a pressão conjugada dos poderes públicos e de uma demanda crescente de estudantes, a universidade privilegiou as formações profissionais em conformidade às exigências das empresas. Assim, ela fragiliza seus valores de autonomia e de liberdade crítica, que são as condições para o progresso das ciências e das consciências. (CONVERT, 2006, nota da orelha de livro).

Além dos impasses observados na França, mas levando em conta também outras ressonâncias desse mal-estar produzido nas/pelas universidades, em Portugal podemos acompanhar o debate sério levantando por Bento (2019) e Nóvoa (2019) os quais ratificam a posição de subserviência da Universidade "as receitas da agenda ultraliberal". Ora, se há receita, há normas, regras e conluio. Nesse sentido, frente à impossibilidade de mascarar alguns resultados, eis aí um fato:

> Não enterremos a cabeça na areia e não nos demitamos de denunciar. Dizer 'não' a tanta coisa escabrosa é tornar-se um alvo a abater. E equivale a arrotar com a acusação de pessimismo. Isso não intimida. Recuso alinhar com um otimismo que assenta na mania de sustentar que tudo está bem, quando está mal, que tudo está a ser feito para um fim melhor, quando serve intuitos inconfessos. (BENTO, 2019, p.116).

A submissão da universidade à ordem econômica mercantilista, tornou complexa a transmissão de um saber que não esteja a serviço da utilidade prática e de um resultado imediato. Convert (2006) mostrou que, em relação aos alunos,

[202] "Les impasses de la democratização escolar: sobre uma pretensa crise das vocações científicas". Paris: Raison d'Agir Éditions, 2006. (Tradução nossa).

lhes parece faltar desejo pela pesquisa, como se estivessem tomados pela *virtus dormitiva*, que além disso demonstra em certos aspectos uma "falta de desejo". Nesse sentido, os estudantes parecem comandados pela ideia de um conhecimento que se apreende por seu valor de facilidade. Dito ao modo de Holanda (1995), em referência ao colonizador, estariam numa posição de "colher o fruto sem plantar a árvore". Quer dizer que, a relação que se estabelece com o saber sequer implica a quota de "capital de libido". De modo antagônico, certa noção de investimento, curiosamente é a máxima do enunciado neoliberal que transmite aos sujeitos a ideia de um "utilitarismo do sacrifício", crítica apontada por Dupuy (1992). Assim, podemos afirmar que o impasse atual consiste em

> tentar operar uma síntese difícil entre a necessidade que a universidade se encontra para oferecer a esse novo público de estudantes, oportunidades outras que o ensino e a pesquisa de manter-se fiel aos princípios universal e de autonomia que ela encarna.[203] (CONVERT, 2006, p. 35, Tradução nossa)

Podemos notar que nessa discussão sobre a hegemonia da lógica mercantilista na formação universitária, ela diz respeito a um problema que toca a todos nós, independente de nossa localização geográfica. Nesse sentido, deve-se presumir que essa universidade, tida como uma "criada ou diarista para todo e qualquer serviço", deixou se envaidecer pela sedução do mercado, sem sequer se interrogar sobre esses avatares. Estaria fora de moda, inclusive, nesses tempos de aligeiramento da formação, convocar o respaldo que a crítica nos permite colocar acento. Assim, a instituição também vem fazendo um esforço em atender às demandas impostas pela ética que regula o capital, em um sinal de cumplicidade com este tipo de laço, sem mostrar nenhuma confrontação. Por outro lado, na esteira dos reveses, nós questionamos que tipo de estudantes estamos formando ou produzindo, já que afinal uma economia discursiva também visa à produção de algo ou alguma coisa, além de denegar uma verdade recalcada, da qual a própria lógica discursiva vigente nas instituições educacionais reitera em não querer se confrontar.

Nesse sentido da formação, certos modos de funcionamento das instituições universitárias têm criado diversas estratégias para responder à dinâmica do imperativo de gozo, sob a ótica do conhecimento como uma mercadoria. No

[203] "[...] essayant d'opérer une synthèse difficile entre la nécessité pour l'université d'offrir à ce nouveau public d'étudiants des débouchés autres que l'enseignement et la recherche et celle de rester fidèle aux principes d'universel et d'auntonomie qu'elle incarne" (CONVERT, 2006, p. 35)

mercado escolar, as formações são aligeiradas ou programadas na forma de *fast food*, ou seja, o conhecimento cabe na necessidade do cliente de acordo com o tamanho do bolso de cada um. Dito de outra maneira, tudo vai se passar pelo valor que cada um possui na busca desenfreada por um diploma, que virá sustentar a ilusão de que ao preço de uma certa renúncia, e alguns parcos investimentos, é possível ter um "toma lá, da cá".

Sabemos que a Universidade, considerada como "a casa do saber", foi transformada em um (super/hiper)mercado. Assim, há quem passe pelas instituições como fazia o *flâneur*[204] perdido na "fisionomia da multidão". Nesse sentido, dirá Benjamin (2003):

> A multidão é o véu através do qual a cidade costumeira acena ao flâneur enquanto fantasmagoria. Na multidão, a cidade é ora paisagem, ora ninho acolhedor. A casa comercial constrói tanto um quanto outro, fazendo com que a *flânerie* se torne útil à venda de mercadorias. A casa comercial é a última grande molecagem do *flâneur*. (BENJAMIN, 2003, p. 39).

Benjamin (2003) ainda mostra que é através do *flâneur* que a intelectualidade, à época da fase industrial, em Paris, parte para o mercado, em alusão ao nascimento das magazines. "Pensa que é para dar uma olhada nele; na verdade, porém, já para encontrar um comprador".

Retomando ao nosso "buraco", na formação profissional, apontamos anteriormente que ele ao mesmo tempo em que nos gera constrangimento, sabemos reconhecer aí muitas formas de satisfação, e além do ganho secundário –, neste caso financeiro. Por exemplo, a democratização do ensino tirou o sono e a tranquilidade da homogeneização da clientela escolar, quando as massas adentraram os portões das instituições educativas da escola à universidade. A repetida heterogeneidade dos alunos, as suas formas de desinibição e também de insubordinação, e tantos outros predicados, apontariam como causa o efeito de curto circuito imaginário produzido pela "denegação do mestre". (BUENO, 2011).

Uma pista pode ser esclarecedora, na medida em que reduzimos os desgostos dos alunos, ou seja, a falta de desejo, atravessado pela lógica utilitarista. Pensando desse modo, apagamos o debate sobre a educação construída historicamente para a fratria órfã, quando o Estado promete transformar os súditos

---

[204] Segundo o dicionário prático da língua francesa, Le Robert (2002, p. 714), "significa a pessoa que flâne, ou que ama flâner. Flâner: caminhar sem pressa, se abandonar à impressão e ao espetáculo do momento". "Personne qui flâne, ou qui aime à flâner. Flâner, se promener sans hâte, en s'abandonant à l'impression et au spectacle du moment". (Tradução nossa).

em cidadãos, assim ignoramos “um elemento de estrutura”, além de nos alienarmos somente à ignorância. Criamos com isso “uma verdadeira intolerância ao sintoma, quer dizer, intolerância às circulações obrigatórias e logo uma série de consequências relacionais”. (CALLIGARIS, 1991, p.14).

Nesse sentido, a insistência apenas no referencial neoliberal, maniqueísta, inclusive aquele reiterado pelo Banco Mundial, como promotor de educação, mostra que “não há necessidade de se fazer nenhum esforço para se deparar com prescrições de políticas educacionais funcionais ao mercado, ou com julgamentos depreciativos com relação a modelos públicos de gestão ou de desenvolvimento”. (BASTOS; ROCHA, 2017, p. 323). Visto somente apenas desta perspectiva, os modismos escondem os malogros, ou toca neles fazendo uma espécie de cócega no real, para nos distrair frente à miséria educacional. Eis aqui a neurose da política que passa ao largo “das contradições onde a nossa organização simbólica e seus corolários imaginários parecem se originar”. (CALLIGARIS, 1991, p. 15). Assim, se apenas queremos entender como esses alunos funcionam, numa certa lógica de (des)gosto pelo saber, corremos o mesmo risco em que o analista, na tentação de compreender o seu paciente, acaba deslizando. Como afirmara Lacan (1985)

> Bem sei que o espírito é sempre fecundo em maneira de compreender. Digo isto frequentemente às pessoas que dou supervisão – cuidem principalmente de não compreender o doente, não há nada como isso que os possa pôr a perder. O doente diz uma coisa que não tem pé nem cabeça, e, ao relatá-la, dizem – Pois bem, entendi que ele queria dizer isso. Quer dizer que, em nome da inteligência, há mera e simplesmente elisão daquilo que deve deter-nos, e que não é compreensível. (LACAN, 1985, p. 115).

Impressiona-nos em muitas leituras que sequer há alguma proposição em torno de interrogar certo silêncio, suplantado pela formação estandardizada, que passa ao largo do Calcanhar de Aquiles. Dito ao modo de inquietação de Levine & Develay (2004) isso se dá por uma questão: “é porque não investimos tempo para examinar de forma rigorosa, cientificamente os dados do problema”. Retiremos as vendas dos olhos para estes dados de realidade:

> Quase metade (44,2%) dos jovens empregados com diploma universitário está em postos de menor qualificação, segundo estudo divulgado pelo Ipea nesta quarta-feira. Esse percentual cresceu nos últimos quatro anos. No fim de 2014, eram 38,1%. Quando considerado o total de trabalhadores com curso superior, este índice é de 38% – o maior patamar da história. [205] (JORNAL O GLOBO, 2018).

[205] A matéria que foi pauta do Jornal O Globo, mostra que esses dados foram extraídos da pesquisa Pnad Contínua do IBGE, que é realizada desde 2012.

Ao citar a economista Maria Andreia Lameira, responsável por este estudo, a reportagem mostrou que

> [...] a crise afetou mais os jovens, inclusive os com qualificação superior. E, quando as pessoas com maior grau de escolaridade são atingidas, isso significa que as camadas inferiores estão ainda em maior desvantagem. É o efeito perverso da recessão. Se quem tem diploma só consegue emprego que não exige ensino superior, quem não tem não consegue emprego algum. Ainda segundo a economista, quem tem diploma do ensino superior e está empregado em função compatível tem salário 75% maior, em média, que os ocupados em empregos que exigem nível de escolaridade mais baixo. (JORNAL O GLOBO, 2018).

Nessa, e em outras reportagens, que apresentam sínteses dos censos, acentuam-se um outro quadro, que refere a certas condições em que tanto o professor, como um recém graduado, omitem suas qualificações para conseguir um posto de trabalho aquém de suas funções. Chamado de “rebaixamento voluntário do currículo”, em tempos de “vacas magras no mercado de trabalho”, é preciso então assumir certos modus vivendi do camaleão, para não morrer diante as contradições do mundo trabalho, como declara uma trabalhadora:

> “Sinto-me valorizada mesmo recebendo muito menos do que poderia ter (ganhava R$ 3,5 mil e passou a receber R$ 1,2 mil). Mais vale uma oportunidade na mão e a chance de me esforçar para alcançar tudo de novo do que um currículo ótimo que não rende oportunidades na crise” (JORNAL O GLOBO, 2017[206])

Esse exemplo do cotidiano dos jovens universitários em situação de subempregos, nos fizera recordar Freud (1913/1996) por ocasião de sua observação frente ao fato de que em dadas circunstâncias as crianças contam mentiras, supondo com essa atitude sendo consequência da influência de sentimentos excessivos de amor que fora mal interpretada entre a criança e a pessoa que ela ama. Nos diz Freud:

> Uma mulher, que hoje se acha seriamente enferma em consequência de uma frustração na vida, foi, em outros tempos, uma moça particularmente capaz, amante da verdade, séria e virtuosa, e tornou-se uma esposa afetuosa. Mais cedo ainda, porém, nos primeiros anos de vida, havia sido uma criança descontente e cheia de vontades e, embora se houvesse transformado de modo bastante rápido numa menina excessivamente boa e conscienciosa, havia ocorrências em seus dias escolares que, quando caía enferma, provocavam-lhe profundas auto-acusações, e eram por ela

https://oglobo.globo.com/economia/quase-metade-dos-jovens-empregados-com-nivel-superior-esta-em-postos-de-menor-qualificacao-23300271

[206] A discussão sobre esta temática pode ser recuperada através do site https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/esconder-qualificacoes-no-curriculo-a-tatica-para-conseguir-emprego-que-floresce-na-crise.ghtml

> encaradas como provas de depravação fundamental. Sua memória contou-lhe que, naqueles dias, amiúde gabara-se e mentira. Certa vez, no caminho para a escola, um colega dissera-lhe jactanciosamente: 'Ontem tivemos gelo ao jantar.' Ela replicou: 'Ora, nós temos gelo todos os dias.' Na realidade, não sabia o que gelo ao jantar poderia significar; só conhecia gelo nos compridos blocos em que é transportado, mas presumiu que deveria haver algo de grandioso em tê-lo ao jantar, de maneira que se recusou a ser suplantada pelo colega. (FREUD, 1913/1996, p. 331).

Se extraímos desse exemplo de Freud outra observação de nosso cotidiano de que ao invés do gelo temos ubers[207] todos os dias, equivale a dizer que a saída que muitos jovens têm encontrado é a de ingressarem em outras formas de trabalho perverso, como a de oferecer o trabalho de transporte individual de passageiros. Como nos mostra Noda; Silva; Gibran (2018):

> Ocorre que o novo formato de exploração do serviço escapa desses influxos regulatórios estatais – daí porque se falar que a Uber faz uso de uma inovação disruptiva. A tecnologia de intermediação de contratos de transporte, até então inexistente, modifica as próprias bases de realização dessa atividade econômica, colocando em xeque as estruturas tradicionais de regulação jurídica, pensadas à luz de outros contextos mercadológicos. Há aí uma verdadeira fuga da arquitetura institucional vigente, propiciada pelos avanços tecnológicos até então inimagináveis pelas autoridades públicas e, principalmente, pelos reguladores. (NODA; SILVA; GIBRAN, 2018, p. 67).

Na sequência do retrato do mal-estar, após o término da formação universitária, o estudo sobre o desemprego dos universitários mostra que

> [...] isso explica porque muitos jovens se formaram e estão endividados. Eles fizeram financiamento para pagar a faculdade e, quando se formaram, encontraram um mercado de trabalho deteriorado[208], com vagas de baixos salários. (JORNAL O GLOBO, 2018).

Esta novela dos dramas frente a desilusão com o fato de que a promessa da profissionalização é como "cair numa roubada". Esse enunciado poderia ser apaziguado por uma saída, dizendo sobre ele: é impossível governar, como a liturgia psicanalítica de nosso rosário. No entanto sabemos que há uma verdade

---

[207] "Trata-se, como se percebe, de uma forma significativamente distinta de prestação de serviços de transporte individual de passageiros, ainda mais quando comparada com o seu principal rival: os táxis. É que a atividade desempenhada pelos taxistas, além de depender da outorga, pelo Estado, de um título habilitante (permissão ou autorização) para ser prestada, submete-se à intensa regulamentação do Poder Público em vários aspectos, tais como o tabelamento de preços, requisitos de conforto e higiene mínimos, treinamentos dos profissionais, etc. A exigência de delegação estatal representa uma forte barreira de entrada nesse mercado – só podem ingressar nele os profissionais autorizados pelo Estado –, e a regulação pública limita de modo expressivo a livre formação dos preços pelos agentes econômicos". (NODA; SILVA; GIBRAN, 2018, p. 67)

[208] No site do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada pode-se aprofundar essa discussão acessando os censos recentes. http://www.ipea.gov.br/.

embutida nessas narrativas, nesses números, embora alguns, somente interessados na ponta do iceberg, se posicionará como faz o discurso da ciência, ou seja, "da verdade como causa, ela não quer-saber-nada". (LACAN, 1998, p. 889). Eis aqui o triplo paradoxo da formação mercantilista, mascarada pelo discurso do capitalista: "reconhece-se aí a formulação que dou da *Verwerfung* ou foraclusão – que viria juntar-se aqui, numa série fechada, à *Verdrängung*, recalque, e à *Verneinung*, denegação". (Lacan, 1998, p. 889). Para Lajonquière (2011),

> o diploma deixou de ser uma chave abridora de futuros – o significante de uma esperada transformação existencial. Se ele é ganho, vale quase nada, enquanto aqueles que valem, bem podem ser comprados e, portanto, perdem seu valor. O sonho difuso de um futuro diferente se esfumou. (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 198).

Em se tratando dos números relacionados ao desemprego dos jovens e o fato de que neles expressam também a impossibilidade de promover na (quase) republica a oferta de um laço formativo em que se digne republicano para a fratria órfã, retomamos a Lacan que, ao se comparar a Freud, assemelham-se seus trabalhos a "berquinadas", em analogia a Arnaud Berquin (1747-1971), poeta francês que escrevia poemas e textos moralistas sobre a juventude. Nesse sentido, a expressão (*berquinade*) se aproxima da psicanálise no sentido em que, dizia Lacan: "nossos romances água-com-açúcar, ou dos *textos edificantes*". Assim, Lacan vai mostrar que não temos como encobrir uma verdade, ou ficar como babá que engole um testemunho indelével:

> A saber, uma verdade cujo horror é da sina de todos recusar, se não, antes, aniquilá-lo quando é irrecusável, ou seja, quando é psicanalista, sob o mó de moinho cuja metáfora vez por outra empreguei, para lembrar por outra boca que as pedras, quando é preciso, também sabem gritar. (LACAN, 1998, p. 883).

Essa "pedra que grita", escutamos também de um outro lugar: revendo a promessa de um ensino e a "cratera" em que se formara em torno da visada mercantilista neoliberal. Evocando Lacan (1964/1998) nos dirá algo que nos surpreende:

> O lugar em questão é a entrada da caverna a respeito da qual sabemos que Platão nos guia para a saída, ao passo que imaginamos nela ver entrar o psicanalista. Mas as coisas são menos simples, porque essa é uma entrada a que nunca se chega senão no momento em que ela é fechada (esse lugar jamais será turístico) e porque o único meio de ela se entreabrir é chamar do lado de dentro. (LACAN, 1964/1998, p. 852, Tradução nossa).

Retomando então à discussão que aborda o impasse da heterogeneidade dos alunos vivenciados pelos professores, na universidade, penso que essa questão pode ser retomada sem anular o debate sobre a cultura, mas de um outro lugar, inclusive interrogando o fato de que este raciocínio a respeito das minorias, que se assentam nas universidades provocou pesadelo no sono de “Alice no País das Maravilhas”. A questão também pode ser analisada sob o ponto de vista de uma produção de um discurso que viria atualizar lugares de enunciação e motes depreciativos, conforme já assinalamos antes. Encontramos alguns suportes em Lévine; Develay (2004) os quais iniciam a discussão nos lançando frente ao desafio de testemunharmos, e nos confrontar com uma nova organização grupal nas instituições educativas, mas que sobre este aspecto paira um sossego, já que o processo parece persistir na forma de uma “doença infantil da instituição que é a impaciência e que poderia ser chamada de alucinação positiva[209]”. Dito de outra maneira:

> Quando nós falamos, em um jargão psicológico, de uma criança na escola que ela apresenta uma alucinação positiva, isso não significa que ela, de maneira alguma, apresenta um delírio passível de um hospital psiquiátrico. O mecanismo é muito mais banal. Presa por sua ilusão de onipotência, ela está persuadida que lhe é suficiente ler uma vez a sua lição, enquanto toca um violão, para que ela penetre-lhe magicamente em si. Caso contrário diz, a alucinação positiva consiste em assegurar-se como realizado aquilo que resta a fazer (LÉVINE; DEVELAY, 2004, p. 48, Tradução nossa). [210]

Ora, esta “alucinação positiva”, por um lado também parece ter guiado os estudantes na primeira decisão de se submeterem aos “exames seletivos” das ditas faculdades particulares. A instituição lhe outorga a aprovação, prescindindo assim de seriedade quando ignora certos pré-requisitos da “clientela”. Ou seja, o sujeito apenas faz a matrícula. Isso não quer dizer que ele se inscreveu subjetivamente, e que a decisão por um curso se articula com o seu desejo, em que se encontra convocado a responder desse lugar segundo as coordenadas “borromeanas”, ou seja:

> [...] uma vez que todo dispositivo educativo deve se haver com o fato de a experiência humana se inscrever no campo da palavra e da linguagem, e

---

[209] “[...] d’une maladie infantile de l’institution qui est celle de l’impatience et qu’on pourrait appeler l’hallucination positive » (LEVINE; DEVELAY, 2004, p.48).

[210] “Lorsque nous disons, dans le jargon psychologique, d’um enfant à l’école qu’il fait de l’hallucination positive, cela ne signifie nullement qu’il sombre dans quelque délire passible de l’hôpital psychiatrique. Le mécanisme est beaucoup plus banal. Piégé par son illsuion d’omnipotence, il est persuadé qu’il lui suffit de lire une fois sa leçon, tout en jouant de la guitare, pour qu’elle pénètre magiquement en lui. Autrement dit, l’hallucination positive consiste à tenir pour réalisé ce qui reste à faire” (LÉVINE & DEVELAY, 2004, p.48).

> assim se encontra amarrada nos três registros do real, simbólico e imaginário. (LAJONQUIÈRE, 2018, p. 62).

Para que o estudante possa construir a sua filiação, em nome próprio, Mannoni (1973, p. 42) mostrou que cabe

> [...] em cada geração o destino que era deles, os pais reproduzem de alguma forma esse questionamento; inconscientemente, eles deixaram aos seus filhos o fardo de refazer sua história, mais de refazê-la sob um dia onde, apesar de tudo, nada deveria mudar[211]. (Tradução nossa)

Seguindo esse raciocínio anterior, podemos então afirmar que, o que marcaria efetivamente uma formação universitária séria corresponde ao fato de que ela possa desenvolver "um papel estratégico na conservação desse fio, desse solo comum, uma vez que ela se situa numa especial posição de encontro entre as duas gerações: a da transmissão da tradição". (VOLTOLINI, 2019, p. 369).

Nesse sentido, opondo-se a qualquer referência a marca simbólica que diz respeito à inscrição do sujeito na condição de discípulo, a universidade mercantilista mostra que, desde que o cliente seja capaz de se expressar, e manifeste pelo telefone que sonha em ser engenheiro –, e pode de fato existir um desejo, porém isso não significa que o sujeito será convocado a responder como um discípulo, o Outro estará com hora marcada pronto para responder a esse "sonho infantil". Assim poderá abrir a "caixinha de joias", em analogia ao sonho de Dora. Eis aqui o chamariz: Lá onde havia um sonho, coincidentemente, há um capitalista para financiá-lo.

No entanto, grande parte dos impasses a ser enfrentado pela maioria dos estudantes diz respeito a filiação intelectual e institucional que são esperadas na condição de estudante. O *tempo da afiliação* implica em que os estudantes descobrem e aprendem a utilização dos numerosos códigos, institucionais e intelectuais, que são indispensáveis a seu ofício de estudante. No entanto, muitos estudantes entram, frequentemente, sem saber verdadeiramente que estavam entrando. (COULON, 1997).

Assim, em uma cumplicidade perversa, os empresários da educação, seguindo a lógica do condomínio educacional, mas sob a forma de *apartheid*, decide

---

[211] "[...] à chaque génération le destin qui fut le leur, les pères reproduisent en quelque sorte ce questionnement ; inconsciemment, ils laissent à leur fils la charge de *refaire* leur histoire, mais de la refaire sous un jour où, malgré tout, *rien ne devrait changer*." (MANNONI, 1973, p. 42).

aprovar o “jardineiro analfabeto”, que sonhava em se tornar também advogado. Eis a cena de um “jardim de infância” e um prelúdio que vai introduzir a forma como esse estudante/trabalhador vai estabelecer a sua relação com o saber e os seus mestres. Então, consequentemente, a onipotência pode ser resumida da seguinte forma: basta até identificar alguns signos e já se tem a garantia da entrada na vida universitária. Nesse sentido, o laço estabelecido é construído sem nenhum pudor de ambas as partes, propagando assim que cada um pode se inserir com a sua quota de gozo. Autoriza-se as faculdades para funcionarem, equivale a dizer: o gozo está liberado. O objeto já não está mais na vitrine, como vislumbravam os operários diante das galerias na era industrial. Como mostrou Passeron (1982), as mudanças que ocorreram de forma rápida nos permite observar que a “democratização da cultura” chegaria, de modo que “quando o jardineiro pudesse ler Platão no texto”, se ocultar hoje a face que se observa que temos o risco de encontrar o jardineiro com uma licença em grego...”. (p. 583, tradução nossa)[212].

Curiosamente, se de um lado não há sequer constrangimento, por outro as avaliações, testemunhadas pelos professores, denunciam a miséria, não somente da subtração que é feita da língua portuguesa, dos percalços com a matemática, mas da pobreza dessa fratria órfã, enquanto de outra parte os empresários das universidades engordam as bolsas de valores e mamam nas suas “tetas”.

> Os alunos que estão na faculdade particular hoje são, provavelmente, os que não conseguiram ingressar ou se sustentar na universidade pública, já que estas exigem que seu aluno tenha um nível de conhecimento que apenas os ensinos básicos de escolas particulares, geralmente, têm condições de oferecer, exigindo, assim, que aqueles que se formaram em instituições públicas de ensino fundamental e médio, com raras exceções, precisem investir muito mais para ingressar na universidade gratuita. Alguns tentam, mas não conseguem; outros, não tentam, preferem pagar em dinheiro para não terem um alto custo subjetivo. Nesse contexto, podemos pensar no efeito provocado pelo discurso capitalista, que oferece satisfação rápida e imediata, que promete facilidade, felicidade, gozo ilimitado. Isso não é sem consequência para a posição dos sujeitos que estão no lugar de aluno. (TEIXEIRA, 2013, p. 69).

Considerando então o debate levantado sobre a diversidade (in)culta dos nossos alunos do ensino superior privado mercantilista, curiosamente são guiados pela máxima do “direito do consumidor”. Uma relação segundo a qual o sujeito

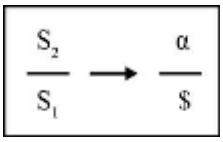
[212] “la « démocratisation de la culture » serait réalisée « lorsque le jardinier pourrait lire Platon dans le texte », se voiler aujourd'hui la face en constatant qu'on risque de se retrouver jardinier avec une licence de grec...” (PASSERON, 1982, p. 583).

econômico, em alusão a Bobbio (2004), se dirige ao saber numa condição de apenas interrogar o que este conhecimento produz de mais valia.

O que este tipo discurso produz é uma certa alienação pela ignorância, cuja parte significativa dos alunos evitam se confrontar com os desprazeres, próprios do investimento psíquico sempre requisitado em doses, que não são financeiras, para se haver com a elaboração e a construção de um saber. Uma "universidade" que prioriza um laço formativo pautado apenas pelas regras do consumidor, parece concordar com um pedido que lhe é endereçado sob a forma invertida de uma manutenção de uma demanda de felicidade, ou seja, desde que paguem... gozem!

Paradoxalmente tem-se a impressão de que o aluno paga para não desejar, quando não é o governo, na forma de concessão de bolsas. Eis aqui a revelação da propaganda que desde o começo incutindo em seus cérebros a ideia de que conheciam o que eles necessitavam – de emprego. Por outro lado, o nível de satisfação do discente será mensurado pela implicação e a forma solícita como o professor acolhe o aluno. Eis aqui o duplo paradoxo da educação, que em meu entender, confronta duas posições no ensino massificado, levando em consideração a analogia com a "fábrica de diplomas". Nela há certas prescrições, funções e expectativas sobre o lugar que ocupa o professor e a posição do estudante. Em termos discursivos, o discurso da universidade, proposto por Lacan (1969-70/1992), embora não se reduza exclusivamente à docência[213], pode ser transposto, com seus limites interpretativos, no sentido de clarificar esses lugares e os conflitos entre docentes e discentes.

Figura 7 – Discurso da Universidade



Fonte: Lacan (1969-1970)

[213] Para Pereira (2016) o discurso da universidade pode ser associado aos professores, uma vez que "ele tende a se pôr como "Eu-cracia", isto é, se pôr no oposto da democracia. Essa Eu-cracia lhe é garantida pelos saberes das grandes referências e dos grandes autores aos quais se sente identificado. O pensamento desses autores o comanda, a ponto de levá-lo a ser meramente um explicador pedagogizado das boas e clássicas obras [...] Desse modo, o professor como agente do discurso universitário inventa pouco ou quase nada por ficar preso em querer saber-teorizar e reproduz o conhecimento que já foi fundado antes dele. Insiste-se assim em não ensinar outra coisa para um aluno tratado como objeto que, muitas vezes, não quer saber nada sobre o reproduzido". (p.195-196).

Nesse discurso, o agente incorpora a posição de saber (S_2), se agencia como portador de um conhecimento, por exemplo, reporta-se às grandes obras, explicita em sua verborragia ser conhecedor de inúmeras referências e desse lugar se dirige ao outro (*a*) na condição de objeto, que em nesse caso específico pode ser interpretado como o aluno no modo mais convencional de nomear aquele que, segundo Lacan, é um a-*estudante* a ser educado. “O estudante se sente astudado. É astudado porque, como todo trabalhador – situem-se nas outras pequenas ordens –, ele tem que produzir alguma coisa”. (LACAN, 2008, p.19). Como reitera Pereira (2016) “o professor como agente do discurso universitário inventa pouco ou quase nada por ficar preso em querer saber-teorizar e reproduz o conhecimento que já foi fundado antes” (p.196).

O que esse discurso virá produzir é um sujeito dividido ($). Dito em outros termos, alguém que dessa posição se queixa pelo efeito produzido por aquele que ocupa o lugar de semblante do saber, o professor. Ora, nesse discurso, esse lugar do saber como agente, segundo Lacan, ao mesmo tempo que “é extremamente tentador colocar-se a ele”, tem o risco de aí ficar “preso”. (LACAN, 1992, p. 195). Ao contrário do discurso do mestre, o *agente* do discurso da universidade é o significante do Saber [S_2], quem detém o “tudo-saber”. Teríamos aqui de interrogar se o discurso da universidade nos parece suficiente para refletirmos o lugar do aluno/cliente na universidade mercantilista. Penso que não. Explico-lhes!

O lugar do professor, tão análogo a imago paterna, vem perdendo a sua consistência imaginária, como um efeito da nova modalidade de laço social instituído pelo discurso do capitalista. A queda do significante Nome do Pai produziu uma inflação do imaginário, mas apartado do tecido do simbólico. Assim, podemos inferir “que o pai imaginário cedeu, não conseguiu sustentar o pai simbólico, deixando um vazio que foi ocupado pelo Supereu. Com isso, perdeu-se o sentido, e o gozo assumiu o seu lugar”. (TEIXEIRA, 2013, p. 72).

Podemos então supor que Lacan (1972) nos fornece uma nova chave de leitura para interrogarmos a consistência desse lugar agora agenciado pelo sujeito no discurso do capitalista. Os impasses decorrentes dessa relação entre o agente e o professor, supostamente no lugar do outro, inverte os papéis. Isso se confirma por exemplo, pela submissão do professor ao abecedário da universidade em relação aos modos de manter a clientela.

Na “fábrica de diplomas” o professor se queixa como um ressentido, embora já não seja mais o “etiquetado”, significante nomeado por Lacan, em referência ao agenciamento do professor no discurso da universidade. Pode-se notar que nesse modelo de instrução, pois persegue-se como fim a falsa profissionalização, o mestre não fala em nome próprio e tampouco se crer senhor de algum saber. O professor deve instruir para o bem. O professor, que já não se sustenta por um semblante de suposição de saber, obedece à prescrição da universidade e se lança tanto a reproduzir aquilo que significante mestre comanda, ou seja, que avalie sem prerrogativas, ao modo que torna-se dispensável exigir de um sujeito que ele se coloque como o a-estudado. No “self-service” dessa universidade, as avaliações não devem despertar a curiosidade, apenas ajudar o aluno a decifrar os signos em múltiplas possibilidades de questões de um raciocínio entre o verdadeiro e o falso. “No lugar da solidez, da sistematização e da perduração – antes consideradas fundamentais –, agora se impõe a impressão vertiginosa de que cada um deve lutar por sua própria carreira num contexto hostil e mutante”. (SIBILIA, 2012, p. 94)

A nova clientela passa ao largo do lugar do *outro* no *discurso da universidade.* (LACAN, 1992). É curioso perceber que os atuais universitários de plantão, conforme denunciado pelos professores, são arredios, indisciplinados e são guiados por um extremo individualismo. Podemos supor que tal posição seria derivada do lugar de cliente que a faculdade supostamente lhe outorga. Acreditamos que, o curto circuito que se passa entre o mestre e o discípulo nesse modelo de formação clientelista, ocorre porque o professor, embora se mostre impotente e ressentido, se resguarda de um lugar melancólico, como se ainda pudesse falar de uma posição de agenciamento no *discurso da universidade*, como um mestre que se dirigiria a um discípulo.

Em relação ao mestre, Blais; Gauchet; Ottavi (2014) o descrevem assim

> A relação entre mestre e discípulos mobiliza enfim esta outra potente mola simbólica que é o dom. O mestre é aquele que dar, no sentido mais forte do termo, gratuitamente, sem nada que lhe obrigue, e que dá não somente o saber, mais de si mesmo – é a particularidade de seu dom: ele se implica. Ele não se limita a transmitir o saber, ele faz dom disso que ele aprende. (p.102, Tradução nossa).[214]

[214] “La relation entre maître e disciple mobilise enfin cet autre puissant ressort symbolique qu’est le don. Le maître est celui qui donne, au sens le plus forte du terme, graatuitement, sans que rien ne l’y oblige, et qui donne non seulement du savoir, mais de lui-memê – c’est la particularité de son don : il s’y implique. Il ne se borne pas à transmettre du savoir, il fait don de ce qu’il a appris”. (BLAIS; GAUCHET ; OTTAVI, 2014, p.102)

No que refere ao discípulo, os autores partem do seguinte pressuposto:

> O discípulo é aquele que sabe que ele tem a oportunidade de receber. Aquele cujo apoio sobre a base desse legado, do qual ele, na medida do significado, pode encontrar a força para oferecer, por sua vez, a fim de restituir isso que ele recebeu. É em função dessa cadeia das gerações concebida idealmente para não ser interrompida, que a transmissão conquista a sua significação última, além dessas protagonistas atuais. Ela vem de antes e ela é destinada a se prosseguir. E não existe uma doação que seja uma mola bastante poderosa para ativar esse laço de sucessão, que constitui a alma do progresso do saber no tempo. Ninguém não aprende por si mesmo e para si mesmo, em vista de sua única utilidade, contrária a ilusão que acompanha o individualismo contemporâneo. Aprender, em último recurso, simbolicamente falando, é sempre aprender de alguém para transmitir a alguém. (BLAIS; GAUCHET & OTTAVI, 2014, p. 102, Tradução nossa).[215]

Retomando ao *discurso da universidade,* é preciso lembrar de que o estudante, no nesse discurso, está do lado do subproletariado. O produto deste discurso não é o saber, como veremos, é um sujeito dividido entre saber e verdade e que terá algumas consequências se tomamos como exemplo a atual modalidade de ensino e formação em que se transformou a mercantilização do conhecimento na atualidade.

A astúcia e perspicácia do *discurso da universidade* fora discutida por Miller (1997). Segundo o autor, esse discurso pode ser aplicado ao campo educacional, destacando ainda o que dá coerência ao saber nesse discurso e as posições nas quais o *agente* e o *outro* ocupam.

> Na universidade ensina-se em nome de um saber, que não é forçosamente ciência, mas está ligado por uma coerência e por relações que comportam uma certa estabilidade. Há uma exigência mínima do discurso universitário: é o professor quem fala, e o estudante limita-se a imitar o professor quando fala. Ele é suposto saber o que diz [...] O saber universitário imagina-se poder residir na dimensão do bem-entendido [...] no estado de controle. Um discurso que atinge as massas, a qualquer um, não importando o número. (MILLER, 1997, p. 114).

---

[215] “Le disciple est celui qui sait qu’il a la chance de recevoir. Celui, partant, qui sur la base de ce legs dont il mesure la portée, peut trouver l’énergie de donner à son tour afin de rendre ce qu’il a reçu. C’est en fonction de cette chaîne des générations conçue idéalement pour ne pas s’interrompre que la transmission acquiert sa signification derniére au-delà de ces protagonistes actuels. Elle vient d’avant et elle est destinée à se poursuivre après. Et il n’y a que le don qui soit un ressort assez puissant pour activer ce lien de succession qui constitue l’âme du progrès du savoir dans le temps. Personne n’apprend que par lui-même et pour lui-même en vue de sa seule utilité, contrairement à illusion qu’entretient l’individualisme contemporain. Apprendre, en dernier ressort, symboliquement parlant, c’est toujours apprendre de quelqu’un pour transmettre à quelqu’un”. (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2014, p.102).

Sabemos que no modelo vigente, a universidade do ideal da democratização fundiu-se à ideologia totalitária do neoliberalismo. Esta tendência, por sua vez, ao invadir as instituições trouxe os “efeitos opiáceos, inibidores da percepção das consequências. Há quem não veja o óbvio”, conclui Bento (2019, p. 117). Essa evidência política e também cultural não deixa de apresentar seus impasses. Podemos notar que o senso crítico se tornou apenas uma peça de folclore universitário e a universidade como um “figurino empresarial”.

De certo, esta lógica de funcionamento pode ser também determinante não somente no que se refere à posição do aluno, mas a do professor, bem como a ética que vai determinar o modo de gestão da instituição. Temos aqui um ponto de conexão que liga essas três instâncias na lógica do “condomínio educacional”, cada um ao seu modo, estaria articulado por uma equação com certas quotas de gozo. Ou seja, eles estariam agrupados por uma promessa que somente certa modalidade de política neoliberal, aplicada à formação profissional, conseguiria insuflar e sustentar uma ilusão, qual seja, em que todos em diferentes posições, gozam, sob algum preço. O aluno paga, com o FIES, ou do próprio bolso ou com a bolsa. Os bolsistas são financiados pelo governo e pagam através de um sonho de que foram privados os seus antepassados[216]. Os professores, pagam com alguma quota de responsabilidade, porque a “fábrica de diplomas” só funciona na produção de sujeitos através da cumplicidade do professor. Em outras palavras, esse mestre já não dispõe de nada excepcional, tampouco superior. Trata-se de um trabalhador também que participa da série de operários da fábrica.

Nos valendo então de certa crítica que Alemán (2016) estabelece aos horizontes neoliberais na subjetividade, dirá o autor:

> Nenhuma força política atual, inclusive a que hoje em dia combatem ao neoliberalismo, são em si mesma emancipatória. Mas, podem oferecer sempre uma tensão irredutível, um lugar de objeção ao verdadeiro anelo do capital, a saber: tocar, alterar e produzir ao próprio sujeito para situá-lo por fora do campo de experiências do simbólico, esse campo que ainda eventualmente, o permite diferenciar o desejo do consumo. (ALEMÁN, 2016, p. 61, Tradução nossa)[217]

[216]Gonçalves (2016) mostrou que certa mentalidade escravista, no Brasil, mesmo considerando a Abolição dos escravos, ainda se perpetuou na República. Nesse sentido “A República não expandiu os direitos políticos imediatamente após sua proclamação, nem garantiu o acesso de todos à educação durante muitas décadas. Agravou-se muito a situação dos negros, que após a Lei Áurea foram lançados à própria sorte”. (p. 328).

[217] “Ninguna fuerza política actual, incuso las que hoy en día combaten ao Neoliberalismo, son en sí mismas emancipatórias. Pero pueden ofrecer, siempre en uma tensíon irreductible, um

Nesse sentido, a promessa alimentada pelo discurso do capitalista, que mantém a ilusão de uma satisfação imediata é que os alunos se tornem "consumidores de gozo". No entanto, de forma controversa, Alemán (2016, p. 73, tradução nossa) assinala que "o que vemos é que isso constitui uma grave inércia histórica, porque evidencia que o sujeito goza inclusive em situações muito precárias[218]". Nesse sentido, concordamos com Bento (2019), segundo o qual,

> muitos universitários agem como *extraterrestres de si mesmos*[219], renunciam ao exercício do intelecto, à transparência das palavras e condutas; engrossam o grupo dos ladinos, peritos em driblar os princípios que apregoam. (BENTO, 2019, p.116).

Portanto, embora alguns alunos entrem com uma quota do seu investimento monetário, mas contraditoriamente permanecem na ignorância, o que podemos constatar é que essa instituição, pelo seu modus operandi só produz universi(o)tários. Emprego esse neologismo para mostrar que a ignorância é mantida pela sonolência dos alunos, os quais são também cúmplices (in)conscientemente desse buraco. Assim todos gozam com a sua quota de participação, embora de forma uníssona, muitos dirão que "estudam" para galgar um trabalho, e o professor para "ganhar o pão". Sobre essa trapaça, mostramos através de Lacan (1972/2011) que isso está alhures, ou seja:

> O significante, é ele o senhor do jogo, e vocês não são mais do que o suposto, em relação a alguma coisa que é outra, para não dizer o Outro. Vocês não lhe dão sentido, nem sequer têm o suficiente para vocês próprios. Mas lhe dão um corpo, a esse significante que os representa, o significante-mestre (LACAN, 1972/2011, p.96).

Pode-se concluir que a ideia de uma falsa promessa da profissionalização, disseminada pela universidade hodierna, só pode ser bem-sucedida porque se vende um sonho que tem a face de um "ouro de tolo", ou seja, transmite-se a ideia de um "fetiche". Freud (1927/1996) nos dá um exemplo bastante ilustrativo nesse sentido.

> O caso mais extraordinário pareceu-me ser aquele em que um jovem alçou certo tipo de 'brilho do nariz' a uma precondição fetichista. A explicação

---

lugar de objeción al verdadero anhelo del Capital, a saber: tocar, alterar y producir al propio sujeto para situarlo por fuera del campo de experiências de lo simbolico, ese campo que aún eventualmente, le permite diferenciar el deseo del consumo". (ALEMÁN, 2016, p. 61).

[218] "lo que vemos es que eso constituye una grave inercia histórica, porque evidencia que el sujeto goza incluso em situaciones muy precárias". (ALEMÁN, 2016, p. 73).

[219] O estudo de Alain Coulon (2017) mostrou que parece existir entre as famílias e os estudantes a percepção de que há uma continuidade do ensino médio e o ensino superior, o que viria dificultar o processo de afiliação do estudante.

> surpreendente para isso era a de que o paciente fora criado na Inglaterra, vindo posteriormente para a Alemanha, onde esquecera sua língua materna quase completamente. O fetiche, originado de sua primeira infância, tinha de ser entendido em inglês, não em alemão. O 'brilho do nariz' [em alemão '*Glanz auf der Nase*'] era na realidade um 'vislumbre (*glance*) do nariz'. O nariz constituía assim o fetiche, que incidentalmente, ele dotara, à sua vontade, do brilho luminoso que não era perceptível a outros. (FREUD, 1927/1996, p. 155)

Nesse sentido, tanto o brilho do ouro falso, em analogia ao diploma adquirido, embora depreciado; e o brilho do nariz, em referência ao jovem citado por Freud, atuam sob uma fantasia, em que somente sendo de fato ingênuo para acreditar nessa ilusão reduzida pelo valor do fetiche, em que em nossos dias os diplomas são produzidos com todo vapor. Mas por outro lado, em relação aos estudantes, há que se ter um capitalista, que sendo perspicaz sabe reconhecer ainda duas medidas: o peso e algum valor desse diploma, ainda que ele esteja desvalorizado no mercado.

Podemos assim concluir que, nessa universidade, ela não se mostra comprometida com a formação profissional, a ponto de dar oportunidades a todos e cada um poder dizer o que veio ser na vida. Entregue ao relativismo e ao niilismo, nela sobrevém a nossa acusação, que fora formulada por Oscar Wilde, segundo Bento (2019), de que "todo o crime é vulgar; exatamente como toda vulgaridade é um crime". Desse modo podemos observar que "a queda na vulgaridade não está para vir; já veio; ou seja, a universidade comete crime contra si mesma, e escreve-se agora com letra pequena". (p.118).

CAPÍTULO VII

Os professores sob as insígnias da mercantilização da formação universitária

Sou vassalo, sou leal;
Como tal,
Fiel, constante,
Sirvo à glória da imperante,
Sirvo à grandeza real.
Aos Elísios descerei,
Fiel sempre a Portugal,
Ao famoso vice-rei,
Ao ilustre general,
Às bandeiras que jurei

(Alvarenga de Peixoto)

7.1 O trabalho docente nos moldes da mercantilização da formação universitária

O conjunto de ações jurídica e administrativas, colocadas em curso pelo Estado, no que tange a importantes alterações na Leis de Diretrizes e Bases Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394), conforme discutido em capítulos anteriores, contribuíram não apenas para flexibilizar os processos seletivos para os alunos ingressarem nas universidades privadas, bem como transformou as formas de transmissão do saber. Ademais, outro efeito, inicialmente considerado positivo se refere ao fato de que a "democratização da formação universitária" contribuiu discursivamente para a produção de um professor, que encontrara nessas instituições alguma oportunidade de trabalho. Assim, podemos observar que a promessa da profissionalização, além de ativar o "desejo infantil" dos alunos, contribuiu para que uma massa de professores também fosse conduzida, em rebanho, ao ensino massificado, todos em busca da cereja do bolo. Todo este processo de expansão das instituições educacionais favoreceu um tipo de discurso – temos vagas para todos, ou seja, há *excessos*, e por outro lado, tudo isso que fez transbordar em oportunidades de trabalho trouxe também uma *pobreza* da experiência universitária. O primeiro argumento pode ser resumido da seguinte forma:

> Nos programas de ação política ou nos discursos reformadores, nos documentos dos "especialistas" da União Europeia ou na literatura

> produzida pelos investigadores, reencontramos sempre as mesmas palavras, repetidas umas e outra vez, sobre a importância dos professores nos "desafios do futuro". Ou porque lhes cabe formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico, ou porque lhes compete formar as gerações do século XXI, ou porque devem preparar os jovens para a sociedade da informação e da globalização, ou por qualquer outra razão, os professores voltam a estar no centro das preocupações políticas e sociais. (NÓVOA, 2014, p.23).

Considerando o papel do professor nos "desafios do futuro", podemos notar que, curiosamente, paralelo a expansão do ensino superior privado, expandiu-se também os programas de pós-graduação[220], gerando um fenômeno nomeado de "empresariamento do conhecimento", conforme o estudo feito por Mancebo; Vale ; Martins (2015). As instituições privadas se tornariam um campo a ser "explorado" pelo contingente de pós-graduados. Nesse jogo de "interesses" e de desejos, para o professor manter-se na instituição, um preço, além da prova do saber, lhe seria imposto, o qual deveria ser pago com a sua própria submissão, além da reivindicação de sua cumplicidade. Em outras palavras, deveria trabalhar sob modos de um "hedonismo politizado". Pensando em analogia à garrafa de Klein[221], equivale a dizer que o trabalho docente "é um tubo que, num certo ponto, revira-se sobre ele mesmo, em sentido inverso". (LACAN, 1971, p. 92). Vejamos os meandros desse "tubo", partindo de um contraste entre os números de professores distribuídos nas instituições de ensino superior, para em seguida mostrar a profundidade desse buraco, e o(s) nó(s) em que se encontram atados os professores de plantão.

Em termos estatísticos, o Censo 2010 (BRASIL, 2010) mostrou que existiam cerca de 345.335 professores vinculados às Instituições de Ensino Superior. Deste percentual, 130.789 atuavam nas IES públicas, enquanto 214.546 trabalhavam nas IES privadas. Esses dados, grosso modo, consideraram também em seu total os

---

[220] Para Mancebo; Vale; Martins (2015, p. 45) "sobre a indução, em termos gerais, pode-se dizer que, em princípio, o sistema de pós-graduação brasileiro procurou formar professores no ensino superior. A partir de 1982 (II Plano Nacional de Pós-Graduação − PNPG/1982-1985), a principal preocupação passou a ser com o desempenho, a qualidade, e, consequentemente, a avaliação do sistema ganha densidade e investimentos. Após o III PNPG (1986--1989), a indução recai para o desenvolvimento de pesquisas nas universidades. Mais recentemente, desde o V PNPG (2005-2010), ocorre uma indução mais forte e definida, que direciona o sistema de pós-graduação para a produção de tecnologia e inovação e, consequentemente, para o estabelecimento de laços mais fortes com as empresas, o que ganhou contornos mais nítidos com a promulgação da lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004, e com o decreto n. 6.260, de 20 de novembro de 2007, conhecido como Lei de Inovação Tecnológica".

[221] A garrafa de Klein, segundo Lacan (2011) "ela é uma superfície que tem certas propriedades topológicas, sobre as quais os que não estão informados se informarão. É muito parecido com a banda de Moebius, ou seja, com aquilo que fazemos simplesmente torcendo uma tirinha de papel e colando a coisa, de pois de lhe dar uma meia-volta. Só que isso aqui produz um tubo".

que se dedicavam ao Ensino a Distância. Observando, por outro lado, o Censo correspondente aos anos de 2014 a 2016 (BRASIL, 2016), conforme a tabela abaixo, podemos extrair dela algumas conclusões.

Tabela 1 - Número de Docentes em Exercício na Educação Superior, por Regime Trabalho, segundo a Categoria Administrativa- Brasil 2014-2016

Ano	Categoria Administrativa	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista
2014		**383.386**	**188.863**	**107.631**	**86.892**
	Pública	163.113	135.213	18.649	9.251
	Privada	220.273	53.650	88.982	77.641
2015		**388.004**	**194.262**	**104.158**	**89.584**
	Pública	165.722	138.925	19.273	7.524
	Privada	222.282	55.337	84.885	82.060
2016		**384.094**	**199.290**	**104.795**	**80.009**
	Pública	169.544	144.166	19.451	5.927
	Privada	214.550	55.124	85.344	74.082

Fonte: Censo da Educação Superior 2016, INEP/Brasil (Adaptado pelo autor)

Os dados da tabela supracitada destacam os regimes de trabalho (integral, parcial e horista[222]) nas IES públicas e privadas e acentua uma diferença significativa no regime de dedicação integral nas instituições públicas, quando contrastada com as instituições privadas. Nessas últimas, prevalece um contrato frágil, que por um lado "garante" uma renda em hora aula, sob também a dependência da titulação, ou seja, vale "mais", em termos de contratação, o professor que tem menos qualificação (preferencialmente que tenha um diploma de especialização lato sensu), tornado flexível a própria atividade docente, constituindo assim uma luta pela sobrevivência, quando o professor adere às outras instituições,

[222] Os aspectos que convergem para a precarização da atividade docente envolvem: reduzida segurança de garantia da permanência no emprego, decorrente das modalidades de contratos de trabalhos parciais e temporários, os quais se efetivam através da subcontratação, que coloca o docente numa condição de vulnerabilidade; a flexibilização do trabalho, ou seja, o aumento da jornada que estende as atividades para a vida privada, interferindo desta forma na dinâmica social e que compromete de alguma forma a esfera da vida pessoal, inclusive a saúde do professor. Tais aspectos constituem ora uma característica coletiva, ora envolve a sua dimensão pessoal. (REIS; CECÍLIO, 2014).

com esse mesmo modelo, para prover o mínimo de seu ganha-pão. A velha promessa da maquiagem do neoliberalismo, através da mercantilização da formação universitária, com estritos fins lucrativo, em termos motivacionais, supõe que “os que fizerem as escolhas educativas corretas terão um lugar ao sol”. Essa avalanche de instituições também seduziu esse professor, inicialmente “encantado” pelas promessas disseminadas em torno da dita democratização do ensino universitário. Eis aqui o início de uma novena.

> Nessa luta para garantir o melhor para si, os homens voltam-se uns contra os outros, na corrida pelo acúmulo de competências, para garantir a tal empregabilidade na denominada “sociedade do conhecimento”. A competição feroz requer sujeitos aguerridos, egocentrados, com desprezo e apatia em relação às questões coletivas. O que os trabalhadores têm dificuldade de perceber é que se configuram, cada vez mais, como mão-de-obra manipulável, a preços cada vez mais baixos, e de que apenas o esforço educacional não é suficiente para o enfrentamento da realidade excludente que se vive. (LÉDA, 2006, p. 2).

Em termos quantitativos, o trabalho parcial e horista dos professores estão mais concentrados nas instituições privadas. Ao observarmos os números de 2016, há um declínio de cerca de 7.732 vagas nas instituições privadas quando se compara aos resultados do ano de 2015. A que se deve esta diferença? Podemos deduzir sobre esses dados ao elevado número de demissões que vem ocorrendo nesses últimos anos, como consequência das estratégias e práticas gerenciais nas relações de trabalho, adotadas pelos grandes grupos educacionais os quais se fundem através da compra de pequenas faculdades particulares. Nesse sentido, segundo Souza (2017), as demissões são justificadas pelos custos elevados com as folhas de pagamento dos docentes, com níveis de especialização como doutorado (eles são necessários, porém são poucos), além da crise financeira, e também levando em conta a redução da carga horária de aula presencial em detrimento ao ensino a distância[223]. No indeferimento feito por uma juíza tem-se uma radiografia desse cenário:

---

[223] Em uma reportagem recente, que reúne dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e outras instituições mostra que “mesmo os mais bem qualificados profissionais têm dificuldades para encontrar um emprego no país. Por isso, não é exagero afirmar que o Brasil está formando mestres e doutores para o desemprego [...]”. Dito de outro modo, esse efeito, no Brasil, tem provocado a “saída de cérebros” para o exterior. Este fenômeno tem sido associado diretamente à desvalorização do professor. “Mais uma vez, dados mostram muitos pós-graduados sem um lugar no mercado de trabalho. Uma pesquisa do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE, do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações) aponta que, em 2014, havia 445.562 mestres titulados contra 293.381 empregados. No mesmo período, foram formados 168.143 contra 126.902 empregados. De

> Apesar das mudanças promovidas pela reforma trabalhista[224] e da decisão do presidente do Tribunal Superior do Trabalho, Ives Gandra Martins Filho, as demissões em massa sem negociação continuam no território da disputa. A Justiça do Trabalho da 2ª Região, por exemplo, deferiu liminar em favor do Sindicato dos Professores do ABC (Sinpro-ABC) para suspender o desligamento de 66 docentes do Instituto Metodista de Ensino Superior (IMS). O motivo foi a dispensa em massa, sem intermediação do sindicato, de 50 professores do ensino superior e 16 da educação básica [...]. Segundo o sindicato, a instituição dispensou professores com maior tempo de atuação e maiores salários, em razão das titulações de mestre e doutor. (CONJUR, 2018[225]).

Assim, os efeitos da malfadada Reforma Trabalhista tendem a se fazer sentir em pouco tempo, visto que corroboram com o discurso dos empresários do setor educacional, que há tempos advogam a necessidade de flexibilização, seja no campo trabalhista, seja na regulamentação educacional com vistas a aligeirar os cursos nos formatos. Tais medidas vêm sendo forjadas sob o olhar complacente do Ministério da Educação – MEC.

> A falta de compromisso com a docência, por considerável parcela dos professores universitários que atuam em tempo integral e por aqueles com regime de trabalho horista, é constatada frequentemente: se parte dos primeiros considera a docência apenas como uma carga a suportar, isto é, tempo perdido que poderiam estar dedicando à pesquisa, os últimos veem na docência um simples "bico", ou um título, que lhes permite alcançar melhores posições nas carreiras profissionais específicas. (HARUNA, 2005, p.56)

Outro aspecto perverso, embora sustentado pela Lei, diz respeito ao percentual de professores dessas instituições. Nelas devem compor "um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado", além do mais, "um terço do corpo docente em regime de tempo integral", como preza a LDB, em seu artigo 52. (BRASIL, 1996). Todos estes critérios, até então, deveriam ser levados a sério pelas IES, principalmente as privadas que promovem

---

acordo com o último levantamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, do Governo Federal), em 2017, foram titulados no país 50.306 mestres, 21.591 doutores e 10.841 no mestrado profissional. Segundo a assessoria, nos últimos anos, a Capes tem mantido o orçamento em cerca de R$ 4 bilhões, e o número de bolsas seguiu estável. São 93,5 mil bolsistas na pós-graduação no Brasil e no exterior, número que também tem se mantido estável nos últimos anos". A discussão pode ser aprofundada no link: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2019/03/10/interna-brasil,741968/desemprego-entre-mestres-e-doutores-no-brasil-chega-a-25.shtml

[224] De acordo com a liminar, a reforma trabalhista (Lei 13.467/2017) prevê, no artigo 477-A da CLT, que as dispensas imotivadas coletivas não necessitam de autorização prévia de entidade sindical ou de celebração de convenção coletiva ou acordo coletivo de trabalho para sua efetivação. (CONJUR, 2018).

[225] Esta e outras discussões podem ser acompanhadas através do link do site especializado em questões de ordem jurídica. https://www.conjur.com.br/2018-jan-11/trt-impede-demissao-massa-professores-universitarios

propagandas em nome dos professores que, com o respaldo de terem concluído a formação nas universidades públicas, são no início da carreira admitido nas instituições privadas e permanecem nelas até conseguirem uma aprovação no concurso público, em uma instituição estadual ou federal. A título de exemplo, algumas propagandas fazem a seguinte referência: “nosso corpo docente é constituído de 100% de mestres e doutores”. Raramente incluem o fato de que existem bastantes professores especialistas. Alguns com larga experiência, e cujo nome pode ser a prova do zelo, são contratados para, junto com uma equipe, elaborarem o projeto político pedagógico do curso. Outros permanecem no curso em todas as fases iniciais: autorização para o funcionamento e reconhecimento do curso. Estes professores são bajulados, pois compõe as diversas esferas hierárquicas da instituição. No entanto, atravessado o período em que são superadas as burocracias, muitos professores são, como diria Lacan (1963/1998) “enxotados”.

No entanto, o trabalho docente e a permanência dos professores no modelo vigente da formação universitária, tem produzido o que alguns estudos convencionaram chamar de “precarização” (FREITAS, 2017; FRANÇA, 2017; SILVA, 2016; CATANI et al, 2006; LÉDA; MANCEBO, 2009; MARTINS; HONÓRIO, 2014; COUTINHO et al, 2011; MERLO; LAPIS, 2007), que tem colocado inúmeros desafios, conforme já evidenciamos por ocasião da discussão sobre a “procissão dramática dos professores”. Além disso, outros estudos[226] vão acentuar como este processo de desvalorização do professor na universidade produz efeitos na própria identidade do docente.

> Comumente a noção de trabalho precário se reporta ao trabalho socialmente empobrecido, desqualificado, informal, temporário e inseguro, a noção de precarização aqui adotada remete a um processo social de institucionalização da instabilidade. (ROSENFIELD, 2010, p. 64).

O que nos interessa nesse aspecto é interrogar que frente ao mal-estar produzido, como um efeito discursivo do projeto de massificação do ensino superior, muitos docentes permanecem aderidos ao sistema de opressão, onde constantemente “todo entusiasmo desbota”. Assim, levando em conta o debate

[226] Alguns autores vão aprofundar essa problemática: Guzman-Velenzuela; Martine, 2016; Guzman-Velenzuela; Barnett, 2013; Freire; Fernandez, 2015; Martins; Honório, 2014; Reis; Cecílio, 2014; Soczek; Alencastro, 2012; Coutinho; Magro; Budde, 2011; Rosenfield, 2011; Paiva; Saraiva, 2005.

sobre esse condomínio educacional, perguntamos: o que faz os professores se ligarem a esse trabalho, sob certas condições em que tanto a qualidade da experiência, assim como a sua autoridade vem sendo rechaçados? Vejamos a extensão desse buraco, nos deslocando do excesso para discutirmos a pobreza aí implicada.

No que se refere à questão levantada, sobre o laço entre o professor e a instituição, temos a impressão de que entre o docente e a universidade parece existir uma cumplicidade, mesmo que revelem que estão ressentidos e se queixem do modelo educacional estabelecido. Nesse sentido, concordamos com Janine Filloux (1996), segundo a qual o campo pedagógico, construído pela palavra do professor e do aluno, campo este de formação, no qual a violência quer ser excluída como antinômica à linguagem da ordem, inclusive a ordem do saber e das relações de poder implicadas, podemos então dizer que o discurso da violência tem um papel essencial. Nesse sentido, diz a autora:

> A reciprocidade a referência à onipotência do professor, como gestor e organizador de um campo identificatório, tende a estruturar, em um fantasma, a relação pedagógica segundo a distribuição fixada de papéis de persecutor e perseguido, de carrasco e de vítima. O desejo de saber apoiado pela lacuna de posições respectivas, no campo pedagógico (posição de saber e não-saber) se encarna em um desejo de submissão. De onde a tendência marcada entre os discípulos resulta em um "discurso da vítima", a se identificar como vítima inocente e passiva. (FILLOUX, 1996, p. 295, Tradução nossa)[227].

Ainda tomando de empréstimo a definição de Filloux (1996) sobre o "discurso do carrasco", porque pressupõe um algoz e uma vítima, a autora vai apontar que se nós observarmos a trama dos mecanismos de identificação ao agressor, por exemplo os professores e as relações de poder, podemos dizer que esta relação existe antes de tudo no discurso dos professores, sobre o modo de angústia e da culpabilidade, ou seja,

> como discurso projetado sobre os outros, a instituição etc., em um contrainvestimento defensivo do *status* (antagonismo educador-educastrador), ou mais ainda ao modo de simulacro – "eu lhe disse que eu sou o Mestre... para lhe fazer medo. (FILLOUX, 1996, p. 296, Tradução nossa).

---

[227] "La réciprocité de la référence à la toute-puissance de l'enseignant comme ordonnatrice et organisatrice d'un champs identificatoire tend à structurer, dasn le fantasme, le rapport pédagogique selon une distribution figée des rôles de persécuteur et de persécuté, de bourreau et de victime. Le désir de savoir sous-tendu par l'écartdes positions respectives dans le champs (position de savoir et de non-savoir) s'incarne dans un désir de soumission. D'où la tendance marquée chez les enseignés à tenir le "discours de la victime", à s'indetifier comme victime innocente et passive" (FILLOUX, 1996, p. 295).

Nesse sentido, os professores mostram-se ressentidos diante ao fato de que a instituição, que deveria ser a guardiã do saber, trabalha operando apenas movida pelos fins mercantis, suprimindo a qualidade da experiência que funda a educação. Assim, o professor, em sua maioria sob o contrato como horista e ou parcial, trabalham sob modos de perseguição. Uma paranoia persecutória passa a dominar essa relação do professor com os seus colegas, com os coordenadores do curso e com a própria instituição. Esse sentimento não pode ser mais invalidado, como se tratasse de um delírio persecutório –, nos moldes de uma psicopatologia. Este traço revelado pelo professor, estaria mais próximo do "fascismo da insegurança". A ameaça frente a uma possível demissão[228], fato cada vez mais comum quando o docente não convém a uma turma, estabelece uma relação de trabalho marcada pelo medo excessivo, além de resultar em completa obediência, em modos serviçais, produzindo um sofrimento velado, que implica, por exemplo, em exceder a hora de trabalho formalizada, para ajudar os alunos que encontram dificuldades nas disciplinas disponíveis em plataforma virtual. Este quadro de inseguranças e incertezas constitui um dos inúmeros impasses vivenciados pelo professor. Assim o professor equivale à condição de objeto, ou seja, pela sua utilidade.

> O professor é confrontado às demandas múltiplas e frequentemente contraditórias. Essas demandas vêm do exterior – hierarquias, pais dos estudantes, os próprios estudantes – se agrupam-se às suas próprias exigências internas da qual nós temos que avaliar a força delas sobre os professores em dificuldade: estar à altura de sua tarefa, não perder o interesse, e os diversos imperativos do superego, que são fontes de culpabilidade. (CORDIÉ, 1998, p. 48, Tradução nossa [229]).

Nessa direção sobre a interatividade virtual, e sobre a quantidade de alunos no encontro presencial, alguns professores se ressentem pelo excesso, tanto de um

---

[228] Para Léda (2006, p. 9) "Vale à pena, também, uma reflexão sobre os critérios dessas demissões, que muitas vezes são justificadas pela contenção de gastos e pela não oferta de determinada (s) disciplina (s), mas algumas podem ocorrer devido à reivindicação de direitos trabalhistas e melhores condições de trabalho, não obediência às normas institucionais e críticas "inoportunas". Tudo isso caracteriza condições de trabalho perversas, com consequências diretas de diversas ordens para os sujeitos envolvidos, especialmente, porque muitos docentes se esforçam para realizar um trabalho de qualidade, pondo nisso muita energia, investimento pessoal e compromisso. Em contrapartida são essas mesmas instituições que apresentam, quase sempre, excelente estrutura física, recursos audiovisuais de boa qualidade e, principalmente, caras campanhas publicitárias".

[229] "L'enseignant, lui, est confronte à des demandes multiples et souvent contradictoires. A ces demandes venant de l'extérieur – hiérarchie, parents d'élèves, élèves eux-mêmes – s'ajoutent ses propres exigences internes dont nous avons mesuré la force chez nos enseignants en difficulté : être à la hauteur de sa tâche, ne pas perdre la face, autant d'impératifs surmïques, sources de culpabilité" (CORDIÉ, 1998, p. 48).

ponto de vista quantitativo, bem como qualitativo. As queixas vão se dissolvendo e se desdobrando em uma bola de neve, cujos impasses passam frequentemente pelas avaliações. Nota-se, sobre este aspecto, que o desempenho tanto do aluno, como o do professor, são objeto de preocupação. Em relação aos erros e acertos dos discentes, parece que a prova dos péssimos resultados das avaliações de alguns alunos contribui para continuar sustentando a narrativa do professor, em relação ao público fracassado, ou seja, como eu havia nomeado, são os universi(o)tários. Contradizendo a máxima do discurso da universidade, proposto por Lacan (1969-70/1992) de que tal discurso produziria um sujeito dividido.

> Assim, vê-se reduzida a sua dimensão qualitativa como valor de uso do trabalho em favor da dimensão quantitativa como ativo contábil e custo, como em qualquer outra organização privada e obstinada pelo lucro. Com a expansão do ensino privado, aumenta o emprego da força de trabalho. Seria um fator favorável, não fossem as condições precárias da maioria desses trabalhadores do ensino. Isso traz um questionamento do modelo adotado entre a eficácia do negócio capitalista da educação e a efetividade/legitimidade do ensino de qualidade. (NOGUEIRA, et al, 2015, p. 350).

No entanto, podemos observar que a lógica discursiva do modelo empresarial, aplicado à formação, também criou a avaliação institucional, pois é preciso controlar os gestos e as palavras do mestre. Seu corpo, se ele obedece às instruções da plataforma; sua palavra, se o ele repete os conteúdos pasteurizados[230]. Assim, a avaliação, por sua vez, afere o desempenho do mestre, que não pode mais “governar” a sala de aula, antes de tudo ser um governado. Sob o olhar do Outro, supostamente sádico – a instituição, cabe ao professor nesse condomínio educacional ignorar, tornando-se por outro lado um cúmplice do próprio sistema. Como confrade, o efeito do ignorado implica em desconsiderar o próprio sintoma estrutural e mantê-lo em silêncio. Eis aqui a “fábrica de diplomas” a qual além das séries de papéis, “fabrica tramas cinzentas”. Sabemos que as “cinzas” roubam a criatividade. No entanto, essa imagem nos faz recordar o próprio trabalho escravo, em nossa sociedade brasileira que ainda conserva os traços escravagista,

[230] Conforme o relato da professora: “Na instituição, a demanda é clara. Eles dizem faça a chamada e lance a chamada, pois "estamos recebendo relatórios de que os professores não estão lançando as faltas". "Estamos recebendo relatórios de que os professores não estão acessando o portal". Então, temos que acessar o portal. E, hoje eu sou bem aberta com os alunos no sentido de dizer "olha gente, eu estou com um material no portal que vocês têm que acessar". Eles dizem: "mas professora, o portal não funciona...". "Gente, isso é um problema de vocês com a instituição, o meu problema com a instituição é que eu tenho que acessar o portal e postar o negócio lá". (Entrevistado P 38).

cuja lógica, segundo o próprio discurso do mestre, é submeter o outro em nome do gozo do significante mestre. Como nos mostra Chauí (2000):

> Por estar determinada, em sua gênese histórica, pela "cultura senhorial" e estamental que preza a fidalguia e o privilégio e que usa o consumo de luxo como instrumento de demarcação da distância social entre as classes, nossa sociedade tem o fascínio pelos signos de prestígio e poder, como se depreende do uso de títulos honoríficos sem qualquer relação com a possível pertinência de sua atribuição (o caso mais corrente sendo o uso de "doutor" quando, na relação social, o outro se sente ou é visto como superior e "doutor" é o substituto imaginário para antigos títulos de nobreza), ou da manutenção de criadagem doméstica, cujo número indica aumento (ou diminuição) de prestígio e de status, ou, ainda, como se no consequente desprezo pelo trabalho manual, como se vê o enorme descaso trabalhista existentes e na culpabilização dos desempregados pelo desemprego, repetindo indefinidamente o padrão de comportamento e de ação que operava, desde a Colônia, para a desclassificação dos homens livres pobres. (CHAUÍ, 2000, p. 92)

Em relação ao professor-escravo, sabe-se que a sua hora aula é que ajuda a manter e a produzir o vapor da fábrica de diplomas. Mesmo estando dispersados em várias instituições, e sem a coragem de politizar o debate sobre o seu trabalho, os mestres seguem em busca de suas horas aulas que caem como conta gotas. Como estamos no império do mercado, esse valor da aula, um mísero reconhecimento, subvalorizado, mesmo assim é o que confere certa homogeneidade a maquinaria universitária, produzindo somente uma queixa coletiva de professores entre professores que estão dispersos, aderidos a um modo de insatisfação, no qual cada um está à procura de seu sustento. Concordamos com Lacan (1992) segundo o qual, nessa época dos valores "todos nós nadamos nisso no abençoado tempo em que vivemos". Há certa verdade no modelo neoliberal aplicado a lógica da educação, que poderia ser resumido no sentimento repetido pelos professores de que eles se sentem "roubados", em outros termos expropriados. Dito de outra maneira, os professores demonstram sofrer de um autoritarismo utilizado de modo perverso pela instituição e que pode ser resumido pelo excerto de uma entrevista:

> "Todo o material que produzimos vai para o portal. A instituição tem acesso a esse material. Ele não é privado meu. De vez em quando eles somem do portal, temos que refazer tudo novamente. A gente não sabe o que acontece. Se a gente for desligado [demitido], no dia que a gente é desligado a gente perde o acesso ao portal. Então a gente não tem como entrar lá para resgatar nada. Fica perdido. Me sinto roubada" (Entrevistado P 12).

Por outro lado, se nesse jogo de submissão, quando nos referimos à cumplicidade do professor, nesse ensino de massa, supomos de que a despeito de sua queixa, de seu sofrimento psíquico, que não pode ser desconsiderado, ele também está implicado no próprio modus operandi da universidade. Esta estrutura permanentemente necessita do trabalho docente, nas suas múltiplas variações, para legitimar os saberes que inclusive são disponibilizados nas plataformas virtuais conforme discutiremos na próxima seção. Para Cordié (1998),

> a noção de estrutura implica um sistema caracterizado por uma relação entre elementos que os fundam, sem a entrada de elementos externos; é um sistema formados por elementos solidários. Existe permanência da estrutura em relação aos termos que a compõem. (CORDIÉ, 1998, p. 82, Tradução nossa).[231]

Assim, o sofrimento subjacente ao trabalho docente, mesmo em que se pactue dessa estrutura, sob a condição de coerção e insegurança, além de se tornarem cúmplices, isso nos mostra que, segundo Alemán (2016) o neoliberalismo como formação específica da lógica do capital é a primeira formação histórica que consegue atingir o núcleo ontológico do sujeito, que verdadeiramente aponta o que é a produção da subjetividade. “É um circuito em que a palavra colapsa. Uma vez criado, o mito do perseguidor age com força de todo mito”. (COSTA, 1991, p. 54). Por um lado, usurpa o professor de sua experiência, quando dissemina o saber nas formas compactadas e as distribui em série, na tentativa de uniformizar e universalizar; por outro, o valor referente a mais valia da hora aula parece estar sempre aquém do devido, mas abaixo do mercado, estimulando assim a competitividade. Como relatava uma professora que tinha apenas o título de especialista, apreensiva com as demissões dos professores com maior titulação. Preocupada se devia ou não ingressar no mestrado, faz o seguinte desabafo e um cálculo: “Eu não sou mestre, porque eu não tenho titulação. Mas, no fim, talvez eu seja desejável porque eu sou bem baratinha”. (Entrevistada P 38).

Neste enunciado, encontramos uma enunciação que pode ser dito de outra forma lógica, contrariando a ética do capital na educação: “o barato custa caro”. Essa inversão nos mostra de saída um outro preço que o professor tem que pagar quando adere e se mantém nesse modelo adotado. Ao preço de uma renúncia do

---

[231] “La notion de structure implique um système caractérisé par un rapport entre les éléments qui le fondent, sans l’apport d’élements extérieurs ; c’est un système formé d’éléments solidaires. Il y a permanence de la structure par rapport aux termes qui a la composent ”. (CORDIÉ, 1998, p. 82).

seu desejo, sem ao menos se lançar na aventura de uma mínima subversão, o professor cumprirá às prescrições como burro (ou camelo):

> Burro (ou Camelo) – São os animais do deserto (niilismo). Carregam, carregam com fardos até o fim do deserto. O Burro tem dois defeitos: o seu Não é um falso não, um "não" do ressentimento. E, ainda mais, o seu Sim (...) é um falso sim. Julga que afirmar significa carregar, assumir. O Burro é, em primeiro lugar, o animal cristão: carrega com o peso dos valores ditos "superiores à vida". Depois da morte de Deus, carrega-se a si mesmo, carrega com o peso dos valores "humanos", pretende assumir "o real como ele é": por conseguinte, ele é o novo Deus dos "homens superiores". De uma ponta à outra, o Burro é a caricatura e a traição do Sim dionisíaco; afirma, mas só afirma os produtos do niilismo. As suas longas orelhas opõem-se, pois, às orelhas pequenas, redondas e labirínticas de Dioniso e de Ariana. (DELEUZE apud COSTA, 2005, p. 1257).

De burro a camelo, entre o ressentimento e a nostalgia de não ter outra referência a quem exaltar, ou seja, se prescinde das obras, a palavra é sustentada pelas sínteses das apostilas, o professor entra em um pesadelo de ter que se haver com o Outro que constantemente avalia a maneira como ele conduz o seu "fardo". Como uma espécie correlata do "Ensaio sobre a Cegueira[232]", a nossa epidemia escolar do século XXI, mostra como os professores compactuam da medida de mediocridade. Ao modo de Nietzsche (2003) poderíamos dizer: considerem-no bem, reduzam-no a conceitos claros, desvelem nele a miséria estreiteza, façam dele a pedra de toque não do seu coração, mas do seu intelecto. Podemos observar que a permanência do professor nesse laço formativo implica em denegar a sua própria dimensão desejante, aquela segundo a qual Lacadée (2013) referiu-se como "algumas condições, que implicam a presença viva do professor a fim de que ele consinta em se colocar, não ao lado, nem antes, mas para conduzir o aluno a seu ponto de impasse, levando em conta o impossível de sua função" (p. 137[233]).

O professor, ao denegar o seu desejo, encontra-se por outro lado alienando às ameaças produzidas pela avaliação, uma "máquina de impostura", que tende a produzir uma inflação no imaginário tanto do professor como do aluno. Na tentativa da educação cifrar o real[234], o professor também acaba sendo cifrado. Ser avaliado,

---

[232] Título atribuído ao romance de José Saramago, publicado em 1995. Nele o autor narra a história da epidemia de cegueira branca que se espalha por uma cidade, causando um grande colapso na vida das pessoas e abalando as estruturas sociais.

[233] "[...] quelques conditions, impliquant la présence vivante de l'enseignant afin qu'il consente à fazire ce pas de côté ou en avant, pour sortir l'élève de son point d'impasse rendant impossible sa fonction". (LACADÉE, 2013, p. 137. Tradução nossa).

[234] "A lógica permite matematizar a realidade, reduzindo-a a um puro real. O racionalismo positivista que caracteriza nossa civilização industrial tem proposto de um modo cada vez mais

como destaca Miller; Milner (2006) está se tornando uma regra bem aceita em nossa época, pois funciona como um calmante em um contexto cultural no qual as pessoas parecem se sentir desbussoladas, perdidas no que se refere ao seu valor, em crise de identidade pela quebra dos ideais promovidos pela globalização.

O mestre que “não ouve, não fala e não escuta” segue a prescrição adotada pela instituição de ensino que lhe oferece apostilas, módulos e uma programa a ser obedecido. A desobediência implicaria em fazer parte da “faxina”, ou seja, pode se constituir em uma demissão, inclusive por justa causa, embora saibamos que as causas nem sempre são justas. Nesse sentido, a avaliação institucional também cumpre o papel de amordaçar e controlar. Preza-se pela oferta da qualidade do produto educacional e almejada satisfação dos clientes. Seria a marca do consenso. Então se há uma avaliação docente, pressupõe-se verificar se as cláusulas do contrato estão sendo mantidas. Assim, com base nessa promessa, “a sereia avaliadora nos hipnotiza com seu canto rochoso”. Sabemos que em uma sedução a atividade e a passividade são partes de uma mesma moeda. Nesse sentido, a avaliação, sob égide de manter as normas, tenta a todo custo “interromper o navegar da aventura humana”, além de manter a disciplina e fazer valer a demonstração de que aqueles que não estão a rigor podem ser substituídos. Para isso, os avaliadores, tanto a instituição, como o aluno, busca catalogar os professores, como se pudessem assegurar-lhes suas ações “em prateleiras burocráticas, para boi dormir”. Pode ser comparada a uma morfina, poderoso analgésico – moral, para lidar com um mal-estar do sintoma educacional. Nessa direção, podemos perceber que

> vivemos a febre do ciframento, do tudo tem preço; logo, tudo é passível de ser comparado, avaliado; nada é singular. A febre do ciframento da sociedade de controle defende-se do medo da singularidade: de que alguma coisa escape às medidas do avaliador; de que alguma coisa não tenha preço, de que não tenha nome e que nunca venha a ter. (MILLER; MILNER, 2006, p. 9)

Ademais, toda esta tentativa de cercear aquilo que diz respeito ao próprio impossível do ato de educar, desprovido de gestos previsíveis, acaba por sua vez sendo desconsiderado na balança do controle. Para Teixeira (2000) que estudou a

---

acentuado, a matematização do objeto, medindo seu valor pela velocidade, pela eficácia produtiva, pelas distâncias cobertas, pela quantidade de informação, pela quantificação da potência, pelo quociente de inteligência, pelo índice financeiro ou pelo grau de complexidade lógica”. (JERUSALINSKY, 2010, p.16).

extensão das relações coloniais na educação, a autora recorda que o termo *vassalo* referia-se à submissão que o colonizado devia ter com o seu colonizador. "Na colônia não se tinha uma relação pessoal; afinal, o senhor o era de muitos vassalos (colonizados), embora esses devessem manter a obrigação de fé a um só senhor: o senhor era o Estado colonizador e os seus vassalos eram os Povos" (p.68). A mudança produzida pelo desenvolvimento, e pelo próprio regime político e econômico, não fez perder a força do significado primitivo desse termo. "Traz desse antigo significado dois elementos principais: a "fé", obrigação de vassalo – fidelidade, confidência –, e a obrigação da ajuda ao senhor – na defesa do território ameaçado, no seu enriquecimento" (p.69). Assim, vassalos eram os moradores leais e obedientes, que pode ser retratado no poema de Alvarenga Peixoto, o poeta inconfidente, em identificação a sua vassalagem em versos:

> Sou vassalo, sou leal;
> Como tal,
> Fiel, constante,
> Sirvo à glória da imperante,
> Sirvo à grandeza real.
> Aos Elísios descerei,
> Fiel sempre a Portugal,
> Ao famoso vice-rei,
> Ao ilustre general,
> Às bandeiras que
> jurei

Levando em consideração a analogia do vassalo como referência ao trabalho docente, podemos considerar que como no poema, o poeta encontra-se identificado com a sua condição, posto que os significantes *fiel e servo* traduzem o seu lugar de enunciação. Assim como o poeta, o professor como um cúmplice do empresário da educação – "ilustre general", extrai dessa relação "seu pequeno gozo imbecil". Esse lugar que implica em manter-se alienado de sua condição, sob modos de um juramento. Ora, sabemos que os juramentos, inclusive atualizado nos códigos de conduta adotados pelas instituições de ensino privadas, funcionam como "mordaças sonoras", em alusão a crítica feita por Sartre (1973[235]), no que se refere a descolonização, em seu prefácio ao livro *Os condenados da terra*, de autoria de Franz Fanon. A adesão do professor a esses princípios implica em uma obediência cega, irrestrita e alienada, já que a "ética institucional" (SANTOS, 2016) visa, como

[235] "Não faz muito tempo a terra tinha dois bilhões de habitantes, isto é, quinhentos milhões de homens e um bilhão e quinhentos milhões de indígenas. Os primeiros dispunham do Verbo, os outros pediam-no emprestado" (SARTRE, 1973, p. 3).

sempre, não produzir conflitos de interesses. A autora, em um estudo comparativo sobre os discursos produzidos pelas universidades, sobre os seus regulamentos, faz o seguinte alerta:

> Atualmente, é comum os colaboradores, até com o objetivo de divulgar a imagem institucional, fazerem afirmações sobre as instituições. Este fato é muito arriscado e, além de poder comprometer toda a estratégica da empresa, pode acarretar em problemas judiciais. A gestão, divulgação de informações na internet, hoje, é um grande desafio para as empresas, inclusive, devido ao fato dos ambientes virtuais pessoais se confundirem com os da empresa. (SANTOS, 2016, p. 363).

Em nossa pesquisa, por exemplo, duas cenas se repetiam com frequência. A primeira, diz respeito a certo sentimento de insegurança, constrangimento e o controle da instituição, nos relatos dos professores, pela maneira reiterada como os entrevistados interrogavam-me na condição de pesquisador, se de fato seus relatos seriam mantidos em sigilo. Embora assegurados de um Termo de Consentimento Livre Esclarecido, de lhes mostrar o interesse sério da pesquisa, alguns gestos, quase que litúrgicos dos discentes, mostravam os desdobramentos do medo: aproximar-se do pesquisador para falar baixo, ao lado do gravador, frequentemente acercar-se de que não havia ninguém atrás da porta escutando – levantar-se, abrir a porta, ou, manter-se hipervigilante, enquanto faziam descrições de suas experiências que apresentavam dilemas ético, olhavam em volta da sala onde estava sendo entrevistado. Em outras situações, os professores não compareciam no agendamento da entrevista. Ao final de um contundente relato, conclui um professor[236]: “Por favor, professor [pesquisador], pelo amor de Deus, não diga que foi eu que lhe dei essa informação”. Este foi um de muitos enunciados. A título de um exemplo, que nos parece muito caro, e também revelador, diz respeito a uma professora[237], que decorridos 8 (oito) meses da entrevista, enviou-me uma mensagem pelo Whatsapp®: “prezado pesquisador, gostaria que mantivesse em sigilo o meu relato, pois fiz afirmações e considerações que podem me comprometer[238]”.

---

[236] Entrevistado P 24.

[237] Entrevistado P 7

[238] Durante todas as entrevistas foram apresentados a carta de anuência, a autorização do Comitê de Ética, além do esclarecimento a cada um a respeito do procedimento “Bola de neve”, já discutido na seção dos procedimentos metodológicos. Mesmo assim, isso não impede em estabelecer uma espécie de “tranquilizante” moral aos professores, que particularmente nesse exemplo, sente-se perseguida por sua coordenadora. Tal sentimento não invalida suas reações. Inclusive, torna-se assim mais um dado.

Podemos notar com esses exemplos, como a universidade, em seus modos de funcionamento e sob condições de contrato de trabalho embora precário, induz o professor a uma posição de sofrimento. Blanchard-Laville[239] (2001), em seu estudo com professores, na França, embora não se trate do ensino privado, nos fornece algumas pistas apontando para os efeitos que as ameaças, que chagam a todo instante, produzem no professor convocando-os a instaurar ou reinstaurar-se continuamente. A instituição torna-se intrusiva, contamina a própria rede discursiva, que por sua vez, o professor sequer dispõe de tempo para realizar uma elaboração. Tempo este que se torna uma variável extremamente importante quando pensamos a construção de um estilo de trabalho, que vai envolver o tempo do grupo, o tempo da aula, o próprio ritmo do trabalho, o tempo da repetição e o tempo de elaborar.

> Os professores são trabalhadores, eles desenvolvem um sofrimento de ordem psíquica. Nem tanto como se fosse sua patologia individual que os constrange a este sofrimento – isso pode chegar como sendo de seu próprio disfuncionamento, o qual é reforçado no próprio exercício do seu trabalho ou como estando em ressonância com a dificuldade específica desta profissão – mas que eu gostaria de mostrar, é que este sofrimento é inerente à construção e é assegurada pelo laço didático do qual eles estão ocupando. Assim, nenhum de nós escapamos; cada professor se acomoda ao seu modo mais ou menos confortável, os professores tomam o sofrimento psíquico profissional como sendo específico do seu trabalho. Eles desenvolvem as estratégias singulares, os modos de defesa que se refere a maneira como apreendem, para compreender a natureza deste sofrimento e para os acompanhar em uma prática de autonomia. (BLANCHARD-LAVILLE, 2001, p. 103, Tradução nossa).[240]

Embora Blanchard-Laville (2001) considere que o sofrimento psíquico dos professores não se trate de uma patologia individual, mas como sendo resultado da própria natureza do trabalho docente, temos que considerar que certos modos de laço formativo, tal como estamos examinando, pressupõe do ponto de vista daquele que se insere nele, uma adesão ao “masoquismo politizado”. Esta condição pode ser entendida da seguinte forma:

---

[239] Embora não se trata da mesma discussão, em relação a professores do ensino superior, as reflexões da autora nos ajuda no debate.

[240] “Les enseignants sont des travailleurs, ils ont à faire avec une souffrance d’ordre psychique. Non pas tano que leur patologie individuelle les contraigne à cette souffrance – cela peut arriver que leur propro dysfonctionnement soit renforcé dans l’exercice du métier ou qu’il entre en résonance avec la difficulté spécifique de cette profession – mais ce que je veux montrer, c’est que cette souffrance est inhérente à la construction et au maintien du lein didactique dont ils ont la charge. Ainsi, personne d’entre nous n’y échappe ; chaque enseignant s’en accommode à sa façon et plus ou moins confortablement, les enseignants ont à faire avec la souffrance psychique professionnelle spécifique de lur métier. Ils développent des stratégies singulières, des modes de défense qu’il s’agit d’appréhender pour comprendre la nature de cette souffrance et pour les accompagner dans une pratique de dégagement”. (BLANCHARD-LAVILLE, 2001, p. 103).

> Ela nos ensina que uma posição clínica do sujeito é suscetível de politização. Há, por exemplo, várias doutrinas políticas que poderiam ser qualificadas de: sadismo politizado. É, sobretudo, a perversão que está concernida aí. A perversão politiza-se sem dúvida mais facilmente que outras posições clínicas do sujeito (MILLER; MILNER, 2006, p. 20).

Considerando os desdobramentos da perversão[241], implica em uma posição do professor, nesse laço formativo, que embora contraditoriamente esteja atravessado pelos ressentimentos de que seus alunos estão muito aquém do esperado, produzindo inclusive conflitos, e a instituição lhe promova verdadeiros exercícios sádicos, os submetendo a constantes submissões e constrangimentos ético, nota-se que os docentes testemunham que eles se tornaram cúmplice dessa máquina de impostura. Assim, os professores concordam com a politização da avaliação institucional, ou seja, seus modos e usos, implicando em um acordo tácito neurótico, entre de um lado, a docilidade – irmã gêmea da cordialidade e a covardia – prima do ressentimento. Há quem também se coloque do lado histérico, em outros termos, que a politize também, por mais que padeçam, dizendo "eu não quero saber de nada", alimentando mensalmente das migalhas que caem em suas contas bancárias, o excedente da mais valia dos seus senhores. Nessa conjuntura, tudo parece se resumir ao sacrifício por um gozo que só poderá ser consumido no futuro, caso o professor obtenha a aprovação em um concurso público. Sobre o pensamento crítico, este "foi enterrado numa cova escondida e funda, de difícil acesso. Quem o cultiva torna-se marginal ao sistema". (BENTO, 2019, p. 117).

Dois aspectos que chamaram a minha atenção, e que foram algumas vezes repetidos, em diferentes entrevistas, referia-se à condição do professor, nesse modelo, como alguém que para sobreviver precisa assumir o lugar análoga ao de uma "prostituta[242]". No primeiro contexto, a professora, antes fizera referência ao desprezo dado ao professor, que faz-lhe sentir-se no lugar de "uma merda", como se fosse "um resto", portanto pode ser consumida como uma "prostituída", desvalorizada. Em outra situação, uma professora não tinha opção para trabalhar e a entrada no ensino superior privado foi como uma "queda de paraquedas[243]".

Em relação ao primeiro exemplo, podemos notar que a significação dada a "se prostituir" revela que para integrar-se totalmente ao modelo institucional,

[241] Desenvolveremos essa noção no próximo capítulo
[242] Em relação ao relato da entrevistada P 38.
[243] Em relação a entrevista P.13

inclusive como única fonte de renda, equivale a dizer que deve ser análoga a trabalhar como uma meretriz, em um lugar de degradação de si. Quanto à entrada na docência como uma "queda de paraquedas", expressa o comprometimento do sujeito com a sua própria exclusão. Como se nos dissesse que fora chamada para entrar no negócio. Curiosamente, quem já escutou relatos de prostitutas em programas de televisão, cujos jornalistas parecem buscar um nexo causal entre o trabalho com o corpo e algum "trauma", podem notar alguma repetição feita nos relatos de muitas mulheres: "eu entrei nessa vida sem querer, quando vi estava vendendo o meu corpo".

Em relação ao aspecto da docência como atividade profissional, Cordié (2000) explica que:

> entretanto, em muitos casos, essa escolha não tem razões ideológicas, ela pode ser consequência de um insucesso em outras áreas: o desemprego de algumas categorias de trabalhadores os leva a se reconverter no ensino; os salários não são maravilhosos, mas a segurança do emprego e as longas férias são coisas apreciáveis nos tempos atuais. Para as mulheres, isso significa ter o mesmo ritmo de trabalho com as crianças, então estar mais disponíveis para os educar. Essas escolhas razoáveis não são menos válidas, elas mostram um certo distanciamento e são frequentemente preferíveis, em relação às motivações mais apaixonadas (CORDIÉ, 2000, p. 94, Tradução nossa) [244]

Nas narrativas de sofrimento dos professores do ensino superior privado, pervertida pela mercantilização, embora às vezes sejam reduzidas apenas à luta pela sobrevivência, há algo de significante que pode ser escandido e relançado na esteira da essência da ética neoliberal mercantilista aplicada à formação, que resulta em uma forma de ser professor no contexto da democratização do ensino superior, duplamente de *instrução funcionalizante*, tanto para aluno, como para os professores. Nesse regime, soa politicamente incorreto atribuir culpa aos professores. Mais adequado seria dizer, eles também devem ser responsabilizados por colocarem seus corpos à "venda", ao se tornarem complacente, pois se

> deixam-se proletarizar e abdicam de engajamento numa reivindicação comum, de agir para além do horizonte do seu ego, de se colocar ao lado

[244] "Cependant, dans beaucoup de cas, ce choix ne tient pas à des raisons idéologiques, il peut être la conséquence d'un échec dans d'autres domaines : le chômage de certaines catégories de travailleurs les amène à se reconvertir dans l'enseignement ; les salaires n'y sont pas mirifiques, mais la sécurité de l'emploi et les longues vacances sont choses appréciables dans le temps actuels. Pour les femmes, cela signifie avoir le même rythme de travail que les enfants, donc être davantage disponibles pour les élever. Ces choix raisonnés ne sont pas les moins valables, ils montrent une certaine distanciation et sont souvent préférables, à des motivations plus passionnelles". (CORDIE, 2000, p. 94).

> dos outros. Cada um age isoladamente, cuidando que isso o beneficia. Parecem indiferentes à degradação das condições de formação dos estudantes e de respeito pelos direitos destes a um ensino de qualidade. No entanto, não cessam de enfatizar que a universidade existe para os estudantes. A covardia e a hipocrisia, a falsidade e a mentira estão casadas em comunhão de bens. (BENTO, 2019, p.133).

Nesse sentido, os professores persistem em se "prostituir", à medida em que trabalham em instituições que lhes expropriam tanto a experiência, a palavra e a coragem, caros a um exercício de transmissão necessária à uma formação. Haveria nessa (im)posição um índice de impostura, ou seja, algo de charlatanismo daqueles que consentem e, por outro lado, da instituição que lhe admite. Esses impasses nos fazem retomar ao debate sobre a questão da ética na educação. Para Imbert (1987)

> a questão da ética nos conduz a nos interrogar sobre os princípios; e esses princípios são de uma outra natureza que as "necessidades" ou "pseudo-necessidades", que se coloca antes da moral. O engajamento ético difere da obediência às regras; ele nos situa sobre um versando sobre outro, aquelas prescrições, as exortações e práticas morais; ao ponto de não recear em transgredir essas prescrições e práticas, de romper com seus efeitos de captura, a inquietação que elas trazem (IMBERT, 1987, p. 7, Tradução nossa) [245]

Em relação à expropriação do professor, nas suas variadas performances, inclusive sob modos de precarização, sabemos que há algo de nefasto nela, embora nesse jogo sintomático todos saem ganhando uma (pequena) quota, nem sempre equânime como vigora a promessa de gozo nessa fábrica de diplomas – professores, empresários e alunos. Nesse acordo tácito, os professores terão emprego, os alunos o diploma e os empresários receberão de modo generoso o financiamento estudantil. Este último, por sua vez, é o que alimenta o ciclo lobista da educação na bolsa de valores.

Em que pese o esforço da síntese, que não pretende ser generalista, mas reflexiva, a referência à prostituta, como sendo também um lugar de enunciação da professora, revela o caráter paradoxal do trabalho docente na instituição massificada. Dito de outra maneira, empreendam com os seus corpos, abandonem qualquer juramento ético, esqueçam a tradição, incorporem o código de conduta da

[245] "La question de l'éthique nous conduit à nous interroger sur les príncipes; et ces príncipes sont d'une autre nature que les "nécessités" ou "pseudo-nécessités" que met en avant la moral. L'engagement éthique diffère de l'obéissance aux règles ; il nous situe sur un versant autre que celui des prescription, des exhortations et pratiques morales ; au point de ne pas craindre de transgresser ces prescriptions et ces pratiques, de briser leur effet de capture, l'inquiètude qui les portent[...]" (IMBERT, 1987, p.7).

instituição e estão autorizados a maquiarem as avaliações. Submersos nessa engrenagem, os professores oferecem-se em sacrifício vivo à liturgia da democratização. Assim, apagados sob esta lógica perversa, e objetificados nessa máquina de impostura, o vapor da fábrica lhes permitem ficar refratários aos próprios processos éticos inerentes à formação universitária:

> significa algo como: estar em outro lugar, não ser tocado, estar imune, *aloof,* ficar distante das contingências, dos aborrecimentos, intocado, distanciado. De certo modo, é uma versão contemporânea do estoicismo[246], *o* qual Lacan dizia - gosto muito desta fórmula - ser um masoquismo politizado. (MILLER; MILNER, 2006, p.19).

Fora da engrenagem, o mestre nunca está livre. Será preciso continuar "correndo atrás", entre uma universidade e outra, buscando conter, em conta gotas as horas, aulas que lhe devolvam a sonhada dignidade de dizer frequentemente: sou professor universitário. Os números de contrato de trabalho, mencionados anteriormente pelos Censos, parecem também transmitir a ideia de que eles são competentes o suficiente para assumirem as disciplinas – as teóricas e a do próprio corpo. Ambas sempre sob o controle. Assim, governados como Carlitos, o personagem de Charles Chaplin em o filme *Tempos modernos*, os professores da fábrica de diplomas vivem alienados de sua condição. E assim são classificados como conteudistas e horistas, trabalham tão semelhante ao artista, não fazem mais do que "apertar parafusos". Assim, seguem os comandos das máquinas que tornam o seu ato arbitrariamente alimentado por um automatismo, sem sequer ter uma trégua. Eis aqui a engrenagem da fábrica, sempre a todo vapor.

Curiosamente, Carlitos que vivia de modo intenso o sofrimento do automatismo, sofre um colapso e fora internado. Ao receber a alta, decepciona-se com a fábrica fechada. Sente-se ressentido, pois aquela fábrica já constituía parte de sua própria estrutura. Mesmo tendo em mãos outra possibilidade. Tal narrativa do filme nos faz recordar o drama da professora demitida, pois a sua disciplina, ligada a ética, tema de envergadura para a formação do sujeito na área da saúde,

[246] Para Miller; Milner (2006, p. 20) "O estoicismo é uma filosofia antiga, uma arte de viver que ganhou as altas esferas da sociedade romana imperial num momento em que não era possível saber o que seria o amanhã. Aliás, é mais ou menos como hoje, salvo que naquela época podia-se ser convidado a beber um líquido envenenado; ou persuadido, tendo em vista nossos erros políticos ou o embaraço que nossa existência causava a nossos superiores, a cortar os pulsos numa banheira de água quente. Parece que é uma morte deliciosa, um prazer partir assim. Hoje, não se trata mais de banho quente nem de bala na nuca, é a apelação ou alternância, e também não é o estoicismo: é ser zen, não ser muito tocado pelas coisas. Seria mais um hedonismo despolitizado".

que lida com as práticas de cuidados, fora disponibilizada na plataforma digital. Com a carta de demissão nas mãos, narra a sua saída da instituição:

> “Quando eu saí daqui, assinei a minha carta de demissão, eu falei para mim mesmo: "Meu Deus, o que eu vou fazer amanhã sem esses alunos?". Ah, eu fui angustiada. Eu moro longe da universidade. Eu voltei para casa, dirigindo, com aquela angústia no meu último dia de aula no semestre. (Entrevistada P 28).

7.2 Promessas e ilusões da (pseudo)formação: o mestre na berlinda

Em tempos de sedução do discurso tecnocrático na educação – da escola à universidade, prometendo com isso não existir fronteiras e sequer obstáculos, reconhecemos nesse ato desbravador a incidência do objeto sobre o sujeito, produzindo um completo pacto de satisfação, pois a resposta à demanda assemelha-se ao um “guichê”. Além disso, endossada pela força discursiva do paradigma cognitivista, na atualidade, o qual difunde que a aprendizagem se reduz a apenas a um mecanismo de operação de processamento de dados, submetida à percepção e à informação, tal como se processa uma máquina. Nesse sentido, as promessas anunciadas pela dita revolução tecnológica, guiadas pelas premissas de uma orientação cognitivista, transformaram as formas de ensino e aprendizagem, além da dinâmica do trabalho nas instituições educativas.

> Esta abordagem é intelectualmente sedutora, pois ela faz apelo à razão, à reflexão e à vontade. Haveria erro na apreensão da realidade, e este erro gerador dos transtornos psicológicos (depressão, fobia, etc) poderia ser corrigido por uma aprendizagem adequada. O sistema (consciente) de crenças erradas seria assim revisado e reelaborado mais ou menos como “gestão de si”. Esta concepção do psiquismo, que faz apelo ao raciocínio e ao conhecimento classificado de uma confiança sem falha na prescrição (quando se refere à psicoterapia), é certamente mais atraente que a concepção analítica de um sujeito submisso à castração. (CORDIÉ, 2000, p. 94, Tradução nossa).[247]

Considerando a pregnância desta perspectiva na formação universitária, sabemos que a introdução das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

[247] “Cette approche est intelletuellement séduisante car ele fait appel à la raison, à la réflexion et à la volonté. Il y aurait erreur dans l’appréhension de la réalité, et cette erreur génératrice de troubles psychologiques (dépression, phobie, etc.) pourrait être corrigé par un apprentissage adéquat. Le système (conscient) de croyances erronées serait ainsi revu et réélaboré dans une sorte de « gestion de soi ». Cette conception du psychisme, qui fait appel au raisonnement et à la maîtrese assortis d’une confiance sans faille dans le prescripteur (quand il s’agit de psychothérapie), est assurément plus attrayante que la conception analytique d’un sujet soumis à la castration”. (CORDIE, 2000, p. 94).

– NTIC, vêm produzindo mudanças substanciais no lugar e na representação do professor, em sua autoridade e sobre a própria transmissão do saber, além de incidir sobre as formas de aprender. Por outro lado, é preciso ter a cautela de que nem toda mudança, mesmo sob a égide de uma revolução tecnológica, pode garantir de fato uma transformação social, bem como o progresso guarda em si uma face de simulacro, ou seja, na tentativa de exaltar a riqueza do discurso técnico-científico, esconde-se também a sua pobreza. Como nos adverte Blais; Gauchet; Ottavi (2014) sobre a Internet, trata-se de uma das prodigiosas inovações de nossa época. No entanto, é preciso se precaver contra os dogmas da eficácia e do imediatismo.

Deve-se acrescentar ainda que, apesar desse avanço, e diante ao fato de que um vasto conhecimento está disponível para *download*, os apetites da juventude parecem moderados. Além disso, observa-se uma apatia ao que remete a densidade de pensamento. Isso implica no fato de que o professor, em uma versão mais popular, precisar oferecer "tudo pronto e mastigado". Apesar disso tudo, impressiona-nos que

> o tempo parece mais rápido, cuja ideia mesma de aprender pode perder todo sentido. Isso por uma razão bem mais importante, que nos faz também examinar: essas novas ferramentas, podemos dizer, tem transformado as maneiras de pensar e de aprender".[248] (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2014, p. 227, Tradução nossa).

Nessa direção, sobre as transformações produzidas pela tecnologia, nem sempre em termos qualitativos, pode-se afirmar que a democratização do ensino, somado ao "esforço" de alargar as estatísticas das matrículas, se valendo de um mínimo gesto republicano, não trouxe amplo conhecimento. Além disso, não se pode também celebrar que tal medida, vista por outro lado como oportunista –, considerando o apetite de gozo do mercado, tampouco ampliou a capacidade crítica dos jovens interferirem nos seus destinos.

Sobre essas transformações, há quem os examine apenas apontando os aspectos positivos, pois parece destacar o mesmo fascínio daqueles que descobrem uma espécie de pílula dourada, ou um Éden intacto, quando acentuam as evidências, por meio das estatísticas, de que a forma hegemônica de

[248] "Le temps viendra vite où l'idée même d'apprendre aura perdu tout sens. Et cela pour une raison bien plus importante, qu'il nous faut aussi examiner : ces nouveaux outils, dit-on, ont boulerversé les manières de penser et d'apprendre". (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2014, p. 227).

transmissão seria, além de condizente com a época[249], atende também ao espírito da juventude volátil e hiperconectada, que pode aprender sem sanção, implicando em valores tais como: “interatividade, eficácia, rapidez, conexão com o mundo inteiro, esquecendo-se do passado[250]”. (BLAIS; GAUCHET & OTTAVI, 2014, p. 225, Tradução nossa). Dito de outra maneira, cabe a cada um customizar o saber ao sabor do gosto pessoal, do tempo e das prioridades. Eis a face contemporânea da universidade rendida à “hipnose pedagógica[251]” da hora.

Frente a esse conjunto de certezas e possíveis garantias, casada com a ideia progressista de desenvolvimento, restam por outro lado sempre dúvidas, suspeitas frente a essa “sedução totalitária[252]”. (CALLIGARIS, 1991). Por exemplo, considerar que esse mesmo tipo de argumento foi sendo apropriado como tática, para ser expropriado e explorado, de modo perverso, pelas instituições privadas, mas de maneira irrestrita e também inconsequente. Presume-se assim, que

> a ideia de que certas descobertas da ciência *caíram em mãos erradas*, por exemplo, não faz senão retomar este velho preconceito liberal, típico da ilusão de liberdade acalentada pelo imperialismo americano, de que tudo se resolveria corretamente bastando que os objetos estivessem em boas mãos. Quer dizer, seja em mãos boas ou más, tratar-se-iam de mãos de todo modo livres para manipular o objeto na direção que bem lhes aprouver, sem que nada deste objeto lhe impusesse um limite, um impossível. (VOLTOLINI, 2009, p. 129).

---

[249] Em 2007, a modalidade a distância representava 7,0% das matrículas de graduação. Nos últimos 10 anos, a educação a distância vem aumentando sua participação na educação superior. Em 2017, a EaD aumentou 17,6% e já atende mais de 1,7 milhão de alunos, o que representa uma participação de 21,2% dos alunos de graduação no país. A modalidade presencial apresenta o 2º ano de queda no número de matrículas. (BRASIL, 2018).

[250] "[...] interactivité, efficacité, rapidité, connexion avec le monde entier, oubli du passé". (BLAIS; GAUCHET & OTTAVI, 2014, p. 225).

[251] Em alusão a Ferenczi, segundo o qual “os adultos que implantam uma outra forma de “hipnose pedagógica” na criança, isso quer dizer que se trata de sua autoridade, mas de uma maneira violenta. A psicanálise, nesse sentido, pode defender outra forma de transmissão possível dos laços entre adultos em volta da criança (PECHBERTY, 2019, p. 214).

[252] Esta “sedução totalitária” encontra bastante coerência com a reportagem de Kuzuyabu (2017) o qual mostra com entusiasmo a expansão do EaD. Os dados vêm revelando que até 2026, os cursos a distância vão ultrapassar o ensino presencial em número de alunos. Estima-se que, do total de 9,2 milhões de estudantes que estarão matriculados em instituições privadas naquele ano, 51% deles estarão inscritos em cursos on-line. O cenário foi desenhado levando em consideração três aspectos: instituições que não ofertam EAD passarão a oferecê-la nesse intervalo de tempo; o número de polos crescerá – todas as que já trabalham com EAD terão, no mínimo, 30 polos com 100 alunos cada; e o portfólio de cursos abrangerá outras áreas, como saúde e engenharia, hoje pouco cobertas. Estas expectativas são otimistas e são vislumbradas em razão do MEC está desburocratizando a expansão dos polos e a tecnologia está evoluindo, dessa forma, permitindo a entrada de novas instituições. Uma leitura mais aprofundada por ser acompanhada pelo site, disponível em http://www.revistaeducacao.com.br/educacao-distancia-vive-bom-momento-com-expansao-do-numero-de-matriculados.

Considerando então a velha arte de manipulação, a qual não é de se estranhar em nossos latifúndios, foi feita as “prodigiosas inovações”. Mais uma vez, de golpe, as instituições particulares, com base no respaldo jurídico e administrativo, principalmente levando em conta os desdobramentos que tiveram as reformulações introduzidas pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996[253], no que tange à modalidade de Ensino a Distância, se apropriaram dessa flexibilidade na lei para, tanto explorar os novos territórios geograficamente mais distantes dos grandes centros urbanos, como para transferir um conjunto de disciplinas ministradas, presencialmente, passando a serem disponibilizadas, “arbitrariamente” – porque não conta com o assentimento do professor, é uma decisão sem consulta, para a modalidade virtual. De um lado o fascínio e de outro o fascismo da instituição. Para Voltolini (2009) a proposta da Educação a Distância – EaD visou se afirmar como processo educativo alternativo para atender à população. Assim,

> dando novo corpo aos anseios de universalização do ensino, com potencial de resposta à carência de acesso através de implementação em larga escala e também às necessidades de atualização profissional, é na década de sessenta que ela ganha visibilidade como alternativa de ensino. (VOLTOLINI, 2009, p.124).

O argumento resultou em que há diversas formas de combinar atividades virtuais bem como presenciais com a ajuda de tutores. Por exemplo, a sala de aula invertida – *flipped classroom*, por exemplo, prevê que circulação de um determinado assunto não transmitido pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material antes de frequentar a sala de aula. Geralmente são problemas, projetos,

[253] De acordo com a LDB (Brasil,1996), em seu Art. 53, levando em consideração a autonomia universitária, há a seguinte referência: “ No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: I – criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino”. Além disso, em seu art. 81, refere que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1° A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2° A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3° As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. § 4° A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais”. Deve-se considerar que este artigo fora regulamentado, posteriormente, em 1998, pelo Decreto n° 2.494, que regulamentou a implementação das disciplinas, em plataforma, como método não presencial.

discussões, atividades de laboratório. As atividades são apoiadas e supervisionadas pelo professor e colaborativamente pelos colegas. Valoriza-se as interações interpessoais, as atividades online visam tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficiente, interessante e personalizado. (VALENTE, 2014). Ademais, é um modo de o aluno expandir os seus horizontes educacionais e favorece o treinamento em habilidades sociais e comportamentais, além da nova demanda de habilidades socioemocionais. De acordo com esta visão, o aluno tem a chance de praticar o uso e aquisições dessas habilidades nos seus respectivos cursos formais. (ASSUMPÇÃO, 2017). Ao considerar as diferentes realidades das instituições de ensino superior, Valente (2014, p. 82) nos mostra o seguinte:

> [...] A dificuldade com essas abordagens é a adequação do problema de acordo com o currículo que está sendo trabalhado e com o nível de conhecimento dos alunos. No caso dos projetos, em geral escolhidos de acordo com o interesse de cada aluno ou grupo de alunos, é possível encontrar uma diversidade de temas, tornando bastante difícil para o professor mediar o processo de aprendizagem. Além disso, essas abordagens são difíceis de serem implantadas em salas com um grande número de alunos. (VALENTE, 2014, p. 82).

Considerando a propaganda de um lado, pode-se observar na prática que, são ambientes de aprendizagem que chegam a ter 300 alunos por turmas (SOUZA, 2017). Nesses contextos de massificação do ensino, o professor tem se tornado um “aulista”, até mesmo um “tarefeiro”.

> [...] O desenho dessa conjuntura aponta para um modelo de educação mercantilista e instrumental, com crescente privatização interna das universidades públicas, incremento do ensino virtual, *franchising* educacional, abertura estrondosa de vagas no ensino privado, avaliações baseadas em critérios quantitativos, ruptura com a produção e transmissão de conhecimentos críticos, situações, estas, que afetam diretamente o trabalho docente. (LÉDA, 2006, s/n).

Nesse sentido, a pretensão de formar a distância, sem a mediação direta do professor, foi assim se constituindo como parte das iniciativas governamentais em matéria formativa, exigindo dessa forma um verdadeiro “consórcio intelectual universitário” e um condensado “imaginário tecnomaquinário” (LAJONQUIÈRE, 2011), estando a serviço das atuais funções da *universidade operacional*, aquela que segundo Chauí (2001) está estruturada por estratégias e programas de eficiência organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Eis aqui a exigência comum de avaliações frequentes de desempenho do professor, pois é preciso vigiar a sua performance. Seguindo essa

lógica, “a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicatas em CDs”. (CHAUÍ, 2001, p.191). Nesse contexto de ensino pasteurizado, à mercê das políticas neoliberais, cuja ausência de reflexão e senso crítico é notório,

> cabe concluir que nenhum pacote de videoconferências, antigas fitas-cassetes ou modernos CDs, repetidos à exaustão, é capaz de elevar um signo à altura de uma palavra, de um dom, pois a formatação prévia da fala dos seres de carne e osso faz, precisamente, isso mesmo: formata a sua equivocidade da palavra e, portanto, retira do Outro – seja o parental, seja o professoral – que endereça a palavra a seu filho ou a seu discípulo, todas as suas pequenas fraquezas, conforme a expressão utilizada por Freud, quando lembrara da personalidade dos mestres na sua alocução no jubileu. Em outras palavras, a formatação prévia e a distância da palavra fazem às vezes de anteparo contra a necessária função significante. (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 859).

Embora existam controvérsias, o discurso pedagógico contemporâneo dissemina os benefícios desse modelo de ensino que estimula a autonomia individual, a motivação, ao passo que o “saber” não está mais sob a tutela de um *expertise*, o mestre provisório, em alusão a Pereira (2008). O professor encontra-se, portanto, em “descentração”, logo o ato de aprender se dá por um consumo de informações reforçado pela seguinte observação: aprenda sem o mestre, sem medo e sem risco. Equivale a dizer também, como assinala Bellangé (2007), o sujeito consome a informação.

> A evolução cultural modificou a nossa relação com o saber e as modalidades de sua transmissão em uma sociedade dita de consumação, na qual o fato bom é gozar, o saber se torna essencialmente o saber-fazer em uma relação de rentabilidade que deve ser o mais imediata possível. (BELLANGÉ, 2007, p. 23, Tradução nossa).[254]

A justificativa para tamanha incidência das NTIC na formação universitária recai sobre o fato de que: “graça a Internet, o saber não está mais monopolizado por aqueles que a instituição selecionou, formados e certificados. O saber se compartilha”. (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2014, p. 241). Mais ainda:

> Nós observamos assim a emergência de uma nova concepção de aprender, naturalista e evolucionista. Aprender deve ser espontâneo, indutivo, imediato, sempre ligado a utilidade ou a eficácia (“pertinência”). A aquisição dos conhecimentos é destinada à adaptação do sujeito ao seu ambiente, e a aprendizagem não pode ser outra coisa que responder a

[254] “L’évolution culturelle a modifié ler apport au savoir et aux modalités de sa transmission et dans une societé dite de consommation, où il fait bon joui, le savoir devient essentiellement savoir-faire dans un rapport de rentabilité qui doit être plus immédiat possibible”. (BELLANGÉ, 2007, p. 23).

> uma questão, procurar a solução de um problema. (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2014, p. 241, Tradução nossa). [255]

A escola, bem como a universidade hodierna, está implicada na transmissão de um conhecimento que prescinde ou denega os lugares de enunciação do professor. Nesse contexto, o mestre, por sua vez, passa a ocupar posições diversas, a saber: tornam-se *conteudistas*, *aulista, terefeiro,* além de também desempenharem o papel de *instructional*[256] *designers*, alguns são convocados a integrar a equipe responsável pela *produção e distribuição*, enquanto outros docentes se tornam *tutores*, acompanhando o aluno tanto em plataforma virtual ou presencialmente. Nesse sentido, a revolução digital, segundo Blais; Gauchet; Ottavi (2014), produziu várias mutações políticas, epistemológicas, sociais e pedagógicas, a ponto de interrogarmos se ainda precisamos de professores quando as máquinas se colocam em disposição para cada um, com os saberes do qual cada um pode ter necessidade. Nessa direção, Freitas (2018) assinala que como trabalhador desqualificado e mais dependente de tecnologia, o magistério se torna mais descartável, como um apêndice das plataformas interativas em sala de aula, sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho.

Lacan (1985), ao criticar a redução que se fazia do corpo e dos fenômenos da consciência ao modelo mecanicista, na tentativa de explicar o efeito da cibernética na sociedade, colocou uma pergunta que ainda parece pertinente para a nossa época:

> A primeira questão que se coloca para nós, analistas, e talvez possamos aí sair da controvérsia que se entabula entre vitalismo e mecanicismo, é a seguinte – por que será que somos levados a pensar a vida em termos de mecanismos? (LACAN, 1985, p. 46).

---

[255] "On assiste ainsi à l'émergence d'une nouvelle conception de apprendre, naturalize et évolutionniste. Apprendre doit être spontané, inductif, immédiat, toujours lié à utilité ou l'efficacité "pertinence". L'acquisition des connaissances est destinée à l'adaptation du sujet à son environemment, et l'apprentissage ne peut être que réponse à une question, recherche d'une solution à un problème". (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2014, p. 241).

[256] "[...] No Paradigma Industrial de EaD os cursos são previstos para atender a grandes números e, por esta razão, sua estrutura de funcionamento distingue, em papéis e ocupantes diferenciados, conteudistas, *instructional designers*, equipe responsável pela produção e distribuição e tutores. A elaboração do material didático do curso, feito como se fosse uma linha de produção de fábrica, é o principal apoio deste paradigma. É também chamado de Paradigma Autoinstrucional, na medida em que não favorece a interação entre alunos e cursos e, muitas vezes, dispensa a tutoria ou a reduz a um acompanhamento burocrático". (SEGENREICH, 2015, p. 117).

Lacan, ao colocar em evidência o que estava em jogo, à época, nas máquinas, em referência a evolução de cada uma, o relógio, a calculadora, o vapor etc, nos mostrou que elas dizem, como toda transformação, sobre o espírito da época. Ele concluiu que:

> A máquina, está ligada a funções radicalmente humanas. Não é um simples artificio, como poderíamos dizê-lo das cadeiras, das mesas, e dos outros objetos mais ou menos simbólicos em meio nos quais moramos sem nos darmos conta de que são o nosso retrato. As máquinas são outra coisa. Isso vai muito longe na direção daquilo que realmente somos, do que as próprias pessoas que as constroem suspeitam.[...] A máquina encarna a mais radical atividade simbólica no homem, e ela era necessária para que as questões se colocassem – talvez não dê para vocês notarem no meio disto tudo – no nível em que a colocamos para nós. (LACAN, 1985, p. 99).

Assim como Lacan nos mostrara o papel que as máquinas adquiriram, considerando também o seu efeito simbólico; Freud (1996) virá nos mostrar que a Segunda Guerra Mundial, como uma grande catástrofe, nos fez perder o valor e afetou em grande parte as conquistas feitas pelo homem. No entanto,

> uma parte da abordagem experimental à grande revolução, em cujo sentido nós estamos dirigindo e de cuja extensão não podemos fazer estimativa; mas indubitavelmente se trata de uma tentativa de compensação, de criar noutra esfera, supermundana, as atrações perdidas pela vida sobre esta Terra. Na verdade, alguns dos procedimentos das próprias ciências exatas podem ter contribuído para esse desenvolvimento. A descoberta do rádio confundiu, tanto quanto fez progredir, as possibilidades de explicar o mundo físico, e o novíssimo conhecimento adquirido do que é chamado de teoria da relatividade teve, sobre tantos que a admiram sem compreendê-la, o efeito de diminuir sua crença na fidedignidade objetiva da ciência. (FREUD, 1941/1996, p. 181).

Nessa mesma direção, sobre as descobertas e as revoluções produzidas por elas, destacadas por Lacan e Freud, além do furor produzido por cada uma, à época, podemos observar que o “empuxo tecnológico”, segundo Voltolini (2009) tem se firmado como um recurso que visa viabilizar o processo educativo. Assim estas tecnologias avançam em relação aos processos anteriores de comunicação a distância com a chegada da *voz e da imagem* do professor, que introduzem os elementos de sua corporeidade, a lugares que sua presença não poderia alcançar, por razões diversas, chegar, daí seu traço identitário, ou seja, *a distância.* Isso se torna perceptível em uma troca de correspondências, por exemplo, usada como um recurso de ensino, cuja a marca do elemento a distância, mas a viabilização da presença destes componentes corpóreos deu a este processo sua verdadeira notoriedade.

Assim, para o “papa” da cibernética, Nobert Winer, ele mostrou que a definição verdadeira desse caminho resulta na seguinte síntese:

> Viver eficazmente, é viver com uma informação adequada. Informação é o nome para designar o conteúdo disso que é negociado com o exterior à medida em que nós nos adaptamos e que nós lhe aplicamos os resultados da nossa adaptação. (BLAIS; GAUCHET ; OTTAVI, 2014, p. 242, Tradução nossa). [257]

Essa visão, em que temos sempre uma informação disponível, em uma relação com o conhecimento segundo a lógica do consumo, se articula com a ideia segundo a qual “o saber determina o sujeito, ou o enunciado tecnológico” conforme Lesourd (2010). Assim, complementa o autor:

> É um modo de, em nome de um saber médico ou tecnológico de prescrever ao sujeito isso que ele deve ser em sua relação com a vida. Esta verdade do saber tecnológico, que flutua em função das novas descobertas, tem, portanto, investido nos campos da educação, da saúde, mas também na vida cotidiana nos diversos comandos sobre o que deve fazer um indivíduo para não estar “em risco de...” São enunciados que decidem sobre a posição de um sujeito a partir de um saber técnico. (LESOURD, 2010, p.127, Tradução nossa)[258].

Retomando a discussão sobre o ensino mediado, de um ponto de vista temporal, mais recente, desde o ano de 1998 o debate sobre o Ensino a Distância – EaD foi sendo incorporado ao discurso pedagógico, como alternativa para superar a dificuldade de acesso ao ensino superior, em diversas regiões do Brasil. Este argumento contribuiu para que diante a autorização do Ministério da Educação – MEC, as instituições privadas encontrassem nessa demanda, dita reprimida, um grande nicho lucrativo. Como uma espécie de boas novas da educação para todos, uma face do espirito “jesuítico”, era preciso alcançar as regiões geográficas menos beneficiadas e promover uma intensa presença de instituições de ensino dispostas a levar à informação pasteurizada. Assim, foram criados polos de apoio, configurando dessa maneira uma filial de mais um estabelecimento.

> O projeto de se formar professores a distância encontra um arrazoado de justificativas objetivas – importantes nas declarações dos autodenominados gestores da política educacional brasileira: a extensão

[257] “Vivre efficacement, c’est vivre avec une information adéquate. Information est le nom pour désigner le contenu de ce qui est échangé avec l’extérieur à mesure que nous nous y adaptons et que nous lui appliquons les résultats de notre adaptation." (BLAIS; GAUCHET ; OTTAVI, 2014, p. 242).

[258] “[...] est une façon au nom d’un savoir médical ou technologique de prescrire au sujet ce qu’il doit être dans son rapport à la vie. Cette vérité du savoir technologique, qui fluctue en fonction des nouvelles découvertes, a pourtant investi les champs de l’éducation, de la santé, mais aussi ceux de la vie quotidienne dans le divers commandements sur ce que doit faire un individu pour ne pas être “en risque de..." Ces énoncés qui décident de la posiiton d’un sujet à partir d’un savoir technique... " (LESOURD, 2010, p. 127).

> de nosso território, seu baixo custo, se comparada à formação dita tradicional, a suposta e iludida transparência pedagógica de imagens para todos, além da velocidade de sua implementação e, portanto, a rapidez em colhermos resultados, dentre outras praticidades numa vida diária já cheia de atribulações". (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 854)

Em se tratando dos cursos presenciais, muitas disciplinas foram aglomeradas e disponibilizadas nos sites das instituições. A escolha pressupõe aquelas disciplinas que a instituição considerava mais ou menos introdutórias. Por exemplo, na área de ciências humanas e sociais: introdução à filosofia, ética, metodologia entre outras disciplinas. Associado a essa perspectiva, a Portaria n° 1.134, de 10 de outubro de 2016, buscou revogar a Portaria MEC n° 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que assinalava como um pressuposto que

> as instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância. (BRASIL, 2004)

Além disso, essa portaria reiterou que "as disciplinas poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento)[259] da carga horária total do curso". Ademais, enfatizou que "as avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais". Em seu artigo 2° explicita a forma como as disciplinas deveriam ser ofertadas e os métodos utilizados, a saber:

> A oferta das disciplinas previstas no art. 1º deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria. (BRASIL, 2004).

Com base nessas prerrogativas estabelecidas pelo Ministério da Educação – MEC, que funcionava como uma chancela do Outro, um percentual de disciplinas, consideradas básicas – introdutórias, tanto nas áreas de ciências humanas, sociais e saúde, passaram a ser ofertadas no formato online. O uso intensificado dos ambientes virtuais visava, de acordo com os diretores das instituições desenvolver

[259] Notícias recentes, por outro lado, retoma a esta discussão, mas apontando que o Ministério da Educação aumentou em 40% as disciplinas EAD em curso presenciais, que gera por sua vez mais precarização e demissão. A discussão pode ser acompanhada através do link. https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/mec-aumenta-para-40-a-carga-horaria-de-disciplinas-ead-em-cursos-presenciais

no aluno as competências gerenciais, técnicas e instrumentais necessárias ao mundo competitivo do trabalho. Uma promessa de torná-lo atualizado para as demandas do mundo pós-moderno.

No entanto, sabemos que esse discurso não se sustenta apenas por essa intencionalidade mercantil e prática. Além e enumerar os diversos benefícios dessa modalidade de ensino, as propagandas reiteravam que o aluno dessa vez não precisava de um mestre convencional. O aluno estava livre para estudar onde e como quisesse, combinando tempo e disponibilidade de acordo com a sua própria agenda, já que parte significativa dos alunos são trabalhadores e estudam no turno noturno.

Segundo Blais; Gauchet; Ottavi (2014), em referência à cultura digital, mostra que os computadores nos transmitem a impressão de sua onipresença, conferindo certa legitimidade suplementar, ao mesmo tempo em que os muros das instituições educativas não podem mais impedir a sua presença, seja na forma de miniatura e também através de sua força irresistível de atração.

Por outro lado, examinando as minúcias dessa alternativa tecnológica como sendo um caminho sem volta, ou seja, todas as instituições estão submetidas, podemos observar alguns impasses, a saber:

> A dimensão da alteridade é liberada, o Outro e o sujeito se reclamam sem sim, sobre um modo dual, de reciprocidade e de reforçamento mútuo, em uma economia de oferta e da demanda, de apelo sem infinito. O objeto computador não está como parceiro ideal? Sempre pronto a nos dar mais. Discreto, dificilmente ele nos faz reclamações, não espera nada de nós em troca, nos deixa livre em nossos horários, resta sempre presente, não nos constrange de forma alguma, nos permite mesmo outras consumações anexas e simultâneas, não nos deixa jamais em falta, exceto os problemas técnicos. (BELLANGÉ, 2007, p. 24, Tradução nossa).[260]

Seguindo o raciocínio anterior, uma das promessas dessa cultura digital, baseada no ideal do Paradigma Autoinstrucional (SEGENREICH, 2015), defende que o aluno se torna o único responsável em gerenciar o seu tempo de estudo, além disso se crer autossuficiente, implicando desse modo em outra relação, em se tratando da alteridade do professor. Essa perspectiva adotada por muitas

[260] "La dimension de l'altérité évacuée, l'Autre et le sujet se réclament sans fin, sur un mode duel, de reciprocité et de renforcement mutuel, dans une économie de l'offre et de la demande, de l'appel infini. L'objet ordinateur n'est-il pas là le partenaire idéal ? Toujours prêt à nous donner plus ! Discret, il ne nous fait guère de remarques, n'attend rien de nous en échange, nous laisse libres de nos horaires, reste toujours présent, ne nous contraint nullement, nous permet d'autres consommations annexes et simultanées, ne nous laisse jamais tomber, sauf maladresse techinique". (BELLANGÉ, 2007, p. 24).

instituições não favorece de imediato a interação entre alunos e cursos e, muitas vezes, dispensa a tutoria, ou a reduz a um acompanhamento burocrático, possibilitando, assim, ao estudante e ao professor, uma interação assíncrona, a qualquer momento. Como destaca Lajonquière (2011),

> dessa forma, pretender impor o autodidatismo – ou justificar a educação a distância em nome de um autodidatismo sempre possível – às grandes massas populacionais, é como pretender impor, por lei, o orgasmo para todos, e sempre, em todas as circunstâncias que possamos imaginar. (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 860).

O aluno se torna o agente e o centro do processo – eis aqui a face primária da "sua majestade, o bebê!", cujas atenções e demandas estão todas voltadas para o "cliente", preferencialmente evitando contratempos e sua insatisfação. Neste sentido, Voltolini (2019) vai apontar que ao priorizarmos o *aluno empoderado,* por outro lado, o professor vai ficar privado de seu ensino e de sua enunciação. No entanto, essa equação ela só é benéfica para a lógica neoliberal, tornando-se assim o seu sonho de consumo do poder instituído. Temos aqui a universidade *consumida* e *consumada*. Dito de outro modo, o dito "empenho" em democratizar o ensino universitário, sob o lema de tornar a educação universalizada para todos, torna a atual universidade um lugar de *consumação* e consumição.

Ao escutarmos os professores entrevistados em nossa pesquisa, a título de uma digressão, eles poderiam ser agrupados assim: aqueles que apostam nas mudanças introduzida pelas NTIC, pois implica o aluno no processo de formação, ao passo que também desresponsabiliza o professor e, portanto, o resultado de um fracasso pode ser fracionado; outros que questionam a arbitrariedade e o pouco caso institucional; e, por fim, os professores que se sentem impotentes.

Uma expressão que curiosamente chamou a minha atenção, refere-se a uma professora que mostra de modo contraditório que os alunos assistem os vídeos aulas, mas infelizmente "eles balançam a cabeça e o cérebro não compreende". Expressão que denota o comportamento dos universi(o)tários produzidos pela fábrica de diploma. Essa mesma professora entrevistada faz o seguinte relato:

> Eu preciso usar um pouco mais de cinquenta minutos para poder, pelo menos, tirar as dúvidas do que eles viram no portal. Porque o volume de conteúdo no portal gera mais de cento e cinquenta minutos. E, para a gente praticar, porque eu, como licenciada, não acredito que prática seja só laboratório, o evito ao máximo possível, trago práticas para a sala de aula, até mesmo para eles aprenderem a lidar com os outros. Então os cinquenta minutos não são necessários, não dão conta. Então a gente

> termina realmente doando um pouco mais da nossa hora de trabalho, já que somos horistas, pensando no aluno. (Entrevistado P 35).

Neste relato, embora não constatemos uma queixa diretamente relacionada à insatisfação, ele nos sinaliza que a gestão do tempo dedicado ao conteúdo digital se sobrepõe, em proporção desigual a quantidade de hora reservada ao professor para dirimir dúvidas dos alunos. Enquanto no ambiente virtual o aluno deve acompanhar três sequências de aulas, perfazendo cento e cinquenta minutos, na sala de aula dispõe somente de cinquenta minutos. Além disso, embora a professora entrevistada acreditasse que a "doação" de seu tempo muito provavelmente esteja relacionada ao seu interesse pessoal, que de modo algum invalida a sua disposição e engajamento, em de fato ajudar e esclarecer dúvidas, podemos também sobre esta atitude apontar dois desdobramentos. Primeiro, extrapolar o tempo para não produzir insatisfação no aluno tido como cliente, e assim o professor livra-se de um pesadelo que lhe sobreviria com a avaliação institucional – além de mostrar que é cúmplice com o aluno; segundo, não resultando em queixa do discente, suprimir o medo da demissão, dado de realidade, que geralmente acontece como sendo resultado da avaliação negativa, feita pelo aluno, em relação ao professor. Seria o caso de pensar que o professor precisa, frequentemente, atentar-se aos nós imaginários que cerca o seu ofício. Uma trama "paranoica", que não lhe dá trégua e sequer lhe traz boas promessas. Assim, tanto o professor como o computador, ambos são análogos à uma máquina "que responde a uma demanda expressa, na forma de um guichê". (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2014, p. 237). Nesse sentido, "o professor trabalhará mais se estiver com sua cabeça a prêmio todo dia". (FREITAS, 2018, p. 109). Esta demanda de utilidade é portadora de uma grande ambiguidade, a saber:

> Porque no ensino a oferta do saber sucede raramente a uma demanda ou a uma necessidade, e, se há problema, é porque o professor foi capaz de criar a situação que permitiu colocá-lo (nós chamamos isso de "situação-problema" justamente porque ele é fictício. (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2014, p. 238, Tradução nossa).[261]

[261] "Car, dans l'enseignement l'offre de savoir succède rarement à une demande ou à un besoin, et, s'il y a problème, c'est parce que l'enseignant a su créer la situation qui permet d'en poser un (on appelle cela "situation-problème", justement parce qu'elle est fictive". (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2014, p. 238)

Ademais, embora se reconheça a impossibilidade de não aderir às NTIC, o paradigma autoinstrucional, em muitas circunstâncias, não é de todo absoluto, restando sempre um ou muitos a mais para “corrigir”. A inclusão das NTIC pode também ser vista, por alguns professores, como uma proposta positiva, pois se antes o fracasso do aluno era reduzido ao trabalho docente – resultado de uma educação tida como “bancária”, na atualidade tem-se a impressão de que o contato do aluno com a cultural virtual altera tanto a função do professor, como responsabiliza o aluno pela gestão de seu tempo, portanto de uma parte do resultado de sua aprendizagem e de sua avaliação. Ademais há ganhos implicados para o professor, que não é de todo o agente da transmissão, seu fazer reduz-se em apontar às coordenadas práticas, estando sempre às margens do processo – como um “facilitador”, conforme a professora entrevistada consente em nos declarar:

> O *flippedclass*[262] e o a sala de aula invertida trouxeram exatamente o que a gente, da licenciatura, quer desde que nós estudamos: que o aluno tome a educação como coisa sua. Porque, antigamente, a gente tinha a péssima retórica de que, se uma porcentagem da turma tirasse uma nota baixa, a culpa era do professor. O *flippedclass* traz a ideia de que o responsável pela sua educação é você, o professor está ali só para nortear. Então, o que a sala de aula invertida traz para a gente? A saída da educação tradicional em sala de aula e traz o “praticizar”. A gente não teoriza mais em sala de aula, a gente leva temas-problema e faz o máximo para que o menino esteja preparado para fora. Eu comento muito com meus alunos que eu tive problemas porque recebi muita teoria e tive que aprender a prática na prática. Então esse modelo e o material que a gente tem recebido vêm muito com temas-problema ou estudos de caso e permite que a gente faça com que o aluno pense. (Entrevistada P 29)

Nesse relato anterior a professora compara a sua formação com o discurso pedagógico contemporâneo, que lhe forneceu bases teórica em densidade, porém a prática só pode ser realmente vivenciada na ocasião de seu estágio, demonstrando assim um longo hiato entre teoria e prática. Curiosamente, alguns alunos vão para o estágio, e além de muitos não se comprometerem, demonstram

[262] Há diversas maneiras de combinar atividades presenciais e a distância. Sala de aula invertida – *flipped classroom*, por exemplo, prevê que circulação de um determinado assunto não transmitido pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material antes de frequentar a sala de aula. Geralmente são problemas, projetos, discussões, atividades de laboratório. As atividades são apoiadas e supervisionadas pelo professor e colaborativamente pelos colegas. Valoriza-se as interações interpessoais, as atividades online visam tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficiente, interessante e personalizado. (VALENTE, 2014).

bastante insegurança[263]. Esta observação mostra a contramão da propaganda enganosa[264]. No entanto, considerando o tempo de sua formação, em comparação ao atual, o aluno, através das novas metodologias ativas, vai adquirindo certas habilidades concomitante à formação teórica, que parece também cada vez mais reduzida quando se refere ao encontro presencial. Nesse sentido, ocorre outra inversão, acredita-se que o contato dos alunos com os conteúdos já pressupõe um aprofundamento nas bases conceituais, sem a mediação direta do professor. Como Voltolini (2019) havia apontado que

> [...] desapropriado de sua maestria, o professor fica reduzido a ser um chefe, 'pequeno chefe', ainda de seu poder não advir de sua competência e de seu valor, mas, antes, da legalidade estabelecida pela instituição. Por outro lado, desapropriado da dimensão de mistério, em prol de uma versão de resolução de problemas, o saber fica anódino, sem gosto, desligado das grandes questões da vida. (VOLTOLINI, 2019, p. 30).

Diante das condições postas pelas instituições, e às voltas com a sua função deslocada, o mestre complacente como um instrumento de todo este processo, também pode se sentir aliviado em poder responder às demandas que lhe confere um lugar semelhante ao de um assessor. Embora ele padeça nesse sistema, pois no exercício dessa assessoria ele sabe também reconhecer a inconsistência do Outro, apesar de mostrar-se consistente, do ponto de vista da avalanche dos métodos, do controle e da busca da homogeneização. Por outro lado, se há um alívio da responsabilidade de um fracasso, o qual pode ser compartilhado entre alunos e professores, ambos não podem se livrar do peso e das implicações de suas relações com esse gozo.

Esse gozo, inclusive, será de alguma forma (re)embolsado pelas instituições, oferecendo ao professores múltiplas possibilidades – embora precárias, de exercício da docência na fábrica de diploma. Assim, o mestre participa da linha da produção ocupando múltiplos lugares. O que nos chama a atenção é o fato de que, como discutimos anteriormente, se por um lado a promessa da profissionalização

---

[263] Em referência a uma professora que marcara uma intervenção em uma escola, e havia preparado os alunos durante o semestre e no dia da atividade os alunos não compareceram. Enviaram uma mensagem para a supervisora informando de que não tinham comparecido à instituição para realizar a atividade. (Diário de Bordo).

[264] Nesse modelo de ensino autoinstrucional, visa que o aluno possa expandir os seus horizontes educacionais e favorece o treinamento em habilidades sociais e comportamentais, além da nova demanda de habilidades socioemocionais. De acordo com esta visão, o aluno tem a chance de praticar o uso e aquisições dessas habilidades nos seus respectivos cursos formais (ASSUMPÇÃO, 2017).

fez despertar o sonho da fratria órfã; de outra parte os professores também alojaram seus sonhos de uma futura “estabilidade profissional” ingressando na universidade de massa e assim podem faturar algo desse sintoma educacional. Como parte da engrenagem, além da cumplicidade, o professor entra na razão técnica sendo já expropriado de seu pensamento crítico. Laurent (2007), ao citar Heidegger, em resposta a sua visão científica do mundo, mostra que a sociedade da técnica "ataca a substância mais íntima do homem contemporâneo".

Há coerência nessa crítica, considerando dois fatos: primeiro, os empresários da educação, além de serem bons artífices na visão empreendedora, reconhecem o valor de um fetiche do diploma para um sujeito. Portanto, podemos deduzir que essa expansão do Ensino a Distância se efetiva, para além das benesses da lei, porque a sua propaganda alcança o núcleo mais íntimo do sujeito, ou seja, coloniza o seu desejo. Eis aqui a face de um sonho, que segundo Lacan (1998):

> parece com o jogo de salão em que se deve, estando na berlinda, levar os espectadores a adivinharem um enunciado conhecido, ou uma variação dele, unicamente por meio de uma encenação muda. O fato de o sonho dispor da fala não modifica nada, visto que, para o inconsciente, ela é apenas um elemento de encenação como os demais. É justamente quando o jogo e também o sonho esbarrarem na fala de material taxêmico para representar as articulações lógicas da causalidade, da contradição, da hipótese etc., que eles darão provas de ser, um e outro, uma questão de escrita, e não de pantomima. (LACAN, 1998, p. 515).

Conforme tínhamos apontado brevemente que a inserção das NTIC contribuiu também para o incremento das metodologias ativas, por outro lado, retomamos ao debate de que a expansão do ensino superior também se observa no nicho da Ensino a Distância, inclusive nos cursos de licenciatura, produzindo o fenômeno da *universitarização do magistério*[265]*,* de modo intensificado no turno noturno. Um cenário de “riqueza” de acesso, ao passo que na contracorrente observamos uma pobreza pedagógica na formação. No que tange e essa discussão, Diniz-Pereira (2015) chama a atenção para o fato de que as instituições privadas, muitas sem a tradição da formação, nesses últimos anos, vêm se ocupando, quantitativamente, da formação de professores da educação básica.

[265] Dessa maneira, pode-se afirmar que a expansão do setor da educação, na modalidade EaD, em termos quantitativos de alunos, visou responder ao estabelecido no Plano Nacional de Educação em 2001 (PNE 2001-2010). Nesse Plano deram uma ênfase particular a qualificação docente da educação básica através da política de democratização da educação superior. Alguns estudiosos neste campo vão chamar de universitarização do magistério que se dá por meio da formação de professores e o consumo de produtos acadêmicos. Trata-se de um mercado de formação lucrativo, não obstante precário de reflexão experiencial e de partilha de saberes profissionais (SARTI, 2014).

Além do mais, a lógica do capital se torna seduzida por este setor, uma vez que se pode concentrar um maior número de estudantes por professores, via recurso tecnológico.

De acordo com o censo divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2017, o levantamento mostrou que tínhamos matriculados, no ensino a distância, cerca de 1.073.04 estudantes. Deste universo, 986.503 correspondem ao número de matriculados na rede privada, ou seja, quase 88% dos discentes. O mesmo censo mostra ainda que do total de alunos, cerca de 720.855 estão matriculados no curso de pedagogia, ou seja, isso corresponde a 44,7%. Os demais estão distribuídos nas seguintes licenciaturas: educação física, história, biologia, geografia, língua/literatura estrangeira, literatura vernácula, química, física, filosofia, sociologia e música. Em termos de comparação, em 2007 os ingressantes somavam 15,4%, já em 2017, esse percentual aumenta para 33,3%, em comparação ao ensino presencial. (BRASIL, 2018).

Diniz-Pareira (2015), ao comentar o estudo de Giolo (2008), mostra que a iniciativa privada, desde 2002, credenciou-se “de forma avassaladora” para a oferta de EaD no Brasil. Nesse sentido, após ter explorado amplamente a educação superior presencial, nos cursos de bacharelados, licenciaturas e tecnológicos, e além do fato de já ter experimentado, ali, os limites da demanda, iniciou-se uma intensa procura pelo Ministério da Educação – MEC, no intuito de solicitar o credenciamento para atuar com educação a distância.

Deve-se considerar que os dispositivos escolares passam por uma *consumação*, que não pode ser confundido com a *universalização* escolar moderna, ou seja, a *consumação* se refere ao fato de que as instituições estão embebidas em tecnocracia, tecnociência e imperativos neoliberais, contrariando assim o objetivo da *universalização* escolar moderna que estava embebida, fundamentalmente, em espírito público. (VOLTOLINI, 2019). Diante desta contradição, as instituições educacionais estariam conformadas a produzir consumidores. Para isso, se prescinde de qualquer referência a ética, a curiosidade e ao espírito crítico.

No mercado educacional, a docência é pensada como ou como habilitação rápida, para graduados que inclusive precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho. No entanto, eles serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis. Em outros casos, serão como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores.

Trata-se, portanto de transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a formação como a marca essencial da docência. (CHAUÍ, 2001).

Esta configuração leva Pereira (2019, p. 334) a nos interrogar "se realmente selecionamos ou não aqueles que podem ser considerados como "péssimos[266]" e o que fazer diante desse indisfarçável fenômeno". Nessa linha de raciocínio, conclui o autor que os problemas de proletarização do trabalho docente, sobretudo em decorrência da forma como seleciona-se ou não aqueles que podem ser ajuizados como "péssimos", lança sobre o horizonte um quadro funesto que pode condenar o futuro das novas gerações. Isso se deve, em princípio ao

> explícito aligeiramento da formação, para uma teorização apartada do real, para uma inflação retórica, ideativa e individualista, como também para uma profissionalização calcada em níveis bastante sofríveis de repertório, curiosidade, criatividade e desejo. (PEREIRA, 2019, p. 334).

Segundo Pereira (2019) três fenômenos estariam implicados nesse quadro: primeiro, a democratização do ensino ao longo do século XX, responsável pela multiplicação do número de professores, que formados vão atuar na educação básica, inclusive hoje são profissionais que também devem atender a essa demanda aumentada na escola; segundo, a heterogeneidade dos novos estudantes, que passaram a proceder de ordens socialmente menos legitimadas; terceiro, os alunos tidos com problemas no processo de escolarização que encontraram na licenciatura, a única forma de ter acesso ao ensino superior[267]. Assim, o que se especula e que às vezes torna-se insustentável omitir, é o fato de que muitos tendem a não esconder a infelicidade em realmente atuar como professores.

> Daí, sem muitas opções, eles têm a chance de se formarem e de se tornarem professores. A exceção fica por conta daqueles muitos que evadem ou daqueles poucos que vão se identificar realmente com a profissão e realizá-la com desejo. Vários licenciados não atuarão como

[266] Pereira (2019, p. 337) desenvolve esta discussão a partir da "sentença não pouco dramática de Lauro de Oliveira Lima (1995, p. 39) - "o magistério é formado pela seleção dos péssimos" - guarda alguma razão prática que nos leva a admitir que convém examiná-la antes de, irrefletidamente, rechaçá-la.

[267] Esse fenômeno, além de observado nas faculdades particulares, estimuladas pelo PROUNI é também observado nas instituições de ensino superior públicas. (DINIZ-PEREIRA, 2015). Para Pereira (2019, p. 339), "o próprio Sistema de Seleção Unificada (Sisu) – fomentado por governos ditos populares (e ainda mantido pelos governos subsequentes) –, que vem tentando dar acesso mais democrático às universidades públicas brasileiras, pode ter colaborado para candidatos menos identificados com a profissão docente ingressarem em cursos de formação de professores. Isso pelo simples e desastroso fato de ser essa a única chance de acesso desses candidatos ao ensino público superior de qualidade; ensino historicamente seletivo e excludente".

> professores e se manterão em ofícios medianos, às vezes burocráticos, boa parte da vida. Outros, sem esconder seus desentusiasmos, exercerão a profissão de professor normopaticamente, sem muita implicação nem desgaste, reduzindo e nivelando a complexidade da profissão a um ofício repetitivo e ordinário. Outros, ainda, a exercerão como complemento de renda, como “um bico”, ao qual dedicarão poucas horas por semana, sem necessariamente se implicarem com alguma transformação da própria profissão. (PEREIRA, 2019, p. 339).

Nessa mesma direção, Diniz-Pereira (2015) observa com preocupação que a formação de professores, que vão atuar na educação básica, acontece prioritariamente no ensino privado, predominantemente feminino, noturno, mas de modo estarrecedor no ensino a distância. Além disso, os cursos de formação de professores nessas instituições têm duração média de três anos (menor que a duração média das licenciaturas nas universidades públicas ou nas instituições privadas com tradição na oferta de tais cursos – que tem, em média, quatro anos). A “flexibilização curricular” acaba sendo usada pelas “universidades-empresas” apenas para aumentem ou para que mantenham suas margens de lucro.

Considerando então a crítica de Pereira (2019) e Diniz-Pereira (2015), no que se refere ao tempo reduzido da formação de professores, pode-se concluir que o ensino a distância visa reduzir a formação à apreensão somente de um conjunto informações processadas. Por outro lado,

> a escolha do ensino a distância como solução para os problemas da educação torna-se prioritariamente um mecanismo de desvio da (ir)responsabilidade por (não) dispôr das condições mínimas para formação de professores na escala para a oferta de educação em todos os níveis, travestido exatamente na eficácia em promover o contrário. (SACCO, 2011, p. 2).

Nesse sentido, o processo formativo estaria voltado ao consumo dessas informações pasteurizadas. Para Blais; Gauchet; Ottavi (2014), deve-se considerar nesse modo de transmissão uma visão quantitativa e cumulativa, como se fosse um reservatório de dados em perpétua evolução, acessível, podendo assim ser consultado de modo fácil e imediato. Sobre este fato, Lajonquière (2011) assinala que:

> A oferta de cursos em nível de graduação a distância almeja, no meu entender, que a formação de professores não seja formativa, ou, se ela o for, então, que o seja de qualquer coisa, menos de professores –adultos lançados a endereçar a palavra a crianças e jovens, animados na conquista de um lugar de enunciação no interior de uma tradição pedagógica que se preze. Semelhante pretensão não é uma novidade. (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 860).

Além disso, é preciso considerar a “impostura” dessa (pseudo)formação, uma vez que,

> a pretendida formação a distância de/dos professores rechaça simplesmente isso, ou seja, trata-se da louca pretensão de transformar em pó o duro osso de toda formação que se preze: as fraquezas da personalidade do mestre fazem precisamente a verdade da mestria. Em suma, sem fraquezas, não há mestria alguma para o mestre e, portanto, toda formação a distância da mestria só reproduz impostura [...] Para poder professar o saber inconsciente de uma língua epistêmica qualquer, o candidato deve, primeiro, alienar-se nela, para só depois encontrar para si um lugar de fala. A conquista desse lugar é, em si mesma, formativa. Assim, a educação distanciada da palavra professoral, da palavra do mestre ou, simplesmente, da mestria da mesmíssima palavra, nunca será de fato educação ou formação. Se tanto, será uma verborragia de informações, cuja própria praticidade está cifrada no âmago mesmo de um sujeito capaz de dar sustentação a sua prática. Em suma, é mais do mesmo do que já vimos – arredondando números – nestes últimos cinquenta anos no nosso país: pseudoformação. (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 856)

Retomando à reivindicação proposta pelo título que abre a discussão, podemos considerar que esse ensino cumpre, em alguma medida, apenas a “promessa” segundo a qual a formação, reduzida ao conhecimento como informação, responde aos interesses da mercantilização do ensino universitário, em nossa época, e que em diferentes latitudes assume suas próprias máscaras. No caso brasileiro, a evidência nos testemunha a maneira como (não) “sonhamos” a educação nacional, e portanto oferecemos uma (pseudo)formação profissional, mostrando assim o “nosso desolador panorama escolar”. Nesse sentido,

> diríamos, mais ainda, que é precisamente a Psicanálise quem restitui a fragilidade no seio de toda experiência formativa, e, assim, o caráter indeterminado da mesma, enquanto o atual discurso psicopedagógico reducionista hegemônico, ao contrário, dela nada quer saber. (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 851).

Eis aqui a face de uma neurose, que “através de um semblante perverso, o neurótico possa considera que qualquer preço é bom”. (CALLIGARIS, 2011, p. 115). E o mestre, porque permanece nessa berlinda? Talvez aí se fixe “para conseguir o alívio que oferece a obediência do funcionário exemplar, ele esteja disposto a servir a qualquer ordem” (p.115) em prol de seu ganha pão, ou ter um bico –, uma espécie de “calmante” para esses tempos de desamparo.

7.3 O paradoxo dos professores privados de enunciação: o rechaço da qualidade da experiência

Surpreende-nos em nossos dias que o progresso prometido pela revolução tecnológica, na educação, produziu na contramão uma ruptura nas condições imanentes ao laço formativo, no que se refere precisamente a referência ao lugar do professor como um "depositário da palavra". (CORDIÉ,1998). Nesse mesmo sentido, podemos observar que

> o lugar de enunciação se constitui condição do professor à palavra. Por sua vez, a palavra é condição para a educação, pois é por contaminação dela que qualquer sujeito vem a se filiar simbolicamente a uma tradição, nem que seja à mais rudimentar inserção na categoria humana. Para além da ideia de estímulo ou provocação de qualquer reação endógena, tão arraigada no imaginário atual, em última instância, a educação depende de um sujeito, com autoridade outorgada, ocupar esse lugar e, todavia, esse lugar precisa estar fundado e consolidado por um contrato social que o preveja e o faça perpétuo, no sentido mútuo do contrato também ser perpetuado. (SACCO, 2017, p. 215).

Seguindo o raciocínio anterior, podemos afirmar que concerne ao professor, no exercício de sua função, dar-se conta de que de sua parte deve haver uma implicação quando ele assume este lugar. Além disso, o professor convoca o outro – o aluno, a se inscrever como sujeito na própria escolha profissional.

Nessa mesma direção Pereira (2016, p. 205) virá nos mostrar que "sabemos hoje que o poder (e a autoridade) está posto em questão, que quem o exerce perdeu muito de sua legitimidade social". Um professor, nos lembra Lajonquière (2011)

> deve professar – confessar, ensinar, preconizar, apregoar, propagar, fazer votos, prometer, ter afeição, amizade [...] – e, para tanto, deve se lançar à *fala*, à *enunciação*, à *palavra*. Em suma, um professor tanto enuncia sentenças quanto professa verdades. (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 852).

É preciso ainda considerar que na própria estrutura do espaço didático, como reitera Blachard-Laville (2001), entre o "sujeito-professor" e os "sujeitos-estudantes", existe também ao nível latente, um lugar onde se passa um "drama", que coloca em cena os sujeitos, no sentido psicanalítico. Isso independe do ato didático, no sentido de que algo se passa antes da cena. Assim, deve-se considerar que "há, um "sujeito" ao lado do professor, do sujeito que se exprime através de seu discurso didático, e que se interpõe entre a sua vontade didática" (p. 164, Tradução nossa)[268].

[268] " Il y a "du sujet" du cotê du professeur, du sujet qui s'expose au travers de son discours didactique, et qui s'interpose entre sa volonté didactique et ce qu'il fait effectivement dans la situation " (BLACHARD-LAVILLE, 2001, p.164).

Considerando esse lugar de enunciação do professor nos dias atuais, é preciso levar em conta que, a universidade do século XXI, em sua paixão pela instrumentalidade, voltada à mercantilização da formação, considerada como uma espécie de serva das exigências estabelecidas pelo capital financeiro, vem relegando o semblante do professor para a um segundo plano, prescindindo de sua palavra, presença e crítica, condensando-o em uma imagem. Embora, de forma curiosa e contraditória, requer-se do professor que ele valide os saberes que são produzidos. Será uma espécie de "pequeno chefe", que tanto consente como se torna cúmplice das exigências que lhes são impostas. Seu trabalho, nessa estrutura universitária massificada, reduz-se ao papel de um executor de tarefas, respondendo em boa parte do tempo à máquina burocrática a qual ele (in)diretamente se torna complacente em sua engrenagem. Ou seja, os professores foram produzidos para a "fábrica de diplomas" e se tornaram também produtores dela à medida em que consubstancia dos seus valores e práticas. O professor, que antes era considerado como aquele detinha um saber,

> na sociedade moderna, ele perdeu o seu antigo prestígio, o professor apesar de tudo representa um ideal de conhecimento e possuidor de um saber que cada um aspira a possuir. Se ele se defende às vezes para ocupar este lugar, ele não continua menos que um educador convocado para transmitir os valores éticos de nossa sociedade aos jovens do qual ele deve fazê-los cidadãos. [269] (CORDIÉ, 1998, p. 333, Tradução nossa).

Segundo Favacho (2011), podemos, em termos históricos, pensar que, em um dado momento da cultura ocidental moderna, foi implicado ao professor que ele se tornasse o guardião da autoridade da tradição e dos valores morais. Simultaneamente, exigia-se dele que educasse para o laço democrático, cujas regras de laço social demonstram que não existem hierarquias fixas. Nesse sentido, torna-se um contrassenso conciliar a autoridade, requerida pelos mandamentos da tradição, com as condições postas pela democracia. Assim,

> disso resulta um professor indiciado em sua moralidade e capacidade, ao passo que ele mesmo denuncia a política, às vezes defendendo-se, que o que se quer dele é impraticável e que isso o coloca, se não no ridículo, ao menos na berlinda. Mas o exemplo pouco importa; é tarde demais: certo tipo de docente será produzido por meio de certas verdades e de relações

[269] "[...] dans notre société moderne, il ait peu perdu de son ancien prestige, l'enseignant reste malgré tout le répresentant d'un idéal de connaissance et possesseur d'un savoir que chacun aspire à posseder. S'il se défende parfois d'occuper cette place, il n'en reste pas moins un éducateur sommé de transmettre les valeurs éthiques de notre société à des jeunes gens dont il doit faire des citoyens". (CORDIÉ, 1998, p. 333).

> de força, que atuam sobre o professor para que ele se comporte de determinada maneira. (FAVACHO, 2011, p. 9).

Sabe-se que, em tempos de excesso da presença da tecnologia, e da pobreza da palavra, já não dispomos de *Banquete*[270], no sentido empregado pelo filósofo, e os nossos mestres de Pla(n)tão "sequer ousam evocar, em sala de aula, um rastro da memória de Sócrates, que

> aparece não somente como um mestre na arte do discurso, mas também um sagaz, detentor de um saber misterioso sobre a alma humana, um personagem fora do comum do qual a palavra sabe despertar no interlocutor uma verdade oculta. Ele é um representante às vezes de um ideal do eu (o conhecimento) e de um eu ideal pelas qualidades de sua pessoa. [271] (CORDIÉ, 1998, p. 313, Tradução nossa).

Não se trata aqui de evocarmos Sócrates apenas em comparação aos mestres dessa universidade rendida à mercantilização da formação – , como um resto de nostalgia, para entendermos a nossa miséria, mas também de poder confrontá-lo, em seus resquícios aos mestres que, pela lei da sobrevivência, tem sido privados das palavras. Estas que são caras a uma transmissão. Os professores desse ensino privado, por outro lado, parecem saciados e ao mesmo tempo exaustos. Satisfeitos porque têm contratos precários, ao passo que estão consumidos pelas demandas da "máquina".

> Ao cansaço segue-se o sonho, e não é raro que o sonho compense a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças. (BENJAMIN, 2003, p.118).

Nesse sentido, Blais; Gauchet; Ottavi (2008) vão mostrar que essa ruptura, como efeito também da educação e do uso massivo das tecnologias, procede em três lugares, a saber: uma mudança no status e papel dos saberes, do conhecimento e da cultura na vida de nossas sociedades. Um dos pressupostos do individualismo, na democracia, é que o "indivíduo é filho de suas obras". Nessa

---

[270] *O Banquete de Platão*, em referência ao seu estudo, retomado por Lacan (1961, p. 169) para explicar as condições da transferência e como ela é o motor de uma análise. "Esse diálogo de Platão se situa, historicamente, na origem, não somente do que se pode chamar de uma explicação do amor em nossa era cultural, mas de um desenvolvimento dessa função, que é, em suma, a mais profunda, a mais radical, a mais misteriosa das relações entre os sujeitos".

[271] "[...] apparaît non seulement comme um maître dans l'art du discours, mais aussi um sage, détentur d'un savoir mystérieux sur l'âme humaine, un personnage hors du commum dont la parole sait éveiller chez sob interlocuteur une verité cachée. Il est représentant à la foi d'un idéal du moi (la connaissance) et d'un moi idéal de par lles qualités de sa personne". (CORDIE, 1996, p. 313).

concepção, nós podemos observar que o paradoxo da transmissão hoje, é que ela persista com vigor, mas desde que recuse os seus princípios. Lajonquière (2011) virá nos lembrar de que

> o exercício da mestria implica o reconhecimento da sujeição à palavra (do discurso como mestre em si mesmo) e, portanto, todo mestre é paradoxalmente aquele que dá testemunho da mesmíssima castração que o anima. (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 853).

No entanto, o discurso pedagógico contemporâneo, ao colocar o aluno/cliente como o centro do processo educativo, prevendo desenvolver nele as habilidades e competências para um mundo competitivo, privilegia um laço formativo no qual o discente, em comparação ao cliente, deve ser, como na escola, a "criança amada", resultando dessa forma em um enfraquecimento ao "amor voltado à maestria" (VOLTOLINI, 2019). Nesse sentido, em referência à proposição do autor, a saber "uma pedagogia esquecida do amor" –, no sentido transferencial, como expressão máxima do discurso pedagógico contemporâneo, traduz o lugar decaído que a sociedade atribui ao professor.

> Trata-se do deslocamento histórico do papel do professor na dinâmica da aprendizagem escolar, nos termos do discurso pedagógico contemporâneo ocidental, no qual sua 'presença subjetiva' é desvalorizada enquanto um elemento que compõe o quadro dos determinantes da aprendizagem, em prol de *sua 'função objetiva'* de intermediário entre o aluno e o objeto de conhecimento. (VOLTOLINI, 2019, p. 364).

Como havíamos assinalado anteriormente, a pretensão de formar docentes que vão atuar na educação básica, por meio exclusivo de plataformas virtuais, valendo-se do recurso e da justificativa da interatividade, resultam em

> [...]pretender-se evitar que jovens candidatos ao exercício do professar algum campo disciplinar emprestem, aula após aula, as suas orelhas à *palavra viva* de um professor mais velho, em anos e/ou em experiência professoral. Trata-se, então, do voto de não nos havermos com a *palavra*, isto é, de um desejo de não desejar. (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 853).

No que refere aos desdobramentos dessa constatação, o avanço da tecnologia implica um trabalho sobre a corporeidade, avançando no sentido de substituir o encontro, ou seja, que inclui corporeidade pela artificialidade através do contato pela imagem. Porém, o predomínio da tecnologia enquanto valoriza o artifício criado pelo homem, por outro lado, exclui o peso das pulsões na interação humana. (VOLTOLINI, 2009).

Percebe-se, nessa mesma perspectiva, que o discurso pedagógico contemporâneo cede, sem criticidade, à sedução estabelecida pela tecnocracia. Mais ainda, essa mesma concepção se torna atrativa para as instituições privadas, que tende a fazer prevalecer o lucro com base na oferta de uma formação que sequer contribui para produzir de fato alguma transformação no "fosso psicos-socio-existencial".

O que pode observar desse propalado ensino, tanto a distância, como semipresencial tal contorcionismo da linguagem proporciona aos tutores do ensino a distância estipular uma distância produzida, que se orienta pela substituição daquela simbólica, existente no laço entre aluno e professor. Assim, ao abrir mão do constrangimento pela presença real dos professores, constitui-se em atribuir ao aluno supostamente a condição de portadores de um saber e que apaga a diferença entre mestres e discípulos. Assim, na formação a distância, o tutor fica na universidade, local de excelência do saber e o aluno em qualquer lugar suposto-longe-do-saber. (SACCO, 2011).

As novas formas de transmissão, alegada pela intensificação das NTCI, reduz o trabalho docente a uma relação de utilidade. Os professores, sob o governo da técnica, encontram-se muitas vezes embaraçados na constituição da transferência, em relação aos suportes imaginário e simbólico que ela confere ao docente, na função de seus diversos semblantes. Para Lacan (1953-1954/1975)

> em sua essência, a transferência eficaz da qual ela se apresenta, é tudo simplesmente o ato da palavra. Cada vez que um homem fala a um outro homem de uma maneira autêntica e plena, no sentido próprio, transferência, transferência simbólica – ali se passa alguma coisa que muda a natureza dos dois seres presentes. [272] (LACAN, 1975, p.127, Tradução nossa).

Essa palavra, dirigida do mestre ao aluno, encontra-se sob a ameaça de ser privada, cada vez mais reduzida. Ou seja, o lugar de enunciação do mestre encontra-se cada vez mais vazio, ao passo em que os sabres pasteurizados sobredeterminam a transmissão feita pelo professor, implicando assim, por outro lado, em um apelo a um mestre que só pode se manifestar de forma tímida, legitimado pelos outros saberes. Por outro lado,

[272] "Dans son essence, le transfert efficace dont il s'agit, c'est tout simplement l'acte de la parole. Chaque fois qu'un homme parle à un autre d'une façon authentique et pleine, il y a, au sens propre, transfert, transfert symbolique – il se passe quelque chose qui change la nature des deux êtres en présence" (LACAN, 1975, p.127).

> o curioso é que, diga-se de passagem, esse mesmo poder que lhe é contestado e subtraído no interior da relação pedagógica, no nível de direito, retorna a ele, paradoxalmente, no nível de fato, como 'exigência de potência', quando se assomam as cobranças que recaem sobre o professor. (VOLTOLINI, 2019, p. 364).

Nessa mesma perspectiva, Pereira (2016) também concorda com o fato de que vivemos, sob os imperativos discursivos de uma sociedade pedagógica, além do fato de ser também uma sociedade hedonista. Nesse sentido, somos induzidos ao ensino técnico-competente, além de uma reprodução de saberes acumulados, em certos casos, sem a devida reflexão. Somado a isso tudo, consome-se objetos educativos e pseudoteorias da hora, seguindo assim o modismo desenfreado que se sucedem ininterruptamente. Além disso, Pirone (2019, p. 56) observa que "a espessura simbólica da cultura, tudo que permite fazer laço, é excluído pelos programas que ameaçam privar o saber de seu sentido".

Com efeito, para compreendermos essa expressão "uma pedagogia esquecia do amor", ou seja, da transferência, no que tange ao fato de que o discurso pedagógico contemporâneo situa o professor como "mediador funcional", ou seja, "dissimula a presença subjetiva do professor", retomamos a relação de transferência, como a psicanálise a concebe, para em seguida situá-la nas condições do atual laço formativo.

O tema da transferência é caro para a psicanálise, e o seu estabelecimento é uma condição fundamental para o trabalho analítico entre analisante e analista. Essa abordagem está presente na obra de Freud em vários textos seminais[273]. Para Freud (1912/1996) a relação que o sujeito constrói com a sua necessidade de amar, seja também os sentimentos amistosos ou afetuosos, estão marcados de algum modo com as "influências sofridas durante os primeiros anos". Por sua vez,

> isso produz o que se poderia descrever como um clichê estereotípico (ou diversos deles), constantemente repetido – constantemente reimpresso – no decorrer da vida da pessoa, na medida em que as circunstâncias externas e a natureza dos objetos amorosos a ela acessíveis permitam, e que decerto não é inteiramente incapaz de mudar, frente a experiências recentes. (FREUD, 1912/1996, p.111).

Na relação com o analista, este também estará incluído nestas "séries psíquicas", ou seja, na imago materna, paterna e fraterna. No entanto, sendo a

[273] "A dinâmica da transferência", (1912); "Conferências introdutórias sobre psicanálise" (1916-17)"; "Análise Terminável e Interminável' (1937*).*

transferência “o fator mais forte no sentido do sucesso” na análise, constitui-se também “no mais poderoso meio de resistência”. O desconhecimento do seu manejo pode conduzir à uma “servidão mental”, apresentando assim o seu aspecto “erótico”[274].

Encontramos em Lacan (1992) uma releitura da transferência, retomado a partir de sua leitura do *Banquete de Platão*, para destacar o componente afetivo na relação transferencial entre Alcebíades e Sócrates, em que o lugar do enigma está patente. Absorto da imensa sabedoria demonstrada por seu mestre, vimos que Alcebiades[275] se dirige a Sócrates supondo que ele detém o agalma, que seria o seu objeto de desejo. É esta “posição de desejo” em que se encontrava Alcebíades. Nesse sentido, o elogio feito ao mestre, pelo lugar de suposição de saber, tinha uma função simbólica e precisamente metafórica, implicando sobre aquele de quem se fala uma função de metáfora do amor. A tal ponto de que, quando Sócrates falava, seu discípulo se sentia em estado de “possessão” produzido pelo efeito das suas palavras.

> Aí está situado o ponto de experiência que faz com que Alcebíades considere que em Sócrates está esse tesouro, esse objeto indefinível e precioso que vai fixar sua determinação, depois de ter desencadeado o seu desejo [...] Mas convém não desconhecer que, aqui, Sócrates, justamente porque sabe, substitui alguma coisa por outra coisa. Não é a beleza, nem a *ascese*, nem a identificação a Deus que deseja Alcebíades, mas esse objeto único, esse algo que ele viu em Sócrates e do qual Sócrates o desvia, porque Sócrates sabe que não o tem. (LACAN, 1992, p. 155-161).

Lacan vai mostrar que nessa dialética do desejo, o que entra em questão no desejo é um objeto, não o sujeito. Nesse sentido, é aí que teria algo de espantoso no deus do amor. Ou seja, uma espécie de mandamento no qual deve-se fazer do objeto que ele seja o objeto, em seguida, um objeto diante do qual o sujeito desfalece, vacila, desaparece como sujeito. Pode-se presumir que

> o fenômeno da transferência é ele próprio colocado em posição de sustentáculo da ação da fala. Com efeito, ao mesmo tempo em que se

[274] Freud (1996, p. 185), vai explicar que em relação ao amor do paciente com o analisa, é preciso considerar “o fato de que ele não exibe uma só característica nova que se origine da situação atual, mas compõe-se inteiramente de repetições e cópias de reações anteriores, inclusive infantis. Prometemos provar isso mediante uma análise pormenorizada do comportamento da paciente no amor”.

[275] Sócrates interpretava que os elogios que ele recebia de Alcebíades, eram, pela transferência, dirigidos à Agatão, como confirma na citação seguinte: “à savoir – Tout ce que tu viens de dire de si extraordinaire, de si enorme dans son impudence, tout ce que tu viens de dévoiler em parlant de moi, c’est pour Agathon que tu l’as dit” (LACAN, 2001, p.183).

> descobre que se a fala se mantém, como se manteve até que percebessem isso, é porque existe a transferência. (LACAN, 1992, p. 175).

A transferência, nesse sentido, se manifesta na relação com alguém a quem se fala. Nessa sequência de observações acerca da transferência, Lacan vai afirmar que a transferência é uma fonte de ficção. Nela o sujeito fabrica algo, constrói alguma coisa. Teríamos que interrogar a natureza e o objeto desta ficção. Tratando-se de uma ficção deve-se interrogar o que se finge e para quem se finge.

Sem nos delongarmos por demais nessa seara da transferência, mas retomando aos seus princípios, esse retorno nos fornece pistas para pensar a relação que se dá com o saber, entre o aluno e o professor, nesse contexto de um ensino que tende a dissociar a formação do desejo. Ademais, deve-se considerar que, o uso massivo, ou a tática da incidência dos diversos métodos ativos de aprendizagem, supondo neles garantir o autogerenciamento do aluno, desloca o professor desse lugar simbólico, aquele que detém o agalma. Como nos diz Lacan (1992, p. 141), “agalma bem pode querer dizer ornamento ou enfeite, mas aqui, antes de mais nada, joia, objeto precioso – algo que está no interior”.

No retorno ao *Banquete*, Lacan vai mostrar que Alcebíades faz uma espécie de confissão ao Outro – ao concílio ali presente. Ele não se coloca numa relação com Sócrates como se tratasse de sujeito a sujeito. Sua ação consistiu em uma tentativa de sedução, pois quis fazer dele alguém instrumental, e de maneira explícita. Ou seja, subordinado ao objeto de seu desejo.

Esta redução de Sócrates à condição de objeto para Alcebíades, em nossos dias pode ser analogamente articulada ao lugar do professor frente ao declínio de sua imagem e a angústia que de algum modo “ameaçam a continuidade da circulação da palavra e da vida sustentada por ela”. (LO BIANCO, 2010, p. 166).

Para Cordié (1998), embora o professor denegue a transferência ou a desconheça, em muitos casos, nós a encontramos na relação professor – aluno. No que tange ao desconhecimento da sua especificidade, isso pode ser motivo para iniciar, por exemplo, atitudes de reação lamentáveis. Nessa direção, nós presenciamos o fenômeno transferencial no *efeito – palavra*, ou seja, quando a palavra circula de alto a baixo do mestre ao discípulo. Dito em outros termos, ele sabe a experiência de ter se formado e de ter experimentado o lugar de discípulo. Assim,

> o saber em questão está longe de assemelhar-se àquele da análise, o analista é suposto deter um saber sobre o que constitui o ser humano; o professor, é um sujeito que realmente possui um saber que ele adquiriu

> pelo seu trabalho. Isso não é um saber sobre a natureza humana (embora ele tenha uma abordagem quando ele é literário ou filosófico), mas um saber universal, exterior a ele, transmitido pelos seus mestres e que ele deve transmitir a todos em sua volta. Esta transmissão lhe é imposta pelas instâncias superiores, a sociedade, a Educação Nacional, ele mesmo deve ocupar uma posição de autoridade para impor aos estudantes a aquisição deste saber. Esta situação de dominação determina a natureza da transferência do estudante sobre o professor. (CORDIÉ, 1998, p. 331, Tradução nossa) [276]

Considerando o lugar da transferência como motor dessa relação entre professor e aluno, é preciso observar que ambos entram com a sua quota de desejo, no que se refere ao laço formativo. O que o processo de democratização parece revelar é que essa suposta apatia dos alunos, e a submissão do professor, implica em uma transmissão de um conhecimento dessubjetivado. Como no atesta (FILLOUX, 1996, p. 318) "sem implicação afetiva, nós tínhamos visto que, o ato pedagógico reduz-se a um escuro, vazio e inércia[277]".

O rechaço, hoje, ao efeito de suposição que concerne ao lugar do professor nos leva a supor que esse lugar do saber, como agenciamento relegado ao professor, como também um dos agentes que transmite a lei e o desejo, tem se tornado um impasse na medida em que o professor se reduz também à condição de objeto – por sua utilidade. Esse obstáculo não se reduz ao impossível do ato de educar, mas concerne, nos modos como se configura a universidade, a uma difícil posição assumida pelo mestre que, embora contratado, deve consentir de ter a sua palavra e enunciação expropriadas. Conforme atesta Lo Bianco (2010):

> Não estamos mais frente a um saber revelado que vem do Outro, que nos coloca o enigma de nosso próprio desejo e a quem, por conseguinte, endereçamos um pedido – a quem nos ligamos por um laço transferencial. Estamos agora frente a um Outro Google que nos garante esse saber – implicando uma relação diferente com a alteridade, que se enfraquece por ser considerada parceira na demanda. Ou seja, se algum pedido é feito o Outro, a resposta vem imediata e plena e não comporta um enigma. Ou seja, encontramo-nos liberados daquilo que nos pode colocar em suspensão e causar desejo de saber. (LO BIANCO, 2010, p. 171).

---

[276] "Le *savoir* en question est loin de ressembler à celui de l'analyse, L'analyste est supposé détenir um savoir sur les constituants de l'être; le pe´dagogue, lui, est um sujet possédent réellement um savoir qu'il a acquis par son travail. Ce n'est pas um savoir sur la nature humaine (bien qu'il s'em approche lorsqu'il est littéraire ou philosophe), mais um savoir universel, extérieur à lui, transmis pas ses maîtres et qu'il se doit de transmettre à son tour. Cette trans,ission lui est imposée par des instances supérieures, la sociéte, l'Éducation nationale, Lui-même doit occuper une position d'autorité pour imposer à l'élève l'acquisition de ce savoir. Cette situation de domination détermine la nature du transfert de l'élève sur lui". (CORDIÉ, 1998, p.331).

[277] Em um capítulo em que aborda a questão da transferência no campo pedagógico, Filloux (1996, p.318) presume que "sans implication affective, nous l'avons vu, l'acte pédagogique sombre dans le vide et l'inertie".

A relação assim estabelecida entre o aluno e o computador, como uma espécie de “parceiro ideal” do ensino, implica em um modo de formação que nos permite interrogar os desdobramentos dessas condições atuais sobre a transferência, acentuando sobretudo a ideia segundo a qual as ações dos alunos acontecem como se cada um estivesse auto referido. O professor, nesse caso, não seria aquele que “tem *a* coisa”, em referência ao *Banquete*, em que por um lado Sócrates – mestre “ele detém este objeto misterioso que faz nascer a fascinação e o desejo”, e por outro Alcebíades – aluno, que “gostaria de se apropriar deste objeto que aparece como tendo negócio com o saber: “aprenda, ele diz, dele absolutamente tudo isso que ele saiba”. (CORDIÉ, 1998, p. 314).

Nesta referência, o saber estava com o mestre Sócrates, e Alcibíades se colocava na busca deste objeto, o qual tinha o valor de “agalma”, um aspecto “brilhante” e cuja qualidade era o seu “valor magnífico”. Para Voltolini (2009)

> uma noção como a de transferência, por exemplo, cunhada pela psicanálise para indicar o impacto que a figura do outro com o qual me relaciono no momento causa em mim, dada a herança que ela carrega de relações passadas, conservadas como protótipos no nível inconsciente, é completamente desconsiderada, ficando o progresso da aprendizagem, segundo esta perspectiva pedagógica recente, condicionado pelo *exercício do sujeito debruçado sobre o material de trabalho.* (VOLTOLINI, 2009, p.134).

Em um retorno a Freud (1914/1996), sobre a sua experiência escolar, Batista (2019, p. 9) vai recuperar uma importante observação feita pelo fundador da psicanálise, em referência à sua escola: “[...] para muitos de nós [alunos] o caminho do saber passava inevitavelmente pelas pessoas dos professores”. Retomando ao texto, Freud faz a seguinte observação:

> Como psicanalista, estou destinado a me interessar mais pelos processos emocionais que pelos intelectuais, mais pela vida mental inconsciente que pela consciente. Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós [...] (FREUD, 1914/1996, p. 256)

Nesta declaração de Freud, por ocasião de seu sexagésimo aniversário e de sua observação sobre o lugar simbólico que os professores ocuparam em sua vida, pode-se notar que de fato, o traço da personalidade de seus professores, embora não declarado conscientemente, exerceu grande influência. Esta afirmação pode ser assegurada no seguinte relato feito por Freud:

> Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caráteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamos-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências para os interessados. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los. A psicanálise deu nome de 'ambivalência' a essa facilidade para atitudes contraditórias e não tem dificuldade em indicar a fonte de sentimentos ambivalentes desse tipo. (FREUD, 1914/1996, p. 256).

Na sequência dessas observações sobre o lugar/função do professor, Freud pode acentuar ainda que os mestres ocupariam lugares como figuras substitutas das imagos do pai, da mãe, dos irmãos e outros cuidadores que se ocuparam da criança – a posição transferencial. Sobre isso, Freud afirma que

> seus relacionamentos posteriores são assim obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional, defrontam-se com simpatias e antipatias para cuja produção esses próprios relacionamentos pouco contribuíram. Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos. (FREUD, 1914/1996, p. 257).

Sobre os professores, em que se encontram implicados a transferência, como uma espécie da série familiar, o encontro da criança com o mestre, durante a sua fase de latência, permite que Freud faça a seguinte constatação:

> É nessa fase do desenvolvimento de um jovem que ele entra em contato com os professores, de maneira que agora podemos entender a nossa relação com eles. Estes homens, nem todos pais na realidade, tornaram-se nossos pais substitutos. Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionaram-nos como tão maduros e tão inatingivelmente adultos. Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso. A menos que levemos em consideração nossos quartos de crianças e nossos lares, nosso comportamento para com os professores seria não apenas incompreensível, mas também indesculpável. (FREUD, 1914/1996, p. 258).

Observamos nessa descrição feita por Freud, sobre o lugar do professor, em relação a transferência e ao ensino. Se estabelecemos um contraste, Batista (2019) nos mostra que Freud, ao mostrar que a entrada no saber tinha como condição passar pelos professores, essa evidência reafirmava que a escola, como um

dispositivo moderno, era o lugar no qual ocorria o agenciamento de um ensino através de conhecimentos públicos e, sobretudo, havia lugar para a enunciação do professor, isto é para a emergência do sujeito. Inclusive, resgatando o próprio Freud que declarou o fato de que "vários [alunos] se detiveram na metade desse caminho, e para alguns – por que não admitir – ele ficou bloqueado permanentemente" (FREUD, 1914/1996, p. 259). Dito de outra maneira, a transferência em termos psicanalíticos, é a condição de possibilidade para o aprendizado, além de impor limites ao fato de que um aluno vai aprender determinada disciplina com um professor e não necessariamente com outro. Para Blais; Gauchet; Ottavi (2008), é preciso considerar que

> ninguém se educa a si mesmo. Cada nova entrada no mundo se encontra lançado em um oceano opaco de códigos e de regras que envolvem sem que se tenha menos controle – prova aterrorizante da qual ninguém nunca supera, e que constitui a verdadeira raiz psíquica da enigmática propensão humana à submissão. Ele não teria adquirido as chaves elementares deste ambiente e dos meios mínimos de o avaliar sem a assistência dos adultos. A quem é necessário agregar esta proposição de que não se faz tudo sozinho, por uma adaptação mais ou menos automática e segundo um desenvolvimento endógeno; ela exige um trabalho considerável sobre si, do qual ninguém não saberia chegar ao objetivo pelos seus próprios meios. [278] (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2008, p. 162, Tradução nossa).

No entanto, é preciso considerar que, as condições estabelecidas pelo empreendimento perverso da (pseudo) democratização do ensino superior, resultou na imposição de imperativos em relação aos saberes prévios, cujos professores devem a eles se submeter, frente a sua paradoxal função. Além disso, as premissas individualistas que imperam nessas instituições, criam obstáculos a qualquer referência em relação ao lugar de enunciação do professor. O consenso da finalidade, além do autodidatismo, opõe-se a qualquer referência em relação a apropriação de um saber, inerente a passagem de um ensino médio alardeado como deficitário, à entrada na vida universitária, confundindo assim os espíritos jovens a acreditarem que seria suficiente a crença na radicalização do

[278] "Nul ne s'éduque lui-même. Chaque nouvel entrant dans le monde se trouve jeté dans un océan opaque de codes et de règles qui l'enveleppent sans qui'il en ait moindre maîtrise – épreuve terrifiante dont personne ne se remet jamais complèment, et qui constitue la véritable racine psychique de l'énigmatique propension humaine à la soumission. Il ne saurait acquèrir les clés élémentaires de cet environnement et les moyens minimaux d'y évoluer sans le secours des adultes. À quoi il faut ajouter que cette appropriation ne se fait pas toute seule, par une adaptation plus ou moins automatique et selon un développement endogène ; elle exige un travail considérable sur soi, dont là aussi personne ne saurait venir à bout par ses seuls moyens". (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2008, p. 162).

individualismo. O professor, diante dessa demanda de uma educação para todos – supostamente universalisante, deve então conformar-se em responder à promessa de um ensino desterritorializado da qualquer marca simbólica que permite, a partir de uma tradição, passar da condição de mestre a se tornar discípulo. Eis aqui o paradoxo de uma obrigação. Ademais,

> resta ainda afirmar que se a escola moderna não era *totalizante* ou *consumável*, tampouco ela era *incestuosa ou consumível* . Afinal, tal dispositivo preservava a diferença de posições simbólicas e até mesmo de hierarquia entre professores e alunos. E, por isso, não se tratava de um dispositivo centrado no aluno ou muito menos na criança e no jovem. Pela mesma razão pode-se afirmar que, em princípio, o dispositivo escolar moderno não incrementava as vicissitudes que são inerentes à transmissão escolar (o que representa mais uma razão para designá-lo, portanto, como não todo e como não consumido). (BATISTA, 2019, p.10).

De modo correlato à escola, como um dispositivo submetido também à massificação, pretendendo-se universalisante, a universidade para todos também tornou-se complacente às ditas receitas do mercado, desabitando assim o saber do desejo. Logo, as posições simbólicas marcadas historicamente por um reconhecimento de ter feito uma experiência, entre mestres e discípulos, estariam alteradas na atualidade por "formas de desligamento ético dos adultos, deixando os jovens diante de um Outro que não faz mais abrigo ou uma lei". (PIRONE, 2019, p. 53).

A universidade, visando-se tornar totalitária, sucumbe ao apelo da tecnocracia. Nesse sentido, em termos lacaniano[279], poderíamos dizer que o professor, no lugar da transferência em que está implicado, que não equivale dizer o mesmo correlato ao do analista em relação a um analisante –, se posicionando discursivamente de outro lugar, terá que "pagar com palavras" e "pagar também como sua pessoa", na medida em que o mestre se colocou inicialmente como suporte imaginário de uma transmissão de saber exteriorizado, sob o preço de um auto-exclusão interna. Como nos esclarece Costa (1998), a palavra é a condição do "recomeço" e também a única alternativa ao ciclo do eterno retorno. Nesse

[279] Lacan (1998, p. 593), em seu texto "A direção do tratamento e os princípios de seu poder", chama a atenção do analista para o fato de que uma análise não se trata de uma linha de comunicação unívoca, e que consiste em fazer o paciente esquecer que se trata apenas de palavras, mas que isso não justifica que o próprio analista o esqueça. Assim, o paciente não é o único a entrar com a sua quota, o analista tem que pagar: " pagar com palavras, sem dúvidas, se a transmutação que elas sofrem pela operação analítica as eleva a seu feito de interpretação; mas pagar também com sua pessoa, na medida em que, haja o que houver, ele a empresta como suporte aos fenômenos singulares que a análise descobriu na transferência".

sentido, trata-se, então, de buscar compreender as condições do presente que criam obstáculos à palavra, em sua dimensão de funcionar como uma saída libertária e iniciadora.

Lacan (1985) vai nos chamar a atenção para o fato de que um ensino que se digne em ser verdadeiro, terá que despertar uma insistência naqueles que escutam, ou seja, trata-se de um desejo de saber que só pode surgir quando aqueles que estão na posição de escuta e também para aquele que transmite, assumir a medida da ignorância[280].

> [...] o ensino é algo bastante problemático e que, a partir do momento em que se é levado a tomar o lugar que estou ocupado atrás desta mesinha, não existe exemplo de caso em que não se seja suficiente, pelo menos em aparência .[...] Nunca se viu um professor estar em falta por ignorância. Sempre se sabe o suficiente para preencher os minutos durante os quais a gente se expõe na posição daquele que sabe. Nunca se viu ninguém ficar desprovido do que dizer a partir do momento em que ele toma a posição de ser aquele que ensina. (LACAN, 1985, p. 260).

No que concerne a posição daquele que ensina, nós já tínhamos assinalado anteriormente o sentimento demonstrado, por alguns professores, de que eles entendem que, frente aos imperativos da universidade, a berlinda tem sido uma espécie de lugar que os mantêm em permanente conflito – acuados. Nesse sentido, o significante expropriado parece convergir tanto para exprimir o mal-estar de sentirem guiados por um ensino no qual prevalece o que está pré-estabelecido nos manuais e conteúdos pré-selecionados, com pouco ou raras possibilidade de introduzir algo que não esteja fora do script. Mostrando assim que não há lugar para surpresas, tampouco ineditismo, apenas rotas, controles de acesso as plataformas, que indica ao mestre que em cada ato de renúncia ele deve ratificar a sua cumplicidade, tanto nas diversas formas de desafios, como nos gestos de conformismo.

Esses impasses que atravessam o trabalho estão articulados também com a noção de experiência, como se esta fosse desconsiderada. Dito de outro modo, como se o professor tivesse que recusar o desejo implicado na própria transmissão.

---

[280] Lacan (1972/2011, p.13) ao propor uma correlação entre saber e ignorância, mostra que para chegar ao saber a ignorância, no budismo, é uma paixão. Ele retoma a expressão *ignorância douta* do cardeal Nicolau de Cusa, para “dizer que a ignorância é uma paixão. Para mim, isso não é uma menos-valia, nem tampouco um déficit. É outra coisa. A ignorância está ligada ao saber. É uma maneira de estabelecer o saber, de fazer dele um saber estabelecido”.

Nesse sentido, ficaria excluído a própria dimensão que concerne ao imprevisível, que diz respeito a arte de educar.

> O encontro comporta o imprevisível, mas também o criativo, a solução em cima da hora, aquela que leva em consideração uma série de elementos e não apenas a pergunta organizada de um aluno transmitida a posteriori pelo recurso tecnológico. (VOLTOLINI, 2009, p.135).

Benjamin (1987, p. 115) precisou um diagnóstico em relação à nossa época: “uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se o homem”. Nessa mesma direção, o autor virá nos mostrar que a nossa pobreza de experiência é apenas uma parte da grande pobreza, pois ela recebeu um rosto nítido e preciso, comparado ao do mendigo medieval. Essa pobreza nos “impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda” (p. 116).

Em referência aos efeitos produzidos pela Primeira Guerra Mundial, Benjamim (1987, p. 114) faz um relato curioso de que os soldados voltavam silenciosos de um campo de batalha. Impressiona o fato de que eles estavam mais pobres de experiências e não mais ricos. Os livros da guerra, por sua vez, sequer demonstravam experiências que poderiam ser transmitidas. Ressentido, diante desse conjunto de fatos, pergunta o autor:

> Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas. Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração a geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando a sua experiência. (BENJAMIM,1987, p. 114).

Se o século passado produziu uma desilusão, ao mesmo tempo, o atual nos convoca a ter fidelidade. Rejeita-se qualquer referência a imagem do homem tradicional, que seria “solene, nobre, adornado com todas as oferendas do passado, para dirigir-se ao contemporâneo nu, deitado como um recém-nascido nas fraldas sujas de nossa época”. (BENJAMIN, 1987, p. 116).

Por outro lado, Agamben (2008) virá nos lembrar de que não precisamos mostrar os efeitos da guerra, como fizera Benjamin (1987), para retratar a pobreza da experiência. É suficiente a mixórdia dos eventos do cotidiano, a saber: quer sejam os divertidos ou mais maçantes, dos banais aos insólitos, entre os agradáveis e atrozes, nenhum consegue ter densidade a ponto de ser transformado em experiência.

> Porque a experiência tem o seu necessário correlato não no conhecimento, mas na autoridade, ou seja, na palavra e no conto, e hoje ninguém mais parece dispor de autoridade suficiente para garantir uma experiência, e se dela dispõe, nem ao menos o aflora a idéia de fundamentar em uma experiência a própria autoridade. A contrário, o que caracteriza o tempo presente é que toda a autoridade tem o seu fundamento no "inexperienciável", e ninguém admira aceitar como válida uma autoridade cujo único título de legitimação fosse uma experiência. (AGAMBEN, 2008, p. 23).

A noção de experiência, considerada empobrecida nos nossos dias, implicou sobre o lugar do professor, como um agente que deveria se enunciar em nome de uma tradição dos que fizeram a experiência de se formar, condição fundamental para que se contorne aquilo que compreende a ordem do impossível, que concerne ao ofício de educar, ou seja, o professor deveria se agenciar do "lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem" para poder professar algo em sua transmissão. Para Bréant (2011), diante das novas rupturas colocadas pela universidade, no que se refere ao trabalho docente, não se deve enfraquecer o debate que diz respeito às próprias perguntas que o professor precisa se colocar diante estado de coisas, a saber, como escutar o desejo do professor implicado na transmissão, de modo que ele possa estabelecer um compromisso vivo, criativo e evolutivo, considerando o princípio de realidade e também a necessidade vital de não se submeter de modo alienado ao que está totalmente instituído.

Em tempos de fartura de docentes e de abundância de programas de pós-graduação, produzindo mestres em série, lembremos da observação de Lacan (2005) ao se referir à docência:

> É uma posição [docência] inclusive reputada como vantajosa. Quero dizer que não apenas não faltam candidatos, como não faltam pessoas que recebem o carimbo, isto é, que são autorizadas a educar. Isso não quer dizer que tenham a mínima espécie de ideia do que seja educar. As pessoas não percebem muito bem o que querem fazer quando educam. Tentam, assim mesmo, ter uma pequena ideia, mas raramente refletem sobre ela [...] Na verdade, não é obrigatório que o homem seja educado. Ele faz sua educação por si só. De uma forma ou de outra, ele se educa. Convém efetivamente que aprenda alguma coisa, que ele quebre um pouco a cabeça. Os educadores são pessoas que julgam poder ajudá-lo. Consideram inclusive que há um mínimo a ser dado para que os homens sejam homens, e que isso passa pela educação. Não estão completamente errados. É preciso de fato certa educação para que os homens consigam se suportar. (LACAN, 2005, p. 58-59).

Seguindo o raciocínio de Lacan, para que ocorra a entrada na cultura, é necessário que um mínimo, feito pelos professores, seja transmitido aos homens. Embora Lacan chame a atenção para o fato de que aqueles que exercem o ofício

de educar, por vezes se esbarrem na incompreensão acerca daquilo que fazem, nota-se em muitas ocasiões se excluir a reflexão deste processo.

No entanto, retomando a questão introdutória, o dilema dos professores, nesse ensino universitário privado, é que se tornam contraditoriamente privados de transmitir as marcas simbólicas, que concerne ao fato de que:

> O mestre ou um pai ensina, se bem que quando ele aprende, não lhe pertence mais. A coisa aprendida é sempre emprestada a alguma tradição que sabe já o que fazer com a vida. Em consequência, aquele que aprende contrata automaticamente uma dívida que, se bem que ele pense às vezes dever ao seu mestre ocasional ou ao seu pai, é finalmente alicerçada no registro simbólico. (LAJONQUIÈRE, 2013, p.110, Tradução nossa)[281].

Nesse sentido, a expropriação da possibilidade de poderem, a partir da experiência oferecer "um mínimo" para que "os homens sejam homens", significa dizer que no caso dos homens e de sua relação com a polis, conservar o mundo implica em manter esse fio que liga uma geração – antecedente – a outra – vindoura, para que entre elas possa se estabelecer um mundo comum. Sem isso, o real sentido e a possibilidade de pólis resta ameaçada. (VOLTOLINI, 2019).

Assim, o mercado da formação universitária rechaça o desejo do professor, em detrimento de uma tecnologia que reduz a formação a mera comunicação. Resta ao professor ocupar esse lugar do qual ele é convocado da seguinte forma: "cara fechada e boca cosida[282]" – posição requerida ao analista, mas impropria para o mestre, que não deveria ceder de sua prerrogativa simbólica. Como nos mostra Lajonquière:

> Do umbigo da voz – onde aninha a função significante – daquele que ensina, abre-se a possibilidade de uma transmissão. Ensino e transmissão se implicam, embora não sejam redutíveis entre si. Caso contrário, o ensino do que quer que seja é letra morta. Por outro lado, sem ensino, não há possibilidade alguma de transmissão.
> Desse ponto de fuga do ensino, chega ao discípulo o desafio: *decifra-me ou te devoro*. Ou seja, não se trata de nenhum sentido que se transmite de um lado ao outro. O receptor recebe – de forma invertida – do emissor simplesmente uma perturbação ou, se preferirmos, uma mensagem incômoda que o lança à conquista daquele suposto (lhe) dizer (respeito). Por sinal, essa experiência, onde as explicações faltam, é, no limite, aquela do (des)encontro entre o Édipo e a (sua) esfinge e, portanto, trata-se da

[281] "[...] le maître ou un père enseigne, bien qu'à lui puisqu'il a appris, ne lui appartient pas. La chose apprise est toujours empruntée à quelque tradition qui savait déjà que faire avec la vie. Par conséquent, celui qui apprend contracte automatiquement une dette qui, bien qu'il pense parfois la devoir à son maître occasionnel ou à son père, est finalement assise dans le registre du symbolique". (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 110).

[282] Lacan (1998, p. 595) vai usar esta expressão "cara fechada e boca cosida" para reafirmar que o "analista é menos livre em sua estratégia do que em sua tática".

> experiência da análise lançada pela embreagem de um diga você. (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 861).

Por outro lado, prescindindo da presença e da palavra do professor, já que o ensino pode ser transmitido pelas plataformas virtuais, Lacôte-Destribats (2007[283]) virá mostrar que os estudantes mostram uma "carência" de narrativas. Ademais, discursivamente, se colocam em uma posição de não contestação aos saberes constituídos.

> Isso que nós observamos, nesses jogos comerciais – o impacto do mercado não é inofensivo –, esses são os sonhos de gozo e do dinheiro e também do desenvolvimento espesso de todos os modos de morte. Nesse caso, eles radicalizam a questão. Quando o imaginário não pode permitir de pensar algum salto sobre o simbólico, ele conduz diretamente à destruição. (LACÔTE-DESTRIBATS, 2007, p. 34, Tradução nossa).

A supressão da qualidade da experiência, inerente ao ensino, no qual mestres e discípulos são convocados a assumirem um lugar de enunciação, vem sendo pervertida pela mercantilização da formação universitária. Agamben (2008) soube precisar um diagnóstico nos mostrando que, se desaparecem a máxima e o provérbio logo o *slogan* os substitui, e se torna desde então o provérbio da humanidade que perdeu a experiência. Embora isso não significa que não existam experiências. O fato é que elas se efetuam fora do homem. E o que parece curioso é que o homem olha para ela com alívio. Nesse sentido, podemos observar que tanto professores, como os alunos, podem ser comparados

> como aqueles personagens de quadrinhos da nossa infância, que podem caminhar no vazio desde que não se deem conta: no instante em que se dão conta, em que têm a experiência disso, despencam irremediavelmente. (AGAMBEN, 2008, p. 24).

Isso posto, podemos concluir que as condições atuais do trabalho docente tende a produzir uma perversão do laço formativo, pois nele temos a impressão de que o professor, apesar do retrato e desse teatro do mal-estar, tornou-se também um cúmplice, um parceiro ideal da instituição, junto com o aluno, em que ambos se encontram em uma dupla acusação e cobranças, em uma forma de nó. Mais ainda, o professor não está isento dos valores que são proclamados pela instituição. Pelo

---

[283] "Ce que nous observons, dans ces jeux commerciaux – et l'impacto marchand n'est pas anodin –, ce sont des rêves de puissance et d'argent et aussi le développement buissonnant de toutes les façon de tuer. En ce sens, ils radicalisent la question. Quando l'imaginaire ne peut permettre de penser quelque saut vers le symbolique, il conduit directement à la destruction". (LACÔTE-DESTRIBATS, 2007, p. 34).

contrário, participando dessa formação ele nos transmite a compreensão de que parece pactuar dessas condições estabelecidas. Nos restaria, nesse sentido, mostrar as razões segundo as quais o professor continua aderido a essas formas de docência.

CAPÍTULO VIII

O professor na trama da perversão laço formativo em uma sociedade de consumidores

Vês! Ninguém assistiu ao formidável
Enterro de tua última quimera.
Somente a Ingratidão – esta pantera –
Foi tua companheira inseparável!

Acostuma-te à lama que te espera!
O Homem, que, nesta terra miserável,
Mora entre feras, sente inevitável
Necessidade de também ser fera.

Toma um fósforo.
Acende teu cigarro!
O beijo, amigo, é a véspera do escarro,
A mão que afaga é a mesma que apedreja.

Se a alguém causa inda pena a tua chaga,
Apedreja essa mão vil que te afaga,
Escarra nessa boca que te beija!.

"Versos Íntimos" de Augusto dos Anjos

8. 1 A montagem perversa: apontamentos para interrogar o lugar do professor

Nos capítulos anteriores, mostramos como a política educacional, particularmente relacionada ao PROUNI, buscou supostamente ofertar lugares na universidade, a qual deveria reduzir as suas barreiras e se tornar uma instituição indistintamente para todos. Eis aqui a razão para o propalado e controverso programa "Universidade para Todos". Dito de outro modo, a universidade tornar-se-ia inclusiva, se contrapondo ao fato de que historicamente fora uma instituição elitista e apartou-se de seu seio uma minoria étnica[284]. Essa mesma "manobra" política – leia-se como uma "estratégia", foi concebida como uma ação em que o governo tivera sido interpretado como uma "mãe": primeiro, porque foi preciso oferecer benefícios fiscais para os empresários da educação; segundo, criou, para

[284] Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (2016), em artigo "Negros e educação no Brasil", nos apresenta um rico estudo sobre um descompasso entre três gerações – filhos, pais e avós – em estágios de escolaridade absolutamente diferentes um dos outros. O autor mostra ainda que "ao examinar a situação educacional dos negros brasileiros, devemos mudar a direção de nossos questionamentos. Não é possível continuar associando mecanicamente sucesso escolar e escolaridade dos pais. A questão é saber como os avós analfabetos influenciaram a pouca escolarização de seus filhos, e como estes, apesar da pouca escolaridade, têm estimulado suas gerações futuras a terem êxito na escola". (p. 325).

os jovens em situações de desigualdade, amplas oportunidades de acesso ao ensino superior, em instituições privadas cujo o estigma da qualidade – o velho e familiar bordão da educação nacional, já dava sinais de que aquelas instituições eram colocadas sob suspeitas. As universidades, engajadas nesse processo da mercantilização do ensino, necessitaram recrutar os professores para tamanha obra "magistral". De um lado o laço formativo requereria, além dos alunos –, público alvo – graças à concessão de bolsas e outros através do financiamento estudantil – FIES[285], os professores também – estes deveriam se engajar nas propostas colocadas em curso pelas faculdades. Assim, como reitera Lajonquière (2011), quando fabricamos o fosso psico-socio-existencial entre uns e outros, esse sonho pretendido atributo inclusivo não passa de uma miragem pedagógica. Ademais, pode-se depreender que "quando a diferença é da ordem das essências, não há transformação alguma no seio do laço social. Por sinal, talvez a ilusão inclusiva seja um reverso necessário de um julgamento pedagógico essencialista e comunitário". (p. 192).

No entanto, essa política de benesses, fundada sob as sombras da máscara do "projeto neoliberal", ao tempo em que abriu o acesso indiscriminado das instituições de ensino, possibilitou a criação de novos campos de trabalho para os professores. Essas mudanças viriam produzir, posteriormente, um conjunto de efeitos deletérios que reverberou na própria concepção daquilo que constitui a natureza da experiência simbólica que convoca o sujeito a ocupar um lugar de formação, seja como engenheiro, farmacêutico etc. Com efeito a redução da formação universitária à lógica econômica altera o laço formativo entre professor e aluno, transformando assim as próprias condições de impedir a transmissão. Além disso, implicou na submissão do professor aos próprios ditames dos alunos, os quais paradoxalmente se enunciavam como clientes. Estes se agenciando como consumidores são estimulados a estabelecerem uma relação com o conhecimento de uma forma utilitarista. Inclusive, deve-se considerar a perspectiva do professor em relação a essa universidade, a qual vai funcionar segundo uma lógica

[285] O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Lei n° 10.260, de 12 de julho de 2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos, com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC e ofertados por instituições de educação superior não gratuitas aderentes ao programa. Uma leitura mais detalhada sobre critérios e especificidades pode ser feita através do site seguinte: http://fies.mec.gov.br/#conteudo

“maniqueísta”, que com o passar do tempo, assumiria suas diferentes faces de controle do próprio trabalho docente[286]. Podemos deduzir desses impasses que esse ensino, e a formação universitária em questão, viriam diretamente se constituir em uma espécie de laço formativo perverso, ou seja, em uma torção do próprio laço educativo, naquilo em que a própria política havia construído com o “objetivo” de fazer superar a sonhada desigualdade social. Salientamos ainda que, um ensino em que rejeita o campo do simbólico, em que destitui o mestre de ser aquele que deve e pode dar testemunho de uma experiência, ao passo em que subverte a sua posição, nos indica que está ao lado da perversão.

Podemos pensar, em termos estruturais, que estava sendo tecida, passo a passo, uma “montagem” e nela cada um apareceria com o seu fantasma individual, mas também submetido a um coletivo – mestres, alunos e os empresários da educação, entraria, cada um, com a sua quota de participação em nome de um gozo. No dizer de Marx (1972), cada um com o seu “desejo e apetite”. Uns com mais e outros com menos. Os alunos na busca de diplomas, provavelmente apostando na ideia de que o futuro poderia ser melhor, mas sem contrapor o peso do esforço[287], aceitando assim qualquer oferta; os professores, por sua vez, engajados em se manterem no trabalho – possível efeito da própria produção do crescimento da pós-graduação, resultando em um contingente disposto a assumirem suas atividades sob condições nas quais se requer do professor que ele negue a sua enunciação – além de se mostrar disposto a “aceder à montagem perversa, para chegar a uma modalidade de gozo”; e os diretores das instituições, também sob a pressão de atingirem as metas a cada semestre, necessárias para

[286] Refiro-me aos relatórios semanais que contabilizam o número de acesso que o professor realizou na plataforma, os vídeos que assistiram, as aulas postadas. A cada novo semestre os professores são requisitados a assumirem mais tarefas burocráticas. Ademais, o índice de acesso do aluno às atividades online, enviadas para a plataforma, constituirá parte da avaliação institucional do professor, uma vez que seria uma das funções do professor estimular o aluno a participar das atividades. (Diário de Bordo).

[287] Além do que já expomos na introdução, a pesquisa de Teixeira (2013, p. 69) mostrou que “os alunos que estão na faculdade particular hoje são, provavelmente, os que não conseguiram ingressar ou se sustentar na universidade pública, já que estas exigem que seu aluno tenha um nível de conhecimento que apenas os ensinos básicos de escolas particulares, geralmente, têm condições de oferecer, exigindo, assim, que aqueles que se formaram em instituições públicas de ensino fundamental e médio, com raras exceções, precisem investir muito mais para ingressar na universidade gratuita. Alguns tentam, mas não conseguem; outros, não tentam, preferem pagar em dinheiro para não terem um alto custo subjetivo. Nesse contexto, podemos pensar no efeito provocado pelo discurso capitalista, que oferece satisfação rápida e imediata, que promete facilidade, felicidade, gozo ilimitado. Isso não é sem consequência para a posição dos sujeitos que estão no lugar de aluno, bem como observaram os participantes das conversações”.

manter o ranking dos estabelecimentos de ensino que constituem os grandes grupos da educação no Brasil. O problema desta conjuntura seriam os meios adotados com os quais cada um faz uso para conseguir alcançar os seus fins. Em se tratando do professor, este terá que inicialmente, a meu ver, por uma questão de estratégia, ou seja, por um "cálculo de gozo" Goux (1976), mas ao preço de ceder do seu próprio desejo, ele trabalhará de modo a executar o programa da instituição. Esta será guiada pelo imaginário do mercado, que por sinal tem as suas próprias leis e valores, que estão articulados ao lugar de fetiche que os objetos ocupam.

No entanto, como a lógica vigente desse ensino será orientado por um "complexo de Colombo", ou seja, segundo Melman (2000) trata-se de um fato segundo o qual aquele que explora não se interesse pelo que vai acontecer por onde ele passa, está apenas voltado a buscar o seu tesouro. Guiado por um forte desejo de explorar, descobrir, sequer se compromete em deixar algo no lugar. Por um lado, como se não tivesse querido saber, e por outro, como se também tivesse preferido não o saber.

Assim, podemos considerar que, a dita "democratização do ensino" contribuiu para estabelecer outro tipo de relação entre os sujeitos atores deste programa –, professores e alunos em sua relação com o saber e o conhecimento. O professor, por sua vez, frente às diversas ameaças de uma violência não só imaginária, mas também real, testemunha que "a autoridade, perdido seu fundamento simbólico[288], é convidada a dar provas de seus músculos imaginários". (CALLIGARIS, 2010, p. 29). Como destacara Carvalho (2017), o declínio do sentido público da educação ocorre em contraposição a uma diluição evidente das fronteiras entre os domínios público e privado, como efeito da ascensão da sociedade de consumidores. Submetida aos imperativos econômicos e a perda de seu significado ético-político.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que, o propalado ideal da democratização do ensino, na tentativa de romper as distâncias entre os considerados excluídos geograficamente dos grandes centros urbanos, e com raras

[288] No capítulo da metodologia, especificamente quando nomeei de "procissão dramática dos professores", mostrei que em algumas situações os professores tiveram que recorrer à polícia para registrar boletim de ocorrência. Nesse sentido, podemos pensar "há cotidianamente um exercício esmerado para restituir um lugar discursivo apagado por gestões institucionais vacilantes, por políticas públicas ensaístas, por condições de trabalho mobilizadoras, como também, e sobretudo, pelo escárnio, apatia, confronto ou violência discente". (PEREIRA; PAULINO; FRANCO, 2011, p. 17).

instituições de ensino superior disponíveis, de repente encontraram-se diante de uma ampla oferta de ensino a distância – EaD. O problema consiste em que, os empresários da mercantilização da educação ao adotarem a lógica empresarial no meio educacional, impuseram um "*ethos* corporativo para um tipo de atividade que pouco ou nada tem a ver com o mundo das empresas". (ALCADIPANI, 2011, p. 343). Nessa direção, buscou-se disseminar o conhecimento em um nítido processo de "MaDonaldização" – em analogia a lógica dos *fast foods* em que tudo deve ser produzido e assimilados de forma rápida. Nesse sentido, a universidade para ser aceita, ela adere a essa lógica, supostamente para ser avaliada como eficaz. Por esta razão o ensino tem que contar com a aprovação frequente dos consumidores.

> Os processos de mcdonaldização têm sido destacados por alguns autores para referir-se à transferência dos princípios que regulam a lógica de funcionamento dos fast foods a espaços institucionais cada vez mais amplos na vida social do capitalismo contemporâneo. A mcdonaldização da escola, processo que se concretiza em diferentes e articulados planos (alguns mais gerais e outros mais específicos), constitui uma metáfora apropriada para caracterizar as formas dominantes de reestruturação educacional propostas pelas administrações neoliberais. (GENTILI, 1996, p. 8).

A implicação dessa lógica do *fast food* no ensino é que todos buscam, ao final, ser premiados. O professor quer a aprovação, ganhar a carga horária, ser bem avaliado, e para isso ele terá que assumir um "pacto de mediocridade". O aluno também. O problema consiste em que essa formação, análoga a um campeonato, corrói a essência da própria concepção que temos sobre a relação do sujeito com o saber. Dito de outra maneira, contribuiu para que ocorra uma espécie de "transgressão" entre aquilo que deveria se veicular como sendo da ordem da tradição –, um mestre além de interessado em transmitir o conhecimento sistematizado, habitado por um desejo, pudesse também enunciar algo de si nessa transmissão. Da parte do aluno, "que jovens candidatos ao exercício do professar algum campo disciplinar emprestem, aula após aula, as suas orelhas à palavra viva de um professor mais velho, em anos e/ou em experiência professoral". (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 853). Opondo-se a qualquer referência a essa marca, em nome do lucro e mercantilização, as universidades privadas mostram que fizeram um "voto de não nos havermos com a palavra, isto é, de um desejo de não desejar. (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 853).

Por outro lado, as exigências estabelecidas pelas instituições de ensino, que voltadas para à mercantilização da formação vai exigir que o professor ocupe seu

lugar, mas expropriado de sua enunciação. Nesse sentido, o que se passou a veicular é que o valor está “no gozo prometido” pelo fetiche do diploma, assim ver-se-á que a autoridade pedagógica “deve ser sustentada segundo as regras do jogo”. Como se não bastasse, o ensino passa a ser avaliado pelo seu valor de uso. Uma espécie de perversão, a partir do momento em que a inversão do sentido público da educação se submete à lógica do privado, reduzida a uma necessidade, entre o seu valor de uso e de consumo.

Dessa forma, podemos observar que nessa perspectiva anterior se veicula que, através da promessa de acesso ao ensino superior pode-se rapidamente ter direito aos “signos aparente do bem-estar, do sucesso material, ou seja, do gozo realizado”. Contraditoriamente, estes signos de valor social sequer se articulam com o artifício da reiterada qualidade educacional que as instituições de ensino no mínimo deveriam possuir. Em outros termos, não importa a instituição em que o aluno vai aderir, uma vez que é de conhecimento geral que muitos estabelecimentos não passam de “mostração”. Como nos mostra Calligaris (2010, p. 30) “importa muito mais que os professores em que se espera [...] não sejam a imagem social da privação”. Assim, para que se declare bem-sucedido este projeto político, supostamente comprometido com a formação universitária, o professor terá que se investir da condição ora como objeto e ora como um instrumento, para assim poder se manter nesse laço formativo. Essas premissas, em nosso entender, viria constituir-se em uma formação tendenciosa a um laço perverso. Isso resulta do fato, segundo o qual,

> quando o valor libidinal faz nó com o econômico, quando as duas ordens se juntam, se confundem, quando o valor econômico se amplia, pelo imaginário positivo de quem se associa, o gozo de consumir, ou vice versa, temos aí a perversão. (GOUX, 1976, p. 201, Tradução nossa). [289]

Lacan (1969-70/1992) havia deixado uma pista ao afirmar que, embora não soubesse precisar quando, mas em um dado momento da história o mais-de-gozar passou a ser contabilizado. “Aí começa o que se chama de acumulação de capital”. Isso significa que a mais valia se junta com o capital. Para compreendermos as suas consequências, Lacan nos indicara que atentássemos para os seus "efeitos

[289] “Quand la valeur libidinale fait noeud avec l’économique, quando les deux ordres s’accrochent, s’embrouillent, quand la valeur économique accroît, par l’imaginaire positif qui s’y associe, la jouissance consommatrice, ou vice versa, y a-t-il perversion” (GOUX, 1976, p. 201).

mortíferos" e também para o "imperialismo", assim saberíamos identificar de que discurso se tratava[290].

No que concerne a perversão, observando a perspectiva histórica, Segundo Neau (2015)

> [...] perversão, o nome...apareceu em meados do século XV, ele é exato contemporâneo da explosão das heresias e da bruxaria satânica em que elas resultavam. Contemporâneo tanto da difusão massiva de imagens de um Satanás triunfando que da vigorosa repressão dessas imagens: a "perversão" que designa no começo a mudança do bem em mal, a corrupção, nasce mais próximo das bruxarias, ao mais próximo do convite do diabo e do inferno, ao mais distante do céu originário. Ancestral de base latina, de "pervertir", *pervertere*, foi mais a força motriz, e menos moral: colocada em outro sentido, virar pelo avesso, inverter em sua essência completa – ao trabalho da tempestade ou de um golpe de Estado, do copista também que desvirtua o texto, mais do que aquela encarnação do mal e do diabo. (NEAU, 2015, p. 77, Tradução nossa). [291]

Para entendermos melhor esta questão do uso do termo "perversão", articulado às transformações do laço formativo, proponho-lhes situar os conceitos para que não entremos em demasiadas generalizações. Pacheco-Filho (2017) propõe, a partir do pensamento freudo-lacaniano, estabelecer parâmetros para pensar a perversão apoiando-se nas seguintes noções: a perversão estrutural do ser falante, de seu gozo e pulsão – leitura derivada do caráter desviante estabelecida por Freud; a estrutura clínica perversa, como uma "escolha" do sujeito para lidar com a falta (castração) do Outro; e, um regime de gozo (estrutura de um discurso) não fundado sobre a renúncia ao gozo, mas sim sobre a rejeição da castração. Sob o mesmo ponto de vista, Lesourd (2010) afirma que se trata de

> outra radical transformação que implica a passagem ao discurso do Capitalista, isso é que não existe mais separação entre o sujeito e o objeto. Há uma realização do fantasma $a \longrightarrow S$, sob a forma invertida da perversão realizada $a \lozenge S$, de utilização do sujeito como objeto de gozo[292]. (LESOURD, 2010, p. 135, Tradução nossa).

---

[290] Uma referência ao discurso do capitalista que ele viria apresentar em 1972.

[291] Segundo Neau (2015) "perversion", le mot, sent le soufre: apparu au milieu du XV^{e} siècle, il est exact contemporain de l'explosion des hérésies et de la sorcellerie satanique qu'elles engendrent. Contemporain autant de la diffusion massive d'images d'un Satan triomphant que de la vigoureuse répression de ces images: la 'perversion', qui désigne d'abord le changement du bien en mal, la corruption, naît au plus près des sorcières, au plus près de l'invention du diable et de l'enfer, au plus loin du ciel originaire. L'ancêtre bas-latin de 'pervertir', *pervertere*, était plus moteur, et moins moral : mettre sens dessous, bouleverser, renverser de fond en comble – l'oeuvre de la têmpete ou du coup d'État, du copiste aussi qui dénature le texte, plus que celle du mal et du diable, son incarnation". (p.77).

[292] "L'autre radicale transformation qu'implique le passage au discours du Capitaliste, c'est qu'il n'existe plus séparation entre le sujet et l'objet. Il y a réalisation du fantasme , sous la forme inversée de la perversion réalisée , de l'utilisation du sujet comme objet de jouissance". (LESOURD, 2010, p. 135).

Esta última definição de Pacheco-Filho (2017), Lesourd (2010), em nosso entender, se aproxima de nossa discussão, à medida em que a leitura dos usos sociais e culturais da perversão nos oferece elementos teóricos para desenvolver a nossa crítica em relação ao que se produziu também como efeito da propalada democratização do ensino superior. Antes, é preciso elucidar que o termo perversão vem sendo adjetivado de várias formas:

> A noção de perversão tornou-se recurso comum para muitos autores explanarem teoricamente sobre aspectos da sociedade capitalista contemporânea. Perversão ordinária, perversão generalizada, perversão comum, perversão narcisista, perversão de transferência, perversão bipolar, perversão do laço social, montagem perversa e sociabilidade perversa são alguns dos termos na literatura psicanalítica, das ciências sociais, ou da mídia, articulados a temas como: ausência de limites, desaparecimento do sujeito do inconsciente, queda do simbólico, banalização das relações sexuais, declínio da função paterna, final das ideologias, eliminação do Outro na economia psíquica, escárnio pelos valores, crise das figuras de autoridade, debilidade do corpo social, empobrecimento subjetivo. (PACHECO-FILHO, 2017, p. 45).

Conforme mencionado, ao retomarmos inicialmente a Calligaris (1986), o autor virá nos esclarecer que "habitualmente falamos da perversão a partir de uma fenomenologia inaceitável: a fenomenologia da conduta sexual dita desviante[293]". Nessa direção cabem dois esclarecimentos. Primeiro, por uma razão epistemológica, quando estudamos o catálogo das perversões sexuais, encontramos o sadismo, masoquismo, *vouyeurismo* etc. Esta classificação fora estabelecida pelo direito canônico, uma herança para a medicina, no início do século XIX, quando o direito moderno, o direito napoleônico, cessou de se interessar pela vida privada das pessoas. Segundo, diante disso, é preciso considerar que "se uma categoria das perversões deve existir em nossa clínica, é preciso que ela própria estabeleça os fenômenos que dela decorrem". (CALLIGARIS, 1986, p. 10).

Outro aspecto importante, segundo Bonnet (2008) pela primeira vez a perversão, na França, fora qualificada como uma patologia psíquica, no final do século XIX. Além disso, foi sendo discursivamente apropriada pela maioria dos

[293] Diversos autores, tais como Bonnet (2008), André (1993), Clavreul (2007), Meerbeeck (2003 e outros, vão fazer esse mesmo percurso para abordar o tema da perversão. Para Calligaris (1986, p. 11) "na verdade, o neurótico disso se defende; quando fala, por exemplo, de seu fantasma sexual, na maioria dos casos ele não alcança o objeto que o fundamenta, e sobretudo, ele não deseja saber, em absoluto, que aquele objeto é ele mesmo que seja para encher o saco desse parceiro, para que ele acabe cuspindo esse objeto. E esse objeto, verdadeiramente o neurótico não o mostra. Apesar de tudo, é bastante fácil, na análise, perceber que o fantasma neurótico é fundado sobre um objeto parcial. Quero dizer, que o que faz com que alguém tenha uma vida sexual, é que existe olhar, voz, esperma, etc".

especialistas do mundo ocidental. Inclusive esse termo passou a ser regularmente utilizado pelos experts, juízes, jornalistas, políticos e trabalhadores do campo social. Por esta razão, Calligaris (1986) virá defender que a leitura que ele faz da perversão não se restringe a uma conduta sexual desviada do comportamento natural.

Esse mesmo argumento anterior será também amplamente aprofundado por Meerbeeck[294] (2003). Nessa mesma direção, ao retomarmos a Freud (1905/1996), notamos que ele ao elaborar a sua tese sobre o papel da sexualidade na etiologia das neuroses, afirmara que a

> disposição sexual constitucional da criança é incomparavelmente mais variada do que se poderia esperar, que merece ser chamada de "perversa polimorfa", e que o chamado comportamento normal da função sexual brota dessa disposição mediante o recalcamento de certos componentes. (FREUD, 1905/1996, p. 263).

Essa tese de Freud "em referência aos caracteres infantis da sexualidade", serviu como um importante ponto de ligação para entender "um vínculo simples entre a saúde, a perversão e a neurose". Essa, inclusive, é a perspectiva que sustenta o argumento do "caráter desviante". Assim, Freud notara que "a *normalidade* mostrou ser fruto do recalcamento de certas pulsões parciais e certos componentes das disposições infantis". Essa visão, por exemplo, ela é crucial para entendermos como os sujeitos se subjetivam na neurose. Além disso a sexualidade estava subordinada "à primazia das zonas genitais a serviço da função reprodutora". Contrária a esta perspectiva da normalidade, "as *perversões* correspondem a perturbações dessa síntese através do desenvolvimento preponderante e compulsivo de algumas das pulsões parciais". Lebrun (2019) esclarece nesse sentido que, a sexualidade tida como pervertida se deve ao fato de que ela se desviou daquilo que se visava. Nesse caso, da restrição da sexualidade à procriação. No entanto, é preciso considerar que "a sexualidade que se qualifica de perversa, longe de se constituir como anormalidade, diz preferivelmente a

[294] O autor vai mostrar que entre os séculos XIX e XX, considerados como séculos das patologias sexuais, a perversão estava relacionada diretamente a um desvio da sexualidade. Assim, ligada a uma herança social, existia uma compressão normalisante e moralista acerca dos comportamentos sexuais. Nesse sentido, "il existait um savoir à cheval entre d'un côté, une position moralisante héritée du monothéisme et d'une gestion de la cité par les religieux et de l'autre côté, une position légale face à des comportements considerés comme déliquants ou déviants. On s'intéressait alors à des procès retentissants de personnes qui posaient des actes criminels et on demandait à la science psychiatrique débutante d'expliquer un acte criminel comme une transgression, un acte inte". (MEERBEECK, 2003, p. 21).

verdadeira sexualidade[295]". (LEBRUN, 2019, p.1, Tradução nossa). Assim, Freud pode observar que

> quase todas as pulsões perversas da disposição infantil são comprováveis como forças formadoras de sintomas na neurose, embora se encontrem nela em estado de recalcamento, pude descrever a neurose como o "negativo" da perversão. (FREUD, 1905/1996, p.14).

Partindo então deste princípio freudiano, haveria na neurose também traços da perversão, tese que confirma o caráter polimorfo da sexualidade, como sendo o seu negativo, haja vista a operação produzida pelo recalque. Nesse sentido, Calligaris (1986) fundamenta a sua posição em que o neurótico sonha em ser perverso – uma complacência neurótica para com a montagem perversa. Isso se dá por uma razão:

> a posição neurótica é muito insatisfatória. No que diz respeito a um gozo ligado à sua posição de objeto, não somente esse gozo é impossível, mas justamente é dele que o neurótico se defende. O gozo que ele tira dessa defesa é insatisfatório, em primeiro lugar, porque não é o outro. (CALLIGARIS, 1986, p.14).

Nesse sentido, Calligaris (1986) é contundente ao mostrar que é preciso nesse sentido resgatar o que funda a clínica psicanalítica, ou seja, é uma clínica estrutural[296], sustentada pela transferência, que manifesta experimentalmente a posição estruturada do sujeito. Assim, não se parte do pressuposto dos fenômenos elementares[297] para construir um diagnóstico psicanalítico, mas pela maneira como a transferência se amarra.

Assim, não podemos, como nos lembra Calligaris (1986), estabelecer um diagnóstico de perversão apenas restringindo-lhe a uma conduta sexual[298]. Freud por exemplo nos mostrara que todo o seu esforço na elaboração dos Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade (1905/1996), ele reconhecera de que tentou "lançar alguma luz, por parca que seja, nos processos somáticos em que se deve buscar a natureza da sexualidade". No que concerne às diversas manifestações da perversão, distanciada de um conceito moralista ou relacionada a um desvio,

---

[295] " [...] La sexualité que l'on qualifie de perverse, loin de constituer l'anormalité, dit plutôt la verité de la sexualité "(LEBRUN, 2019, p.1).

[296]Para um maior aprofundamento, o livro "Estruturas e clínica psicanalítica", de Joel Dor (1991), seria bastante esclarecedor.

[297]Este argumento por excelência bem-vindo na psiquiatria e em algumas abordagens da psicologia cognitiva e comportamental.

[298] Essa perspectiva pode ser aprofundada na obra "L'infamille – ou la perversion du lien" de Philippe Van Meerbeeck (2003).

Bonnet (2008) vai nos mostrar que o seu posicionamento também se concilia com o ponto de vista de Calligaris (1986).

Para Bonnet (2008), além do seu caráter "desviante" e das tendências inscritas no sujeito desde a sua infância, o termo perversão serve também para designar uma forma de organização psíquica, tal como se classifica a neurose e a psicose. Nessa mesma direção, podemos conceber que

> um sujeito perverso é alguém que procede de modo preferencial ao seu acesso ao prazer a partir de algumas satisfações perversas como aquelas que eu já mencionei anteriormente, enquanto tendo pelo contrário uma vida social e coletiva satisfatória e respeitosamente com os outros. Nós podemos assim ter no fundo um voyeur, investido na paixão pela fotografia ou na investigação científica, e se mostra extremamente fecundo e produtivo. Outros investirão na moda, a arte, a dança; outros ainda encontrarão em sua capacidade a fantasiar um prazer suficiente para viver sua perversão sem problemas. A maior parte dos perversos deste tipo passam completamente despercebidos na vida comum, e é somente no quadro de uma análise, ou de uma pesquisa sobre eles mesmos, em que terá que detectar esse funcionamento particular, em seguida identificar os benefícios e os inconvenientes. [299] (BONNET, 2008, p. 22, Tradução nossa).

Considerando então a ideia de que em determinadas formas de organização psíquica perversa, cujo funcionamento psíquico do sujeito estaria em uma posição de levar sempre vantagem, independente dos inconvenientes, podemos concordar com a perspectiva defendida por Calligaris, segundo a qual a "perversão como sendo essencialmente uma patologia social e não sexual" (CALLIGARIS, 1991, p. 107). Nesse sentido, Calligaris não invalida a tese de Freud, mas nos fornece uma chave de leitura, ao mostrar que a perversão participa de um certo jogo da vida privada. Além disso "a perversão encontra a sua fenomenologia no campo do social o mais cotidiano, ou seja, tudo o que diz respeito à vida associativa". (CALLIGARIS, 1986, p. 15) [300]. Dito em outros termos, é possível que um sujeito em sua posição

[299] "Um sujet pervers est quelqu'um qui a ménage de façon préférentielle son accès au plaisir à partir de certaines satisfactions perverses comme celles que j'ai mentionées précédemment, tout en ayant par ailleurs une vie sociale et collective satisfaisante et respectueuse des autres. On peut ainsi avoir un fond voyeur, l'investir dans la passion de la photographie ou l'investigation scientifique, et se montrer extrêmement fécond et productif. D'autres s'investiron dans la mode, l'art, la danse ; d'autres encore trouveront dans leur capacité à fantasmer un plaisir suffisant pour vivre leur perversion sans problèmes. La plupart des pervers de ce type passent complètement inaperçus dans la vie courante, et c'est seulement dans le cadre d'une analyse ou d'une recherche sur eux-mêmes qu'on sera amené à repérer ce fonctionnement particulier, puis à en dégager les avantages et les inconvénients." (BONNET, 2008, p. 22).

[300] Um estudo mais aprofundado pode ser acompanhado no livro "Clinica do Social – Ensaios", oriundo de um projeto chamado O sexto lobo, clínica do social, no qual vários autores vão se propor a discutirem os impasses do sintoma social a partir da psicanálise. Outros autores como

neurótica difícil seja capaz de “se subjetivar em numa montagem perversa”. (CALLIGARIS, 1986, p. 9). A especificidade da perversão consiste no seguinte fato:

> A posição do neurótico se escreve nas pequenas letras lacanianas do $, porque, em vez de responder àquela demanda enquanto objeto, o neurótico se defende respondendo com palavras, ou seja, responde se autorizando pelo pai, pelo saber do pai suposto, para pagar ao Outro com palavras. Por isso o gozo que encontra é o gozo fálico[301]. No entanto, sua posição de sujeito ligado ao gozo fálico só faz esconder sua posição de objeto, inteiramente essencial para o fantasma. (CALLIGARIS, 1986, p. 11).

O matema proposto por Calligaris, em que explicita esse ponto de vista sobre a posição do neurótico, pode ser resumido da seguinte forma:

$$D \diamond \frac{\$}{(a)}$$

Nesse matema acima a sua interpretação pode ser feita da seguinte forma: D se refere à Demanda do Outro, $ significa a descrição lacaniana que se refere ao sujeito neurótico, (a) o objeto. Nessa direção, compreende-se que em vez de o sujeito ($) responder àquela demanda (D) na condição de objeto (a), o neurótico se defende respondendo com palavras. Isso significa que ele responde “se autorizando pelo pai, pelo saber do pai suposto, para pagar ao Outro com palavras”. Assim, entende-se que nessa posição “o gozo que encontra é o gozo fálico. Mais ainda, “sua posição de sujeito ligado ao gozo fálico só se faz esconder sua posição de objeto, inteiramente essencial ao fantasma” (CALLIGARIS, 1986, p.11).

Serge André (1993), Clavreul (1967) vão desenvolver esse mesmo debate sobre a natureza associativa da perversão.

[301] Joel Dor (1987, p. 133-134) virá esclarecer que a lógica fálica é um ponto de ancoragem da escolha do perverso. “Cette logique phallique n’est autre que celle de l’attribution du signifiant phallique dans l’économie du désir du sujet. Pour circonscrire le mécanisme métapsychologique qui sous-tend l’institution du processus pervers, nous devons nous efforcer d’en saisir le point d’origine dans le contexte de ce qui est habituellement désigné : identification prégénitale. L’indentification prégénitale est, avant tout, identification phallique dans la mesure où elle est identification au phallus maternel. Il s’agit, ici, d’un vécu identificatoire pré-oedipiene de l’enfant, où la la dynamique de son désir le conduit à s’instituer comme seul et unique objet possible du désir de la mère. Cela suppose que nous inscrivions cette dynamique au regard des premières expériences de satisfaction, où l’enfant est dépendant de l’univers sémantique de la mère, c’est-a-dire soumis à l’ordre des signifiants maternels qui constituen l’expression même de son désir. Par voie de conséquence, l’enfant devient imaginairement captif d’un assujettissement à la toute-puissance maternelle. La mère est déjà toute-puissante en ce sens qu’elle pourvoit à la satisfaction des besoins de l’enfant. Mais elle l’est surtout dans la mesure où elle assure à l’enfant un capital de jouissance au-delà de la satisfaction de ses besoins proprement dits”.

Na sequência, Calligaris mostra o que viria mudar na perversão em relação a esse matema. Nela o sujeito encontrou uma maneira de reunir, no fantasma, as duas coisas, a posição fálica de sujeito e a posição de objeto. Isto pode ser representado da seguinte forma:

$$\left.\begin{matrix} D \\ (a) \end{matrix} \right\} \varphi$$ [302]

Nessa direção, Calligaris pergunta: “Como conseguir não ser um objeto e sim um instrumento?” Para que isso aconteça, “precisa-se para tanto, usurpar o lugar do pai, ou seja, apropriar-se do saber suposto ao pai. O saber do pai, sabe-se que é, supõe-se que há ao menos um que pode domar o gozo do Outro”. (CALLIGARIS, 1986, p.12). Assim, podemos observar que

> se este saber, que permite ter o domínio do gozo do Outro, eu próprio o tenho, não se trata de o supor a um sujeito suposto; mas, se eu próprio o tenho, então eu posso realizar o fantasma – já que agora é sem perigo, já que tenho o saber que domina este gozo e também sei como utilizar o objeto para fazer o Outro gozar. Por isso esse objeto se torna um instrumento: meu ser objetável se torna tolerável porque eu tenho o domínio de seu uso. (CALLIGARIS, 1986, p.12).

Na perversão, já que o sujeito se coloca na posição de gozo fálico, pode-se concluir que “o perverso é, ao mesmo tempo, o objeto que se tornou instrumento e também o sujeito do saber sobre o bom uso desse instrumento”. (CALLIGARIS, 1986, p. 12). Ainda por cima, permite-se estar ao menos dois em um mesmo fantasma[303]. Na transferência, o perverso apresenta-se de duas maneiras:

> no registro da cumplicidade, ou seja, de um desses dois lugares do instrumento e do saber – ele nos fala como se fôssemos o outro lugar, como se estivéssemos com ele no mesmo fantasma. A segunda possibilidade é o desafio: neste caso ele nos fala como se fôssemos realmente o Outro, mas no desafio, se somos o Outro, é ele que sabe como nos fazer gozar. (CALLIGARIS, 1986, p. 12).

Nessa direção, pensar um “diagnóstico da perversão”, na clínica psicanalítica fundada sob a transferência, se dá a partir do discurso, pela maneira como o sujeito se dirige, no lugar em que coloca o analista. Portanto, esse

---

[302] O uso da letra grega φ (Fi) em referência ao alfabeto grego, é utilizado na psicanálise em analogia ao conceito de Falus, que fora inicialmente na narrativa freudiana interpretado como o pênis.

[303] Para Freud, segundo Chemama; Vandermersch (2003, p. 130) significa “representação, cenário imaginário, consciente (devaneio), pré-consciente ou inconsciente, que implica um ou vários personagens e que coloca em cena de modo mais ou menos dissimulado um desejo”. (Tradução nossa).

diagnóstico pode-se se dar “quando esse lugar é da cumplicidade ou do desafio. Entendam bem, quando esse tipo de cumplicidade ou de desafio – sentimos e constatamos – são a maneira de falar, eu diria, decisiva para o sujeito”. (CALLIGARIS, 1986, p.13).

Seguindo este raciocínio, Calligaris (1986) mostra ainda que o seu interesse no estudo das perversões não se dá por causa exclusivamente da estrutura perversa, mas por um aspecto do “neurótico[304] que se prende em formações perversas”. Ou seja, para entendermos a montagem perversa de um casal, por exemplo, será necessário considerar que “eles vão repartir esses lugares; um vai desempenhar o instrumento e o outro o saber”. (p.13). Nesse sentido, essa proposição do autor nos interessa na medida em que os impasses que se dão na relação entre o professor e o aluno, seja através de uma relação clientelista e também de submissão do professor – a questão é que ele não fala, só comunica, além dos variados conflitos que são derivados dessa montagem, estariam marcados por esses lugares de enunciação, que curiosamente, na universidade privada, os professores contraditoriamente denunciam que estão privados desse lugar da palavra. Embora não se pode de todo prescindir de sua presença, haja vista em que até na exteriorização dos saberes, necessita-se de um mestre que os validem, que confira ao conteúdo pasteurizado –, condensado em apostilas, CDs, livros didáticos etc. o selo da “qualidade”. Temos aqui duas impressões, ora o professor simula a sua abnegação, ora os professores dissimulam que concordam, eis aqui a cumplicidade.

Dito de outro modo, os professores se tornam também um instrumento desse laço formativo perverso. Se seguirmos este raciocínio, isso significa “como dois sujeitos singulares vão entrar numa montagem na qual perseguem o gozo de um mesmo Outro”. (CALLIGARIS, 1986, p. 13). Ou seja, fazer o Outro gozar. Assim, o professor e o aluno estarão “unidos”, temporariamente, em prol de um “regime de gozo” da mercantilização da formação universitária. Mas, é preciso considerar que a posição do aluno tido como cliente, implica em outro tipo de voto a ser feito pelo professor, a saber: um mestre que seja obediente –, que pode se exprimir por uma chantagem invertida do aluno: “se você não faz isso que eu ti disse, você terá zero

[304] Esta premissa se vincula a tese de Freud (1905/1996), segundo a qual “a neurose como o “negativo” da perversão”.

ou uma punição[305]". (DE SMET, 2005, p. 38). Nesse sentido, há certa coerência no postulado de Calligaris (1986), segundo o qual "a perversão é "semblante" de relação possível". (p. 12). Contudo, o professor por sua vez tende a trabalhar em uma posição de repulsa, pois o mestre tende a entrar em um drama, uma vez que aquilo que o aluno busca entra em desacordo com o "desejo do mestre". Frente a apatia de muitos alunos, o professor pode, como diz Mannoni (1973, p. 37) "colocar em cena um ódio sádico, mascarado pela idealização do aluno". Para Mannoni isso produz como efeito, no professor, uma espécie de combate que o engajaria como missão tirar os alunos da ignorância e poder dar testemunho da experiência.

Nessa mesma direção, como afirma Lebrun (2019), "a democratização – talvez seja uma generalização – da perversão". Dito de outro modo, nós observamos isso, desse modo, no discurso societal – efeito de "a lei do pai", sustentada no zenit do objeto, na disseminação de um igualitarismo e também do relativismo. É possível que isso que se enuncia, não somente não ajuda mais o sujeito a renunciar a este gozo saturante e imediato, mas lhe favoriza estimulando a busca deste gozo. Assim, pode-se conceber também como "democratização da perversão" que nós assistimos como se fosse um privilégio da estrutura perversa, em que se constitui como um convite a ser compartilhado por todos.

Nessa mesma linha de discussão, Bonnet (2008) propõe como debate pensar as perversões que colocam problemas hoje a sociedade. Nesse sentido, quando observamos os usos do conceito de perversão, ele vai aos poucos se distanciando de um termo reduzido a um "desvio da sexualidade", e passa a fazer parte do debate cotidiano, principalmente segundo a hipótese defendida por Pacheco-Filho (2017), sob um regime de gozo não fundado sob a renúncia ao gozo, mas sim sobre a rejeição da castração.

---

[305] Noël De Smet (2006) propõe em seu livro discutir o lugar do professor frente à classe, ao lado dos alunos e nas lutas sociais. Nesse sentido, em um capítulo no qual discute a obediência do aluno, retoma ao exemplo da educação para os Indianos, em que um bom aluno é um estudante morto. Morto em seu pensamento, em seus desejos, em sua palavra, apagado pelo professor em sua chantagem que o ameaça dizendo-lhe: "Si tu ne fais pas ce que je te dis, tu auras zero ou une punition ou...". Empregamos esta frase em um sentido contrário, pois no ensino privado, o professor (in)diretamente trabalha sob o capricho dos alunos. A punição é uma espécie de revanche do aluno, em relação ao professor, durante a avaliação institucional ou nos abaixo assinados enviados aos coordenadores e diretores das instituições solicitando que demitam o professor. Este fato fora constatado por ocasião de uma entrevista com uma professora que, inclusive, estava sendo assistida por psiquiatra após a demissão. Em outra situação, a demissão de um professor tornou-se objeto de processo em um Tribunal da Justiça do Trabalho. (Diário de Bordo).

A questão levantada por Bonnet (2008) parte da seguinte constatação: “Por que o problema das perversões patológicas, ele retornou hoje diante da cena, e por que sobretudo o medo tem chegado a esse ponto em nossos contemporâneos? ” [306](p. 24, Tradução nossa). O autor responderá a sua pergunta apontando para a mesma direção em que outros psicanalistas Lebrun (2019), Dufour (2019), Calligaris (1986), Pereira (2016), Lesourd (2010), Queiroz (2014), Fagundes; Almeida (2016), têm assinalado:

> De fato este medo tem um fundamento muito mais profundo: ele é uma evidência das regras de parentesco, dos valores tradicionais, dos pontos de referências morais clássicos que foram se transformando nesses últimos anos, e a revolução em curso não está nem sequer prestes a terminar.[307] (BONNET, 2008, p. 24, Tradução nossa).

Essa observação de Bonnet (2008), em relação ao declínio da tradição, se articula com os recentes estudos em que se busca revelar, de acordo com Fagundes; Almeida (2016) os efeitos da nova ordem simbólica e suas repercussões no trabalho docente, sobretudo envolvendo os professores do ensino superior, a perda da autoridade e da palavra e da experiência, e os impasses decorrente dessa condição. Segundo esta perspectiva,

> a contemporaneidade traz como importante marca um certo modo de liame social, uma forma singular de como os sujeitos se relacionam uns com os outros. Quando se fala de ordem simbólica, aqui, se está considerando aquilo que ampara os sujeitos subjetivamente, o que permeia os laços sociais, o que organiza suas posições. (FAGUNDES; ALMEIDA, 2016, p. 66).

Como desdobramento dessa condição como os sujeitos se relacionam entre si, podemos observar:

> Uma tendência à horizontalização nas relações, o que implica numa mudança nos modos pelos quais os sujeitos lidam com as figuras de autoridade e de suposto saber, com o Outro. Fala-se em declínio do Nome-do-Pai, que é o significante fundamental dessa ordem simbólica que organiza e delimita o gozo. Com esse declínio, uma outra ordem ocuparia esse lugar. (FAGUNDES; ALMEIDA, p. 65, 2016).

Não duvidamos de que de fato as condições atuais dos laços sociais, ou como reitera Pirone (2019) “as novas formas de fracasso ético”, parecem produzir o que Portillo (2005) chama de “o declínio do ideal”, que implicaria em uma

---

[306] “Pourquoi le problème des perversions phathologiques est-il revenu aujourdh’hui sur le devant de la scène, et pourquoi surtout la peur a-t-elle saisi à ce point nos contemporains ?" (p.24).

[307] “En fait, cette peur a un fondement beaucoup plus profond: il est clair que les règles de parenté, les valeurs traditionnelles, les repèrers moraux classiques ont été boulerversés ces dérnières années, et la révolution en cours n’est pas prête de s’arrêter” . (p. 24).

exigência de gozo. No entanto, conciliando essas leituras, mas sem generalizá-las, é preciso considerar que, em se tratando dos professores que narram seus dramas como sendo resultado da cumplicidade assumida por eles, no laço formativo perverso, esse sofrimento pode ser também efeito discursivo da política de democratização implementada por ambos governos de direita e esquerda. Na medida em que, de um lado faz-se a convocação para que todos ocupem esse lugar, por outro alguns alunos podem responder inclusive progredindo, o que não representa a sua maioria que terão seus diplomas "liberados". Esse ato que legitima o empresariamento da educação, seja através de subsídios fiscais para as instituições e a liberdade para irrestritamente terem acesso ao crédito estudantil, não se pode se opor a ideia de que os presidentes estavam (in)diretamente, com esse gesto, assegurando que essa "ordem simbólica" prevalecesse. De acordo com Mealla (2008, p. 111) "a política é um campo de forças em que os sujeitos criam instituições, mas também em que as podem destruir, reformar, substituir.[308]".

Assim, com a chancela de uma política perversa, os empresários, sem qualquer indício de pudor, poderiam reivindicar dos seus professores súditos que eles seguissem a cartilha, sob pena de ao romperem com a conivência – segundo diversas "ameaças" implícitas, constituiriam parte das estatísticas dos desempregados. Aulagnier et al (1967) na obra "O desejo e a perversão" souberam simbolicamente retratar esse drama, utilizando como uma referência o quadro em que Goya mostra *A Decapitação*.

Figura 8 - A decapitação

[308] "La política es un campo de fuerzas en el que los sujetos crean instituciones, pero también en el que las pueden destruir, reformar, sustituir". (MAELLA, 2008, p. 111).

Fonte: Francisco de Goya, 1746-1828[309]

Nessa mesma direção, colocando o debate da perversão como sendo uma forma de laço social em nossos dias, vários psicanalistas vão apontar que esse fenômeno seria um sintoma[310] da sociedade capitalista. Nesse sentido, Pacheco-Filho (2017, p. 45) afirmara que "seria teórica e conceitualmente legítimo supor que se trata de uma migração maciça de sujeitos para o que o pensamento freudiano-lacaniano formou como estrutura clínica perversa". Pode-se então concluir, como nos mostra Queiroz (2014) que, observamos uma mudança na economia pulsional, e além disso uma transformação na percepção da realidade externa e na fenomenologia discursiva. Elas não só configuram o cenário discursivo, como também justificam a própria montagem perversa. Nessa direção, Bonnet (2008) afirma que

> finalmente, os perversos os mais inquietantes deveriam sobretudo nos permitir a refletir sobre as tendências pelas quais eles são reflexos e sobre os excessos que resultam no mundo atual. De nada adianta responder aos transbordamentos perversos pelo moralismo ou pela repressão pura e simples. É preciso sobretudo se questionar como viver as transformações éticas e culturais de nossa época sem criar desequilíbrios às custas dos mais frágeis e dos mais expostos.[311] (BONNET, 2008, p. 25, Tradução nossa).

Segundo o raciocínio anterior, as transformações que operam na nossa vida cotidiana contribuem para criar "um regime de gozo", que seria também uma característica próprio de um discurso em que se funda sobre uma rejeição ao simbólico. Com efeito, podemos então presumir que, a propalada democratização do ensino universitário, pretendendo-se universalizar, colaborou para forjar a "montagem perversa", na medida em que o propalado discurso da redução da desigualdade social pretendeu-se oferecer aos sujeito uma (pseudo)cidadania, uma vez que as promessas de satisfação garantida –, trabalho para os professores – a despeito dos contratos, e diploma para os alunos, se tornam compatíveis com o

---

[309] Trabalho acessado através do link: https://fr.artsdot.com/@@/8EWGL6-Francisco-De-Goya-D%C3%A9capitation

[310] Pereira & Gurski (2014), Ricardo Goldenberg (1997), Roland Chemama (1997), Charles Melman (1997).

[311] "Finalement, les pervers les plus inquiétants devraient surtout nous donner à réflechir sur les tendances dont ils sont les reflets et sur les excès qui en résutent dans le monde actuel. Il ne ser à rien de réprondre aux débordements pervers par le moralisme ou par la répression pure et simple. Il faut surtout se demander comment vivre les transformations éthiques et culturelles typiques de notre époque sans créer des déséquilibres aux dépens de plus fragiles et des plus exposés ". (BONNET, 2008, p. 25).

imaginário social disseminado, as saber: “que faz da riqueza um fator de valorização libidinal ou inversamente (com a marginalismo) que faz da dimensão desejante um preço econômico[312]”. (GOUX, 1976, p. 201, Tradução nossa). Para compreendermos esses desdobramentos, será necessário analisar as razões que mantêm os professores e os alunos nessas instituições, ora como objeto, ora como instrumento.

8.2 Das “razões do condomínio” para a entrada do professor no laço formativo perverso

Durante a realização das entrevistas que contribuíram para a elaboração desta pesquisa muitos professores relataram que suportavam diversas dificuldades no exercício da atividade docente, por razões diversas. Embora o aspecto da sobrevivência se destacasse. Uma professora[313], por exemplo dependia do contrato como horista, que somado a sua atividade liberal, na área de saúde, curiosamente reiterado por ela como “precária”, permitia-lhe pagar minimamente as contas –, divorciada e com uma filha ainda criança, decidiu voltar para a casa dos pais.

Outro professor[314] recordara que tinha feito um longo financiamento habitacional. Portanto chamo aqui das razões do condomínio, em outra analogia com a uma discussão anterior feita por Dunker (2015), que mostrou como se organiza “a topologia do condomínio”, fundada em uma lógica entre síndicos, descontentes e o apartheid. Ou seja, podemos estabelecer um paralelo com o fato de que a universidade teria para os professores uma “estrutura de véu”, que dá ao professor universitário um status, embora precário, mas sob um certo fetichismo que transmite a ideia segundo a qual “não é isso” para os que estão fora e, por consequência, “é isso” para os que estão dentro” (DUNKER, 2015, p. 64). Seguindo esse mesmo raciocínio, o autor nos dá um exemplo de como certa lógica de segregação produzida pelo condomínio pode ser ainda, no sentido figurado, visto de outro ângulo em um romance *Sombras de reis barbudos*, cujo autor José Veiga faz a seguinte descrição:

> Trata-se da história de um menino de onze anos que acompanha a chegada da Companhia Melhoramentos de Taitara em sua pequena

[312] “[...] qui fait de la richesse un facteur de valorisation libidinale ou inversament (avec le marginalisme) qui fait de la désirance le facteur du prix économiqu”. (GOUX, 1976, p. 201).
[313] Entrevistada P 21.
[314] Entrevistado P 24.

> cidade do interior paulista, aliás, próxima de Barueri, onde depois viria a se instalar Alphaville. A companhia não tem finalidade definida, mas vai, aos poucos conquistando respeito e intimidando as pessoas da cidade. Formada pela associação entre líderes locais e capital estrangeiro, ela é a expressão de nossa modernização combinada. Mas então surgem, desavisadamente, os muros, tecendo uma espécie de rede de comunicação alternativa, logo são proibidas. O emparedamento progressivo faz as pessoas olharem para o céu e encontrarem urubus. E, depois dos urubus, aparecem os homens que voam e os fiscais para controlar os movimentos dos homens que voam e depois para vigar os sonhos. Ao final, os homens voadores começam a cair e são recolhidos. O livro é uma alegoria, num dos melhores momentos de nosso realismo fantástico, figurando de modo simples e direto o que viria a ser o primeiro termo de nossa futura estratégia para transformar o mal-estar em sofrimento de determinação: o muro. (DUNKER, 2015, p. 72).

Nesse sentido, considerando o muro da "lógica do condomínio" como um lugar de fronteiras e ao mesmo tempo de demandas, podemos observar que o débito contraído pelo professor justificava as muitas formas de submissão diante dos diversos "suplícios" a ele imposto. Serge André (1993, p. 11), em sua obra em que trata justamente sobre a *impostura perversa*, virá nos lembrar de que "quem quer o fim quer os meios[315]". Nessa direção o trabalho do psicanalista, diz o autor, consiste em reconhecer o fato articulado entre o ser falante e o sofrimento como um sintoma.

Lacan (1975), por sua vez, virá nos advertir de que em um jogo perverso não se encontra sujeitos submissos apenas a uma necessidade. Na miragem desse jogo, cada um se identifica com o outro. Por outro lado, nessas relações o sujeito pode contar com o consentimento do parceiro, o qual na verdade, além de engajado, implica sobre a sua liberdade, seu reconhecimento e sua humilhação. No entanto, trata-se de um status precário para o sujeito em que se estrutura em um plano imaginário, resultando assim em uma abdicação do próprio desejo. Dirá Lacan: "O sujeito se consome a seguir o desejo do outro, que ele não poderá jamais participar com seu desejo próprio, porque seu desejo é o desejo do outro[316]". (p. 246, Tradução nossa). Nessa estrutura, a partir da escuta dos professores sobre os seus dilemas, temos a impressão que se parece desenhar no quadro institucional uma certa figura da tirania ou do violento em potencial que exige uma espécie de submissão total. Como nos assinala Lesourd (2010, p. 14, Tradução nossa)[317]. "O pai não está mais

[315] "Qui veut la fin veut les moyens" (Tradução nossa).
[316] "Le sujet s'épuise à poursuivre le désir de l'autre, qu'il ne pourra jamais saisir comme son désir propre, parce que son désir propre est le désir de l'autre".(LACAN, 1975, p.246).
[317] "Le père n'est plus vécu comme le maître dispensateur des biens et des jouissances, mais como le tyran domestique du patern potestas du patriarcat". (LASOURD, 2010, p. 14).

experimentado como o mestre dispensador de bens e dos gozos, mas como o tirânico doméstico *du pater potestas* du patriarcado".

Nesse sentido, considerando então o lugar do professor nesse laço educativo perverso, recordamos aqui um comentário pertinente de Serge André (1993), segundo o qual,

> fundamentalmente, isso que visa o psicanalista é da ordem da causa. Causa do sintoma. Causa do sintoma e do sofrimento, certamente, mas de maneira mais radical ainda, a causa pelo fato de que o ser falante parece em sua vida não poder passar sem se apoiar em um sintoma. Esta busca de uma causalidade nos leva a interrogar a estrutura do fantasma e a reconstruir a sua lógica.[318] (ANDRÉ, 1993, p. 12, Tradução nossa).

Considerando então também as diferentes formas de sofrimento já enunciadas pelos professores, além dos seus modos de gozo, há que considerar como estamos fazendo a leitura sobre os impasses vividos pelos mestres. Nesse sentido, é preciso levar com consideração uma importante observação feita por Pirone (2019), sobre um aspecto em que concordamos em grande parte, ou seja, o fato de que associado ao *discurso do capitalista* proposto por Lacan, se observa no meio analítico uma referência a esse discurso anterior, associando-o aos termos da sociedade neoliberal.

> Essas duas expressões – discurso do capitalista e sociedade neoliberal – parecem estar em consenso para descrever nossa modernidade. Talvez seja importante sublinhar a prudência de Lacan na utilização dessa noção, que poderia tornar-se um significante um pouco *escorregadio*, com o risco de tornar invisível aquilo de que ele fala e de nos fazer cair em uma forma de concepção totalizante do mundo. Contudo, é interessante tentar compreender o que se joga sob o abrigo de um tal discurso. (PIRONE, 2019, p. 54).

Nessa direção, nos cabe assim não nos distanciarmos demasiadamente da chave de leitura em que remete o sofrimento do professor sob as prescrições do trabalho no contexto de políticas educativas guiadas pelo projeto neoliberal; e, na outra margem, tampouco desconsiderar "uma transversalidade histórica". Como fora discutido anteriormente, a decisão de propor uma montagem capitalista-liberal no ensino universitário, inoculou também no professor a possibilidade de ter algum reconhecimento a partir do próprio ideal colocado em curso pela dita

[318] "Fondamentalmente, ce que vise le psychanalyste est de l'ordre de la *cause*. Cause du symptôme et de la souffrance, certes, mais de manière plus radicale encore, cause du fait que l'être parlant semble dans sa vie ne pas pouvoir se passer de l'appui du symptôme. Cette recherche d'une causalité nous amène à interroger la strucuture du fantasme qui sou-tend le symptôme et à tenter de reconstruire sa logique". (ANDRÉ, 1993, p. 12).

democratização do ensino universitário. No entanto, esta conjuntura exigiria dos professores algo análogo ao que Mannoni (1973) observara nos dramas vividos pelas crianças amarradas à máscara do *liberalismo* dos pais, que sob a ideia de um "encorajamento" paterno dissimula uma autoridade fundada sobre a opressão e a violência[319]. Nesse sentido, equivale a dizer, em relação ao professor, que a universidade esperaria a partir de seu ingresso, justamente que ele realizasse a demanda que lhe seria (im)posta, além de requisitá-lo como parte da montagem sob uma impostura. Conforme Mannoni havia destacado sobre a posição parental,

> o pai espera de seu filho que ele execute aquilo que estava previsto para ele. A liberdade permitida ao filho, ela é ilusória: esta não deve ter outra questão que a adaptação ao mundo paterno. Quando os métodos liberais de manipulação falham, o pai reaparece com a sua força física[320]. (MANNONI, 1973, p. 35, Tradução nossa).

As condições assim estabelecidas pelas formas de ensino universitário, nos permite retomar a Blais; Gauchet; Ottavi (2004), os quais nos coloca uma questão que ainda se torna pertinente para nós, nesses tempos de saberes pasteurizados, a saber: "como nós aprendemos"? (p.113, Tradução nossa)[321]. Há muitas perspectivas que nos ajudam a responder a esta pergunta, inclusive já apontamos algumas direções em diversas passagens de alguns capítulos anteriores, que deve ser refletida à luz do debate atual, e também levando em conta o que entendemos pelas premissas de uma transmissão.

Seguindo esse raciocínio anterior, concordamos que, em relação à transmissão deveríamos nos atentar ao pressuposto segundo o qual "ensina-se por dever, aprende-se por amor". (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 173). Nesse enunciado está implicado o fato de que "todo ato educativo que se preze veicula sempre algo da ordem dos conhecimentos mais ou menos utilitarista, bem como um punhado de saberes existenciais" (p.173), que em outros termos implica em dar testemunho da experiência.

Além disso, podemos observar que "neste caso, o conhecimento transmitido constitui a embalagem de uma marca de importância ou um *traço identificatório*.

---

[319] Mannoni (1973) irá desenvolver uma teorização em torno dessa problemática em que ela nomeou de "educação pervertida". Para desenvolver este raciocínio a autora vai extrair diversos exemplos do caso Schreber.

[320] "Le père attend de son fils qu'il exécute ce qui a été prévu pour lui. La liberté laissée au fils est illusoire : celui-ci n'a d'autre issue que dans l'adaptation au monde paternel. Lorsque les méthodes libérales de manipulation échouent, le père revient à la force physique".

[321] "Transmettre, apprende".

Dito de outro modo, isso se refere a uma marca que porta ela mesma uma dose de existência, uma parte de saber-viver[322]". (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 105, Tradução nossa). Ainda mais, é preciso considerar que, aquilo que nos parece ser óbvio, embora não o seja, é o fato segundo o qual

> [...] todo aquele que ensina o faz, obviamente, porque, alguma vez, deve ter aprendido, ao menos, aquilo que tenta transmitir. Aquilo que o mestre ensina, embora seja dele pois o apr(e)endeu, não lhe pertence. O aprendido é sempre emprestado de alguma tradição que já sabia o que fazer com a vida. Assim, aquele que aprendeu de fato contrai automaticamente uma dívida que, embora acredite às vezes tê-la com seu mestre ocasional, está em última instância assentada no registro dos ideais ou do simbólico. (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 173).

Nesse sentido empregado, a transmissão implica em um dever, ou seja, ela não se dá sem consequências tanto para o mestre, bem como para o discípulo. Em se tratando de uma dívida simbólica, precisamos assim considerar, como nos lembra Lajonquière (2009), o fato segundo o qual, aquele que ensina não faz mais que emprestar a tradição. Entretanto, diante dessa dívida, sendo da ordem simbólica, ela deve ser amortizada, equacionada, pois o que resulta da ordem do símbolo pouco adianta querer voltar atrás e dizer para o mestre "não está aqui quem aprendeu". Além disso, "ao contrário, uma dívida simbólica pode ser só amortizada na exata medida em que seja reconhecida como tal". (p. 174). Nessa mesma direção, podemos então ainda considerar que o reconhecimento dessa dívida resulta em "nem mais nem menos que aceitar a vida que só o símbolo pode dar: uma vida à qual falta sempre um outro tanto para ser o ideal".

Entre a transmissão, a tradição e a dívida, é preciso considerar que diante da imperfeição da vida, e o caráter ideal do símbolo, pode-se concluir que esta perspectiva parece demonstrar que

> autoriza o sujeito a ser um cínico, escravo do "tanto faz" – como se apre(e)nde sempre mesmo que o ideal, então, posso fazer vista grossa ao fato de que o por mim conhecido e ensinado não seja o ideal. Entretanto, o reconhecimento da irredutibilidade daquela diferença obriga paradoxalmente o sujeito a sempre tentar mais uma vez um ato que honre o ideal. Em outras palavras, a lembrança dessa diferença condena o sujeito a não renunciar a um ato, cujo o único fundamento não é o outro que a dívida simbólica para com o injustificável dever de arriscar. (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 175).

---

[322] "Dans ce cas, la connaissance transmise constitue l'emballage d'une marque de pertinence ou un trait identificatoire. Autrement dit, il s'agit d'une marque qui porte en elle une dose d'existence, une part de savoir-vivre". (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 105).

Presume-se que, considerando o cinismo que desobriga o professor universitário a negar em sua transmissão uma certa marca ligada à tradição, além de implicá-lo em um lugar de renúncia professoral, a relação entre “conhecimento, saber, desejo e dívida simbólica” (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 109), como pressupostos que deveriam estar articulados na educação; eles hoje aparecem disjuntos na universidade mercantilizada. Nesse sentido, a relação que se estabelece como marca de um ensino “supostamente” eficaz e atento às competências do aluno, exclui a dimensão simplesmente do desejo do professor e do estudante, empobrecendo assim a experiência para ambos, considerando de que se trata de “um processo aberto de passagem de uma posição a outra no campo da palavra e da linguagem, um giro trans/formador de *discípulo* a *mestre*”. (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 851). Nesse sentido, ambos padecem, embora sejam cúmplices do laço formativo perverso. Benjamin (1987) pode mostrar que

> nossa pobreza de experiências é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto nítido e preciso como o mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? (BENJAMIN, 1987, p.115).

Benjamin (1987), nessa mesma direção em que nos interroga de que a nossa experiência acaba sendo subtraída, virá mostrar de que seria uma “honradez confessar nossa pobreza”. O autor nos propõe a seguinte parábola:

> Um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra da região. Só então compreendem que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho. (BENJAMIN, 1987, p.114).

Considerando então o fato de que o acesso ao diploma prescinde da experiência, contraditoriamente o professor precisa encarnar essa figura tutelar do aluno, assim deve motivá-lo para que aprenda com base nos saberes exteriorizados. Essa dupla cumplicidade não se dá sem queixas do professor e também da parte do aluno, pois ambos se encontram em um impasse na realização fantasmática perversa do ensino mercantilizado. Como havia assinalado Lesourd (2010) “o sujeito nesse caso está alienado ao objeto que manipula, como o perverso

fetichista está alienado à presença do fetiche sobre seu objeto de desejo para saciar seu fantasma e encontrar seu prazer". (p. 135, Tradução nossa [323]).

Por outro lado, outra mensagem que se veicula aos alunos, nesses processos seletivos duvidosos, pode implicar no seguinte sentido: entre em qualquer faculdade para ter algum diploma, e não importa qual seja o estabelecimento, já que as instituições estão pulverizadas. Nesse sentido,

> o único dever que ele aceita como herança da tradição é, em princípio, o mandato de liberdade e autonomia, que evidentemente compromete o valor simbólico do débito para com a própria herança. Configura-se assim uma espécie de "obedece para nunca mais ter que obedecer", que vai bem além do que sempre acontece no devir adulto. Não se trata só de se tornar por sua vez pai de família e portanto escapar à autoridade paterna que nos formou. Trata-se idealmente de vir a ser, como adulto, livre de qualquer obrigação, de qualquer débito, inclusive, por exemplo, os da família que nós mesmo constituiríamos. (CALLIGARIS, 2010, p. 28).

Seguindo então esse raciocínio de que a constatação da imperfeição da vida resultaria para alguns em apagar aquilo que se articula com a ordem simbólica, ou seja a tradição, isso pode implicar em não manter "vivo o estofo ideal próprio do simbólico" (LAJONQUIÈRE, 2019). Assim, como afirma Lajonquière (2009), se o professor "não lembrar o/do dever, o ideal deixaria, simplesmente, de ser tal, bem como o próprio sujeito perderia seu rumo existencial". (p.175). Nessa mesma direção, sabemos que,

> sem o exercício de um dever, não há desejo, e apostamos que nem possa haver gozo aliás. Só haveria desejo humano na medida em que os limites impostos nos constituem como sujeitos culturais, ou seja, na medida em que passamos a querer algo diferente de nossas necessidades fisiológicas. (CALLIGARIS, 2010, p. 26).

Ocorre que, se a educação resulta em deveres e débitos, é provável que, um mestre que tenha renunciado ou esquecido de "manter viva a lembrança da sua dívida existencial [...] e decide abrir mão da dignidade do seu ensino, o mundo dos números vira letra morta, bem como o mestre perde um pouco de seu ser". (LAJONQUIÈRE, 2009, p.176). Por outro lado, há que considerar o paradoxo dessa dívida, ou seja:

> tentar reembolsar o mestre ou o pai não serve de nada, de uma parte, pois isso que foi emprestado não lhe pertence; de outra parte, é impossível, uma vez que isso que foi aprendido é da ordem do símbolo do qual o valor

[323] "Le sujet dans ce cas est aliéné à l'objet qu'il manipule, comme le pervers fétichiste est aliéné à la présence du fétiche sur son objet de désir pour pouvoir assouvir son fantasme et trouver son plaisir" (LESOURD, 2010, p. 135).

> sofre alterações a partir da transmissão[324]" (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 110, Tradução nossa).

Nessa direção, podemos presumir que os professores que exercem a atividade docente nesse ensino superior privado massificado, ao aderirem às formas hegemônicas de transmissão/comunicação, que só pode acontecer como um processo mediado massivamente pela tecnologia, e a uma formação que o desobriga dos referentes simbólicos, isso "parece anular o dever que ela seria chamada inauguralmente a justificar", (CALLIGARIS, 2010, p. 26), ou seja, da privação e da castração, que forjam no sujeito a possibilidade de vir a ocupar um lugar na sociedade. Assim, podemos observar que "é o desejo e, portanto, a castração própria do mestre, o que o atual debate pedagógico brasileiro [...] insiste em silenciar". (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 852). Nessa mesma perspectiva, podemos observar que

> em nossa cultura, tão pouco tradicional, não existe um ato simbólico único que possa introduzir a criança ou o adolescente ao estatuto de sujeito e cidadão. Dispensamos rituais que possam preencher esta função. Ganhamos com isso em liberdade e autonomia, mas, por outro lado, educação e castração se tornaram senão problemas, mas no mínimo, questões. A socialização não é para nós um ato – quer seja uma prova ou uma festa de boas-vindas – mas um processo longo e incerto. (CALLIGARIS, 2010, p. 25).

Por exemplo, se inocula no estudante de que ele deve apenas conhecer e reproduzir os conteúdos para conseguir uma mínima posição no mercado de trabalho. Neste tipo de laço formativo a promessa viria justamente abortar o trabalho imaginário, o qual subjaz aos deveres contidos na implicação subjetiva de cada um. Não restam dúvidas de que esse ensino só pode produzir como efeito uma horda de indeterminados, boa parte apáticos, "inibidos", e que por isso vai exigir do professor que ele se torne uma espécie de "animador de auditório", e que não se investe proporcionalmente nos desafios que a escolha profissional carregaria consigo. É preciso levar em consideração a observação de Alcadipani (2011) segundo a qual na fábrica de diplomas "os professores são premiados ou punidos" (p. 346), já que seu trabalho, inserido na lógica gerencial, aplicada ao modelo mercantilista, executa "a pesquisa de satisfação" do produto que se vende.

[324] "[...] essayer de rembourser le maître ou le père ne sert à rien, d'une part, car ce qui a été emprunté ne leur appartenait pas ; d'autre part, c'est impossible puisque ce qui a été appris est de l'ordre du symbolo dont la valeur subit des altérations lors de la transmission". (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 110).

Ademais, o que se requer do mestre é que ele em alguma medida se torne primeiro benevolente, para em seguida, na outra face da moeda, vir a ser um complacente/cúmplice.

> Essa nova expressão induz a ideia de que, por consequência, todo mundo é benevolente, tornando-se uma espécie de característica implícita do ser professor. Não é mais utilizada em uma forma teleológica, visada, de inclinação moral da ação, mas estatutária, que dá uma engraçada equivalência: ser professor seria ser benevolente. Torna-se uma espécie de injunção ao bem. (PIRONE, 2019, p. 55).

A benevolência, característica requisitada ao professor na universidade, exclui do ensino qualquer traço de mal-estar. Ao contrário do que mostrara Freud (1930/1996), o mal-estar é constitutivo do sujeito, nos mostrando assim que

> [...] nossas possibilidades de felicidade sempre são restringidas por nossa própria constituição. Já a infelicidade é muito menos difícil de experimentar. O sofrimento nos ameaça a partir de três direções: de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência; do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com os outros homens. O sofrimento que provém dessa última fonte talvez nos seja mais penoso do que qualquer outro. Tendemos a encará-lo como uma espécie de acréscimo gratuito, embora ele não possa ser menos fatidicamente inevitável do que o sofrimento oriundo de outras fontes. (FREUD, 1999, p. 85).

Na tentativa de evitar o mal-estar, o professor nesse ensino vigente, deve-se atentar para o bem-estar do aluno, afinal este princípio é o que marca a referência a esta formação universitária. Nesse sentido,

> o valor do dever é subordinado e portanto corroído pelo valor do gozo prometido no fim. A educação aqui configura uma verdadeira dupla mensagem, em que o que vem a ser prometido – para dourar a pílula – é aquilo mesmo (não trabalhar) que normalmente estaria sendo interditado (estuda!) para abrir o campo do desejo. Inevitavelmente, neste caso, a socialização proposta não se dará ao redor do dever, mas ao redor da promessa que o contradiz e a qual ele é subordinado. (CALLIGARIS, 2010, p. 26).

Nesse sentido anterior, poderíamos assim apontar que o preço implicado na adesão do professor ao ensino superior privado, configurava um trabalho cuja ênfase seria se voltar a uma transmissão empenhada pela “esperança de gozo e não por um desejo”. Esse fantasma funda, tanto para os professores, como para muitos estudantes, uma posição como escravos de um princípio no qual tudo é permitido, “uma vez que nós aprendemos sempre menos que o ideal, nós podemos então fechar os olhos sobre o fato de que isso que nós conhecemos e ensinamos

não é o ideal[325]". (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 111, Tradução nossa). Em outros termos, a fábrica de diploma se transforma, no dizer de Lebrun (2019), em uma "fábrica de perversão". Além de exigir de todos que, em conformidade, dissimulem e recusem o desejo.

Haveria então algo nessas instituições de ensino, guiadas pelo princípio das "boas razões", mas contraditoriamente convocando cada um ao lugar da "esterilidade do consenso mudo", que além de persuadirem alunos e os professores, mostram as forças que os induzem a ingressarem nessas estruturas, sob o ideal das promessas nelas contidas, e a necessidade de reivindicar de cada sujeito a sua cumplicidade. Para Boudon (1990), precisamos considerar que quando um sujeito adere à uma ideia, ele crer nisso pelas razões que lhe são próprias.

Nessa direção, a tese proposta por Sacco (2017), que se relaciona indiretamente ao nosso estudo, pode-se observar que, em relação aos professores da educação básica, os modelos neoliberais recentes "imputam ao professor, enquanto negam sua função de pôr fé pública de sua própria humanidade naquilo que ensina e, ensinando sem se enunciar, acabam por adoecer e/ou renunciar". (p. 23). Assim, o autor mostrou que, muitos professores aprovados em um concurso em São Paulo[326], optavam, em razão de sua classificação, trabalhar em seu local predileto. No entanto, as escolas localizadas nas periferias das grandes cidades, e principalmente nas áreas rurais, são mais desdenhadas. Essa preferência por região é um indicativo para a renúncia da presença do professor, ela é justificada preferencialmente pelos argumentos contingenciais dos fatores externos, das condições sociais e estruturais, e não articulado com o próprio funcionamento psíquico do professor. Assim, pode-se concluir por esta perspectiva que,

> [...] se o que prevalece é aquilo que afeta em detrimento do que esse afeto causa em si, torna-se possível questionar se, como efeito, o exagero daquilo que afeta seja uma condição prioritária para a renúncia, sob o voto de que, ao se evitar qualquer fonte (des)prazer, consequentemente

[325] "[...] puisque l'on apprend toujours moins que l'idéal, on peut donc fermer les yeux sur le fait que ce que l'on connâit et enseigne n''est pas l'idéal" (LAJONQUIERE, 2013, p. 111).

[326] Segundo Ricardo Dias Sacco (2017, p. 26-27) "em 22 de janeiro de 2014, a Secretaria convocou os vinte mil primeiros colocados e em 29 de abril do mesmo ano foram chamados os trinta mil seguintes. Segundo a página de concursos da Secretaria, em 09 de maio, dos cinquenta mil chamados, apenas cerca de vinte mil haviam escolhido a escola onde lecionariam. O prazo final para a escolha do local de trabalho se encerraria dias depois. Ademais, pelo fato da escolha preferencial de escola por parte do candidato geralmente ser realizada de imediato à convocação e, consequentemente, as vagas mais procuradas se esgotarem logo no início, é possível inferir que por volta somente de 40% das vagas tenham sido preenchidas, sem considerar os outros nove mil classificados que sequer foram convocados e que possivelmente seriam chamados para suprir desistências de quaisquer vacâncias durante vigência prevista pelo edital do concurso".

> também se evite o respectivo efeito indesejável. Este axioma pode ser sustentado a partir de um imaginário pré-concebido do cotidiano escolar e de um ideal profissional do professor, por meio de certo "recorte" de algumas "cenas" do cotidiano escolar. (SACCO, 2017, p. 28).

Enquanto para alguns professores a escola periférica pode se tornar um desafio, por outro lado, para muitos docentes essas condições não ideais de trabalho se torna um obstáculo e motivo de renúncia. Esta pode se dar pelo adoecimento, afastamento e a desistência. Assim, o professor que renuncia ao cargo, ele já concebe previamente que, mesmo com o passar do tempo não será suficiente para que, aquilo que julga ser desprazeroso se torne por exemplo suportável. Sacco (2017) vai apontar que,

> nessa condição, o professor acaba por renunciar ao aspecto republicano da escola e ao papel que a República moderna lhe ortogou enquanto professor. Aspecto fundador da educação pública, no sentido de que toda e qualquer condição externa ao caráter educacional de seu trabalho não devesse interferir em sua ação como tarefa *princips* de uma escola. (SACCO, 2017, p. 29).

Essa mesma observação será ratificada pela pesquisa de orientação clínica, com professores da educação básica, realizada por Pereira (2016), que em um caso clínico – *Wellington: assédio moral e demissão subjetiva*, pode mostrar que esse professor conseguira "quatro afastamentos em um ano letivo e mais dois no ano seguinte. Esses afastamentos se deram exclusivamente na escola pública. Ele conta os dias para se aposentar" (p.139). Durante a entrevista de orientação clínica pode-se observar que esse professor, embora afastado da rede pública, continuará seu trabalho na escola privada – ele tinha dois vínculos. Em relação à escola pública "o professor revela ser bastante ressentido, vitimado, queixoso, em relação a todos os procedimentos da escola e a todas as vivências pelas quais já passou" (p.139).

Ao contrário da renúncia professoral no sentido da desistência, na escola pública, conforme abordamos anteriormente; no ensino superior privado curiosamente, observamos que o professor, a despeito de sua "procissão dramática", permanência na instituição, mesmo que essa insistência se dê sob formas de ressentimento. Supomos que isso acontece porque o professor não pode contar com a "maternagem[327]" (Pereira, 2016) da instituição, como habitualmente

[327] Para Pereira (2016, p. 165) "percebemos que, em regra geral, a escola pública aparece como a grande figura materna dos professores escutados, seja pelos seus vínculos ambíguos de afeto, seja pelo nível supostamente irrestrito de acolhimento. Ora, uma mãe tende a sempre a proteger seus filhos debilitados, e, pelo que narram, suas instituições escolares não demonstram fazer algo diferente disso".

acontece com os professores da educação básica, que exercem suas atividades na rede pública.

Podemos notar, nesse contexto do ensino privado, que parece existir uma espécie de ambiguidade, a qual nos faz pensar em certas formas “premeditadas de sofrimento” (DUNKER, 2017), gestadas pelas instituições, orientadas pelo modelo neoliberal, simplesmente economicista que se preocupa somente em lucrar com a educação. Para isso, utiliza dos seus diversos artifícios, como objeto de produtividade, aplicando os mesmos princípios tayloristas voltados às grandes empresas, ao passo em que reduz, por outro lado, as proteções trabalhistas. Os professores, provavelmente como se sentem reduzidos à condição de objetos, mostram que a universidade, em sua administração revela um

> desvio ou abismo existente entre isso que a instituição se propõe a fazer e aquilo que faz, ou que ela efetivamente faz: um fosso no qual o fantasma de morte se reencontra e selam os pactos que se trata da administração da morte em que cada um se encontra a embarcar ou que deve considerá-la[328]. (RICCI, 1976, p. 173, Tradução nossa).

Retomando a Lacan (1975), ele faz um comentário curioso, ao observar que já esteve em moda, em uma época, em que a filosofia tinha um certo alcance, além do seu lugar na sustentação do edifício social, as pessoas chegavam a se agrupar em escola, de modo que esta prática tinha consequência, ou seja, fazia-se sentido. No entanto, diz Lacan: “mas é bastante singular, e de natureza a nos fazer suspeitar da autenticidade de engajamento nas ditas escolas, não ser então absolutamente necessário ter atingido uma qualquer sabedoria”. (p.37).

Lacan, nesse raciocínio anterior, fazia uma crítica aos desdobramentos que o capitalismo havia produzido, e que Marx foi o ponto de ligação importante para compreender os impasses do sintoma social. Assim, conclui: “esses efeitos são, afinal, benéficos, já que têm a vantagem de reduzir a nada o homem proletário, graças a que o homem, e, por ser de tudo despojado, está encarregado de ser o messias do futuro”. (LACAN, 1975, p. 37)

Considerando então essa redução do homem à condição de proletário e a perda do sentido daqueles que se engajam nas “ditas escolas”, podemos atualizar aqui como as “fábricas de diplomas”, observamos que a delicada gramática do

---

[328] “[...] l’écart ou l’abîme existant entre ce que l’institution propose de faire et ce qu’elle fait ou qu’elle est effectivement : gouffre dans lequel des fantasmes de mort se rencontrent et scellent des pactes puisqu’il s’agit de l’administration de la mort que chacun se trouve à entreprendre ou tenir compte” (RICCI, 1976, p.173).

sofrimento, narrada pelos professores, mostra como se desenvolve a atual conjuntura da formação universitária, no ensino superior privado de massa, no Brasil. Pelas diversas razões já mencionadas, nos permite colocar diante desse quadro que as condições impostas à formação universitária nacional, tendo como força motriz reduzir as desigualdades sociais, implicou em diversas manobras do governo, como resposta da política ao real. Sabemos que, decorridos séculos, embora se considere alguns progressos na formação[329], a maneira como as políticas voltada ao ensino superior se desenvolveram, nos permite considerar que foram forjadas (in)conscientemente de modo a resultar em um laço formativo perverso, uma vez que se trata de uma mentira, e nela muitos lucraram, enquanto outros perderam. Os jovens tiveram os seus diplomas inflacionados, desvalorizados no "mercado simbólico". (PASSERON, 1982).

Freud (1911/1996) elencara um aspecto simbólico importante presente nos sonhos de folclore em que o sujeito parece envolto a acreditar em uma mentira. Assim, ele nos dá alguns exemplos relacionados às fezes presentes nos sonhos, pois nela guardaria alguns simbolismos.

> Certo homem contou em um grupo que sonhara haver encontrado ouro. Imediatamente, outro homem suplantou-o com esta história.
> 'Meu vizinho um dia sonhou que o Diabo conduziu-o a um lugar, para escavar em busca de ouro, mas ele não encontrou nada. Então o Diabo disse "Está aí, certamente; somente você não pode desenterrá-lo agora; mas tome nota do lugar, de modo a poder reconhecê-lo de novo, sozinho." 'Quando o homem perguntou se o lugar deveria ser identificado por algum sinal, o Diabo sugeriu: ''Basta cagar nele; assim, não ocorrerá a ninguém que haja ouro escondido aí e você poderá reconhecer o lugar exato." O homem assim fez e então acordou imediatamente e viu que havia feito um grande monte na cama.'
> (Damos a conclusão em resumo.) Enquanto deixava apressadamente a casa, pôs um boné em que um gato havia feito suas necessidades durante a mesma noite. Teve de lavar a cabeça e os cabelos. 'E assim o ouro de seu sonho transformou-se em imundície.' (FREUD, 1911/1996, p. 205)

Freud vai mostrar que o Diabo aparece nos sonhos de folclore "como outorgante de tesouros e sedutor". Sabe-se que o Diabo, como anjo, fora expulso

[329] Curiosamente, o controvertido debate sobre o financiamento da expansão do ensino superior público federal no Brasil, através do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, pode ser amplamente analisado por um lado na perspectiva da interiorização do ensino como defendem alguns autores (COSTA; COSTA; BARBOSA, 2013). Por outro lado a discussão sobre o financiamento gera preocupação, uma vez que a precarização da universidade e do trabalho docente são também acentuados, à medida em que segundo Léda; Macedo (2009) o forte apelo ideológico presente no REUNI e as condições de oferta desse programa, sem o suficiente aporte de recursos, tem favorecido a precarização da instituição e um ensino de "qualidade" duvidosa.

do Paraíso. Isso mostra que ele é “a personificação da vida instintual reprimida e inconsciente”. Assim, Freud busca refletir que “se analisarmos os motivos por trás destas simples anedotas cômicas sobre sonhos parecem esgotar-se num deleite cínico, na sujeira e numa satisfação maliciosa pelo constrangimento do que sonha[330]”. (FREUD, 1911/1996, p. 206)

Extraindo desse sonho o fato de que não seria necessário muito esforço para ter o acesso ao tesouro, isso nos remete à própria impressão que se dissemina sobre o estudante de que basta ingressar no ensino universitário privado, sem prescindir de qualquer critério. Uma oferta de uma formação sem o bastão da qualidade da experiência não pode suscitar nenhuma demanda e desejo dos alunos. Embora o conhecimento que se dissemine, não necessariamente pode ser considerado como desqualificados, porque se pode observar que há em alguma medida sujeitos que também se comprometem e se interessam. Todavia, como dissemos, a democratização ela se tornou o apanágio da montagem perversa, à medida em que se disseminou o sonho em que todos são convidados a compartilhar de uma mesma facilidade em gozar. Se o gozo está liberado, apenas o mestre deve redobrar o seu esforço para retirar os alunos da inércia. Sabemos que “sem o exercício de um dever, não há desejo”.

Abordando a questão por esta perspectiva, soaria estranho, para um país, que não fosse “quase-república” (PEREIRA, 2018), no sentido pelo qual as instituições funcionam, “mas de modo um tanto frouxo”, em que o ensino superior privado de massa, visando tornar os pobres mais integrados socialmente, ou seja, almejando promover a sonhada justiça social, tem produzido pesadelos[331].

---

[330] Em reportagem publicada por Caique Lima (2019), fazendo referência a publicação de Hildegard Angel, encontramos uma semelhante analogia, com a descrição de que nos próximos dias o Brasil, contraditoriamente, entregará parte dos seus 2/3 excedentes do petróleo, explorado do pré-sal. “A Petrobras esperava encontrar uma quantidade, mas encontrou três vezes mais. São esses dois terços a mais que serão entregues para o capital inter e transnacional. Um patrimônio estimado em mais de um trilhão de reais”. Complementa o jornalista: “Os tais royalties de que por anos tanto se falou no Brasil e cuja destinação de “mais emprego, saúde e educação” era pauta fundamental dos protestos de 2013. Mas, como na canção de Rita Lee, “tudo virou bosta”. Socializado hoje só o óleo cru espalhado pelo litoral nordestino”. O texto na íntegra pode ser lido através do link: https://www.diariodocentrodomundo.com.br/dia-6-sera-o-mais-triste-da-historia-com-a-entrega-do-nosso-petroleo/

[331] O fiasco dos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade, tem gerado uma polêmica, conforme o pronunciamento do atual ministro da educação – Abraham Weintraub, em uma entrevista coletiva, resumida no Jornal O Globo: “Uma pessoa que faz a prova e não consegue acertar, ou acerta 10% das questões, eu acho que essa pessoa não deveria se formar. Não deveria ter o diploma — afirmou o ministro”. Reportagem disponível em https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/governo-estuda-punicoes-alunos-que-tiverem-nota-baixa-no-enade-1-23995706

Evocando Freud (1940/1996) ele nos dirá em que consiste tanto um sonho, um sono e o pesadelo.

> À medida que a elaboração onírica progride, às vezes o inconsciente pressiona com mais êxito e outras o ego se defende com maior energia. Os sonhos de ansiedade são muitas vezes aqueles cujo conteúdo experimentou a menor deformação. Se a exigência feita pelo inconsciente é grande demais para que o ego adormecido esteja em posição de desviá-la pelos meios à sua disposição, ele abandona o desejo de dormir e retorna à vida desperta. Estaremos tomando toda experiência em consideração se dissermos que o sonho é invariavelmente uma *tentativa* de livrar-se de uma perturbação do sono por meio de uma realização de desejo, de maneira que o sonho é um guardião do sono. A tentativa pode alcançar êxito mais ou menos completo; pode também fracassar, e, nesse caso, a pessoa acorda, ao que parece, despertada precisamente pelo sonho. Do mesmo modo, também, existem ocasiões em que aquela excelente pessoa, o vigia noturno, cuja missão é guardar o sono da cidadezinha, não tem outra alternativa senão fazer soar o alarme e despertar a população adormecida. (FREUD, 1940, p.185)

Ainda que saibamos que alguns professores parecem estar despertados diante a sedução do sonho da democratização do ensino universitário, normalizando assim a conveniência com o modo operandi das instituições, há que apontarmos os desdobramentos de uma certa cumplicidade. Assim, ao observamos a política educacional em sua fantasmática consciente/manifesta, ao longo da história, ela nos mostra que as ditas "*reformitis*" (LAJONQUIÈRE, 2018), "se organizando como uma camuflagem" (CALLIGARIS, 1991), elas parecem que são, de forma tática, utilizadas para manter "a população adormecida", ao passo que, por outro lado durante o "sono" outros trabalham para extrair o gozo. Em outros termos, há que considerar a subversão dos fins dessa normalização da formação universitária e o lugar do professor nessa engrenagem.

Mannoni (1973), ao mostrar os feitos deletérios produzidos pela "missão civilizadora", colocada em curso pelo Dr. Daniel Gottlieb Moritz Schreber, observou que seu filho Schreber sucumbiu seduzido na relação de submissão ao pai, ou seja, a uma *perversão de demanda de amor*, tornando-se assim totalmente governando por seu pai. Posteriormente, a eclosão do delírio de Schreber se torna uma tentativa de rechaço a essa posição passiva em que esteve alienado. Extraindo as consequências dessa história para a formação universitária, podemos observar que "o problema da perversão da demanda de amor, com a sua face idealizada de missão civilizadora, pode surgir assim também na relação entre mestre e

discípulo[332]" (p. 29). Nesse sentido, uma formação que pode ser considerada "pervertida", termo empregado por Mannoni, resulta em nosso entender em desconsiderar qualquer indício de uma barreira segregativa entre professor e aluno, já que ambos, submetidos à noção de mercantilização da formação –, que pauperiza a experiência pelo expurgo do desejo, vão rejeitar o valor da promessa contida como fim, na transmissão, em detrimento a suposta satisfação veiculada pela economia de um gozo imediato. Como se o professor, submetido as insígnias de um significante mestre entrasse em uma "situação paranoica" cujos efeitos, como havia destacado Mannoni, são "esterilizantes ou destrutores". Essa posição do professor, não se dá sem consequências.

Nesse sentido, Ricci (1976) vai assinalar que toda economia ou toda política fundada em um ideal colonizador vai criar mecanismos que submete os sujeitos cotidianamente ao controle do corpo, da organização da forma e da consciência. Por sua vez, aqueles que a ele se submetem não se rebelem e tampouco se mostram desobedientes.

Em vista desses impasses, Charles Melman (2000) notara algo de particular decorrente das situações coloniais. Para explicitar isso, o autor propõe uma torção no discurso do mestre[333], em que tudo se passe como se o traço do corte em que se encontrasse deslocado e viesse funcionar entre S_1 e S_2. Isso acarretaria um número de consequências. Sobre a primeira: "Diz respeito à escritura do fantasma, uma vez que esta não se escreve mais com uma punção ainda que exista, entre o sujeito de um lado e seu objeto, um corte absolutamente estranho". (p.18). Dito em outros termos:

> Quer dizer que, a princípio, o sujeito está sempre inquieto quanto à manutenção da sua existência, está sempre incerto quanto ao seu lugar, quanto à manutenção do seu lugar e está numa relação com o seu objeto, não como se ele tivesse sido perdido, mas como se ele tivesse sido roubado. Ou seja, para manter-se como sujeito ele terá inevitavelmente tendência a confundir-se com o significante mestre, o que produz com efeito uma forma de histeria bastante particular, e por outro lado ele confundirá inevitavelmente o objeto do seu gozo com o objeto *a*. Para manter-se como sujeito, ele necessitará então de uma presentificação do

[332] "[...] ce problème de la perversion de la demande de d'amour, avec sa face idéalisée de "mission civilizatrice", peut surgir tout aussi bien dans une relation de maître à élève". (MANNONI, 1973, p. 29, Tradução nossa).

[333] $\frac{S_1}{\$} \Big| \frac{S_2}{a}$ O discurso do mestre, a partir da interpretação de Melman (2000, p.18), considerando a sua hipótese da não "superação" do fantasma colonial em algumas formas de governo, mesmo que seja considerado "democrático".

> objeto *a*, o que, como vocês vêem, é uma das modalidades da relação perversa. (MELMAN, 2000, p. 18).

Considerando então o assujeitamento do professor, a despeito dos flagelos por eles denunciados, é curioso também observar que se deve levar em conta também "o ganho secundário proveniente doença", em analogia a observação feita por Freud (1926/1996), acerca do gozo implicado no sintoma, que colocamos aqui sob a insígnia da formação universitária. Nesse sentido, dada a condição de proletarização do trabalho docente, ou as formas de profissionalização precárias "nos marcos da acumulação flexível[334]" (LEDA, 2006), podemos pensar que só se torna quase (im)possível garantir alguma sobrevivência, para o professor, desde que ele, além de entrar, se submeta à "montagem perversa" da sedutora fábrica de diplomas.

Não estamos afirmando de que os professores sejam perversos do ponto de suas posições discursivas, embora saibamos que há muitos, como em todas as profissões. Importa aqui destacar algo que se coloca, no dizer de André (1993), em analogia a uma "estrutura de fantasma sadiano". Neste caso, o professor identificado a posição de objeto se refere à instituição como instância causadora de seu sofrimento, pois embora lhe contrate, e lhe pague ainda muito aquém do real valor de seu trabalho, tem-se como impressão o fato de que a universidade, provavelmente, operando a partir de uma moral sádica, o que se visa "é a divisão subjetiva que o sofrimento permite fazer emergir com a vítima". É preciso recuperar aqui que "na narrativa sadiana, o herói-carrasco se aproveita dessa clivagem. A cena de tortura lhe permite, de fato, de se reapropriar da totalidade do ser, não deixando à sua vítima que apenas um resto: o clamor.[335]" (ANDRÉ, 1993, p. 21, Tradução nossa).

Nesse sentido, a "organização perversa" pode ser entendida como "relações perversas com os outros – e os mecanismos perversos – que podem estar no trabalho, em momentos particulares, em toda relação humana" (BOYER-LABROUCHE, 2013, p. 115). Dito ao modo lacaniano, seria uma espécie de "a regra

---

[334] Léda (2006) chama a nossa atenção para o fato de que os modos de organização e gestão do trabalho (taylorismo, fordismo e acumulação flexível ou toyotismo) convivem ainda hoje, lado a lado. No entanto, os princípios da acumulação flexível adquiriram supremacia sobre os demais.

[335] "Dans le récit sadien, le héros-bourreau tire son profit de ce clivage. La scène de torture lui permet, en effet, de se réapproprier la totalité du logos,n'en laissant à sa victime qu'un moignon : le cri". (ANDRÉ, 1993, p. 21).

à qual se pretende submeter a vontade de todos". (LACAN, 1998, p. 780). Nessa direção, Montrelay (1991), ao abordar a questão da cumplicidade como um dos aspectos da perversão, chama a atenção para nos atentarmos à moldura, aos modos de engrenagem:

> Em primeiro lugar porque um fantasma, assim como um poema ou um quadro, ele se fundamenta sobre uma montagem complexa e finalmente realizada. Em segundo lugar, porque, em sua medida, onde isso que se constrói coloca em questão também partes do corpo, as lógicas que a constitui são parciais tanto quanto. [336] (MONTRELAY, 1991, p. 19, Tradução nossa).

Embora não estejamos aqui tratando especificamente de "pessoas" perversas, no sentido estrito, por outro lado, é preciso considerar que supostamente, estando os professores do lado na neurose, há um sofrimento e desejo implicados na natureza do seu trabalho, que pode resultar, por exemplo, em uma complacência no próprio mal-estar em que os professores denunciam na convivência diária com a fátria de alunos tidos como indeterminados. Assim como há também um gozo. Em nosso estudo, diversos professores demonstram suas razões para ingressar nesse modelo de formação universitária. Uma estrutura em que, inserindo-se nela, alguns permanecem por algum tempo determinado, a despeito do (a)pagamento do sujeito que lhe é imposto, que pode ser justificada pela necessidade, como um troca, por exemplo, adquirir experiência para concorrer ao ingresso em uma universidade pública.

Para Lacan (1998, p. 792), "o desejo, mais exatamente, apoia-se numa fantasia da qual pelo menos um pé está no Outro, e justamente o pé que importa, mesmo e sobretudo se vier a claudicar". Como contara um professor[337], após decorrido alguns meses da entrevista, enviou-me um e-mail, no qual relatava: "passei em um concurso na Universidade Federal X e saí daquele inferno – referindo-se à faculdade privada onde trabalhava". Em outros termos, mudou de condomínio. Recordo que por ocasião da entrevista deste professor, em alguns momentos "ele gritava, batia na mesa, levantava-se para respirar, colocava as mãos

[336] "En premier lieu parce qu'um fantasme, comme um poème ou un tableau, ça repose sur un montage complexe et très finement réalisé. En second lieu, parce que dans la mesure où ce montage met en jeu des parties de corps, les logiques qui le constituen sont partielles tout autant. En rendre compte a quelque chose d'ingrat, de rebutant pour la pensée". (MONTRELAY, 1991, p.19).

[337] Entrevistado P15.

sobre a cabeça – em sinal de esgotamento[338]", demonstrando o seu mal-estar em relação ao modo como se sentia "aniquilado" pela instituição, e em algumas situações já fora submetido a violência de um aluno que o empurrara, na sequência caiu no meio da sala, porque o aluno fora frustrado diante do resultado de uma avaliação negativa.

Esse enunciado do professor, sobre a sua aprovação no concurso, demonstrando a sua satisfação em ter saído de um estado de provação, em uma instituição comparada ao "inferno", na qual ele estava submetido às sevícias e tribulações, mas que por alguns anos ele pode ocupar a sua função, mas estando subtraído nela. De posse agora como estatutário, na função de professor, pode por exemplo assumir o seu lugar de enunciação. Esse exemplo comentado nos faz recordar uma passagem de Lacan (1963/1998), a propósito de sua retomada a Kant, ao nos lembrar de que haveria uma certa "regra universal" implicada no gozo, que poderia ser lida através da seguinte máxima: "Tenho o direito de gozar de teu corpo, pode dizer-me qualquer um, e exercerei esse direito, sem que nenhum limite me detenha no capricho das extorsões que me dê gosto de nele saciar". (p. 780). Mais adiante, Lacan mostra o paradoxo constituído em Sade em relação a sua postura perante o inferno e como ele situa um dos seus personagens.

> A ideia de inferno, cem vezes refutada por ele [Sade] e amaldiçoada como meio de sujeição da tirania religiosa, volta curiosamente a motivar os gestos de um de seus heróis, ainda que dos mais apaixonados pela subversão libertina em sua forma racional, a saber, o hediondo Saint-Fond. As práticas com que ele impõe a suas vítimas o suplício derradeiro baseiam-se na crença de que ele pode convertê-lo para elas, no para-além, no tormento eterno. Conduta da qual, por seu relativo encobrimento no tocante a seus cúmplices, e crença da qual, por seu embaraço em se justificar por ela, o personagem sublinha a autenticidade. Aliás, ouvimo-lo, a algumas páginas dali, tentar torná-las plausíveis em seu discurso, através do mito de uma atração que tende a reunir as "partículas do mal". (LACAN, 1998, p. 787).

Esse gozo do corpo do professor, como expressão da extração de seu trabalho, além da expropriação de sua enunciação, nos evoca, por outro lado, a *Porta do Inferno de Rodin*, produzida por Rodin como tema para a *Divina Comédia*. Um inferno, ao contrário do que se propagada na moral protestante, pode ser considerado como um "bom" portal em que o professor, considerando o preço a ser pago temporariamente, ingressa em um sofrimento, para dele poder extrair alguma

[338] Notas do diário de bordo.

mais-valia[339], que em pequenas frações pode lhe faturar uma passagem para outros "portais" – a universidade pública. Esta, inclusive, também tem a sua própria miséria e glória, haja vista as formas de submissão, o produtivismo acadêmico, a ciranda dos curtos orçamentos em tempos de "balburdias", entre outros. Nesse sentido, retomando a Lacan, em referência "ao gozo sua regra", é suficiente observar que "essa é a regra à qual se pretende submeter a vontade de todos, por menos que uma sociedade a implemente através de sua coerção" (Lacan, 1998, p. 780). Desse modo, o relato do professor, em sua passagem pelo inferno, nos faz recordar o drama de Dante, na Divina Comédia:

> perdido numa selva escura, erra nela toda a noite. Saindo ao amanhecer, começa a subir por uma colina, quando lhe atravessam a passagem uma pantera, um leão e uma loba, que o repelem para a selva. Aparece-lhe então a imagem de Virgílio, que o reanima e se oferece a tirá-lo de lá, fazendo-o passar pelo Inferno e pelo Purgatório. Beatriz, depois, o guiará ao Paraíso. Dante o segue. (ALIGHIERI, 2003, p.16)

Ainda sobre essa ideia, da passagem pela universidade privada como uma experiência que implica em um "paradoxo sadiano", na declaração que se segue, temos a impressão do "paraíso", quando uma professora[340], ao evocar a instituição pública como um lugar de emancipação, fez a seguinte descrição, comparando as duas instituições: "a universidade pública é precária também, mas ainda o precário de lá é melhor que as privadas, porque você tem liberdade". Para Lacan (1998), evocando um princípio de Sade, sobre os direitos do homem, resume-se do seguinte modo:

> É pelo fato de que nenhum homem pode ser de outro homem propriedade, nem de algum modo seu apanágio, que não se pode disso fazer um pretexto para suspender o direito de todos usufruírem dele cada qual a seu gosto. O que ele sofrerá de coerção não é tanto por violência, mas por princípio, e a dificuldade para quem faz dela uma máxima está menos em fazê-lo consentir nisso do que em pronunciá-la em seu lugar. (LACAN, 1998, p. 782).

Nessa direção do raciocínio anterior, temos a impressão de que parece instalar uma lógica do "circuito tecido", metáfora desenvolvida por Montrelay (1991),

---

[339] Lacan (1969-70/1992, p. 189) mostra que "alguma coisa mudou no discurso do mestre a partir de certo momento da história. Não vamos esquentar a cabeça para saber se foi por causa de Lutero, ou de Calvino, ou de não sei que tráfico de navios em torno de Gênova, ou no mar Mediterrâneo, ou alhures, pois o importante é que, a partir de certo dia, o mais-de-gozar se conta, se contabiliza. Aí começa o que se chama de acumulação de capital".

[340] Entrevistada P 28.

para mostrar como se organiza em um “espaço cartesiano[341]” a cumplicidade de um par perverso. Em outros termos, podemos pensar que, para alguns professores, ser parte de um *corpus docente* na universidade privada, segundo a lógica do condomínio, a despeito do que dela já se sabe, do males e benefícios, e do que se anuncia em seu “portal”, parece constituir-se assim em uma “montagem sofisticada”, para os próprios professores poderem, posteriormente, evadir-se dela, ingressando assim em uma outra instituição – preferencialmente pública, que também tem os seus próprios impasses e mal-estar, mas assegura ao professor uma certa de estabilidade profissional.

Lacan (1998), de modo assertivo, nos mostra certo paradoxo envolvido na dor que, contraditoriamente, “projeta aqui sua promessa de ignomínia”. Nesse mesmo sentido, ele evoca o drama vivido pelo filósofo Epícteto, um escravo de Epafrodito, o cruel secretário de Nero, que conforme relatos, certa ocasião lhe quebrou uma perna. Assim, Lacan põe a seguinte questão: “Imaginemos uma réplica de Epícteto na experiência sadiana: ‘Vê, tu a quebraste’, diz ele, apontando para sua perna. Acaso reduzir o gozo a miséria desse efeito em que tropeça sua busca não é transformá-lo em horror?” (p. 783).

Imersos em um fosso miserável, mas sob a promessa de gozarem melhor no futuro, os professores se submetem e atuam diante da dupla coerção – dos alunos –, na posição de cliente e da instituição a qual lhe destitui requisitando que o professor esteja presente (dis)simulado. Assim, como nos mostra Lacan (1998) “o pudor é ambiceptivo das conjunturas do ser: entre dois, o despudor de um constitui por si só a violação do pudor do outro” (p. 783). Diante dessa impostura, o professor vale-se de uma certa estratégia de ceder de seu desejo, em que ele atesta o apagamento de si, ele se objetifica, para fazer comprimir certos mandamentos de uma lógica implícita e explicita, em que “manda quem pode e obedece que tem juízo” (SANTOS, 2005). Nesse sentido, faltaria ao professor “um grãozinho de *Crítica*, que não custa caro, tê-lo-ia evitado”. (LACAN, 1998, p. 791)

Sem nos distanciarmos tanto dessa lógica disciplinar, certos modos de funcionamento da engrenagem da formação universitária, acentuada pela

[341] A autora propõe uma teorização sobre a cumplicidade perversa, em um casal, embora o sentido empregado por ela não será de todo seguido. Uma leitura mais detalhada pode ser acompanhada do capítulo “Être complice” (Ser Cúmplice). (Montrelay, 1991).

dominação e a obediência, estarão implicados também em certos gestos de "desconfiança" por aquele que está sendo avaliado – o aluno.

> Frente à multiplicidade dos saberes, avalia-se mais o sujeito do que os conhecimentos dos quais ele possa ser portador. Numa era de extremo individualismo como a atual, o distanciamento teórico parece que se perdeu muito no esquecimento ou na banalidade. Basta verificar a situação no trabalho com os saberes abstratos. A tendência em achar que se possui conhecimentos inquestionáveis faz cada um proprietário de verdade particulares considerar que elas são universais. O caos no processo de avaliar é muito grande, porque os critérios adotados quase sempre se assetam no certo e no errado, numa visão exclusivamente positiva da situação. (SANTOS, 2005, p. 103)

Por outro lado, tudo o que o professor realiza deve ser registrado e os relatórios têm a função de verificar se o mestre, inclusive, estimula os alunos a realizarem atividades *on-line*. Para Lesourd (2010), esse Outro virtual aparece como absoluto, persecutório, total, inteiro e totalmente gozador.

A submissão do professor, aos princípios que estruturam esse modelo de formação universitária, implicou também em que ele assumisse um pacto de cumplicidade. Assim,

> o termo cumplicidade tem dois sentidos: um sentido favorável: se sentir intimamente, tacitamente, espontaneamente em acordo. Um sentido pejorativo: participar várias vezes de uma ação condenável. Nos dois casos, se supõe a existência de ao menos dois sujeitos atuando seja pelo bem ou seja pelo mal, e por esta mesma razão o nome faz sempre implicitamente referência aos valores, a uma ética, a uma lei[342]. (MONTRELAY, 1991, p.27, Tradução nossa)

Cottes (1999) virá nos lembrar que, considerando as formas contemporâneas de laço social nos permite observar que há uma certa promoção sob a insígnia de que deve prevalecer o gozo da comunidade. Certos vínculos engendram uma pseudo fraternidade fundada sob uma forma de gozar, que desconsidera os velhos significantes que funcionavam como ideal. Nesse sentido, podemos supor que, em relação ao professor, em referência ao "inferno" no qual ele padece, parece ao mesmo tempo revelar que não há um senso de pertencimento à uma "comunidade de discurso", à uma instituição formadora engajada em um processo sério de emancipação dos sujeitos. Tampouco encontramos um mestre engajado em uma

[342] "Le mot complicité a deux sens: Ou bien un sens favorable: se sentir intimement, tacitement, spontanément en accord. Ou bien au sens péjoratif : participer à plusieurs d'une action condamnable. Dans les deux cas il suppose l'existence d'au moins deux sujets, et de deux sujets agissants soit bien soit mal, et pour cette raison même le mot fait toujours implicitement référence à des valeurs, une éthique, une loi". (MONTRELAY, 1991, p. 27).

transmissão que atuasse como o "avesso do modelo" (PEREIRA, 2003) –, talvez uma pesquisa de orientação clínica pudesse revelar outras formas de docência, uma outra (o)posição entre aqueles que apenas padecem se queixando. A impressão que se deriva do ensino privado é que se trata somente como ele fosse uma estadia para muitos professores, uma espécie de trampolim, e no prognóstico de Lacan (1998) "ele já começa derrotado, fadado à impotência". (p. 784). Mais ainda, é preciso observar que para o professor,

> uma perseverança maior no escândalo ajudaria a reconhecer, na impotência, com que comumente se exibe a intenção educativa, justamente aquela contra a qual a fantasia se esforça ali: daí nasce um obstáculo a qualquer apreciação válida dos efeitos da educação, já que não se pode confessar da intenção o que produziu os resultados. (LACAN, 1998, p. 799)

No mercado da formação universitária, o que garante a sua sustentação é a "moral dita utilitarista", uma vez que, na condição de um objeto, pode servir a todos. Conforme nos advertia Lacan:

> [...] Os utilitaristas têm inteira razão quando dizem que cada vez que lidamos com algo que pode ser trocado com nossos semelhantes, a regra é a sua utilidade – não para nós, mas sua possibilidade de uso, a utilidade para todos e para o maior número. É isso até que faz a hiância entre a constituição do objeto privilegiado que surge na fantasia e toda espécie de objeto do mundo dito socializado, do mundo da conformidade. (LACAN, 1992, p. 240)

Nesse mercado, outros professores que não ingressarão na universidade pública, continuarão exercendo seus ofícios paralelos, em suas profissões e farão da docência um "bico". Sabemos que esta expressão tem múltiplas significações, que não necessariamente implica para estes professores falta de compromisso com a profissão, desleixo, embora se perceba que estão mais (pre)ocupados em prover uma quantidade de carga horária mínima, a cada semestre, e já não se dispõe de tempo o suficiente para dar continuidade à formação. Portanto, pode-se presumir que temos aqui um modo particular de exercício da docência, cujo trabalho do professor é cumprir tabela, ou seja, em uma parte do tempo o profissional exerce atividade liberal[343], em outro momento a atividade acadêmica, como "aulista", em turnos opostos.

[343] Um fato que me chamou a atenção durante o trabalho de campo, um professor durante três vezes cancelou a entrevista apresentando várias justificativas. Por fim, pelo telefone, disse: "professor – referindo-se ao pesquisador, eu só vou aí uma vez na semana. Olhe, a minha fonte

Não é de surpreender que uma professora[344] entrevistada demonstrou-se chocada com a fala de outro professor, que após se despedirem de um cafezinho lhe disse: “vou ali passar uns *slides*”. Por outro lado, a expressão “fazer bico”, tornou-se convencional e se evocarmos os seus usos, é um dos artifícios – utilitarista e também simbólico, que uma mãe, ao cuidar de uma criança, segundo Sertório; Silva (2005, p. 158), usam-no para “pacificar” ou “confortar” o bebê diante do choro. “Um bebê quando está sem a chupeta está faltando alguma coisa [...] Era como um acessório”, disse uma mãe que fora entrevistada pelos autores citados.

O bico, como um artifício, está presente antes mesmo da chegada da criança ao mundo, compondo na lista dos primeiros artifícios. Há que considerar que em algum momento a chupeta será introduzida no seu sentido prático e utilitário, além de se adquirir o *status* de complemento. Ou seja, “aqui a utilidade se confunde com a função puramente “ornamentária”, uma vez que a figura da criança se completa com a utilização da chupeta”. (SERTÓRIO; SILVA, 2005, p. 159). Pode-se afirmar que na significação materna uma chupeta é como “um calmante para as crianças”. Sabemos que funciona como um “santo remédio”, pois temporariamente tem a função de apaziguar o mal-estar e nos livrar dos incômodos produzidos pela privação, a frustração e a castração que se dá numa relação de objeto. Sabe-se que uma criança com o bico, “chora menos e dorme mais fácil”, ou seja, temporariamente ela está apaziguada.

Podemos assim pensar que diante da proletarização do trabalho docente, como sendo resultado da profissionalização, dispor de universidades de massa que oferecem “contratos precários” aos professores, isso implica em uma mensagem que se transmite ao professor de que a sociedade é incapaz de lhe prover um lugar honroso, o qual está longe das condições tidas como “ideais”, no sentido da garantia de direitos. Eis aqui a face de “denegação do mestre”. (BUENO, 2011)

Desse modo, o “bico”, que tem também a conotação de um trabalho informal, mostra como a política não pode atender aos anseios, promovendo-lhe a mínima segurança a um trabalhador. Por esta razão, um trabalho como bico, momentaneamente, visa auxiliar, “tapear” o professor. Eis aqui a face sedutora e também perversa da lógica de funcionamento de muitas instituições privadas. Dito

---

de renda é o meu trabalho de consultoria”. Finaliza a ligação com o sorriso, dizendo mais uma vez que estava atrasado no trânsito.

[344] Entrevistado P 41.

de outro modo, um professor não pode sobreviver apenas com um bico, pelo contrário, necessitará de vários. Eis aqui o real sentido da expressão referida a este professor: “ele vive num verdadeiro corre atrás”. (LEDA, 2006). Pode-se considerar, segundo Leite (2000) que a universidade vive diante de muitas “pragas”.

> A primeira delas era a prática do regime de tempo parcial, que tinha como consequências o "professor caixeiro-viajante" – desnutrido física e intelectualmente, ganha seu pão itinerantemente, sem tempo de se atualizar e se dedicar à pesquisa – e o "professor diletante" – advogados, médicos e engenheiros que, movidos quase sempre por vaidade, nas horas vagas se transvestem de professores universitário[345]. Não há hoje quem não reconheça que, em uma única geração acadêmica, a evolução tenha sido expressiva. Embora ainda existam redutos de transgressão do tempo integral e contingentes remanescentes de docentes em tempo parcial, essa prática já é condenada universalmente e considerada uma distorção. (LEITE, 2008, s/n)

Assim, podemos situar o professor em uma posição de luta, aquela que se assemelha ao escravo, com a aceitação do risco da morte. No entanto, Chemama (2007) observa que, para não perder a vida, ele aceita a servidão. “Doravante o mestre[346] será reconhecido. O escravo[347], ele, trabalhará ao seu serviço e transformará a natureza”. (CHEMAMA, 2007, p. 122). Nesse mesmo sentido empregado pelo o autor, Lacan (1966) nos dirá que “o escravo constitui o parque reservado ao gozo”. (p.125).

Considerando então este tipo de laço formativo, ele acentua a precarização do próprio trabalho e o “desprestígio” do professor. Se o “bico” lhe serve de “consolabilidade” temporária, isso não se dá sem impasse. Eis aqui o paradoxo de uma “chupeta”, que devemos não perder de vista um velho enunciado familiar de que somos, contraditoriamente, o “país das mamatas”. Equivale a dizer que o laço social é tido como “um laço materno (SCHNEIDER, 2002), ou seja, vive-se um liberalismo político que pode ser assim interpretado a partir de um laço entre a mãe – criança:

> Como todas as ilusões, a crença do Estado em sua própria potência se funda sobre os traços maternal em nós. A mãe é toda. A mãe é boa, a mãe

[345] Na pesquisa realizada por Calderón et al (2008, p. 197), os professores que trabalhavam no ensino superior, através das cooperativas, explicaram que uma das principais motivações para trabalhar nesse regime seria a “Necessidade financeira: necessidade de sobrevivência familiar e falta de opção”.

[346] Em referência do discurso do mestre, da teoria dos quatro discursos, proposto por Lacan (1969-1970).

[347] Chemama (2007) propõe uma releitura da dialética do senhor e do escravo, discutida por Lacan em diversos seminários.

> é toda boa. Além disso, os Verdes[348] radicais vos dirão, a Natureza é boa, é nossa mãe. E a bondade das mães é natural. Sobretudo, a mãe é Única e não dividida. (SCHNEIDER, 2002, p. 62, Tradução nossa). [349]

O problema consiste em, permanecendo nesse e em seus variados modelos de formação universitária, o professor não adquire certa dignidade prometida pelo pacto social, pois terá que viver num "verdadeiro corre atrás" de outras chupetas diárias. Assim, como um "pequeno chefe", o docente apenas se queixa, e embora padeça, não larga o "osso duro de roer". (LAJONQUIÈRE, 2011). Temos aqui um espelho da associação feita por Pereira (2016) com a posição de muitos docentes com o discurso da histeria, segundo a qual

> o docente não se põe mais no lugar do saber-teorizar, mas sim num lugar fundamentalmente ambíguo: ou no da devoção a algum mestre eleito do seu cotidiano – um gestor, um palestrante, um formador, um tutor –, esperando que ele tenha o saber exato sobre sua condição de ser falante; ou no lugar da denúncia, da provocação e da injúria, por saber de antemão que esse mesmo mestre não é capaz de sanar sua condição de falta. O docente, assim, torna-se um queixoso, reclamando continuamente de fatos e procedimentos escolares, de alunos, de gestores e do sistema de modo geral. Ele deseja ser objeto de desejo e tende a buscar em vão um mestre que resolva isso. Mas sabemos que o sujeito histérico é aquele que reina onde o mestre não governa. Por isso, é notável sua posição de sempre ser insatisfeito consigo mesmo, ressentido com o fracasso do mestre e frequentemente queixoso por nunca conseguir saber-ser ao nível do seu desejo. (PEREIRA, 2016, p.196).

Considerando então o professor como um ressentido, por manter-se em uma posição de queixa, recordamos uma passagem de Lacan, o qual por ocasião de seu questionamento acerca da cibernética que operava junto à sagacidade das máquinas de jogar, a qual curiosamente sempre sai ganhando, Lacan fez a seguinte pergunta: "Esta máquina, que deve em princípio me derrotar, como será que esta joça é feita? (LACAN, 1985, p. 231). Ao remetermos esta pergunta para o nosso debate educacional, ou seja, a leitura crítica acerca das condições deste ensino universitário nos permite observar que o professor dado a sua condição de objeto, ele vai se colocar em uma posição de submissão total ao dispositivo formativo perverso.

---

[348] Em referência à Confederação ecologista – Partido ecologista.

[349] "Comme toutes les illusions, la croyance de l'État en sa propre puissance se fonde sur les traces en nous maternel. La mère este toute. La mère est bonne, la mère est toute bonne. D'ailleurs, les Verts radicaux vous le diront, la Nature est bonne, c'est notre mère. Et la bonté des mères est naturelle. Surtout, la mère est Unique et non divisée". (SCHNEIDER, 2002, p. 62).

Essa condição de trabalho docente parece propícia a produzir no professor uma narrativa de completa nostalgia diária, ou seja, “a melancolização de um impossível”, que pode ser entendida da seguinte forma: “o sujeito que não encontra mais um Outro consistente capaz de garantir um mínimo lugar e sua nomeação é deixada em uma incerteza do ser[350]”. (LESOURD, 2010, p. 205, Tradução nossa). Nesse sentido, Calligaris (2010) virá nos lembrar de que

> o problema é imaginar uma estratégia de educação não nostálgica, mas própria a nossa cultura. Aceitar que, em medida preponderante, educação e castração em nossa cultura se sustentam na transmissão de uma promessa de gozo e não de um dever, que o desejo se alimenta em seu alvo presumido (um gozo idealmente sem limite) e não no débito com sua origem (a palavra que nos ofereceu desejar graças aos limites que nos impôs). (CALLIGARIS, 2010, p. 28).

Considerando então a formação universitária como estando submetida prioritariamente ao princípio de gozo, assim será possível interrogarmos aí o lugar do mestre queixoso, ora na condição de objeto, ora servindo como um instrumento. Nesse sentido, podemos pensar o professor como uma peça fundamental dessa “joça”, cuja engrenagem, paradoxalmente, depende também de seu “saber” para operar a máquina.

8. 3 O professor como um instrumento do laço formativo perverso

Maud Mannoni (1973) pode mostrar que uma educação ideal deveria, segundo o mestre, ser um acontecimento que está marcado por uma “barreira segregativa mantida pelo professor”. Em outros termos, o ensino se torna conhecido porque está ligado à transferência. Evocando a separação entre professores e alunos, acredita-se que há de um lado o mestre “que sabe tudo” e um aluno “que não sabe nada”. Este estorvo tem como função “garantir e manter um conjunto de proteções e resistências”. Para Melman (2010), o que nós transmitimos pela educação vem em nós de uma posição ideal.

No entanto, as condições do ensino “funcionam como um drama”, ressalta Mannoni (1973). Reencontra-se na educação algo que se assemelha às situações familiares, por exemplo em situações de anorexia: “quando a mãe espera muito de seu filho, aquele que se esquiva: para não ser destruído no seu desejo, ele

[350] “Le sujet qui ne trouve plus um Autre consistant capable de garantir à minima sa place et sa nomination est laissé dans ‘incertitude de l’être’...” (LESOURD, 2010, p. 205).

abandona o seu corpo". No ensino, nos mostra a autora, há algo que se assemelha ao mal-entendido entre pai – filho. "O desejo de saber do aluno se confronta ao desejo do mestre... que o aluno saiba, anulando assim isso que poderia validamente sustentar o desejo do aluno". (p. 37). Nessa mesma direção, nos dirá Mannoni (1973) que

> o professor, ao mesmo tempo, espera confusamente que o aluno lhe dê o saber que lhe falta, isso que por outro lado faz com que o aluno se defenda: como se ele se comprometesse em se ver frustrado do produto de seu trabalho (uma frustração sendo experimentada como uma ameaça de alienação). O mal-entendido mestre-aluno faz sempre parte alguma *situação paranoica*; os efeitos são esterilizantes ou destrutores. (MANNONI, 1973, p. 37[351]).

Ainda sobre o drama desse mal-entendido, entre mestre e discípulo, na universidade, nela podemos considerar que, uma parte dos alunos se coloca em uma posição de desinteresse com relação ao saber, e que na contramão faz surgir em contraposição o estabelecimento de uma relação tida como utilitarista e clientelista. Nessa direção, se a promessa de gozo do diploma se sobrepõe ao dever de estudar para, posteriormente, vir a se formar e conquistar um lugar em nome próprio, o professor tende a exercer com nostalgia o seu ofício, uma vez que sua palavra se encontra subtraída, em nome das promessas reiterada pela mercantilização do ensino. Deve-se considerar o fato, segundo o qual evoca Mannoni (2010, p. 20) que "em um ensino tradicional, deveria levar em conta os efeitos inconscientes que poderiam surgir a partir de questões concernente ao sexo, a castração e a morte". Como destacara Melman (2010)

> O bem maior, supremo que eu posso dar para o meu filho não é o dinheiro que vou lhe dar. O bem maior que posso lhe dar é de ter acesso à falta inscrita no grande Outro, quer dizer, ao real, pois é só este real que ele pode vir a habitar como sujeito e de onde ele pode vir a desejar. O maior presente que eu posso fazer à criança é de transmitir este nada. (MELMAN, 2010, p. 34).

Considerando então que a relação entre mestres e discípulos implicaria em uma distinção de lugares hierárquicos, sabemos que as condições engendradas pela lógica utilitarista da formação universitária transcendem essa "distância à primeira vista, pois, de maneira latente, o imperativo moral não faz menos que isso, já que é a partir do Outro que sua ordem nos solicita". (LACAN, 1998, p. 781). Em

[351] (MANNONI, 1973, p. 37, Tradução nossa).

continuação, Lacan mostra que, extraindo algo da experiência analítica, podemos deduzir que “não há depósito sem depositário à altura de sua incumbência”. (p. 778). Como assinalara Mannoni (1973, p. 30), em sua crítica à “missão civilizadora” da educação, encarnada pelo Dr. Daniel G.M. Schreber, os problemas da perversão da demanda de amor, como idealização de um conjunto de princípios educativos, podem surgir na relação entre mestres e discípulos.

Seguindo esta ideia, podemos então pensar que o professor, a despeito de toda depreciação de seu trabalho e de viver uma verdadeira “procissão dramática” no “inferno”, ele abre mão de sua singularidade a tal ponto de aceitar seguir o gozo do Outro – leia a fábrica de diploma. Isso representa um certo pacto de cumplicidade com a aparelhagem, sob a justificativa do “bico” como um complemento. Para Cathelineau (2019),

> [...] nós somos habituados ao inferno, e mesmo assim preocupados de saber isso que o causa em nós e no laço social [...] Este inferno é muito mais ameaçador e mais real [...] Nós estamos nele! O inferno, é aqui e agora, e a questão é saber porque nós estamos nele.[352] (CATHELINEAU, 2019, p. 31, Tradução nossa).

Dito ao modo empregado por Calligaris (1986), podemos pensar essa articulação entre o professor e a instituição entendida como um artefato.

> Significa que, numa montagem perversa, na qual os lugares de saber e instrumento se repartem, o gozo perseguido é o gozo da montagem; o que representa o Outro é a própria imagem. Fazer o Outro gozar é a mesma coisa que fazer a montagem funcionar. O gozo que aí se obtém, ou seja, de ser instrumento do saber, que assegura um domínio do gozo do Outro, significa uma recompensa exorbitante. (CALLIGARIS, 1986, p. 14).

As diversas e variadas justificativas dadas pelos professores para permanecerem na engrenagem da universidade nos permitem traçar um certo paralelo com o papel desempenhado por Albert Speer, arquiteto que teve uma importante participação direta no Terceiro Reich. Calligaris (1991) vai mostrar que, diante do processo de Nuremberg, Speer compôs diversos dossiês para justificar a sua autodefesa no processo. Revelando-se como uma “pessoa fundamentalmente honesta” que buscou explicar o que acontecera diante do nazismo e a responsabilidade que convinha tanto aos dirigentes, a Hitler e aos alemães. Diante

[352] “Nous sommes habituésà l’enfer, et néanmois soucieux de savoir ce que le cause em nous et dans le lien social. Cet enfer est beaucoup plus menaçant et plus réel [...] Nous y sommes ! L’enfer, c’est ici et maintenant, et la question est bien de savoir pourquoi nous y sommes". (CATHELINEAU, 2019, p. 31).

das acusações, e à época na condição de ministro, “podia dizer sem mentir que “não sabia”. Mas certamente estava envolvido nos crimes de guerra”. (p.108). Nesse sentido, mesmo sendo o conhecedor do desenvolvimento da técnica moderna, que funcionou como exercício para que os técnicos, através dos artifícios, pudessem por exemplo promover a guerra e causar a morte de milhares de pessoas. Além disso, considerando que o nazismo e o fascismo eram negócios de muito mau gosto, sequer se opôs. Assim,

> Speer tinha tudo para ser um antifacista estético, mas não foi: foi arquiteto de Hitler primeiro e finalmente ministro dos armamentos, sabendo o que tudo isso implicava, desde a manipulação cenográfica das massas até as deportações maciças, e os sonhos destrutivos da pesquisa de armamentos. (CALLIGARIS, 1991, p.110).

Na sequência desta discussão, Calligaris vai deduzir que, quando Speer diz que tudo que acontecera fora consequência do desenvolvimento da técnica, parece, em algum sentido ser verdade. No entanto, seria necessário acrescentar ao seu enunciado o fato de que

> o que chama triunfo da técnica, da instrumentalidade, só é triunfo na medida em que os homens mesmo funcionem como parte integrante desta técnica, quero dizer, funcionem como instrumentos. Em outras palavras, onde fala de efeito da técnica, do desenvolvimento da técnica, acho que poderíamos falar do efeito do interesse e da paixão humana em sair do sofrimento neurótico banal, alienando a própria subjetividade a uma instrumentalidade. Esta paixão me parece uma tendência neurótica: a paixão da instrumentalidade. Entendo por paixão da instrumentalidade a paixão de “ser instrumento”. (CALLIGARIS, 1991, p.111).

Seguindo esta chave de leitura proposta por Calligaris, a “recompensa exorbitante” para os professores nessa universidade que contraditoriamente lhe usurpa, e expropria o lugar de enunciação, consiste no fato de que eles têm paixão pela posição de ser “instrumento”.

Nesse sentido, o que se inscreve em uma transmissão, feita pelo professor, nessa universidade de massa, é que o instrumento está enodado ao seu valor de uso. Com efeito, temos aqui um problema, a saber:

> Atribuir sentido àquilo que não o tem. Com efeito, o real não tem sentido nenhum e, quando se passa a atribuir-lhe algum, esse sentido passa a depender puramente da imaginação de quem o inventa. Inventa-se um sentido que não existe, já que ele não provém da relação simbólica com o Outro. Inventa-se um sentido, então que provém da lógica do real, o que lança o sujeito num narcisismo radical. (JERUSALINSKY, 2010, p. 16).

Nessa mesma direção, quando reduzimos o ensino, como marca de uma transmissão simbólica, à redução do método pedagógico, ou quando se torna

apenas resposta à uma política pública desprovida de musculatura para promover um mínimo de garantia do retorno do pacto social, percebemos nesse caso que se torna problemático para aqueles que dela participam possam sustentar uma posição de sujeito, guiado por uma experiência educativa, que significa dizer a que veio. Assim, o que o professor oferece são informações que são estandardizadas, organizadas na sua dimensão dos parâmetros lógicos dos variados dispositivos metodológicos que obedecem à lógica do real, mas que não têm sentido. O que ocorre com a demanda social, "esta é cega acerca do que singulariza o sujeito. A demanda social o quer igual àquele que a sociedade precisa". (JERUSALINSKY, 2010, p. 21). O professor como peça chave desses programas das políticas educativas, sabe ao menos que deve responder à demanda social, sob pena de também, em alguma tentativa de recusa, terá que prestar contas ao tribunal do Outro –, por exemplo a avaliação institucional – a qual institui uma "situação paranoica", como uma promessa de "terrorismo pedagógico" (pré) anunciado, como já discutido anteriormente. Para Calligaris,

> o neurótico sonha em ser perverso, eu disse. É preciso dizer um pouco mais: ele está pronto a aceitar quase tudo para aceder à montagem perversa, para chegar a uma modalidade mais tranquila de gozo. Ele está pronto até a abandonar sua singularidade, ao ponto de aceitar perseguir um gozo do Outro, o que é um artefato. (CALLIGARIS, 1986, p. 14).

O que constitui a lógica institucional que colabora para a permanência e a complacência do professor nesse laço formativo perverso, é o fato de que ele pode "ser" professor, contraditoriamente sem ser professor. Trata-se de uma montagem para "inglês ver" – a lógica colonial.

Retomando à crítica feita por Calligaris (1986) às defesas dos criminosos de guerra, no processo de Nuremberg. Notava-se que, diante da acusação sobre os crimes, pelo fato por exemplo de ter gozado em exterminar milhões de pessoas, escutavam-se respostas de militares que respondiam: "eu fui sempre um militar exemplar". Em outro caso, percebeu-se a seguinte explicação:

> O comandante de Auschwitz, por exemplo, Rudolf Hess, escreveu trezentas páginas de memórias antes de ser enforcado, nas quais se justificava; contou como ele era um funcionário exemplar...Eu acho que tem que acreditar nessas respostas. O que ele respondia era isso: "vocês estão enganados, o meu gozo não passava por onde vocês pensam, meu gozo não era pelo fato de matar milhões de pessoas, meu gozo era de estar numa montagem perversa com os outros do meu partido e, para ter esse gozo estive pronto a pagar qualquer preço, evidentemente. (CALLIGARIS, 1986, p.15).

Em Auschwitz, o gozo, como se pode notar, consistia no fato de que cada um dos militares era tomado como instrumento numa montagem. Ou seja, ao mesmo tempo, cada um se tornava instrumento e saber. Desse modo, trata-se de uma “montagem que cada um persegue com o gozo do Outro, senão o seu próprio funcionamento”. (CALLIGARIS, 1986, p. 15).

Podemos pensar que, a entrada na universidade de massa, na forma brasileira, e a sua permanência, pelo professor, implica em um certo pacto de complacência –, “montagem associativa” para no mínimo adquirir um reconhecimento. Conforme a professora[353] mencionada em capítulos anteriores, que nos informara que para manter-se na universidade se comparava a uma “prostituta” que devia se vender, eis aqui a analogia de uma “grande anárquica”, que segundo Tabet (2004) tem uma relação com o seu corpo como se fosse sua terra, seu meio de troca “econômico-sexual” – está sempre à disposição – embora num lugar de objeto. Nessa matéria, devemos lembrar de que nem “todo” gemido é gozo. Assim como vale também dizer que, de acordo com a lógica da formação universitária clientelista, nem “todo” conteúdo forma – o assunto não é conteúdo, mas a qualidade da experiência do laço; e tampouco não se tem garantias de que, quem se coloca no lugar de semblante de transmissão dos saberes, de fato possa ter algo a oferecer proveniente de um *Banquete* – em referência à Platão.

Nesse sentido da dialética entre a professora tida como “prostituta” versus a profissional prestadora de um serviço, pode-se observar

> um outro tipo de troca se coloca em lugar: não a sexualidade contra a sexualidade, mas uma compensação contra uma prestação, um pagamento (em valor econômico mais também em valor – prestígio, status social, nome) contra uma sexualidade amplamente transformada em serviço. A troca econômico-sexual se torna assim uma forma constante de relações entre os sexos e estrutura a sexualidade ela mesma. [354] (TABET, 2004, p. 83, Tradução nossa).

Em outra situação, essa mesma professora[355] ressentida de somente ser especialista, não tendo sido aprovada para o mestrado, analisava que, para a instituição ela tinha mais valor, embora contraditoriamente ela fosse “baratinha”, já

---

[353] Entrevistado P 38

[354] "Um autre type d’échange se met em place: non pas de la sexualité contre la sexualité, mais une compensation contre une prestation, un paiement (en valeur économique mais aussi bien en valeur-prestige, statu social, nom) contre une sexualité largement transformée en service. L’échange économico-sexuel devient ainsi la forme constante des rapports entre les sexes es structure la sexualité elle-même". (TABET, 2004, p. 83).

[355] Entrevistado P 38

que a hora aula seria menos custosa, comparada aos mestres e doutores. Em ambas as situações, tem-se a impressão de que as professoras autorizam ao Outro a exaurir os seus corpos, em uma posição de instrumento. Dito de outro modo: “faça de mim o que você quiser”, entrando assim em um “fantasma perverso”.

Por outro lado, ignorando o sofrimento implicado em uma docência que exclui do laço o desejo de professor e do aluno, o qual trabalha sob modos de controle do que deve ser priorizado na “comunicação”, pode-se notar que nas instituições que se engajam na lógica apenas lucrativa, de algum modo todos saem ganhando, apesar de sua precariedade. Como observara Queiroz (2014), deve-se considerar que

> há uma incerteza fundamental na perversão, por isso o sujeito não consegue se estabelecer, satisfatoriamente, em nenhuma relação. Podemos dizer que a condição humana, hoje, é perversa, não porque cada um de nós esteja organizado numa estrutura perversa, mas sim porque a realidade mutante, e a todo instante nos coloca num estatuto precário[356], sem garantias, nem certezas. (QUEIROZ, 2014, p. 598).

Nesse sentido, há coerência na observação de Calligaris (1986, p.16), segundo o qual

> a grande maioria das pessoas que entra num sistema totalitário é tomada em uma montagem perversa; e que uma grande parte de neuróticos, quando tomados numa montagem perversa, consideram que os benefícios que tiram disso não têm preço. Parece que, estão prontos para qualquer sujeira para permanecerem nesta montagem.

Lacan (1975) vai mostrar que certas manifestações perversas adquirem nuances, ao se tornarem o pivô de uma relação simbólica, ou seja, nela encontramos um reconhecimento. Embora deva-se também considerar as formas extremamente ambíguas. Para isso, Lacan vai recorrer a um relato feito por um amigo que lhe contara uma anedota sobre o *joke,* que precede na verdade as corridas de touro na Espanha e o fato de ter participado daquele evento de modo desajeitado.

Lacan referia-se a uns meio-idiotas que desfilavam ornamentados como um matador, andam na arena antes de entrarem no cercado para participarem do jogo. São homens que não são de todo inofensivos. A multidão, eufórica grita: “mais ali,

[356] Uma professora entrevistada fizera o seguinte relato quando sentia-se pressionada: “Diante da pressão às vezes eu entro no banheiro e respiro várias vezes para me acalmar. Várias vezes mesmo. Para eu ter clareza de que a vida é muito maior do que isso. De que estamos passando por uma crise muito grande, mundialmente, na minha opinião, de revisão de valores.” (Entrevistada P.19).

lá, aqui está bom". Curiosamente, esse personagem dos grandes jogos de corrida da antiga Espanha demonstra entrar em certo pânico e começa a se recusar. Os camaradas dizem: "Vai, tu queres, todo mundo ti quer". Assim, nessa espécie de coro, "todo mundo toma parte do jogo. O pânico do personagem aumenta". Continua Lacan (1975) a descrição:

> Ele se nega, ele quer se esquivar. Eles o movem para fora das barreiras, e, finalmente, inclina-se a produzir. Subitamente, ele se identifica entre aqueles que o instigam, e, o conduz pela insistência esmagadora dos clamores do povo, ele se transforma em uma sorte de herói buffon. Implicado na estrutura da situação, ele se coloca diante do animal com todas as características da atitude sacrificial, a isso próximo do que resta de qualquer forma sobre o plano da bufonaria. Ele imediatamente se faz estender-se sobre o chão. E o afasta. (Lacan, 1975, p. 241, Tradução nossa)[357]

Esta cena, para Lacan, parece ilustrar uma zona de ambiguidade em que a pressão de um clamor, característica de um fenômeno de massa, pode ser considerada como manifestações que "provisoriamente nos conota como perversas". Estas cenas também se reproduzem na relação associativa.

Nessa direção, considerando então o fato de que estamos diante de um laço formativo perverso, eis a razão que contribui para o fato de que diante de todo o favorecimento das universidades privadas elas acabam prosperando[358]. Sabemos que, para terem lucros, é suficiente que as faculdades encontrem os seus adeptos

---

[357] "Il se refuse, il veut se dérober. On le pousse hors des barrières, et, finalement, la bascule se produit. Tout d'un coup, il se dégage de ceux qui le poussent, et, emporté par l'insistance écrasante des clameurs du peuple, il se transforme en une sorte de héros bouffon. Impliqué dans la structure de la situation, il s'en va au-devant de la bête avec toutes les caractéristiques de l'attitude sacrificielle, à ceci près que ça reste quando même sur le plan de la bouffonnerie. Il se fait immédiatement étendre sul le sol. Et on l'emporte" (LACAN, 1975, p. 241).

[358] Uma busca rápida na internet, no Google, através de palavras chaves como universidades privadas e bolsa valores, de imediato nos mostram como ao contrário do que se pensa, a miséria dos alunos tem gerado a riqueza dos empresários da educação. Allan Kenji, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que estuda a atuação dos grupos empresariais na educação e sua vinculação com o capital financeiro**,** mostra que não apenas as faculdades privadas têm se tornado o foco da bolsa de valores. Alguns grupos que controlam o ensino privado têm avançado na direção da educação básica, iniciando por exemplo através da compra de escolas privadas. Os fatores que determinaram essa mudança de prioridade resultam de um movimento que está relacionado às alterações na educação básica no Brasil, com a reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também com o processo de financeirização do capital na educação. "Esses grupos controladores vão adquirir os sistemas de editoras e os sistemas de ensino, porque o foco deles é o fundo público, seu mercado são as escolas de educação básica públicas". A discussão pode ser acompanhada na plataforma da UNISINOS. http://www.ihu.unisinos.br/188-noticias/noticias-2018/578444-kroton-educacional-em-termos-de-educacao-publica-nunca-experimentamos-um-inimigo-com-uma-forca-social-tao-concentrada-como-esse

e possa contar com uma rede de “colaboradores-professores”. Aqui faz-se propícia a observação feita por Lacan, em referência aos lugares no discurso: “quem sempre trabalha é esse que está, no alto, à direita [o outro] – para fazer a verdade[359] brotar, pois é este o sentido do trabalho”. (LACAN, 1969-70/1992, p. 110). Retoma a esta citação de Lacan para lembrar que parto do pressuposto de que a partir dessa leitura o professor é quem vai fazer com que a “joça” funcione. Sem dúvidas, esse empreendimento só pode ter como resultado ser bem-sucedido. Assim, de forma inusitada, Lacan (2011) nos faz a seguinte constatação: “toda ordem, todo discurso aparentado com o capitalismo deixa de lado o que chamaremos, simplesmente, de coisas do amor, meus bons amigos. Como vocês veem, não é pouca coisa, certo? (p. 88). Por sua vez, Cathelineau (2019) vai mostrar o que concerne à perversão quando se coloca em cena uma certa homologia de estrutura entre o significante e a ordem política:

> Há também sujeitos que vão estar do lado do comando e outros sujeitos que vão estar ao lado do saber, como resultado da estrutura do significante. Há os mestres e os escravos como resultado da linguagem e do inconsciente. É extremamente intolerável de dizer isso para nós hoje. Em todo caso, esta afirmação suscita a indignação de nossos modernos moralistas e de nossos humanistas preocupados com a igualdade. De fato, a desigualdade na linguagem entre o significante do comando e do significante do saber que responde a esse controle (CATHELINEAU, 2019, p. 41, tradução nossa).[360]

Considerando então os impasses entre o significante do controle e o significante do saber, é importante levar em consideração que os professores vão assumir esse lugar pela saída perversa da neurose, a partir de um semblante de saber paterno, ou seja, por uma posição fálica. Um semblante, nesse caso, regula a cadeia discursiva. Lacan (2006) afirmara que o semblante é idêntico ao discurso

---

[359] Dito de outra maneira, sem o *outro* o discurso não se produziria. Não é simplesmente aquele a quem o discurso se dirige, mas aquele que interroga o discurso que advém como resposta significante a esse “*outro*”, como lugar de questão. Esse lugar corresponde ao lugar que ele ocupa, do sujeito e do falo na cadeia inconsciente. O discurso não teria consistência se a “*verdade*” que ele enuncia não fosse a verdade do agente. A *produção*, nesse sentido, é resultante do efeito produzido no outro e sobre o outro. Assim, “a estrutura do discurso aparece, assim, constituída de elementos, cada um dos quais é “significante” para aquele que o procede, conforme a própria ordem do inconsciente”. (JURANVILLE, 1984, p. 297).

[360] “Il y a donc des sujets qui vont être du côté du commandement et d’autres sujets qui vont être du côté du savoir, du fait de la structure du signifiant. Il y a des maîtres et des sclaves du fait du langage et de l’inconscient. C’est extrêmement intorélable de dire cela pour nous aujourd’hui. En tout cas cette affirmation suscite l’indignation de nos moderns moralistes et de nos humanistes soucieux d’égalité. De fait, l’inégalité est inscrite dans le langage entre le signifiant du commandement et le signifiant du savoir qui répond à ce commandement”. (CATHELINEAU, 2019, p. 41)

no qual ele encontra-se identificado. Dito de outro modo, o professor tem um saber sobre a sua posição no laço perverso, pois é este saber, como cúmplice, que permite que o Outro não falte. Então, esse saber o próprio professor o tem. Não se trata de uma suposição de saber a outro sujeito, daí o fato de que ele está do lado paterno. Por esta razão, o fantasma se realiza, pois embora o sujeito encontra-se alienado, ao “preço de ser apenas o instrumento do gozo”. (LACAN, 1998, p. 786). Como havíamos assinalado no início da discussão, o professor se coloca também como objetável, mostrando que a sua cumplicidade se torna tolerável porque ele tem também o domínio do uso dessa posição subjetiva, na qual ele de modo controverso é também o objeto do laço formativo perverso.

Por outro lado, o uso do discurso imagético feito por muitas instituições, supondo possuir o que supostamente lhes demandaria os futuros estudantes, investem ostensivamente nas propagandas para conquistar os interessados em ter uma formação para poder “aumentar a renda”. Nesse sentido, os professores estando a serviço desses estabelecimentos de ensino, como instrumentos, ainda que alienados de sua condição, se tornarão em alguma medida cúmplices da montagem perversa, muito embora, diante do insucesso e do mal-estar constantemente vivenciados, transferirão as suas responsabilidades para os diretores e coordenadores que se tornam também os seus algozes. Para Queiroz (2014),

> as palavras, no discurso perverso, têm menos função de representação e mais de “mostração”, de apresentação. Os sujeitos encenam pelas palavras, que deslizam metonimicamente sem barras, assim como os objetos de gozo e os *gadgets*. Não há ponto de ancoragem em uma significação, a linguagem parece ser meramente denotativa. (p. 600).

Ainda em referência ao texto de Calligaris (1986), ele fora interrogado: “então a perversão é um laço social? Sim ou não?” (p. 17). Para Calligaris se trata de um laço social corriqueiro que permite que as pessoas possam se associar. O que podemos extrair desse laço é que cada sujeito, para usufruir de uma certa cota de gozo, pactua da complacência neurótica. Equivale dizer, uns ganham, enquanto outros perdem. Um laço perverso (ou montagem perversa) não necessariamente resulta em dois perversos de estrutura. É suficiente que se tenha dois neuróticos implicados em uma formação e não de estrutura.

Conforme tínhamos assinalado anteriormente, a saída perversa da neurose vai implicar em que o sujeito abdique de sua singularidade e, por sua vez, se aliene

a um semblante – que é o contrário de fazer semblante, que teria algo em torno do saber paterno. Calligaris (1991) mostrara que essa montagem parece trazer uma certa garantia de uma "certeza nos atos e a prática possível de uma fantasia comum", ou seja, pode ser comparado a um "prêmio da operação". (p. 112). No entanto, haverá um preço implicado em assumir essa posição. Dito de outo modo, "o custo é a transformação do sujeito em *instrumento* do saber estabelecido". (p. 112).

O que ocorre em uma prática de semblante é que ela pode representar uma autêntica saída do sofrimento neurótico. No entanto, há que considerar aí um fracasso, pelas seguintes razões:

> Não porque ao semblante de saber e de fantasma assim constituído faltaria não sei qual dignidade epistemológica, mas porque um semblante sempre e necessariamente persegue a difícil tarefa de demonstrar que não é um semblante. Por isso o horizonte extremo desta saída da neurose é sempre mortífero (CALLIGARIS, 1991, p. 112).

Seguindo este raciocínio, um semblante será apenas um artifício para que a engrenagem da "montagem perversa" funcione. Ademais, o semblante de saber, quando ele está funcionando, nos transmite algo que passa por uma ideal totalitário. Isso nos permite pensar que para que o programa "Universidade para Todos" pudesse de fato funcionar, como uma resposta da política às desigualdades sociais, foi necessário que professores e alunos aceitassem as condições engendradas, assim não comprometeria o semblante. Para que tudo isso tivesse êxito, em termos de mercado, utilizemos como analogia um comentário feito por Calligaris (1991) a respeito de um livro – Treblinka[361].

> [...] os SS construíram em Treblinka, na chegada dos trens, uma falsa estação, que tinha a aparência de uma estação de trem, com tudo, inclusive portas de toalete (homens/mulheres); não tinha nada atrás das portas, mas tinha toda a *aparência* de uma estação, havia até um relógio, pois não tem estação sem relógio, mas evidentemente era um relógio de madeira, que marcava sempre a mesma hora. Por que construíram esta estação? Poder-se-ia pensar que, efetivamente, isso evitaria uma série de tentativas desesperadas de revolta no último momento, porque as vítimas pensariam estar chegando num lugar que não fosse um campo de extermínio. Mas as razões logísticas – não ter que matar improváveis revoltados cujos corpos teriam que ser depois transportados – não parecem justificar o esforço de construção de tamanho cenário. Talvez seja mais adequado pensar que se tratasse de fazer com que tudo *funcionasse*, que, indo para a morte, as vítimas já pudessem estar tomadas pela lógica *instrumental* que triunfaria no suplício final. (CALLIGARIS, 1991, p. 113).

[361] Treblinka: a revolta de um campo de extermínio. De Steiner, J. F. (1967). Segundo Calligaris (1991), trata-se de um relato comovente em que mostra a necessidade cativante de horror do que representou o holocausto.

Ao recorrermos ao exemplo anterior, ele nos serve para mostrar que todo o esforço colocado em prol da privatização do ensino superior, como as manobras das leis, a mudança no estatuto jurídico das instituições privadas que foram reconhecidas com fins lucrativos, a subvenção do Estado, a flexibilidade do ensino de massa a distância e, aos poucos, esse mesmo modos operandi no ensino presencial, além do aspecto contratual dos professores, mostram, em nosso entender como foi se constituindo em uma espécie de cenário. Há que considerar, por exemplo, o uso de siglas que incialmente vêm acompanhadas do nome fantasia das faculdades-empresa, que geralmente inicia-se em referência à “Universidade”, quando na verdade é um “nome de fachada”. Assim, um programa de governo só poderia realmente se tornar bem-sucedido para os empresários da educação porque puderam contar com uma dupla complacência: um governo que se apresenta como “mãe”, e de professores que estavam dispostos a se submeterem a qualquer preço para terem um “bico” garantido.

Michel Schneider (2002) virá mostrar que em um Estado “sem pai” e referências observa-se certa instrumentação crescente do privado pelo público. Se procuramos as raízes psíquicas da política, vamos perceber que as pequenas coisas públicas exercem um poder de fascínio, a ponto de obter do sujeito certo entusiasmo. O problema reside no fato segundo o qual essas ilusões afetivas são sustentadas por laços inconscientes, implicando em identificações mascaradas, além disso são investidas de poder.

> Para quem escolhe sair da neurose pelo lado da perversão, o semblante de saber construído pode ser qualquer: o essencial é que seja “sabido” e compartilhável e que de repente nós fiquemos funcionando, sabendo o que temos que fazer, como instrumentos deste saber. Isto é essencial: o “conteúdo” deste saber não tem a mínima importância, pois ele é um artifício que não pode nem pretende corresponder a qualquer saber suposto singular (CALLIGARIS, 1991, p. 113)

De um lado, esse cenário da “democratização do ensino universitário” trouxe a promessa de um paraíso, a garantia de um emprego, embora precário para os professores; e de outra parte, o suposto “bom trabalho”, como futuro prometido aos diplomados. Ocorre que professores e alunos, como um suposto par, teriam que ambos acreditar nesse semblante perverso em que estavam dispostos, sob qualquer preço, a extrair cada um o seu gozo. A permanência do professor implica em que ele deve trabalhar como “um funcionário exemplar”. Utilizamos esta

expressão em analogia à crítica feita por Calligaris (1991) a Rudolf Hoess, que fora comandante do campo de Auschwitz. Este senhor, ao escrever as suas memórias, dizia-se atuar de maneira exemplar, para justificar as suas atrocidades e se defender no processo de Nuremberg. Nesse sentido, a questão colocada aos criminosos de guerra poderia ser resumida assim: “Mas como você podia gozar matando assim, como este gozo foi possível?” (p.114). Nessa sequência, nos dirá Calligaris, em relação ao funcionário:

> A pergunta de vocês está mal formulada, pois o meu gozo não era matar pessoas, o meu gozo era ser funcionário exemplar, e, eventualmente, para ser um funcionário exemplar, eu estava disposto a matar pessoas. (CALLIGARIS, 1991, p.114).

Um leitor desavisado, que desconhece como funciona o discurso do mestre, ficaria surpreso com o nosso esclarecimento de que diante dessa “procissão dramática” enunciada pelos professores, há de convir que sobre essa miséria educacional, é provável que o gozo dos agentes envolvidos nela se localize tanto no seu funcionamento, e também em certo pacto de obediência reivindicado ao professor que entra na montagem perversa. A saída dessa engrenagem pode ser dar por diversas razões, desde os pessoais, até à demissão. Como nos contara antes uma professora sobre a sua apreensão, quando testemunhou uma colega que fora demitida no momento em que iria coordenar um seminário.

Sobre estes estados de coisas, Lacan (1998) vai chamar atenção para o fato de que a fantasia perversa implica no fato de que o objeto é apenas um dos termos e que chega um momento em que não havendo como não gozar dele, se torna uma espécie de fetiche desprezível e que se ouvirá em bom som: “Mas, xô! *Schwärmereien*[362], negros enxames, nós vos enxotamos [...]”. (LACAN, 1998, p. 784). E como sabemos que a ciranda dos “bicos” para os professores, não param de girar, faz sentido a frase seguinte que complementa o enunciado dito por Lacan, anteriormente, que depois de dejetados eles podem “voltar à função da presença na fantasia sadiana”. Assim conclui sabiamente Lacan:

> Essa fantasia tem uma estrutura que reencontramos mais adiante e na qual o objeto é apenas um dos termos onde pode extinguir-se a busca que ela representa. Quando o gozo se petrifica aí, ele se torna o fetiche negro

[362] Lacan parece criar um neologismo para dizer que se trata de um sentimento frívolo, uma paixão como fogo de palha, sem profundidade. De acordo com o dicionário alemão-francês schwärmerei significa: “1. Course vagabonde, f. 2. Enthousiasme, m., rêverie extatique, extase, f., délire, m., idée romanesque, vision, chimère, f. ; (ironique), nature vaporeuse, f. 3. Fanatisme, m. 4. Libertinage, m. débauche”

> em que se reconhece a forma efetivamente oferecida em um certo tempo e lugar, ainda nos dias atuais [...] É isso que advém do executor na experiência sádica, quando sua presença se resume, em última instância, a não ser mais do que seu instrumento. (LACAN, 1998, p. 784).

Aos professores que permanecem na instituição, por não ocupar mas o lugar de suposição de saber, porque são mestre depostos, a relação construída com o aluno, sob a ótica clientelista, pode-se reduzir à "relação de objeto". Nesse sentido, "a relação de objeto é aquela que se junta à uma necessidade, um objeto que o satisfaz[363]". (LACAN, 1975, p. 234, Tradução nossa). O aluno-cliente, não esqueçamos das aparências, muito provavelmente em gestos de arrogância, diante deste professor, pode-se observar que "parece escorrer de seus lábios a singela pergunta: existe legitimidade nos gestos de quem manda? E por que quem obedece deve ser servil em sua obediência?". (SANTOS, 2005, p.102) Do lado do professor chegamos também ao ponto de notar que ele perdeu

> até o mínimo de crítica que até então lhe dava sustentação e lhe garantia uma sobrevivência no nível da experiência intelectual necessária para estar atento aos rumores do tempo, como também às ameaças dos acontecimentos. (SANTOS, 2005, p. 102).

O professor que executa o seu trabalho no laço formativo perverso muito provavelmente vai fixar seu gozo também na montagem perversa. E como nos lembrara Lacan (1998, p. 784), um instrumento dessa fantasia resulta em que o sujeito entra "senão como ser carnal e, até a medula, servo do prazer". Nesse mesmo sentido, há uma coerência no verso de Augusto dos Anjos, anunciado no começo deste capítulo, aqui parafraseando com o professor: "mora entre feras, sente inevitável necessidade de também ser fera". No entanto, o professor estará no "lugar da exploração mais ou menos tolerável". (LACAN, 1969-70/1992, p. 189), pois ele serve como um "parque de gozo". Eis aqui um possível retrato de um mestre cúmplice, requisitado a ser benevolente diante um mercado que goza, a qualquer preço. Parafraseando Lacan (1985, p.131), se com Marx em política se faz *comárxio*, sabemos que, com Freud descobrimos uma *fraude*.

[363] "[...] la relation d'objet est celle qui conjoint à un besoin un objet qui le satisfat".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação pública, no Brasil, com toda a sua peculiaridade, origina-se historicamente no final do século XVIII, com uma organização de um sistema de ensino que só veio a se instalar massivamente no século XIX. A educação, antes concebida como um dever do súdito, passou a ser pensada no imaginário social como um direito do cidadão; portanto, seria função compulsória do Estado promover a sua oferta em três graus sucessivos a todos os cidadãos na medida de suas capacidades naturais. Assim, sob a sombra do "cimento teórico do Iluminismo" que deu origem a "novas clivagens para a compreensão do problema", observamos que "advogar ou não a escola para todos foi, desde logo, estratégia política de matriz iluminista". (BOTO,1996, p.23). Entretanto,

> para cumprir o descrito, a elite criou um engodo que mantivesse os princípios republicanos no âmbito de um discurso vazio, porém oficial [...] que o neoliberalismo [...] estipulou uma nova legalidade para a República, que passou de instância mediadora do interesse dos aparelhos comuns para reguladora da manutenção dos patrimônios particulares. E que, como desdobramento, interferiu no funcionamento psíquico ao retirar as balizas que delimitam a liberdade vinculada ao compartilhamento de serviços e instâncias, deixando o sujeito se haver com a fundação de seus próprios parâmetros. O que se produz hoje, depois de décadas sob os ditames financeiros, a obstrução aos sujeitos nomearem-se fundadores do Nome do Pai. (SACCO, 2017, p. 212-214).

No entanto, por mais que se tenha como fonte de inspiração o ideal iluminista do acesso irrestrito ao saber, o sistema educacional brasileiro teve, durante muito tempo, como se sabe, um caráter dualista, ou seja, a escola para duas inteligências: a educação dos pobres sendo elementar e instrumental, enquanto a dos favorecidos – essencialmente acadêmica e sábia.

A educação nacional se funda no princípio do "fosso psico-socio-existencial", o qual historicamente mantido recebe das instituições, da escola à universidade "um julgamento pedagógico essencialista e comunitário". Isso quer dizer "se tratava mais de segregar explicitamente o outro [...] de colocar esse outro num lugar tal, como "carente", do qual lhe seja quase impossível sair ou que ele mesmo seja levado a se autodeclarar "carente" de não poder mais aprender". (LAJONQUIÈRE, 2018, p. 64).

A estratégia adotada pelos governos de direita e de esquerda, em busca da saída da desigualdade, fora construída seguindo certa “lógica do condomínio”. Sob esta ótica “não se trata mais de fazer desenvolver os atrasados, mas de localizar e conter o resíduo como pobreza estrutural globalizada”. (DUNKER, 2015, p. 68). Através desse típico *apartheid*, a universidade massificada, dita para “todos”, executa a política da “redução identitária”, em que o muro do condomínio educacional aparece como figura da indiferença, da exclusão e da segregação. Nessas paredes buscam conter a cidadania sonegada.

Nesse sentido, as desigualdades sociais encontram as suas raízes no processo mesmo de fundação da nação, mesmo considerando as épocas coloniais, imperiais ultrapassadas, até a república contemporânea. Desse modo, pode-se afirmar que a sociedade brasileira não chegou a se permitir a de fato sonhar o sonho moderno de uma educação para todos sem a distinção de pessoas, como vem sendo reiterado em cada regime de governo. Assim, o fato de não termos mudado hoje permite constatar que não fizemos o *après-coup* que seria “esse tempo que é instaurador de passagens e de transformação”. (BLANCHARD-LAVILLE, 2001, p. 24). Assim,

> nenhum “antes” produz um “depois”. A causa não está localizada “antes”, mas no *só-depois*. A causa é estrutural. Freud não o disse nesses termos, mas forjou o de “sobredeterminação”, não poucas vezes entendido como se se tratasse de um multifatorialismo mais ou menos funcionalista. A causalidade estrutural é atemporal, pois se impõe no *só-depois* da série de instantes. Em outras palavras, a atemporalidade estrutural instaura uma diferença entre um “antes” e um “depois”, inexistentes como tais, até o preciso instante de sua emergência. (LAJONQUIÈRE, 2018, p. 37).

Logo, permanecemos em uma continuação, em atualizadas formas de exploração colonial, sem marcos que de fato mostrassem que teríamos feito uma ruptura, instaurando assim uma diferença. Como depois da escravidão, seguimos sendo uma sociedade escravagista, então desse modo ainda temos a escravidão. Podemos observar que, seguindo esta perspectiva da democratização do ensino universitário, pretendeu-se corrigir a desigualdade com mais desigualdade, para promover a sonhada equidade da qual o Brasil, sendo historicamente um país escravista, sequer suplantou ou se livrou desse pesadelo.

> Corolário do familiarismo, a segregação é provavelmente nosso maior problema de hoje. Ela é problema para toda sociedade ocidental, quiçá alhures, mas aqui a segregação ganha contornos perversos. Ela hoje está capilarizada, microfísica, presencial e virtual: ela foi “familiarizada”. Está disseminada em todos os âmbitos a ponto de nosso impulso de morte

> compor de maneira banal as relações sociais e a psicopatologia da vida cotidiana. (PEREIRA, 2018, p. 73).

Nessa direção, a (pseudo) tentativa de equacionar essa dívida simbólica, não olhando mais para o passado, de um ponto de vista estático, mas ensaiando provavelmente um novo estágio, viu-se reduzido a repetir os outros impasses do que se "pretendeu" superá-lo. Dessa vez, com uma nova face perversa: matriculando e distribuindo diplomas, como uma fábrica, mas não convocando o sujeito subjetivamente, a ponto de lhe oferecer a oportunidade de responder do lugar de alguém que deseja. Em decorrência disso, a relação entre mestres e discípulos não estaria mais marcada por uma dissimetria, mas por uma obediência ao clientelismo, que consiste tanto na ratificação na adoção de medidas administrativas institucionais que visam expropriar o professor da palavra, quanto na posição assumida pelo estudante – a ser tratado e protegido como um cliente, uma espécie de criança querida.

Consequentemente, mas não de forma contraditória, ou possivelmente confirmando um desejo, produziu sujeitos "excluídos do interior". (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2008). Em que pese o dito "esforço" governamental "inclusivo", contraditoriamente, os jovens têm os seus diplomas inflacionados, ao passo que são desvalorizados e assumem subempregos, adiando assim qualquer possibilidade de algum reconhecimento profissional. Se o colonizador, antes, visava explorar a terra, o empresário como um novo colonizador, atualmente, beneficia-se dos corpos dos alunos, além de expropriar os professores.

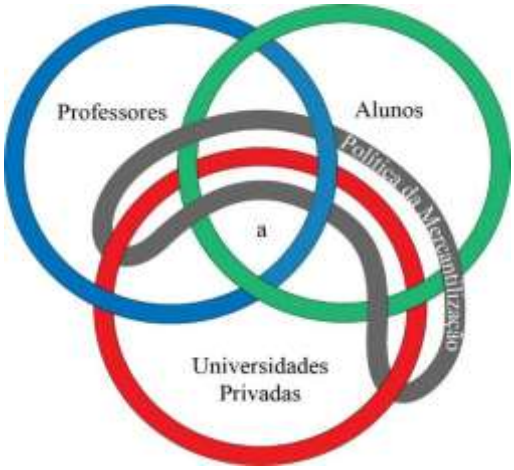
No que se refere às condições da passagem do estudante pela vida universitária, é esperado que os alunos possam ser convocados subjetivamente a se implicarem e poder construir a sua *afiliação*, ao preço de uma renúncia, podendo desse modo inscrever algo do seu desejo. Para que isso de fato se concretizasse, o professor não deveria renunciar o seu lugar de enunciação. Contudo, a dita democratização do acesso ao ensino superior imputa que se prescinda da palavra do mestre, ou seja, rechaça qualquer referência à dívida simbólica; embora necessite da presença objetiva do professor para validar os saberes exteriorizados.

> A experiência acumulada pela psicanálise permite afirmar que, para a transmissão vir a desdobrar-se, é condição *sine qua non* que o engajamento daquele que sabe dê testemunho da castração em causa no processo. Assim sendo, sem suposição de que no outro opera um sujeito lançado a saber não há transmissão que engate. Mas, precisamente, supor um sujeito não é o mesmo que supor uma carência, um déficit ou

> idiossincrasia refratária qualquer. Supor a operação de um sujeito no outro implica o mesmíssimo reconhecimento da castração. Todo rechaço da castração embaralha a transmissão da experiência de saber e, portanto, embora não impossibilite a tarefa de quem aprende, faz que esta requeira do sujeito uma astúcia e um esforço suplementar para situar o desejo em causa.
> Desta forma, chegamos a duas conclusões importantes. Por um lado, aquele que sabe "não tudo" é permitida a aventura da transmissão. Por outro, a transmissão de saberes desdobra-se sempre e quando o desejo em causa possa ser devidamente situado. Em outras palavras, o saber não se transmite por si mesmo, mas conta com o desejo em causa na sua enunciação. Os saberes, embora transmissíveis, não vagam pelos ares como as ondas de rádio. (LAJONQUIÈRE, 2018, p. 66).

Nesse quadro de simulacros e imposturas, encontram-se atados, como uma espécie de nó borromeano, professores, alunos e a universidade privada, analogamente aos três termos do real, simbólico e imaginário –, mas aqui formulado a partir de um desvio em que proponho-lhes mostrar como se encontram enodados os sujeitos, em uma montagem perversa, que embora ofereça um "ganho secundário" através de um conformismo, produz, por outro lado, uma espécie de "procissão dramática": por uma idealização sempre inatingível de um estudante que sequer se agencia a partir de um lugar requerido pelo fantasma da transmissão.

Figura 9 - Nó Borromeu da mercantilização da formação universitária



Fonte: Autor, 2020.

Uma estrutura de "nós consiste estritamente no fato de que três é o seu número mínimo [...] A definição do nó borromeano parte de três. E, a saber, que se de três vocês rompem um dos anéis, eles ficam livres todos os três, ou seja, os dois outros se soltam". (LACAN, 1975, p. 5). Essas três instâncias se encontram ligadas pelo "o ponto central, o ponto dito do objeto *a*, já que ele conjuga, na ocasião, três

superfícies, que igualmente se cruzam” (p. 7). Além disso “os três que ali estão funcionem como pura consistência, sabendo-se ser apenas pela ligação entre si que eles consistem”. (p. 10).

Lacan nos autorizara a fazer uso conveniente do nó, mas para isso “é preciso que vocês se baseiem em um pouco de besteira. O melhor é ainda usá-lo bestamente, o que quer dizer ser tolo nisto”. Duas advertências se sucedem para não nos fixarmos de modo demasiado aos detalhes: “não se deve entrar nesse assunto pela dúvida obsessiva, nem hesitar muito”. (LACAN, 1975, p. 10).

O objeto *a* que seria a causa do desejo, que liga professores, alunos e a universidade, presume-se que seria a suposta promessa de que todos vão gozar, mesmo que de forma precária, como observamos o trabalho como o “bico”, nas formas de contratos flexíveis para os professores, e a desvalorização dos diplomas para os alunos, além da constatação de que o que a universidade produz é um “excluído do interior”. Assim, “o que se transmite e que se socializa é a promessa, além dos deveres, não de vir a desejar, mas de conseguir gozar”. (CALLIGARIS, 2010, p. 27).

Além disso, há a presença também de um quarto aro – que nomeio de Política da Mercantilização, por razões a ser esclarecida. Seria a presença desse quarto elemento que teria como função dar “uma consistência real” ao nó, ou seja, a montagem perversa. Dito de outro modo, as iniciativas de governo, construídas em nome da luta contra a desigualdade social, foram feitas em referência à dita Política democrática, embora instalando no imaginário social a ideia de um objetivo lucrativo. “Afinal, não é à toa que dizem ‘segura bem a corda!’”. Isso quer dizer que, numa corda, quando a outra ponta está amarrada, a gente pode se segurar”. (p. 15). Pode-se ainda considerar que “o princípio do nó, é que ele não se desfaz, senão quando quebrado”. (LACAN, 1975, p. 20). Dito de outro modo, somente uma política que promete a integração de todos teria essa consistência. Eis aí a nossa formulação do “nó borromeu da mercantilização da formação universitária”.

Com efeito, o nó borromeu nos parece um artifício topológico bastante pertinente, além de ilustrativo para mostrar como se encontram atados os professores e alunos, considerando a perversão do laço formativo, produzido no contexto da mercantilização da formação universitária, cuja instituição cria uma espécie de língua fundamental que se impõe ao professor. Eles se encontram ligados por uma certa cumplicidade de modo tal que cada um reclama ao outro,

como se nessa “procissão dramática” ambos estivessem lembrando, um ao outro, reiteradamente, algo que pode ser enunciado assim: “mas você não é muito cúmplice comigo”, quando o aluno não corresponde ao modelo idealizado pelo professor; e, por sua vez, o professor se torna rechaçado, quando porventura mostra ao aluno o tamanho de sua ignorância, buscando reprová-lo. Com efeito, se o reprova, é rechaçado, e sofre os efeitos diretos não apenas das ameaças verbais, mas dá passagem ao ato dos alunos nas formas de agressão física. Qualquer evidência do respeito e da alteridade, nesse caso, é eliminada, pois o aluno e o professor se reclamam sem fim, sob uma forma dual, ao mesmo tempo em cumplicidade perversa, reduzidos à economia da oferta e da demanda, ou seja, um apelo sem limites.

> É inclusive em razão do fato deles serem atados dessa maneira, quer dizer, de uma maneira que os põe estritamente um em relação com o outro, um em relação com os dois outros, na mesma relação; é inclusive aí que se trata de fazer um esforço que esteja na ordem do efeito de sentido (LACAN, 1975, p. 28).

Nesse caso, cada um vê o lado da cumplicidade, pela maneira como se acusam reciprocamente em (des)respeitar o pacto de se manterem juntos na “fábrica de diplomas”. Como um “casal”, que segundo Clavreul (1967), em que ambos buscam a complementaridade, onde os seus interesses buscam sempre ser satisfeitos. Essa condição implica em dar legitimidade à perversão, sempre justificada como sendo compatível com os valores assumidos pela relação entre os cúmplices. Nessa estrutura de laço formativo perverso, ele se enoda de tal modo que a relação entre os parceiros implica no reconhecimento da complacência de cada um aos absurdos e aos abusos. Implicando desse modo, ora em deveres, ora em compaixão, ora em submissão, justificados pela Política de Mercantilização dita de reparação das desigualdades.

> A noção de Inconsciente se suporta nisso que, esse nó, não só o encontramos já feito, mas o encontramos feito numa outra entonação da expressão “Estamos Feitos”. Estamos feitos desse ato... pelo qual o nó já está feito. (LACAN, 1975, p. 61).

Assim, dirá Lacan (1975):

> [...] O desejo do homem, que é no entanto tangível, é o Inferno, o Inferno, muito precisamente nisto que é o Inferno que lhe falta, e com essa consequência de ser a que ele aspira, e temos testemunho disso, o testemunho na neurose, que é muito exatamente isto, que o neurótico é alguém que não chega ao que para ele é a miragem onde ele encontraria

> satisfação, é, a saber, uma perversão, uma neurose é uma perversão falha (LACAN, 1975, p. 35).

Para sustentar a perversão desse laço formativo, requer do professor que ele sempre possa "estender a mão"; de um lado "o aluno é empurrado", por outro, o professor "entra em um jogo de faz de conta". A cumplicidade requerida implica em pactuar de uma mentira. Em outros termos, o mestre concorda em "encobrir o vazio" com o desmentido, a *Verleugnun*

> [...] um mecanismo arcaico, próprio do sistema perceptivo no qual as associações se dão por simultaneidade, e defendo a tese de que ele está presente nas relações primitivas da mãe com o seu bebê. Ela desmente o que vê porque tende a interpretar os sinais do bebê conforme suas fantasias. O bebê, por sua vez, engendra-se no fantasma materno, tornando-se seu fetiche. Se não há um Outro que a interdite, perdurará o jogo dos engodos e enganos. Assim o primeiro modo de funcionamento relacional da criança se dá pelo desmentido e permanece nele como um perverso polimorfo. (QUEIROZ, 2014, p. 596).

Nesse laço formativo perverso de engodos, o sujeito está autorizado a ficar livre de obrigações, não há força repressiva que os convoque a responsabilidade, pois o desejo que prevalece é alcançar o gozo rápido. Não há convocação do sujeito, pois "o trabalho de renúncia é dificultado, reinando a defesa perversa cuja característica é aceitar e recusar, dizer sim e não ao mesmo tempo". (QUEIROZ, 2014, p. 596).

Nessa dita formação universitária, todos estão enodados nessa "corda" de uma posição como cúmplice do "fantasma materno", cujo imperativo que prevalece é o *incestuel* (RECAMIER, 2010), que não implica em um ato genital, "mas revela que uma série de comportamentos quotidianos que não permitem definir os limites" (GUILLOT, 2015). Mais ainda, essa relação professor e aluno equivale aos parceiros de um "casal incestual" sob duas configurações:

> Um dos parceiros é dominante e o outro é dominado. Os dois parceiros estão igualmente engajados, igualmente preso e tomados [...] A linha que os divide está frequentemente em movimento e às vezes difusa; é assim que o controle pode dar lugar à cumplicidade. (RACAMIER, 2010, p. 42, Tradução nossa)[364]

[364] "[...] l'un des partenaires est dominant et l'autre est dominée ; les deux partenaires son également engagés, également pris et preneurs [...] La ligne qui les départage est souvent mouvante et parfois floue ; c'est ainsi que l'emprise peut céder le pas à la complicité " (RACAMIER, 2010, p. 42).

Apesar desse retrato de mal-estar, o professor ora no inferno, ora no laço perverso, ora no engodo, “isso faz dele um impostor por sequer contar com alguma instituição, alguma formação pedagógica ou política que fixem a transmissão como um ato preciso, sem arestas, sem resíduo, talvez seja a repetição que o salve”. (PEREIRA, 2008, p. 196). Assim, não nos surpreende que

> [...]muitos professores não renunciam e sustentam a cena cínica de ocupar um lugar não-fundado. A encenação do cinismo não contribui para fundação desse lugar. Ao contrário, a perversão implicada nesse ato se reverte em duas consequências distintas: por um lado encobre a falta do lugar, procrastinando sua fundação e, por outro, ao assumir a atuação cínica, a estende aos alunos, transmitindo o voto de que venham também ocupar um lugar de enunciação somente por afiliação ao cinismo. (SACCO, 2017, p. 215).

Haveria então nesse laço formativo perverso uma espécie de “contrato” em que as condições estabelecidas pressupõem de um lado um certo liberalismo, ao passo que, por outro lado, implica em “segredo”, o qual consiste em não romper com aquilo que se torna o próprio fundamento da perversão do laço formativo. Consequentemente, como este segredo não é (d)enunciado, os parceiros permanecem cúmplices. Por causa disso, não deve haver “infidelidade”, nem tampouco demonstrar sofrimento ou a indiferença entre os parceiros. Os professores, nesse sentido, parecem subestimar qualquer denúncia sobre o modus operandi dessa “formação” sustentada pelo seu caráter ambíguo.

> As coordenadas da educação podem ser chamadas de “borromeanas”, uma vez que todo dispositivo educativo deve se haver com o fato de a experiência humana se inscrever no campo da palavra e da linguagem e, assim, ela se encontra amarrada”. (LAJONQUIÈRE, 2018, p. 62).

No entanto, considerando o desvio borromeano em que propomos, reservamos ao quarto aro a função que atribuímos à Política mas que só aparece na quase-republica sob a forma de mercantilização, que “segura a corda”, ou seja, como fora construída em torno de todo o arcabouço jurídico-administrativo que viria dar legitimidade às instituições para funcionarem segundo a lógica do mercado, aplicado à formação universitária. Nessa direção Lacan (1975) mostrara que a acorda é “o fundamento do acordo” e, portanto, “a corda se torna assim o sintoma daquilo em que o Simbólico consiste”. (p. 21). Em contrapartida,

> [...] o que não deixa de combinar, no final das contas, com o que nos testemunha a linguagem, com a fórmula “mostra a corda”, onde se designa o gasto de uma tecelagem, já que, afinal, “mostrar a corda” é dizer que a tecelagem não se camufla mais nisso [...] Trata-se, nessa fórmula de

> “mostrar a corda” de que falei, de perceber que não há tecido que não seja tecido. (LACAN, 1975, p. 21).

Essa “corda”, representando simbolicamente o sintoma, teria a função de pai – Nome do Pai – “sua função radical, que é a de dar um nome às coisas, com todas as consequências que isto comporta”. (p. 46). Com efeito, para que funcione, “basta aí que que ele seja um modelo da função. Aí está o que deve ser um pai, na medida em que só pode ser exceção. Ele só pode ser modelo da função realizando o tipo”. (p. 23) Contudo, “um pai só tem direito ao respeito, senão ao amor, se – dito amor – o dito respeito estiver, vocês não vão acreditar em suas orelhas, père-vertidamente orientado [...] o pai então intervém, excepcionalmente, no bom caso, para repressão, dentro do justo semideus, se me permitem, a versão que lhe é própria de sua pai-versão”. (p. 23). Todavia, há que se considerar que, retomando ao exemplo de Schreber, “aí, nada pior que o pai que profere a lei sobre tudo; sobretudo nada de pai educador! Melhor aposentado de qualquer magistério”. (LACAN, 1975, p. 21).

Desse modo, essa “política pública” voltada apenas a distribuir diplomas como se fossem produtos, não reduz a desigualdade. Se fosse de fato levado a sério, promoveria a redução da quantidade de estudantes que estão apartados das condições sociais igualitária, e assim poderia oferecer um lugar para que o sujeito pudesse dizer a que veio. Assim, poderia funcionar de fato como um Nome do Pai, como uma suplência em que se instauraria um lugar, uma filiação, podendo até adquirir o caráter de exceção, para se tornar um modelo. Segundo Lacan (1975), a recíproca não é verdadeira, ou seja, “não deve a exceção se fazer com qualquer um para com isso constituir modelo. Isso é ordinário”. (p. 23) Por esta razão, essa propalada “democratização” pode sem sombra de dúvidas ficar ao lado da “caridade cristã... no caminho de uma perversão”. Disso extraímos um certo número de consequências. Primeiro, “o silêncio de um deus-pai na origem ou de um homem-mestre, sempre impossibilitado de exercer seu governo, endossa a face letífera de cada um de nós”. (PEREIRA, 2008, p. 197) Segundo, com efeito dessa República que não comparece, podemos somente testemunhar que

> [...] a falta de condições de fundação da educação em Nome do Pai é agravada pelo fato de que as ditas políticas públicas neoliberais potencializam a repressão a qualquer impulso revolucionário, no sentido de que o que se obstrui não é mais a disponibilidade do objeto, mas sim o rechaço a dívida simbólica. Na mesma medida que o caráter difuso da realidade, permeado pela hegemonia da ilusão, desabona o empenho do

> sujeito no retorno daquilo que lhe foi recalcado. A própria supressão do simbólico dificulta o estabelecimento claro de parâmetros para tanto. (SACCO, 2017, p. 2017).

Pode-se então concluir que, de um lado a “democratização do acesso ao ensino superior” resultou em uma perversão do laço formativo, tornando professores e alunos cúmplices da impostura adotada pela universidade mercantilista. Por outro lado, essas ações governamentais tidas como “democráticas”, embora sejam difundidas como efeito de uma reforma, sequer fundam de fato um lugar de enunciação para o professor, que embora trabalhe, mostram-se sempre incertos e “paranoicos” quanto à manutenção do seu lugar, vivendo desse modo numa relação com o seu trabalho como se eles estivessem sendo sempre expropriados. Eis aqui um pai que “deixa o céu vazio diante de inócuos projetos escolares e da ausência de políticas públicas que visem à equidade social”. (PEREIRA, 2008, p. 197). No Brasil,

> o autoritarismo social, que, enquanto “cultura senhorial”, naturaliza as desigualdades e exclusões socioeconômicas, vem exprimir-se no modo de funcionamento da política ...do imaginário providencialista... Mantêm com os eleitores quatro tipos principais de relações: a de cooptação, a de favor e clientela, a de tutela e a da promessa salvacionista ou messiânica. (CHAUÍ, 2000, p. 94).

As várias formas de sofrimento relatadas pelos professores vivenciadas com a instituição e os alunos, desenham um cenário de indiferença e nesse sentido favorece a apatia. Pode-se então observar que esse sintoma se trata de “uma forma de constrangimento simbólico, e que este constrangimento simbólico... fundado em algo impossível, em algo real, em algo de uma outra ordem” (CALLIGARIS, 1991, p. 13). Com efeito, analogamente comparado ao buraco do nó borromeu, o que ambos os governos – de direita e esquerda – consequentemente fizeram foi transformá-lo, remediar o buraco através das “reformitis aguda”, cuja “doença manifesta-se segundo outros tempos”. (LAJONQUIÈRE, 2018, p. 61).

Estamos advertidos de que “um buraco turbilhona, ou melhor, engole, mas há momentos em que os cospe de volta”. (LACAN, 1975, p. 64). Eis aqui os excluídos que retornam como a verdade desse sintoma educacional, e como efeito da política de segregação das atrocidades produzidas na quase-república. Sabemos, mais ainda, que nessa Política de mercantilização, voltada à desigualdade, fala mais alto à “usura”. Nela, tudo tem que “girar”. Além disso, “girar, seja para um lado ou para o outro, ela não está nem aí, é bom que se diga, trata-se

apenas de circular. Só se torna grave se permitimos do buraco que se deve atravessar". (LACAN, 1975, p. 66). Assim, observamos

> um transbordamento de gozo na ordem cínica do mercado; na obsessão pela eficácia técnica contra o esvaziamento das relações...e no paradigma apolítico do individualismo. Isso não mascara a debilidade do saber, que resulta numa espécie de hibridismo da figura do mestre. O mestre, mesmo no nível das ilusões, pouco tem produzido significantes suficientemente consistentes para objetar essa debilidade (PEREIRA, 2008, p. 200).

No entanto, ao invés de redobrarem a oferta da formação em universidades públicas, ampliando em número as instituições que garantissem a propalada e sempre inalcançável "educação de qualidade", fizeram prevalecer a privatização. Mais ainda, sob formas precárias, tanto na oferta para os alunos, como precarizando o trabalho docente. Assim, dos ex-presidentes (FHC, Lula e Dilma) de quem esperávamos que "inventassem um Brasil cidadão", frente a isso, o brasileiro vive a "decepção de uma cidadania que não foi inventada" (CALLIGARIS, 2017, p. 25). Como afirmara Lacan, "a perversão é [...] a exploração privilegiada de uma possibilidade existencial da natureza humana". (LACAN, 1954/1979, p. 249).

No entanto, diante deste "buraco" cuja permanência e convivência entre os "inquilinos" requer a cumplicidade entre os sujeitos, o professor teve que abrir mão de sua singularidade. Em nome da sobrevivência, torna-se alienado de sua condição, um complacente da impostura adotada pela instituição de ensino, na medida em que ele não se opõe, mas consente em ser um dos instrumentos a serviço do lucro da privatização. Os estudantes, por sua vez, se mantêm num engodo – os seus diplomas são desvalorizados, como efeito da precária formação acadêmico-profissional, diante de uma decepção coletiva, reiterada pelas formas precárias de "ingresso" no mundo do trabalho.

> É daí que procede o famoso sentimento de culpa de que vocês provavelmente alguma vez já ouviram falar. O sentimento de culpa é alguma coisa que faz as contas, faz as contas e, é claro, não se acha nelas, não se acha nunca. Perde-se nas contas. Mas é justo onde se percebe haver no mínimo um nó, esse nó de que, se me permitem dizer, a natureza tem horror, entendo com isso uma outra lenga-lenga de que a natureza tem horror do vazio, a natureza tem horror do nó. E sobretudo do nó borromeano e, coisa estranha, é nosso que lhes devolvo a coisa, que não é nada menos que a "Urvedräng", o recalcado originário, o recalcado primordial, e é bem porque aconselho a se exercitarem com essas duas coisinhas, não que isso venha lhes dar o que quer que seja do recalcado, já que esse recalcado, é o buraco. (LACAN, 1975, p. 17).

Esta Política, por sua vez, sequer "cinge" o buraco de degradação histórica. Não somente, mas também os docentes tendem, nessa conjuntura, a aderir a uma

“melancolização” (DOUVILLE, 2001), algo que consiste, segundo Freud (1914/1996, p. 251) “em reconhecer que existe uma perda de natureza mais ideal. O objeto talvez não tenha morrido, mas tenha sido perdido enquanto amor [...] no sentido de que sabe quem ele perdeu, mas não o que perdeu nesse alguém”. Perde o professor, ora diante de uma universidade indiferente, descompromissada com qualquer fio de tradição; ora face a um Outro que não aparece mais consistente, e que não é capaz de garantir um lugar de enunciação professoral, necessário para sustentar a transmissão de marcas simbólicas; ora diante de um aluno que instala uma ruptura com às condições de um discípulo idealizado, um estudante cordato, participativo, interessado, implicado e que mostrasse ardor em aprender, e que fosse transformado pela intervenção do mestre.

A analogia, em relação à “melancolização” vivenciada pelos professores, mascara “o reconhecimento do verdadeiro estado das coisas”. Os professores, “eles não se envergonham, nem se ocultam”, já que tudo que diz respeito à mercantilização da formação universitária requer o seu consentimento e a sua cumplicidade com o aluno. Como resultado,

> tornam-se as pessoas mais maçantes, dando sempre a impressão de que se sentem desconsideradas e de que foram tratadas com grande injustiça, queixumes. Tudo isso só é possível porque as reações expressas em seu comportamento ainda procedem de uma constelação mental de revolta, que, por um certo processo, passou então para o estado esmagado de “melancolia”. (FREUD, 1914/1996, p. 254).

Sem engajamento para “aventuras”, entre mestres e discípulos, e sequer sem a presença de um esforço subjetivo do aluno, cujo empenho implica em um investimento psíquico de sua parte, restam a esses sujeitos da *fatria órfã* aquela (falsa) esperança de um país que fora comparado à “vaca leiteira”. Eis aqui a falácia e também a face perversa da dita “Pátria educadora”, e as devastações produzidas pela mercantilização da formação universitária.

A psicanálise poderia implicar a política como arte de governar (impossível), quiçá ocorra algum desejo de reversão, que implicaria em interferir de modo que houvesse uma aliança igualitária de direitos. Isso resultaria em uma mudança que não deveria ser engendrada pela lógica da compulsão repetitiva das sintomáticas reformas, pois elas nos testemunham desde o Império de que se trata de um “pacto nefasto”. Nessa direção,

> a impossibilidade de haver-se no início uma garantia não é outra coisa que a expressão do mesmíssimo fato de que apenas acaba havendo uma análise, um governo e uma educação a despeito das supostas boas intenções nutridas no ponto de partida. A declaração das mesmas encobre sempre a mãe de todas as tentativas bem intencionadas – a ilusão de fazer do analisante, o cidadão, e a criança uma réplica de si próprio. Assim, cabe dizer que um governo, uma análise e uma educação acabam acontecendo a despeito do governante, o analista e o adulto visarem, na origem, a formatação da diferença que medeia entre eles e os governados, os analisantes e as crianças. (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 165).

Por outro lado, também não se pode predicar sobre o que veio. O que se pode dizer é que hoje não fizemos diferente. Não conseguimos cortar na própria carne do gozo. Por este motivo, vive-se na eterna repetição do mesmo, ainda mais sob um discurso deficitário desse conjunto de articulações, de um jogo de lugares que se repete “esse país não presta”, cuja saída é sempre feita pela exceção, marca de uma certa neurose de querer ser especial. Nisso, todos caem em uma montagem perversa.

Nós constatamos que, ao invés de contribuir com a instalação de um imaginário social, a ideia de que todos, cada um sem distinção de origem e graças a sua implicação, permitindo que o sujeito do desejo pudesse se confrontar ao desafio subjetivo que resulta toda formação universitária, a mercantilização do ensino colocada em curso pelo Brasil, transmitiu a mesma demanda inconsciente de fazer gozar o Outro do mercado capitalista.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, Thomás. O neoliberalismo quer ser sociável e se maquia. In: GOLDENBERG, Ricardo (org.). **Goza!:** capitalismo, globalização e psicanálise. Salvador: Ágalma, 1997.

AGAMBEN, Giorgio.**Infância e História**: Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

_____. Arte, Inoperatividade, Política. In. CARDOSO, Rui Mota. (Coord). **Crítica do contemporâneo: Conferências internacionais** Serralves. Portugal: Fundação Serralves, 2007.

_____. **A comunidade que vem**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1993.

ALCADIPANI, Rafael. Academia e a fábrica de sardinhas. **O&S Salvador**, 18 (57), pp. p.345-348, 2011.

ALEMÁN, Jorge. **Horizontes neoliberales en la subjetividad**. Olivos: Grama Ediciones, 2016.

ALIGHIERI, Dante. **A divina comédia**. E-books Brasil: 2003. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/divinacomedia.pdf>. Acesso em 5. out. 2019.

ALMEIDA FILHO, Naomar. **Educação superior em Lula x FHC**: a prova dos números, 2010. Disponível em <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Educacao-superior-em-Lula-x-FHC-a-prova-dos-numeros/13/16291>. Acesso em 13. Mar. 2020.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da educação superior**: Estado x Mercado. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDERSON, Perry. Balando do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23, 1995.

ANDRÉ, Serge. **L'imposture perverse**. Paris: Éditions du Seuil, 1993.

ANDREOLA, Balduino Antonio. A universidade e o colonialismo denunciado por Fanon, Freire e Sartre. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.29, p.45-72, jul/dez. 2007.

ANTUNES, Ricardo. **O empreendedorismo é mito em país que não cria trabalho digno**. Disponível em <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2019/09/14/entrevista-sociologo-ricardo-antunes-trabalho-emprego-empreendedorismo.htm>. Acesso em: 16 de ago. 2019.

ARAGÃO, Luiz Tarlei. Mãe preta, tristeza branca. In: _____. et al. (Org). **Clínica do social***:* ensaios*.* São Paulo: Escuta, 1991.

ARAÚJO, Maria Noemi de. Qual a origem da imagem de Saturno na capa de O seminário, livro 4: a relação de objeto? **Opção Lacaniana**, ano. 1, n.3, nov. 2010.

ARENDT, Hannah. **La Crise de la culture.** Paris, Gallimard, 1972.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, L; WARDE, M. J; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

ASSOUN, Paul-Laurent. **Fréres et soeurs** : Leçons de Psychanalyse. Paris : Anthropos, 2001.

ASSUMPÇÃO, Cristiane Matos. O papel dos cursos livres na formação continuada. In. CENSO EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. Curitiba: **InterSaberes**, p. 7-8, 2016.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: Introdução ao estudo da cultura do Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

_____. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959** [et al.]. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BACKES, Carmem. O fascínio da brasilidade. In. SOUZA, Edson Luiz André de (Org). **Psicanálise e Colonização**: Leituras do Sintoma Social no Brasil. Porto Alegre: Artes e Ofícios, p.49-63, 1999.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação Sociedade,** Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, dez. 2004.

BARREYRO, Gladys Beatriz. Mapa do Ensino Superior Privado. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília, 2008.

BARDIN, Laurance. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1985.

BASTOS, Remo Moreira Brito; ROCHA, Antônio Rozimar Machado. A circularidade do autoreferencial teórico do Banco Mundial em suas pesquisas educacionais e seus projetos. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.2, p. 322-333, mai./ago. 2017.

BATISTA, Douglas Emiliano. Escola consumada e consumida: o declínio da política na contemporaneidade e seus efeitos sobre a escola. **Estilos Da Clinica**, v. 24, n. 1, p. 4-11, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i1p4-11>. Acesso em: 19 nov.2019.

BELLANGÉ, Véronique. À consommer avec modération. **La Revue Lacanienne**, 3, p.22-26. 2007.

BENICÁ, Dirceu. Uma universidade em movimento. In. BENICÁ, Dirceu (Org). **Universidade e sus fronteiras**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Paris, capitale du XIX^{e} siècle 1939.** Quebec: Chicoutimi, 2003. Disponível em <http://www.urbain-trop-urbain.fr/wp-content/uploads/2011/04/Benjamin_Paris-capitale-du-XIXe-si%C3%A8cle.pdf>. Acesso em 10 set. 2019.

_____. **Écrits français**. Paris: éditons Gallimard, 1991.

_____. **Magia e técnica, arte e política***:* Ensaio sobre literatura e história da cultura – Volume I. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BENTO, Jorge Olímpio Ainda existe a Universidade? Um retrato da universidade hodierna. **Revista Contemporânea de Educação**, v.14, n.29, p. 115-165. 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; GLEZER, Raquel. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BLAIS, Marie-Claude; GAUCHET Marcel; OTTAVI, Dominique. **Transmetrre, aprrendre.** Paris: Stock, 2014.

BLAIS, Marie-Claude; GAUCHET Marcel; OTTAVI, Dominique. **Conditions de l'éducation**. Paris: Stock, 2008.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. **Les enseignants entre plaisir et souffrance**. Paris: Puf, 2001.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. [Tradução Carlos Nelson Coutinho]. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: UNESP, 1996.

BONNET, Gérard. **La perversion. Se venger pour survivre**. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

BOYER-LABROUCHE, Annie. **De la séduction à la perversion**: les enjeux du couple. Paris: Doin, 2013.

BOUDON, Raymond. **L'art de persuader** : Des idées douteuses, fragiles ou fausses. Paris : Fayard, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo** (Org). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

BOURDIEU, Pierre. A miséria do mundo. In. BOURDIEU, Pierre;CHAMPAGNE, Patrick. **Os excluídos do interior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRÉANT Françoise. Des ruptures nécessaires pour enseigner à l'université : comment construire une posture créative et clinique ? **Revue Cliopsy**, v. 5, p.79-98, abril. 2011.

BUENO, Cleuza Maria de Oliveira. **A denegação do mestre**: os discursos da dominação e o mal-estar contemporâneo. 2011. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2011.

BRAUN, Virginia ; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>. Acesso: 28. Fev.2020

BRASIL. **Censo Escolar 2018**: Principais resultados. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2019/apresentacao_coletiva_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em: 15 jan 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2017**: Divulgação dos principais resultados. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso: 9 jun. 2018.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**: Notas estatísticas 2017. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 1.134 de 11 de outubro de 2016. Institui a oferta de disciplinas na modalidade a distância para os cursos presenciais**. Disponível em: <http://www.faal.com.br/arquivos/portariaAVA.pdf>. Acesso: 10 maio 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior**: principais resultados, 2016. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso: 10 de janeiro. 2018

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso: 16 de maio. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.096 de 2005**. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 12 jan. 2017.

BRASIL. **A contra-reforma da educação superior**: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo de lula da silva. Publicação do Grupo de Trabalho de Política Educação - GTPE/ANDES-SN. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria. n. 4.059, de10 de dezembro de 2004**. Institui a oferta de disciplina em modalidade semipresencial. Disponível e: < http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso: 15 de maio. 2018.

BRASIL. Presidência da República**.** Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso:14 de abril. 2018.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 2.207 de 15 de Abril de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: < https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11842668/decreto-n-2207-de-12-de-dezembro-de-2001> Acesso: 13 de abril. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso: 10 abril. 2018

BRASIL. **Lei n° 8.987, de 13 de fevereiro de 1995**. Regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8987compilada.htm>. Acesso em: 10 jul. 2018.

CADERNOS ANDES, 2007. **As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior**. Brasília, n. 25, p. 1-41, 2007.

CAMINHA, Pero. Carta do achamento do Brasil. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional Departamento Nacional do Livro. [S.l. : s.n.]. 1500.

CALDERÓN, Adolfo Ignácio et al. Terceirização na educação superior: o trabalho docente por meio de cooperativas de mão-de-obra. **EccoS Revista Científica**, v. 10, n. 1, jan-./jun. 2008.

CALLIGARIS, Contardo. **Hello, Brasil** ! e outros ensaios – Psicanálise de estranha civilização brasileira. São Paulo: Três Estrelas, 2017.

CALLIGARIS, Contardo.Três conselhos para a educação das crianças. In. Calligaris, C. et al. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010.

CALLIGARIS, Contardo. Brasil, país do futuro de quem? In: **Um Inconsciente Pós-Colonial, se é que ele existe /** Association Freudienne Internationale (Org). Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

CALLIGARIS, Contardo. A colonização no Brasil e o sintoma social. In: SOUZA, Edson Luiz André de (Org). **Psicanálise e Colonização**: Leituras do Sintoma Social no Brasil. Porto Alegre: Artes e Ofícios,1999.

CALLIGARIS, Contardo. **Hello Brasil!** Notas de uma psicanalista europeu viajando ao Brasil. São Paulo: Escuta, 1991.

CALLIGARIS, Contardo. O porquê de um nome. In : ARAGÃO, L. T. et al. (Org). **Clínica do social***:* ensaios*.* São Paulo: Escuta, 1991.

CALLIGARIS, Contardo . A sedução totalitária. In : ARAGÃO, L. T. et al. (Org). **Clínica do social***:* ensaios*.* São Paulo: Escuta, 1991.

CALLIGARIS, Contardo. **Perversão – Um Laço Social?** Salvador: Coorperativa Cultural Jacques Lacan, 1986.

CLAVAL, Paul. **Le Brésil entre exotisme et modernité**: idées reçues sur un nouveau grand. Paris: Le Cavalier Bleu, 2014.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. **Educação, uma herança sem testamento**: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva-FAPESP, 2017.

_____. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): Ruptura e/ou Continuidade?** 2011. 465 f. Tese (Doutorado em Economia). – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.

CASTRO, Cláudio de Moura; OLIVEIRA João Batista Araújo e. Por que a educação brasileira é tão fraquinha?. FARAH, Luisa et al (Org). **O Sociólogo e as Políticas públicas**: Ensaios em Homenagem a Simon Schwartzma. Rio de Janeiro: Editora: FGV, 2009, p.135-154

CATANI, Afrânio Mendes; HEY Ana Paula; GILIOLI Renato de Souza Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar**, n. 28, p. 125-140. 2006.

CATHELINEAU, Pierre-Christophe. **L'economie de la jouissance**. Paris: Editions EME, 2019.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do quotidiano**. Petrópolis, Vozes, 1990.

_____. **Histoire et psychanalyse**: entre science et fiction. Paris: Éditions Gallimard, 1987.

CHAUI, Marilena de Souza **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Brasil**: Mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

_____. **A fantasia da terceira via.** 1999. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1912199904.htm>. Acesso em: 8 out. 2019.

CHEIBUB, José Antonio; PRZEWORSKI, Adam; SAIEGH, Sebastian. Governos de Coalizão nas Democracias Presidencialistas e Parlamentaristas. **Dados**, Rio de Janeiro , v. 45, n. 2, p. 187-218, 2002, Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582002000200001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11. Mar. 2020.

CHEMAMA, Roland & VANDERMERSCH, Bernadrd. **Dictionnaire de la Psychanalyse**. Paris: Larousse, 2003.

CHEMAMA, Roland. **La jouissance** : enjeux et paradoxes. Paris: Erès, 2007.
CHEMAMA, Roland. Um sujeito para o objeto. In. GOLDENBERG, Ricardo (org.). **Goza!:** capitalismo, globalização e psicanálise. Salvador: Ágalma, 1997.

CIAVATTA, Maria. O trabalho docente e a produtividade: recuperando marcos fundadores. **Educação,** Santa Maria, UFSM, v. 8, n. 31, p. 453-460, 2013.

CLAVAL, Paul. **Le Brésil entre exotisme et modernité** *:* idées reçues sur un nouveau grand. Paris: Le Cavalier Bleu, 2014.

CLAVREUL, Jean. Le couple pervers. In. P. Aulagnier-Spairani; J. Clavreul ; F. Perrier ; G, Rosolato; J.-P, Valabrega. **Le désir et la perversion**. Paris: Éditions Seuil, 1967.

CONVERT, Bernard. **Les impasses de la démocratisation**: Sur une prétendue crise des vocations scientifiques. Paris: Raisons d'Agir, 2006.

COSTA, Jurandir Freire. Narcisismo em Tempos Sombrios. In: FERNANDES, H. R. (org.). **Tempo do Desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

COULON, Alain. Oficio de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação Pesquisa,** São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez, 2017.

COUTINHO, Maria Coutinho; MAGRO, Márcia Luiza Pit Dal; BUDDDE, Cristiane. Entre o prazer e o sofrimento: um estudo sobre os sentidos do trabalho para professores universitários. **Psicologia: Teoria e Prática,** v.13, n. 2, p. 154-167, 2011.

CORDIÉ, Anny. **Malaise chez l'enseignant**: éducation confrontée à la psychanalyse. Paris : Édition Seuil, 1998.

COSTA, Sylvio de Souza Gadelha. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). **Educ. Soc**., Campinas, v. 26, n. 93, p. 1257-1272, set./dez. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27278.pdf>. Acesso: 05 jul. 2018

COSTA, Jurandir Freire. Não mais, não ainda: a palavra na democracia e na psicanálise. **Revista USP**, SP, 37, p.108-119, 1998.

_____. Resposta a Octavio Souza. In: ARAGÃO, L. T. et al. (Org). **Clínica do social***:* ensaios*.* São Paulo: Escuta, 1991.

COSTA, Danilo de Melo; COSTA, Alexandre Marino; BARBOSA, Francisco Vidal. Financiamento público e expansão da educação superior federal no Brasil: o REUNI e as perspectivas para o REUNI 2. **Gestão Universitária na América Latina**, v. 6, n. 1, p.106-127. 2013, Disponível em <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n1p106>. Acesso em 17.jun. 2019.

COTTES, Jean-François. Formes contemporaines du lien social. **La lettre**, École de la Cause Freudienne, n. 178, p. 5-7.1999.

CUNHA, Luis Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In. LOPES, E.M.T; FILHO, L.M.F; VEIGA, C. G, (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. pp. 151-204.

_____. O ensino superior no octênio FHC. **Educ. Soc**. Campinas, v. 24, n. 82, p.37-61, abr. 2003.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 1990. Disponível em: < https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 6. fev.2016.

DE SMET, Noëlle. **Au front des classes**: Face à la classe, aux côtés des élèves, dans les luttes sociales. Paris: Éditions Couleur Livres, 2005.

DEWES, João Osvaldo. **Amostragem em Bola de Neve e Respondent- Driven Sampling: uma descrição dos métodos**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Estatística, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. O ato cardinal entre psicanálise e democracia: Lacan e a Política. **Estilos da Clínica**, v. 23, n. 1, p. 15-32, 2018. Disponível em < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282018000100002 >. Acesso em: 5 jul. 2019.

_____. **Neoliberalismo reduz proteções e causa sofrimento por aumento de produtividade,** 2016. Disponível em < https://www.redebrasilatual.com.br/revistas/2017/12/o-neoliberalismo-nao-so-

reduz-as-protecoes-mas-cria-sofrimento-para-aumentar-produtividade/ >. Acesso em 10 jan.2018.

_____. **Mal-estar, sofrimento e sintoma:** uma psicopatologia do Brasil entre muros. São Paulo: Boitempo, 2015

_____. A Lógica do Condomínio ou: o Síndico e seus Descontentes. **Revista Leitura Flutuante**, v. 1, p.1-9. 2009. Disponível em < https://revistas.pucsp.br/leituraflutuante/article/view/7623/5578 >. Acesso em 5 mar.2019.

DINIZ, Margareth. A que visa a escolha de um dispositivo metodológico? In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (Org). **Os sintomas na educação de hoje**: o que fazemos com "isso"? Belo Horizonte: Scriptum, 2017.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER Kenneth M. (Org). **Formação de professores S/A.** Tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n.3, p. 273-280, 2015.

DOR, Joel. **Estruturas e clínica psicanalítica**. Rio de Janeiro: Taurus, 1991.

_____. **Structure et perversions**. Paris: Éditions Denoël, 1987.

DOURADO, Luis Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252. 2002.

DOUVILLE, Olivier. Pour introduire l'idée d'une mélancolisation du lien social. **Revue Cliniques méditerranéennes**, v. 63, p. 239-262. 2001.

DUFOUR, Dany-Robert. **La perversion, de 1714 à nos jours,** 2019. Disponível em: <https://www.freud-lacan.com/getpagedocument/27781>. Acesso em: 17.out.2019

DUPUY, Jean-Pierre. **Le sacrifice et l'envie** : Le libéralisme aux prises avec la justice sociale. Paris : Calmann – Levy, 1992.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. **Novos Estudos,** v. 88, p. 153-179. 2010.

ENRIQUEZ, Eugène. **De la horde à l´État**: Essai de psychanalyse du lien social. Paris: Gallimard, 1983.

ESTACOLCHIC, Ricardo. Corrupção. In: GOLDENBERG, Ricardo (Org). **Goza!**: capitalismo, globalização e psicanálise. Salvador: Ágalma, 1997.

FAGUNDES, Christielle; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. A Nova Ordem Simbólica e suas repercussões na função docente no Ensino Superior. In: MEDEIROS, Cynthia Pereira de; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de (Org.). **Psicanálise implicada**: educar e tratar o sujeito. Curitiba – Paraná: Juruá, 2016.

FAVACHO, André. Prefácio. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo; PAULINO, BARBARA Oliveira; FRANCO, Raquel Braga. **Acabou a autoridade?** Professor, subjetividade e sintoma. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

FIGUEIREDO, Luís Claudio Mendonça. Psicanálise e Brasil – Considerações acerca do sintoma social brasileiro. In. SOUZA, Edson Luiz André de. **Psicanálise e Colonização**: Leituras do Sintoma Social no Brasil. Porto Alegre: Artes e Ofícios, p.9-23, 1999.

_____. **Modos de subjetivação no Brasil**: e outros escritos. São Paulo: Escuta, 1995.

_____. Sobre pais e irmãos: Mazelas da democracia no Brasil. In: KEHL, Maria Rita (Org.) **Função Fraterna**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

FILLOUX, Janine. **Du contrat pédagogique:** Le discours inconscient de l'école. Paris: L'Harmattan, 1996.

FOUCAULT, Michel, A Governamentalidade. In: _____. **Microfísica do Poder**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FRANÇA, Acson Gusmão. Educação e mercantilização: um estudo sobre a expansão do setor de Ensino Superior privado no Brasil a partir da década de 1990. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 3, n.11, p. 98-111. 2017.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. Os empresários e a política educacional como o proclamado direito à educação de qualidade e negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, 2014.

FREIRE, Leila Inês Follmann; FERNANDEZ, Carmen. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Ciência Educação**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272. 2015.

FREYRE, Gilberto. **Maîtres et esclaves**. Paris: Gallimard, 1974.

FREUD, Sigmund. **Projeto para uma psicologia científica**. (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.I). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Texto originalmente publicado em 1950 [1895]).

_____. **Psicanálise e Telepatia**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Texto originalmente publicado em 1941[1921]).

_____. **Esboço de Psicanálise.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Texto originalmente publicado em 1940[1938]).

_____. **Construções em análise**. (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.7). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Texto originalmente publicado em 1937).

_____. **Um distúrbio de memória na acrópole**. (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.22). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Texto originalmente publicado em 1936).

_____. **Mal-estar na civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Texto originalmente publicado em 1930).

_____. **O futuro de uma ilusão**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Texto originalmente publicado em 1927).

_____. **O fetichismo**. (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.21). Rio de Janeiro: Imago, 1996.Texto originalmente publicado em 1927).

_____. **Inibição, sintomas e ansiedade.** (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.20). Rio de Janeiro: Imago, (1926/1996).

_____. **Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico**. (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.14). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Texto originalmente publicado em 1925).

_____. **Psicologia de grupo e análise do ego.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Texto originalmente publicado em 1921).

_____. **O tabu da virgindade.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1918).

_____. **Luto e melancolia**.(Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.14). Rio de Janeiro: Imago,1996. (Trabalho original publicado em 1915[1917]).

_____. **Conferências introdutórias sobre psicanálise.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XV. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1916-17).

_____. **Observações sobre o amor transferencial**.(Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.12). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1914).

_____. **Algumas reflexões sobre a psicologia escolar**.(Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.12). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1914).

_____.**Recordar, repetir e elaborar**. (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.12). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1914).

_____. **História de uma neurose infantil**. (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.17). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Texto originalmente publicado em 1918 [1914]).

_____. **Sobre o início do tratamento**. (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.6). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Texto originalmente publicado em 1913).

_____. **A dinâmica da transferência**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Texto originalmente publicado em 1912).

_____. **Os sonhos no folclore** (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.12). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1911).

_____. **Duas mentiras contadas por crianças** (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.XII). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1911).

_____. **Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna**. (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.9). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1908).

_____. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1905).

_____. **Sobre a psicopatologia da vida cotidiana**. (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.12). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Texto originalmente publicado em 1901).

_____. **Fragmento da análise de um caso de histeria** (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. 7). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1901).

_____. **A etiologia da histeria**. (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.3). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Texto originalmente publicado em 1896)

_____. **Sobre o mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos: Comunicação preliminar Breuer e Freud**. (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.2). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Texto originalmente publicado em 1893).

FUKS, Betty. Democracia por vir: indignação e esperança. **Revista de Psicologia**, v.6, n.1, p.101-107. 2015.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GOLDENBERG, Ricardo. Prefácio: Consumidores consumidos. In. _____. **Goza!**: capitalismo, globalização e psicanálise. Salvador: Ágalma, 1997.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In. LOPES, E.M.T; FILHO, L.M.F & VEIGA, C. G, (Org). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GONÇALVES, Luiza Helena Pinheiro. **O discurso do capitalista**: Uma montagem em curto-circuito. São Paulo: Via Lettera, 2000.

GONDAR, Jô. Um racismo desmentido. In: Arreguy, M. E; COELHO, M. B. Coelho; Cabral, S. (Org.). **Racismo, capitalismo e subjetividade***:* Leituras psicanalíticas e filosóficas. Rio de Janeiro: EDUFF, 2018.

GUILLOT, Magalie. L'inceste: l'impossible sépraration. **Sante Mentale**, n. 203, 2015.

GOUX, Jean Joseph. Calcul jouissances. **La jouissance et la loi**, v. 1, n. 2, p. 193-218. 1976.

GUZMÁN-VELENZUELA, Carolina; BARNETT, Ronald. Marketing time: evolving timescapes in academia. **Studies in Higher Education,** v. 38, n. 8, p. 1120-1134. 2013.

GUZMÁN-VELENZUELA, Carolina; MARTINEZ, María Larraín. Tensiones em la construcción de indentidades académicas em uma universidad chilena. **Estudos Pedagógicos**. Valdiva, v. 42, n. 3, p. 191-206. 2016.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. A educação básica no Brasil: dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases. In: MENEZES, João Gualberto de Carvalho (Org.). **Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

HARUNA, Luis Hiroaki. Formadores da licenciatura em matemática: uma realidade. Formação docente para o ensino superior. Universidade Estadual Paulista 2005.VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Disponível em: < https://www2.unesp.br/Home/prograd/e-book%20viii%20cepfe/abertura.htm>. Acesso: 05 jun. 2018

HEGEL, Georg Wilhem Friedrich. **A Fenomenologia do Espírito. Parte I**. Petrópolis: Vozes, 1992.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **O homem cordial**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012.

_____. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IMBERT, Francis. **La question de l'éthique dans le champ éducatif**. Paris: Edition matrice, 1987.

IZCOVICH, Luis. Psychanalyse et politique. **Stylus Revista de Psicanálise**, Rio de Janeiro, n. 36, p. 11-18, jul. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1676-157X2018000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=fr>. Acesso em 3. Nov. 2019.

JANNOTI, Aldo. **Origens da universidade**: A singularidade do caso Português. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

JAPPE, Anselm. **La société autophage**: Capitalisme, démesure et autodestruction. Paris : La Découverte, 2020.

JERUSALINSKY, Alfredo. Apesar de você, amanhã há de ser outro dia. In: _____. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010.

_____. Cuidado com as orelhas! (Os limites éticos do discurso colonial). SOUZA, Edson Luiz André de (Org). **Psicanálise e Colonização**. Porto Alegre: 1999.

JURANVILLE, Alain. **Lacan e a Filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1984.

KAPP-BARBOZA, Aline Maria Miguel; GALLI, Fernanda Correa Silveira. O conhecimento como produto: uma análise discursiva das propagandas de centros universitários particulares. **Entremeios: Revista de Estudos do Discurso**, v. 16, p. 79-96, jan./jun. 2018.

KEHL, Maria Rita. **Ressentimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

_____. A fratria órfã: o esforço civilizatório do rap na periferia de São Paulo. In: KEHL, Maria Rita (org.) **Função fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

_____. Quem tem moral com os adolescentes?: Duas hipóteses sobre a crise na educação no século XXI.. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 4, 2002, São Paulo. **Proceedings online...** Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em 01 jun. 2018.

KUZUYABU, Marina. **Educação a distância vive bom momento com a expansão do número de matriculados**, 2017. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2017/05/08/educacao-distancia-vive-bom-momento-com-expansao-do-numero-de-matriculados/>. Acesso: 16 jun.2019.
LACADÉE, Philippe. **La vraie vie à l'école**: La psychanalyse à la rencontre des professeurs et de l'école. Paris: Éditions Michèle, 2013.

LACAN, Jacques. **Estou falando com as paredes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011. (Trabalho original publicado em 1972).

_____. O seminário, livro 16: **De um Outro ao Outro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008. (Trabalho original publicado em 1968-69). [trad. Vera Ribeiro].

_____. O seminário, livro 7: **A ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008. (Trabalho original publicado em 1959-60).

_____. **O triunfo da religião precedido de discurso aos católicos**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. Proposição de 9 de outubro de 1967. In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, p.248-264, 2003.

_____. Radiofonia. In. _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, p.400-447, 2003.

_____. Nota sobre a criança. In. _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, p.369-370, 1969/2003.

_____. Lituraterra. In. LACAN, J. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. Le Séminaire, livre VIII **: Le Transfert**. Paris : Seuil, 2001. (Trabalho original publicado em 1960-1961).

_____. O Seminário, livro 5: **Les formations de l'inconscient.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998. (Trabalho original publicado em 1956-1957).

_____. Le Séminaire, livre V : **Les formations de l'inconscient**. Paris : Seuil, 1998. (Trabalho original publicado em 1956-1957).

_____. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: _____. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, p. 496-533, 1998. (Trabalho original publicado em 1957).

_____. A ciência e a verdade. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, p.855-892, 1966. (Trabalho original publicado em 1966).

LACAN, Jean Jacques. Função e campo da fala e da linguagem. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, p.238-324,1998. (Trabalho original publicado em 1953).

_____. A direção do tratamento e os princípios do seu poder. In : _____. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, p. 591-652, 1998. (Trabalho original publicado em 1958).

LACAN, Jean Jacques. A ciência e a verdade. In : _____. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, p. 869-892, 1998. (Trabalho original publicado em 1965-1966).

_____. Kant com Sade. In : _____. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, p. 776-803, 1998. (Trabalho original publicado em 1962)

_____. Posição do inconsciente no Congresso de Bonneval. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, p.843-864,1998. (Trabalho original publicado em 1964)

_____. O seminário, livro 4: **a relação de objeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1994 (Trabalho original publicado em (1956-1957).

_____. O Seminário, livro VIII: **A transferência objeto**. Rio de Janeiro: Imago, 1992. (Trabalho original publicado em 1960-1961)

_____. O Seminário, livro IV: **A relação de objeto**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

_____. O Seminário, livro 20: **Encore**. Rio de Janeiro: Zahar, 1991. (Trabalho original publicado em 1972-1973).

_____. O Seminário, livro 17: **O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1991. (Trabalho original publicado em 1969-1970).
_____. O Seminário: livro 2. **O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. O seminário, livro 1. **Os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. (Trabalho original publicado em 1953-1954).

_____. O Seminário, livro 22: **R.S.I**. Rio de Janeiro: Imago,1975. Disponível em < http://lacanempdf.blogspot.com/>. Acesso em 10. jul.2019.

_____. Le Séminaire, livre I : **Les écrits techniques de Freud**. Paris: Éditions du Seuil, 1975.

_____. Le Séminaire, livre XI: **Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse**. Paris: Le Seuil, 1973.

_____. **Do discurso psicanalítico - Conferência de Lacan em Milão em 12 de maio de 1972**. Disponível em. Disponível em:

<http://lacanempdf.blogspot.com.br/2017/07/do-discurso-psicanalitico-conferencia.html>. Acesso em: 10 jan.2018. (Trad. Sandra Regina Felgueiras)

_____. Le Séminaire, livre XVII: **D'un discours qui ne serait pas du semblant**. Paris: Éditions du Seuil, 1971.

LACÔTE-DESTRIBATS. Une anticipation nécessaire. **La Revue Lacanienne**, 3, p.31-35, 2007.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Des réminiscences, de la vérité de l'histoire chez Freud. **Analyse Freudienne Presse**, n. 26, pp. 49-60, 2019.

_____. Quando o sonho cessa e a ilusão psicopedagógica nos invade, a escola entra em crise. Notas comparativas Argentina, Brasil, França. *ETD* - **Educação Temática Digital**, v. *21*, n. 2, p. 297-315. 2019. Disponível em https://doi.org/10.20396/etd.v21i2.8651506. Acesso em 5. Jun. 2019.

_____. As ilusões (psico)pedagógicas e o sonho de uma escola para todos. In ARREGUY, M. E; COELHO M. B. & CABRAL, S. (orgs.). **Racismo, capitalismo e subjetividade***:* Leituras psicanalíticas e filosóficas. Rio de Janeiro: EDUFF, 2018.

_____. **Figures de l'infantile:** La psychanalyse dans l avie quotidienne auprès des enfants. Paris: L'Harmattan, 2013.

_____. Três notas e um epílogo sobre escola, escrita e inclusão. In. M. F. Lier-Devitto & L. Arantes (2011). **Faces da Escrita**: linguagem, clínica, escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

_____. A Maestria da Palavra e a Formação de Professores. **Edu. Real**, Porto Alegre, v.36, n.3, p. 849-865, set./dez. 2011. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13316/14336>. Acesso em: 06.abr. 2016.

_____. A maestria da palavra: isso duro de roer na formação de professores. In. MRECH, Leny Magalhães; PEREIRA, Marcelo Ricardo. (orgs.). **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

_____. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Psicanálise, Modernidade e Fraternidade. Notas introdutórias. In: KEHL, Maria Rita (org.) **Função fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
_____. **Os rumos da educação nas mãos dos educadores**. 1999. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/os-rumos-da-educacao-nas-maos-dos-educadores/>. Acesso em 08. Out. 2018.

LAPLANCHE, Jean ; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulaire de la psychanalyse**. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.

LAURENT, Éric. **A sociedade do sintoma**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2007.

LAURENT, Éric. Le nom-du-père: psychanalyse et démocratie. **Cités**, v.4, n.16, p.55-61, 2003.

LEBRUN, Jean Pierre**. Où est passée la perversion**? 2019. Disponível em: <https://www.freud-lacan.com/getpagedocument/27770>. Acesso em 10. jul. 2019.

LECLERC, Max. **Lettres du Brésil**. Paris: Bibliothèque Nationale de France, 1890.

LEDA, Denise Bessa. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In: **Reunião Anual da ANPED**, 29, 2006. Rio de Janeiro: Anped, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-1979--Int.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

LEDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 1, pp. 49-64. 2009. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8457/4922>. Acesso em 15 mar. 2018.

LEHER, Roberto. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente**: Um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia.Trabalho docente crítico como dimensão do projeto de universidade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n.1, p. 48-78. 2014.

LEHER, Roberto. Pode a universidade ser reformada sem democracia? Notas para a critica aos fundamentos da "reforma" universitária do governo de Lula da Silva. **Educação em Revista,** v. 39, p. 9-15. 2004.

LEITE, Rogério. As sete pragas da universidade revisitadas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 1 out. 2000. Caderno Opinião.

LESOURD, Serge. **Comment taire le sujet?** Des discours aux parlottes libérales. Paris: Éres, 2010.

LÉVINE, Jacques; DEVELAY, Michel. **Pour une anthropologie des savoirs scolaires**: De la désappartenance à la réappartenance. Paris: ESF Éditeur, 2004.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Para que servem as escolas?** Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, Katia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis***,* Florianópolis, v. 14, n. 1, 2011, p. 86-94, junho, 2011.

LO BIANCO, Anna Carolina. O saber inconsciente e o saber que se sabe nos dias de hoje. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 165-173, dez. 2010.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Relações coloniais como relações educativas. **Revista Brasileira de Educação**, n.15, nov./dec. p.62-69. 2000.

LUCENA, Eleonora de; LUCENA, Rodolfo. **Entrevista com Luiz Inácio Lula da Silva**, 2019. Disponível em: < https://vermelho.org.br/2019/06/06/brasil-nao-pode-ser-governado-batendo-continencia-aos-eua-diz-lula/>. Acesso em 5. Set. 2019.

MACEDO, Renata Guedes Mourão. Políticas educacionais e a questão do acesso ao ensino superior: notas sobre a deseducação. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 28, n.2, p.26-31. 2019.

MACEDO, Joaquim Manoel de Macedo. A Luneta Mágica. São Paulo: Coleção L&PM Pocket, 2001.

MANCEBO, Denise. **Estratégias discursivas neoliberais:** uma contribuição para a análise de suas repercussões na educação e na universidade, 2003. Disponível em <http://firgoa.usc.es/drupal/node/13145> Acesso em: 10 de novembro. 2017.

MANCEBO Deise; VALE André Araújo; MARTINS Tania Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p.31-50, jan./mar. 2015.

MANNONI, Maud. Enseignement et compétence. *Figures de la Psychanalyse*, 2 (20), pp. 153-161, 2010. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-figures-de-la-psy-2010-2-page-153.htm>. Acesso em: 06. jun.2019.

_____. **Éducation impossible**. Paris: Éditions Seuil, 1973.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo: L&PM Pocket, 1998.

MARIANI, Édio João. A trajetória de implantação do neoliberalismo. **Revista Urútagua, v.** 13, p. 1-7. 2009.

MARTINS. André Arnaut Vieria; HONÓRIO, Luis Carlos. Prazer e sofrimento docente em uma instituição de ensino superior privada em Minas Gerais. **Revista O & S** – Salvador, v. 21, n. 68, p. 79-96. 2014.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política – Livro 1. [trad. Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2013. (Texto originalmente publicado em 1985).

MEALLA, Luis Tapia. **Política salvaje**. La Paz, Bolívia: Clasco, 2008.

MELMAN, Charles. **L'inconscient est la politique**. Grande Conférence EphEP. 2018. Disponível em: <https://ephep.com/fr>. Acesso em: 4. ago. 2019.

_____. Sobre a educação das crianças. In: CALLIGARIS, Contardo. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010.

MELMAN, Charles. Por que o ICMS não é aplicável á sessão de psicanálise? GOLDENBERG, Ricardo (Org). **Goza!:** capitalismo, globalização e psicanálise. Salvador: Ágalma,1997.

_____. Nota introdutória à edicação brasileira. In: **Um Inconsciente Pós-Colonial, se é que ele existe /** Association Freudienne Internationale. (Org). Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

_____. Casa Grande e Senzala. In: **Um Inconsciente Pós-Colonial, se é que ele existe /** Association Freudienne Internationale. (Org). Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

_____. O Complexo de Colombo. In: **Um Inconsciente Pós-Colonial, se é que ele existe /** Association Freudienne Internationale. (Org). Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

MENDEL, Ernest. **Traité d'économie marxiste**. Tome I. Paris: René Julliard, 1962.

MERLO, Álvaro Roberto Crespo; LAPIS, Naira Lima. A saúde e os processos de trabalho no capitalismo: reflexões na interface da psicodinâmica do trabalho e da sociologia do trabalho. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 1, p. 61-68, abr. 2007.

MONTRELAY, Michèle. Être complice. In: GUYMOARD, Patrick (Org). **La disposition perverse.** Paris: Editions Odile Jacob, 1999.

MARTINS, André Luiz Miranda. A Marcha do "capitalismo universitário" no Brasil nos anos 1990. **Avaliação, Campinas; Sorocaba,** v.13, n.3, p. 733-743. 2008.

MARX, Karl. **Manuscrits de 1844** : Économie Politique & Philosophie. Paris: Les Éditions Sociales, 1972.

MILLER, Jacques-Alain; MILNER, Jean-Claude. **Você quer mesmo ser avaliado?** Barueri, SP: Manole, 2006.

MILLER, Jacques Alain. A psicanálise na universidade. In: _____. **Lacan elucidado**: Palestras no Brasil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. p. 112-120, 1997.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império**. Vol 3. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

MONTEIRO, Marli Piva. A topologia de Lacan. **Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte, v. 41, p. 133-140, jul. 2014.

MÜZELL, Lúcia. **Portugal:** "milagre econômico de esquerda" terá novos desafios após a crise, 2019. Disponível em: < http://www.rfi.fr/br/economia/20191009-portugal-milagre-economico-de-esquerda-tera-novos-desafios-apos-crise>. Acesso em 1. out. 2019.

NEAU, Françoise. Du ciel – à travers le monde – jusqu'à l'enfer. In : ANDRÉ, Jacques (Org.). **La perversion, encore**. Paris: Presses Universitaires de France, 2015.

NEVES, Paulo S. C; LIMA, Marcus Eugênio O. Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro , v. 12, n. 34, p. 17-38, jan./abr. 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre Educação** (Tradução de Noéli Correia de Melo sobrinho). Rio de Janeiro - São Paulo: Editoras Loyola e Editora PUC -RIO, 2003.

NODA, Juliana Markendorf; SILVA, Luiz Augusto da; GIBRAN, Sandro Mansur. A Regulação Pública do Uber é Necessária? Um argumento pragmatista para além do "tû-tû". **Economic Analysis of Law Review**, v.9, n.2, p. 63-83, mai./ago. 2018

NÓVOA, António. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p.54-70. 2019. Disponível em <https://doi.org/10.20500/rce.v14i29>. Acesso em 26. out.2019.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In. SOUZA, Denise Trento Rabello; SARTI, Flavia Medeiros. (org.). **Mercado de Formação docente:** constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

NOGUEIRA Mazzei; FRANÇA Arnaldo; OLIVEIRA G. Marco Antônio. Mercantilização e relações de trabalho no ensino superior brasileiro. **Revista Ciências Administrativas**, v. 21, n. 2, jul./dez, p. 335-364. 2015.

NUNES, Edson de Oliveria. **Educação superior no Brasil**: estudos, debates, controvérsias. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2012.

OLIVEIRA, Carmen S. de. Brasil, além do ressentimento. **Vazantes**, v.1, n.2, p.63-83. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/vazantes/article/view/20497>. Acesso em: 17.jun.2019.

PACHECO-FILHO, Raul Albino. Os sujeitos tornaram-se perversos no capitalismo contemporâneo? **Stylus Revista de Psicanálise**, v. 34, p.45-56. 2017.

_____. O capitalismo neoliberal e seu sujeito. **Mental**, v. 2, n. 4, p.153-171. 2005.

PAIVA, Kély César Martins de; SARAIVA, Luis Alex Silva. Estresse ocupacional de docentes do ensino superior. **Revista de Administração**, v. 40, n. 2, p. 145-158, abr./jun. 2005.

PALMA FILHO, J. C. **Política educacional brasileira**: educação brasileira numa década de incertezas (1990-2000): avanços e retrocessos. São Paulo: CTE Editora, 2005.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. Educação das massas: uma “sombra” no século das luzes. HILSDORF, Maria Lucia Spedo; VIDAL, Diana, Gonçalves (Org). **Brasil 500 anos:** tópicos em história da educação. São Paulo: Edusp, 2001.

PASSERON, Jean-Claude. L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie. **Revue Française de Sociologie***,* v. 23, n. 4, p. 551-584. 1982 . Disponível em <https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1982_num_23_4_3604 >. Acesso em 17 ago.2019.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Psicanálise e educação: o discurso capitalista no campo educacional. **Educação Temática Digital**, Campinas SP, v.15, n.3, p. 407-424, set./dez. 2013.

PATTO, Maria Helena Souza. **A cidadania negada**: políticas públicas e formas de viver. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PECHBERTY, Bernard. Sándor Ferenczi: as passarelas criativas. *Estilos Da Clinica*, v. *24, n.* 2, 205-216. 2019. Disponível em https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i2p205-216. Acesso 18. out.2019.

_____. Professores e alunos com dificuldades escolares: Quais são as dinâmicas psíquicas?. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 8, n. 14, p. 126-145, jun. 2003 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282003000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 fev. 2019.

PELLEGRINO, Hélio. Pacto edípico e pacto social: da gramática do desejo à sem-vergonhice brasílica. **Folha de São Paulo**, 1991.

PEREIRA, Samuel Gouvêa. **O Enigma Fala de Nós**, 2017. Disponível em: <https://seminariosdelacan.com.br/o-enigma-fala-de-nos/>. 2017. Acesso em: 10.out.2019.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Será mesmo que o magistério atual é formado pela “seleção dos péssimos”? **Educação Temática Digital.** Campinas, SP v.21, n. 2, p. 333-347, abr./jun. 2019.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Psicanálise, raça e familiarismo brasileiro. In M. E. Arreguy; M. B. Coelho & S. Cabral (Org.). **Racismo, capitalismo e subjetividade***:* Leituras psicanalíticas e filosóficas. Rio de Janeiro: EDUFF, 2018.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

PEREIRA, M. R., & GURSKI, R. A adolescência generalizada como efeito do discurso do capitalista e da adultez erodida. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 2, p.376-383. 2014. Disponível em <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000200014>. Acesso em 10. Ago. 2019.

PEREIRA, Marcelo Ricardo; PAULINO, BARBARA Oliveira; FRANCO, Raquel Braga. (Org). **Acabou a autoridade?** Professor, subjetividade e sintoma. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **A impostura do mestre**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

_____. **O avesso do modelo**: Bons Professores e a Psicanálise. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PERES, Regazzini Tirsa. Educação brasileira no Império. In. PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação** – 3. ed. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/Santa Clara Editora, 2005, p. 29-47.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIRONE, Ilaria. Face a uma cultura que não faz mais abrigo: o discurso sobre o "mal da juventude". **Estilos Da Clinica**, v. *24*, n. 1, p. 53-61. 2019. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i1p53-61>. Acesso em 5 nov. 2019.

PONNOU, Sébastien. **Lacan et l'éducation**: manifeste pour une cliniue lacanienne de l'éducation. Paris: L'Harmattan, 2014.

PORTILLO, Ronald. O declínio do ideal, a exigência de gozo. **Latusa Digital**, v. 2, n. 16, p.1-9. 2005.

QUEIROZ, E. F. O discurso perverso. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 7, n. 3, p. 593-603. 2014.

RACAMIER, P. C. **L'inceste et l'incestuel**. Paris: Dunon, 2010.

RAHME, Mônica Maria Farid Tahme; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá; NEVES, Libéria Rodrigues. Sobre Educação, Política e Singularidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p.1-13, 2019. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n1/2175-6236-edreal-44-01-e90185.pdf >. Acesso em: 7 set. 2019.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Aspectos jurídicos da autonomia unievristária no Brasil. **R. CEJ**, Brasilia, n. 31, p. 19-30, out./dez. 2005.

REIS, Briana Manzan; CECÍLIO, Sálua. Precarização, trabalho docente intensificado e saúde de professores universitários. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 66, p.109-128, maio./ago. 2014.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro:** A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICCI, Giancarlo. **L'economie institutionnelle de la jouissance – a propôs d'um centre pour subnormaux.** La jouissance et la loi, v. 1, n. 2, p. 172-192. 1976.

RODRIGUES, Fernando. Capitalismo sem risco. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 9 maio, p. A-2, 2007.

ROSENFIELD, Cinara L. Trabalho decente e precarização. **Tempo Social Revista de sociologia**, USP, v. 23, n. 1, p. 247-268. 2010.

SACCO, Ricardo Dias. Formar professores a distância – uma outra escuta sobre essa ousadia, 2011. Ano 9. **Col. LEPSI**. IP/FE-USP. Disponível em: < http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n8/a70n8.pdf >. São Paulo. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. **Para uma Etiologia da Renúncia ao Professar***:* alguns apanhados da Corte ao Neoliberalismo no Brasil. 2017. 227f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2017.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**: Corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **RBCS**, v. 29, n. 84, p. 28-43. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v29n84/02.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.). **Observatório da vida estudantil:** primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOS, Luiz Carlos dos. A diferença entre o negro e o branco é o lugar do "r" que é único na palavra cor. In: GOLDENBERG, Ricardo (org.). **Goza!:** capitalismo, globalização e psicanálise. Salvador: Ágalma, 1997.

SANTOS, Antonio Pereira dos. Avaliação: mandar e obedecer. Leitura do processo institucional universitário. **Paideia***,* v. 1, n. 1, p.99-111. 2005.

SANTOS, Fernando de Almeida. Estudo comparativo, por meio da análise do discurso, dos códigos de conduta das instituições de ensino superior do Brasil. **Opción**, v. 32, n. 11, p. 356-378. 2016.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras:1995.

SARTE, Jean Paul. Prefácio. In : FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1973.

SARTI, Flávia Medeiros. Mercado simbólico de Formação docente. SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flávia Medeiros (Org.). **Mercado de Formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v.28, n.76, p.291-312, set./dez. 2008.

SCHNEIDER, Michel. **Big Mother:** Psychopathologie de la vie politique. Paris: Odile Jacob, 2002.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. A invasão silenciosa da ead nos cursos de graduação presenciais no Brasil: questões de gestão e avaliação. **Cadernos ANPAE**, v. 1, p. 1-15. 2014.

SERTORIO, Sonia Cristina Masson; SILVA, Isilia Aparecida. As faces simbólica e utilitária da chupeta na visão de mães. **Rev. Saúde Pública**, v. 39, n. 2, p.156-162, abr. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102005000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 set. 2019.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes**: A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, João dos Reis ; CARVALHO, Celso Prado de Ferraz. Novas faces da educação superior no Brasil: o neopragmatismo institucionalizado. **EcooS Revista Científica UNINOVE**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 11-32, junho. 2003.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SCHUGURENSKY, Daniel. A; ARAUJO, Juliana Borges. Ciencia académica, intelectuales y el trabajo del profesor universitario en Brasil: convergência y hegemonía. **Revista de la Educación Superior**, México/DF, v. XLIV (1), n. 173, p. 157-180, jan./mar. 2015.

SILVEIRA, Zuleide Simas da; BIANCHETTI, Lúcidio. Universidade moderna dos interesses do Estado-nação às convivências do mercado. **Revista Brasileira de Educação ANPED**, v. 21, n. 64, p. 9-100. 2016.

SIMMEL, Georg. **Psicologia dinheiro e outros ensaios**. Tradução de Arthur Morão. Lisboa: Texto e Grafia, 2009.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOCZEK, Daniel; ALENCASTRO, Mario. Pesquisa acadêmica em instituições de ensino superior particulares. **Revista Intersaberes**, v. 7, n. 13, p. 46-66. 2012.

SOUZA, Octavio. **Fantasia de Brasil**: As identificações na busca da identidade nacional. São Paulo: Escuta, 1994.

SOUZA, Andrea L Harada. **Ensino mercantil e demissão em massa de professores no ensino superior privado**, 2017. Disponível em **<**https://diplomatique.org.br/ensino-mercantil-e-demissao-em-massa-de-professores-no-ensino-superior-privado/**>.** Acesso em: 14. ago. 2019.

SOUZA, Kátia Regina de. **Capitalismo Dependente e "Reforma Universitária"**: A Contribuição de Florestam Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros, 2007. Disponível em: www.anped.org.br/reuniões/28/gt11446int.rtf. Acesso em: 04 de janeiro de 2007.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 71, n. 2, p. 51-67. 2019 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 jan. 2020

SOUZA, Maria Cecília Corteza Christiano de Souza. À sombra do fracasso escolar: A Psicologia e as práticas pedagógicas. **Revista Estilos da Clínica**, v.3, n.5, p. 63-83. 1998. Disponível em< http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60736>. Acesso em 01. Jan. 2019

SOUTO, Luís Adriano Salles. **Escola e o laço fraterno:** Reflexões sobre a proposição do educar para a sociabilidade democrática no Brasil atual. 2018. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2018.

STALLIVIERI, Luciane. Sistema **De Ensino Superior Do Brasil Características, Tendências e Perspectivas**. 2006. Disponível em <http://www.ucs.br/ucs/tplPadrao/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/imprimir/sistema_ensino_superior.pdf>

STRIL-REVER, Sofia. **Le Refoulé de l'Histoire**. Paris : Éditions Ramsay, 1990.

TABET, Paola. **La grande arnaque**: Sexualité des femmes et échange économico-sexuel. Paris: l'Harmattan, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e reais nas instituições escolares brasileiras. In: **Educação no Brasil**: textos selecionados. Brasília: Ministério da Educação (Org), 1978.

TEIXEIRA, Christielle Castro Fagundes. **A nova ordem simbólica e suas repercussões na função docente, no ensino superior**. 2013. 92 f. (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, DF, 2013.

THERBORN. Göran. A crise e o futuro do capitalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático**.** p.39-50. 1995.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 41-74.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, n. 4, p. 79-97. 2014.

VAN MEERBEECK, Philippe. **L'infamille. ou la perversion du lien**. Paris: De Boeck Supérieur, 2003.

VIEIRA, Marcus André. O empreendedorismo e a política do sintoma. **Correio Express: Revista Online da Escola Brasileira de Psicanálise**, n. 0, p.1-4. 2017

VOLTOLINI, Rinaldo. Escola consumida ou consumada? **Estilos da Clínica**, v. 24, n.1, 1-3. 2019. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i1p1-3>. Acesso em: 26. out. 2019.

_____. O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação. In: Nina V. de Araújo; Suely Aires; Viviane Veras. (Org.). **Linguagem e Gozo**. Campinas: Mercado de Letras, p. 197-212, 2007.

_____. Educação a distância: algumas questões. **Educação Temática Digital,** Campinas, v.10, n.2, p.123-139. 2009.

_____. A inclusão é não toda. In. COLLI, F.A.G. **Travessias**: inclusão escolar - a experiência do Grupo Ponte/ Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. Casa do Psicólogo: 2005.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-237. 2006.

APÊNDICE A – RESUMO EXPANDIDO

UNIVERSITÉ PARIS VIII – VINCENNES SAINT-DENIS
ÉCOLE DOCTORALE PRATIQUES ET THEORIES DU SENS – ED 31

UNIVERSITÉ FÉDÉRALE DE MINAS GERAIS
PROGRAMME DE TROISIÈME CYCLE EN ÉDUCATION

ISAEL DE JESUS SENA

LES IMPASSES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PRIVÉ BRÉSILIEN : L'ENSEIGNANT ET LA PERVERSION DU LIEN FORMATIF

Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation
sous régime de cotutelle
Université de Minas Gerais; Brésil (Université pilote)
Université Paris 8 ; France (Université partenaire)

Dirigée par

M. Marcelo Ricardo PEREIRA – UFMG
M. Léandro DE LAJONQUIÈRE – Paris 8

Présentée et soutenue le 27 février 2020 à Belo Horizonte, MG, Brésil

Devant un jury composé de:

M de Lajonquière, Léandro – PU, Université Paris 8, Directeur (Université partenaire)
M Pereira, Marcelo Ricardo – PU, Université Fédérale de Minas Gerais, Directeur (Université pilote)
M Plaisance, Eric – PU, Émérite – Université Paris 5, 1er Pré-rapporteur
Mme Conte de Almeida, Sandra Francesca – PU, Université de Brasilia, 2ème Pré-rapporteur
Mme Pirone, Ilaria – MCF, Université Paris 8
Mme Farid Rahme, Monica – PU, Université Féderale de Minas Gerais

RÉSUMÉ

La présente thèse vise à réfléchir sur les effets délétères, sur le lien formatif enseignant-étudiant, dérivés du processus de marchandisage de la formation universitaire privée, en cours au Brésil depuis trente ans. A partir d'une enquête empirique, nous avons interviewé quarante-deux enseignants, salariés dans un établissement d'enseignement supérieur privé situé dans la région du Nordeste du Brésil. Les enseignants déclarent vivre des formes de travail répressives, sous le contrôle de la logique de la productivité marchande. Ils déclarent que les étudiants s'adressent à eux en tant que clients réclamant la livraison toujours due d'un produit déjà acheté – le diplôme. Ces étudiants sont décrits comme peu enclins à l'intérêt intellectuel, sans curiosité et pris dans un rapport au savoir très utilitaire. Enfin, le recours aux Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication - NTIC- précarise encore plus les conditions du travail d'enseignement, parce que la transmission des connaissances est compromise puisque les NTIC entraînent l'expropriation de la place d'énonciation de l'enseignant. En mettant en évidence le caractère paradoxal de la politique d'état brésilienne d'une « privatisation généralisée de l'éducation et de la formation », la thèse élucide le processus de pervertissement des coordonnées symboliques du lien formatif. La soi-disant lutte contre les inégalités sociales finit paradoxalement par installer dans l'imaginaire social l'idée qu'on peut « acheter » un diplôme universitaire sans avoir à s'investir dans le travail intellectuel.

Mots-clés: Enseignement Supérieur. Marchandisation de l'Enseignement. Lien Formatif. Lien Social Pervers. Posture Enseignante.

ABSTRACT

THE IMPASSES OF BRAZILIAN PRIVATE HIGHER EDUCATION: THE TEACHER AND THE PERVERSION OF THE FORMATIVE BOND

This thesis aims to reflect on the deleterious effects on the teacher-student formative bond derived from the process of commercialization of private university education, which has been underway in Brazil for thirty years. From an empirical research, we interviewed forty-two teachers who work in a private higher education institution located in the northeast region of Brazil. These teachers report living under repressive forms of labor, under the control of the market productivity logic. With regard to students, they declare that they are address them as customers demanding the due delivery of a product already purchased - the diploma. These students are described as not having intellectual interest, without curiosity and establish a very utilitarian relationship with knowledge. Finally, the use of the New Information and Communication Technologies - NICT - further precarious the working conditions of the teacher, once the transmission of knowledge is compromised since the NICTs expropriate the place of enunciation of the teacher. By highlighting the paradoxical nature of the Brazilian state policy of « widespread privatization of education and training », the thesis elucidates the process of perversion of the symbolic coordinates of the formative bond. The so-called struggle against social inequalities paradoxically ends up installing in the social imagination the idea that it's possible to « buy» a university degree without having to invest in intellectual work.

Keywords: Higher Education. Mercantilization of Education. Formative Bond. Perverse Social Bond. Teaching Posture.

SOMMAIRE

(Version française du sommaire de la version intégrale de la thèse en portugais)

INTRODUCTION **19**

1. LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE DE NOTRE RECHERCHE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PRIVÉ **29**

1.1Point de départ et l'*après-coup* 29

1.2 Le choix de l'institution, description des enseignants et l'entretien 31

1.3 Clé de lecture des récits des enseignants 34

1.4 La « procession dramatique » des enseignants 35

1.4.1 L'université (d)énoncée 36

1.4.2 La horde d'étudiants sans détermination 44

1.4.3 La représentation que les enseignants ont d'eux-mêmes 52

2. « *CE PAYS N'EST PAS SÉRIEUX* »: D'UNE HISTOIRE, PAGE DE HONTE, À LA DISSIMULATION DE LA CORDIALITÉ **63**

2.1 L'histoire, l'inconscient et la trace mnémonique 62

2.2 Le colonisateur et le colon: les places d'énonciation dans le cadre de l'histoire nationale 73

2.3 De la cordialité de notre brésilienneté au ressentiment de l'effet colonisateur 86

3.LES TRACES ET LES RESTES LAISSÉS PAR L'HISTOIRE: QUELQUES VESTIGES DES PREMIÈRES NÉGLIGENCES ENVERS L'ÉDUCATION NATIONALE **104**

3.1 Résumés sur le Brésil Impérial: les obstacles dus aux cicatrices coloniales 104

3.2 L'instruction sous l'Empire: une cartographie d'énoncés encore coloniaux 111

3.3 L'éducation dans l'idéologie de la République 125

4.L'ILLUSION DE L'UNIVERSALISATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE COMME PARADOXE DE BASE DU DÉVELOPPEMENT DE LA PRIVATISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR **135**

4.1 Des principes de la Déclaration Mondiale sur l'éducation pour Tous 135

4.2 De l'éducation en tant que droit à l'éducation en tant que bien public: l'encouragement à la privatisation 141

4.3 L'(in)efficacité de l'équation du néolibéralisme et la panacée de l'échec éducationnel occulté 161

5.LA DÉMOCRATISATION DE L'ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIÉUR: ENCORE UNE RÉFORME DU TROU LUI-MÊME 176

5. 1 La mère est un gouvernement et le marché jouit à tout prix 177

5.2 La réforme universitaire face à un trou éducationnel aux grandes dimensions 189

5.3 La « logique du condominium » dans le Programme Université pour Tous 209

6. LA (FAUSSE) PROMESSE DE LA PROFESSIONNALISATION DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE 226

6.1 La (fausse) promesse de l'employabilité comme artifice de reconnaissance 226

6.2 Les universitai(seux)res et la somnolence de l'ignorance 246

7. LES ENSEIGNANTS SOUS L'ÉTENDARD DE LA MERCANTILISATION DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE 265

7.1 Le travail de l'enseignant dans le moule de la mercantilisation de la formation universitaire 265

7.2 Promesses et illusions de la (pseudo-)formation: le maître sur la sellette 285

7.3 Le paradoxe des enseignants privés d'énonciation: le rejet de la qualité de l'expérience 305

8. L'ENSEIGNANT PRIS DANS LA TRAME DE LA PERVERSION DU LIEN FORMATIF DANS UNE SOCIÉTÉ DE CONSOMMATEURS 324

8. 1 Le montage pervers: notes en vue d'examiner la place de l'enseignant 324

8.2 Des « raisons du condominium » pour l'entrée de l'enseignant dans le lien formatif pervers 342

8. 3 L'enseignant en tant qu'instrument du lien formatif pervers 368

CONSIDÉRATIONS FINALES 382

BIBLIOGRAPHIE 395

RÉSUMÉ SUBSTANTIEL EN FRANÇAIS

LES IMPASSES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PRIVÉ BRÉSILIEN : L'ENSEIGNANT ET LA PERVERSION DU LIEN FORMATIF

INTRODUCTION

Présentation: des origines, la question, l'hypothèse, les objectifs de la recherche

Démarche méthodologique

Le choix de l'institution, des enseignants et l'entretien

La clé de lecture des paroles des enseignants

La « procession dramatique » des enseignants

L'université employeuse dénoncée

Le rapport aux étudiants

La représentation que les enseignants se font d'eux-mêmes

Présentation: des origines, la question, l'hypothèse et les objectifs de la recherche

Cette recherche s'inscrit dans le domaine des études psychanalytiques en éducation et formation et vise à élucider les effets délétères sur le lien formatif enseignant-étudiant du processus de marchandisation de la formation universitaire privée, en cours au Brésil depuis trente ans.

Les réflexions à l'origine de cette recherche sont nées à partir de mon insertion professionnelle comme enseignant, dans une institution universitaire privée, au Brésil. Durant quelques années d'exercice professionnel, j'avais souvent observé que le fait de traiter l'étudiant comme un « client » avait, de manière contradictoire, pour résultat la soumission du l'enseignant, qui s'aliénait à diverses formes répressives de travail, sous peine de se voir rejeté par l'étudiant par le biais de l'évaluation institutionnelle. Dans ce sens, nous partons de l'idée que l'institution universitaire privée adresse à l'enseignant la demande suivante : afin de garantir votre emploie, rennoncez-vous à votre parole et iniciative en tant qu'enseignant.

Au Brésil, après de longues années de dictature (1964-1985), un ingénieux projet de redémocratisation du pays a été mis en oeuvre. Au nom de la lutte contre les inégalités sociales, et face à l'exclusion massive des jeunes concernant l'accès à l'enseignement supérieur, le gouvernement brésilien, sous la houlette de l'ex-

président Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), a mis en place un ensemble d'iniciatives gouvernamentales qui ont permis l'expansion du système d'enseignement primaire, secondaire et universitaire. Ce dernier niveau d'enseignement a été, plus tard, rattaché à la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur.

> Les premiers temps post-inflationnaires étaient chargés d'un signifiant à double valence: la fameuse ouverture politique et économique. L'idée que nous étions un pays fermé, plein de barrières sur le plan des douanes et de restrictions commerciales et que nous étions en train de refuser notre entrée dans le monde global du futur produisait, comme on peut entendre arriver les effets du fantasme, une réalité constituée a posteriori. Autrement dit, nous étions déjà un condominium, même sans le savoir encore (Dunker, 2015, p. 67).

Ensuite, les gouvernements de gauche, d'abord avec l'ex-président Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), puis Dilma Vana Rousseff (2011-2016), ont curieusement contribué au même processus, se focalisant toutefois sur la « privatisation de l'enseignement universitaire » au moyen de la création d'institutions supérieures, dignes de subsides financiers indirects de l'Etat-nation. Ainsi, plus de 25 ans plus tard, on compte actuellement au Brésil 2.125 institutions universitaires privées, contre 296 universités publiques.

Cette privatisation généralisée à la brésilienne de l'éducation et de la formation, au nom de la lutte contre les inégalités sociales, produira des effets délétères dans les coordonnées symboliques du lien formatif entre l'enseignant et l'étudiant. Notre thèse est que la politique de mercantilisation de l'enseignement universitaire a contribué à ce que les étudiants et enseignants entrent dans un montage pervers, sous une forme de complaisance névrotique, à l'image d'un couple. Ainsi, chacun des partenaires essaie de se maintenir dans une position de rejet de la castration symbolique, laquelle devrait précisément structurer la relation du sujet avec l'Autre.

Les impasses concernant l'éducation nationale, prennent des formes différentes selon le moment historique. Chaque gouvernement déclare à son tour mettre en place des réformes dans le but d'y remédier. Ainsi, lorsque nous nous référons aux impasses de l'enseignement universitaire privé, nous soutenons la thèse selon laquelle la perversion du lien formatif implique la renonciation de l'enseignant à sa position singulière de parole, à son expérience en tant qu'enseignant. Ce renoncement imputé à l'enseignant entre en contradiction avec ce qui fonde une transmission entre maîtres et disciples, et que Freud (1996/1914,

p. 258) met en évidence en observant que « [...] pour beaucoup d'entre nous [étudiants] le chemin du savoir passait inévitablement par la personne de l'enseignant ». Autrement dit, on doit prendre en considération l'expérience d'avoir suivi une formation et d'être invité à répondre avec son désir. Ainsi, Freud complète:

> Comme psychanalyste, je suis voué à plus m'intéresser aux processus émotionnels qu'aux intellectuels, plus à la vie mentale inconsciente qu'à la consciente. Mon émotion lorsque je rencontre mon vieil instituteur m'avertit qu'avant tout, je dois admettre une chose: il est difficile de dire si ce qui a exercé le plus d'influence sur nous et a revêtu l'importance la plus grande, a été notre intérêt pour les sciences qui nous étaient enseignées, ou la personnalité de nos maîtres. Il est au minimum vrai que cette seconde source d'intérêt constituait un courant caché et constant en nous tous [...] (Freud, 1914/1996, p. 256)

Nous affirmons que la massification de la formation universitaire est rentrée dans un « impasse », puisqu'elle a été instituée suivant la « logique du condominium » (Dunker, 2015), c'est-à-dire, sous la forme historique de la ségrégation. On montre encore que l'augmentation significative du nombre d'inscriptions de jeunes qui sont devenus des « clients » du marché universitaire, n'a pas eu d'incidence, comme on l'attendait, sur le cadre d'inégalité sociale, caractéristique du Brésil. Cela car les inégalités sociales trouvent leurs racines dans le processus même de constitution de la nationalité, et que cela n'a pas été dépassé, même après le passage de l'ancien régime impérial à l'actuel régime républicain. Donc, « les promesses de la culture semblent rapidement se heurter à des démentis incontournables » (Figueiredo, 2000, p.159).

Face à cette problématique, nous prétendons répondre à la question suivante : Pourquoi les enseignants restent-t-ils pris dans un lien formatif perverti par la logique marchande appliquée à la formation universitaire ?

Il y a une idée de base sur laquelle nous nous appuyons, c'est que toute formation est basée sur le fait que « l'on enseigne par devoir, l'on apprend par amour » (Lajonquière, 2009, p.173). Dans ce sens, on va développer l'hypothèse que la marchandisation « à la brésilienne » de la formation a introduit une distorsion perverse ou cynique dans le lien formatif entre enseignant et étudiant, à partir du moment où elle exige de l'enseignant qu'il renonce à sa singularité énonciative. Cela aboutit à l'impossibilité d'établir une relation authentique entre maîtres et disciples, et de la part de nombreux étudiants on peut observer une inhibition et apathie formative, en plus de l'affirmation répétée de leur position en tant que client.

La perversion en tant que pathologie sociale touche la vie quotidienne, la vie associative. En fait, le névrosé trouve une espèce de sortie ou d'équilibre en s'aliénant à des formations sociétales perverses. Dans ce sens, l'enseignant occupe deux positions dans le même fantasme, d'une part en tant qu'instrument et d'autre part en tant que savoir.

> Dans un montage pervers les places de savoir et d'instrument se répartissent, la jouissance recherchée est la jouissance du montage; ce qui représente l'Autre est le montage lui-même. Faire jouir l'Autre est la même chose que faire fonctionner le montage. La jouissance qui s'obtient là, à savoir, d'être instrument du savoir, qui garantit une maîtrise de la jouissance de l'Autre, signifie une récompense exhorbitante. (Calligaris, 1986, p.14).

Il faut éclaircir le fait que la perversion du lien formatif est un symptôme social. Alors, pour cette raison nous proposons de voir les conditions qui rendent possible la production de ce symptôme, qui concerne un sinthome national. Nous partons de la prémisse principale, que la psychanalyse nous enseigne, que toute « souffrance a une histoire » (Lajonquière, 2019) et que c'est le rôle de l'analyse, selon Freud (1937/1996), « de retrouver ce qui a été oublié à partir des traces que ce contenu psychique a laissées derrière lui ». En outre, on cherche à produire une vérité.

En ce sens, nous reprenons la lecture d'auteurs qui articulent la pratique discursive de la psychanalyse au social (Calligaris, 2017; 2000;1991; Aragão, 1991; Chemama, 2007; Duncker, 2015; Kehl, 2015; Safatle, 2015; Melman, 2000; Queiroz, 2014; Sacco, 2017 entre autres) et les études psychanalytiques en éducation (Bellangé, 2007; Blais; Gauchet & Ottavi, 2014; Blanchard-Laville, 2001; Cordié,1998; Bueno, 2011; Fagundes & Almeida, 2016; André, 1993; Lacadée, 2013; Mannoni, 1973; Lajonquière, 2019; Pereira, 2019; Pirone, 2019; Voltolini, 2019; Teixeira, 2013, Freud, 1914/1996 entre autres), pour débattre de la perversion du lien formatif (Calligaris, 1986; Bonnet, 2008; Freud, 1905/1996; Goux, 1976; Neau, 2015; Lacan, 1963; Lacan, 1969-70/1992; Lesourd, 2010; Pacheco-Filho, 2017).

Pour comprendre ces impasses au sujet de la formation universitaire, nous cherchons à parcourir differents moments de l'histoire nationale brésilienne. Celle-ci, comme nous allons le montrer, est traversée par une certaine « compulsion de répétition ». Ce qui se répète ou fait défaut dans l'histoire c'est le ratage dans l'institution d'une éducation pour tous sans distinction de classe dans le sens républicain moderne.

Dès lors, nous sommes partis des prémisses de la psychanalyse sur la « clinique du social » (Aragão et al, 1991), qui aurait quelque chose à dire sur les formes de ségrégation, répétition et contradictions en rapport avec l'organisation de la vie sociétale. Dans cet esprit, il ne s'agit pas dans cette thèse de faire une exposition de la doctrine psychanalytique sur et dans le social, mais de montrer comment le discours politique, comparé à la névrose, prend forme symptomatique dans le champ éducationnel à travers les sucessives réformes en ayant pour but déclaré la réduction de la ségregation historique. Toutefois, les stratégies gouvernementales sont comme des « remèdes » qui, à l'inverse de supprimer les « symptômes », ne font que contribuer à perpétuer la propre maladie.

Nous savons que la psychanalyse est sur le rivage, figurant ainsi un champ de frontières (Lacan, 2003). Comme l'affirme Fuks (2015), quand il s'agit de politique, l'analyste est hors de et à l'intérieur de la *polis*, c'est-à-dire, dans le circuit, se mettant dans la position de celui qui perscrute l'au-delà du politique – la pulsion (l'atemporel) et dans le politique (temps historique).

Dans ce contexte, afin d'élucider les impasses de l'enseignement supérieur et la perversion du lien formatif, les **objectifs spécifiques** de la recherche sont les suivants :

1) Réfléchir sur la place d'ennonciation des enseignants dans le lien de formation perverti par la marchandisation de la formation universitaire comme passible d'oscilation entre la place discursive du colonisateur et celle du colon en tant que figures rhétoriques dominantes dans le social au Brésil.

2) Montrer que l'éducation nationale ou le système d'instruction et formation, de l'Empire à la République, est caracterisé par un système à « deux vitesses » : l'instruction pour la grande partie de la population pauvre et l'intruction pour la grande et moyenne bourgoisie.

3) Analyser le caractère illusoire de la dissémination de l'idée d'universalisation de l'éducation et ses effets paradoxales dans l'imaginaire social sous l'auspice de la stratégie néolibérale.

4) Elucider les effets sur la subjectivité étudiante et enseigante derivés de la logique du marché appliquée à la formation universitaire.

Démarche méthodologique

Le choix de l'institution, des enseignants et l'entretien

La collecte de données a été réalisée dans un établissement d'enseignement supérieur privé, situé dans une capitale du Nordeste du Brésil. Après avoir obtenu le consentement du directeur, les coordinateurs ont informé les enseignants par courriel et sur les réseaux sociaux, clarifiant le but de ma présence dans l'établissement. Cela n'a pas empêché, à divers moments, que certains enseignants ne se sentent pas en sécurité du fait de participer. Lorsque cette insécurité s'est fait jour, nous avons officiellement assuré la confidentialité par le biais du formulaire de consentement éclairé.

Grâce à **l'entretien approfondi** (Silva, 2005), nous avons interviewé quarante-deux enseignants des différentes disciplines, et nous avons proposé à l'enseignant de nous parler de l'expérience de l'enseignement à l'université privée dans la logique de la marchandisation. De plus, le journal de bord est devenu un outil fondamental tout au long de la recherche, lorsqu'il a enregistré à l'époque des déclarations qui ont été faites après la fin de l'entretien, des impressions, des observations sur la vie quotidienne de l'établissement. Selon Diniz (2017), le travail de recherche implique également de réfléchir au cours du processus de recherche. Ainsi, le journal de bord ou le journal de terrain est un outil qui peut être incorporé au travail académique en tant que récit du processus suivi. Comme le souligne Pereira (2016), l'écriture comme ressource journalière nous permet de créer l'habitude de réfléchir sur et dans la pratique.

La clé de lecture de la parole des enseignants

Pour systématiser les entretiens avec les enseignants, à partir des coordonnées psychanalytiques en éducation et formation, nous avons utilisé certains principes de l'analyse thématique. Selon Souza (2019) « L' Analyse Thématique peut être utilisée à la fois dans une approche inductive et basée sur les données - A c'est-à-dire qu'elle n'est pas destinée à provenir d'une grille prête de catégories ou de thèmes pour analyser les données, ni d'une grille déductive ou théorique - B qui s'écarte d'un ensemble préétabli de catégories ou thèmes bien définis. […] Les approches réflexives en analyse thématique attestent que le codage

est fluide et flexible. Son objectif principal n'est pas d'obtenir une précision, mais une immersion et un engagement profond dans les données » (p.52-53).

Les avantages que l'analyse thématique nous donne se traduisent par une flexibilité dans l'analyse des données. Le chercheur fait preuve de flexibilité lorsqu'il résume de grandes quantités de données. De plus, il peut générer de nombreuses perspectives qu'il n'a pas anticipées, ce qui ne fait que contribuer à une analyse fructueuse. Il y a aussi une récursivité au cours des étapes (dans l'interaction constante entre les données, les références bibliographiques, les expériences des chercheurs, entre autres éléments) qui contribue à de nouvelles découvertes. À cela peuvent s'ajouter toute la valeur d'un thème et la manière dont il contribue à la poursuite des recherches pour étudier et approfondir ce point. (Souza, 2019).

La « procession dramatique » des enseignants

Après avoir procédé à l'écoute des enseignants, j'ai décidé de nommer cette thématique : «procession dramatique» (via crucis), car chacun se présentait pour « porter plainte », c'est-à-dire se plaindre de ce qu'était devenue la formation universitaire, comme conséquence du développement de la marchandisation de l'éducation. Le matériel a été ordonné selon trois axes thématiques : le rapport à l'université employeuse, le rapport aux étudiants et le rapport à l'introduction de la formation à distance grâce à l'usage de plateformes informatiques.

L'université (d)énoncée

Les enseignants considèrent l'institution / l'université comme un lieu marqué par son caractère aliénant et répressif. Cet ensemble de forces antagonistes mobilisées dans les institutions aurait pour toile de fond le modus operandi induit par la logique de marchandisation de l'éducation, comme l'explicite cet enseignant :

> Les étudiants qui entrent à l'université se ridiculisent [les formes du processus de sélection]. Cela rend les choses difficiles ! Ensuite, il faut que l'enseignant, pour être bon, approuve tout le monde pour éviter la fuite et faire face à la concurrence. On observe que l'étudiant bénéficie de nombreux coups de pouce afin d'avoir ses semestres. C'est un jeu de simulation. Les coordinateurs n'arrêtent pas de dire : « Nous devons atteindre l'objectif », « aider à fidéliser les étudiants », «créer des séances de préparation de tests», «prendre soin du client qui achète notre service». Les salles de classe comptent carrément entre 120 et 140 étudiants. Ensuite,

> nous avons l'impression que les coordinateurs entretiennent également les étudiants dans la relation avec la formation comme s'il s'agissait d'une marchandise et ne leur enseignent pas le pouvoir de négociation. Pour cette raison, ils vivent le dilemme « commercial ». Je pense donc que c'est un jeu de simulation. Le pire, c'est que la pression de l'institution est écrasante! L'étudiant est incapable de réussir. Par exemple, j'avais un étudiant qui avait échoué à un séminaire. Le doyen dit : « Écoutez, cet étudiant va être reçu. Juste à cause de cette discipline, je ne retiendrai pas le gars ici ». D'autres fois, l'étudiant va jusqu'à l'examen final, mais on lui a auparavant donné beaucoup de chances comme : un cours de vacances, un cours de rattrapage, c'est-à-dire que personne ne rate l'examen. (Paroles d'enseignante – E1).

Il convient de noter que dans ce système de marchandisation de l'enseignement universitaire, la frustration doit être évitée. Selon Kehl (2000) le sujet semble vivre dans un monde dont les règles sont faites par lui et pour lui. Même les parents et les enseignants eux-mêmes sont attachés à la légèreté et à la nonchalance des jeunes. D'un autre côté, Queiroz (2014) observe que la vie psychique des sujets, à l'heure actuelle, semble révéler qu'elle n'a pas la force répressive construite dans le rapport à l'Autre qui contribue à maintenir refoulé le désir omnipotent de jouir pleinement, sans restriction.

Dans ladite formation universitaire, tous sont noués à cette « corde » d'une position de complice du « fantasme maternel », dont l'impératif qui prévaut est l'*incestuel* (Recamier, 2010), qui n'implique pas d'acte génital, « mais révèle une série de comportements quotidiens qui ne permettent pas de définir les limites » (Guillot, 2015). Plus encore, cette relation enseignant-étudiant équivaut à un « couple incestuel » de partenaires, sous deux configurations :

> [...] l'un des partenaires est dominant et l'autre est dominé ; les deux partenaires sont également engagés, également pris et preneurs [...] La ligne qui les départage est souvent mouvante et parfois floue ; c'est ainsi que l'emprise peut céder le pas à la complicité (Racamier, 2010, p. 42).

On doit noter que dans notre vie quotidienne «l'impossible» et le «contradictoire» sont toujours transitoires. De plus, le travail de renoncement est difficile. Ainsi règne la défense perverse dont la caractéristique est d'accepter et de refuser, de dire oui et non en même temps.

La horde d'étudiants sans détermination

Une grande partie des enseignants a déclaré avoir des inquiétudes quant aux nombreux étudiants qui présentent une **«** inhibition **»** de la curiosité intellectuelle, c'est-à-dire qui sont passifs, désintéressés. L'inhibition mentionnée ne fait pas du

tout référence à ce qui a été discuté par Freud (1925/1996) comme une restriction normale de la fonction. C'est une indifférence, une apathie, car ils ne veulent pas discuter du sens de leurs destins futurs, c'est pourquoi ils s'accrochent à des « postures toutes prêtes ».

> 90% des étudiants sont partis pour devenir caissiers de supermarché, receveurs d'autobus ou ils continueront à faire ce qu'ils ont toujours fait. Ils ont le diplôme, mais ils ne seront rien dans la vie. Ils ne savent pas profiter du temps. Ils devraient étudier, apprendre. Mais ils veulent juste obtenir leur diplôme pour espérer changer leur vie. (Paroles d'enseignant – P 10).

Nous pouvons voir que les diplômés, après avoir quitté l'université, voient leurs diplômes sous-évalués et continuent à travailler en dessous de leur niveau de qualification. Lacan (1972), dans son analyse du discours capitaliste, nous montre que son but n'est pas le lien, mais le dénouement, puisqu'il n'y a pas de relation entre l'agent et l'autre, le désir prend place dans une relation entre sujet et produit - objet, une sorte de « nœud égoïste qui recherche son propre bénéfice ».

Pour Coulon (2017) le processus de massification de l'enseignement supérieur n'a pas débouché sur un accès effectif au savoir. D'un autre côté, Pirone (2019) indique que les jeunes ne trouvent pas dans le langage, la culture – culture qui est transmise par les institutions éducationnelles, un abri face au Réel auquel ils sont confrontés. Mannoni (1973) nous a avertis que nous devrions interroger les conditions de l'enseignement que nous pratiquons, car c'est certainement de ces pratiques que dérive la propre névrose, à laquelle d'ailleurs la politique cherche à apporter des « réparations ». Pratiques sur lesquelles, notamment, nous nous penchons tant afin de l'investiguer.

> Le diplôme n'est plus une clé qui ouvre des futurs – le signifiant d'une transformation existentielle attendue. S'il est gagné, il ne vaut presque rien, tandis que ceux qui ont de la valeur, peuvent bien être achetés et, donc, perdent leur valeur. Le rêve diffus d'un futur différent est parti en fumée (Lajonquière, 2008, p. 198).

Nous notons que la tendance des établissements d'enseignement supérieur est de produire une culture médiane de connaissances instrumentales pour participer au marché du travail capitaliste. Cependant, ce que l'on observe, c'est qu'effectivement, le marché du travail capitaliste produit de l'insatisfaction. Ce qui ressort des statistiques, c'est que, malgré la demande de travailleurs « qualifiés », les professionnels se plaignent du chômage. (Teixeira, 2013).

La représentation que les enseignants se font d'eux-mêmes

Les enseignants, dans ce contexte universitaire privé, ont indiqué se sentir sous «surveillance», exposés au « contrôle » et à la «méfiance», ce qui révèle de manière contradictoire le défi éthique que constitue le travail d'enseignement. Les salles de classe surpeuplées, l'utilisation massive des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), qui ont de plus en plus remplacé l'enseignant, ont donné l'impression que celui-ci se heurte à des difficultés pour transmettre son expérience.

> Quand les étudiants reviennent des activités d'enseignement à distance, qui dans certaines disciplines prennent cent cinquante minutes, nous n'avons ni le temps ni les conditions pour examiner des questions qui nécessitent un examen plus attentif, comme les relations, il n'y a aucun moyen. Cette exigence d'excellence, qui réalise autant que possible autant de bénéfices que possible, et par conséquent, qui profite de la marchandisation, avec elle vous n'avez aucun moyen de voir les choses qui vont en sens contraire. L'idéal serait de réduire le nombre des étudiants dans la salle, peut-être que comme ça nous pourrions donner plus d'attention à certaines personnes, il faudrait du temps pour construire un cours de qualité. (Paroles d'enseignante – E 21).

Selon Bellangé (2007), l'évolution culturelle a modifié le rapport au savoir et aux modalités de sa transmission et dans une société dite de consommation, où il fait bon jouir, le savoir devient essentiellement savoir-faire dans un rapport de rentabilité qui doit être le plus immédiat possible.

Dans le lien formatif « perverti », l'enseignant renonce ainsi à sa position de parole singulière au nom de la « survie salariale », s'aliénant de sa condition il devient « instrument » complice de l'imposture universitaire de l'entreprise marchande de diplômes. Les étudiants sont « trompés » puisqu'ils reçoivent une formation académico-professionnelle précaire qui finit par ne pas donner accès à l'entrée tant rêvée sur le marché du travail qualifié. À son tour, la complaisance entre enseignant et étudiant pris dans un lien perverti, sous diverses formes de consentement et de réciprocité, répond à la logique instrumentale cynique triomphante de la marchandisation de l'enseignement universitaire.

Dans le champ de la formation professionnelle, si l'enseignant reste attaché au *discours du capitaliste* (Lacan, 1972) appliqué au champ éducationnel, selon la manière d'être du maître post-moderne, l'acte d'éduquer décline. De cette façon il n'existe pas de possibilité de constitution d'un lien social, et encore moins pédagogique, suffisants, puisque l'enseignant tendra à s'objectifier en s'assimilant

aux objets que l'on consomme. Le savoir, dans ce discours, se réduit à savoir-consommer. « Être » est synonyme « d'avoir ». Le sujet, en s'objectifiant, devient imaginairement seigneur ou maître de lui-même, c'est-à-dire, il ne se soumet à aucune règle, il devient individualisé (Pereira, 2016). En d'autres termes « la valeur personnelle est alors mesurée à l'aune du pouvoir, de la richesse, de la « force de consommation » et de l'attention que les individus sont capables d'éveiller dans le spectacle quotidien » (Pacheco-Filho, 2005, p. 163).

Nous avons vu dans ces rapports des enseignants, dans leurs conditions matérielles et existentielles, une « procession dramatique », qui témoigne des drames vécus par eux selon la logique de mercantilisation appliquée à l'enseignement universitaire. En ce sens, nous avons mené plusieurs études sur ces impasses et nous entendons, au cours de la discussion, mettre en évidence quelques connexions. Mais, surtout, nous montrerons que cette « entreprise » vient de loin, en d'autres termes, nous analyserons la manière dont la nation brésilienne pense l'éducation décente pour tous.

CHAPITRE VIII – L'enseignant pris dans la trame perverse du lien formatif dans une société de consommateurs

8.1 Le montage pervers: notes en vue d'examiner la place de l'enseignant

8.2 Des « raisons du condominium » pour l'entrée de l'enseignant dans le lien formatif pervers

8.3 8. 3 L'enseignant en tant qu'instrument du lien formatif pervers

Le processus de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, encouragé par le gouvernement fédéral à travers la mercantilisation de l'éducation, a eu lieu majoritairement au sein des institutions d'enseignement supérieur privées, dont nous questionnons la qualité de la formation académico-professionnelle. Les enseignants, quant à eux, ont vu dans ces facultés privées une occasion d'acquérir de l'expérience professionnelle, pour ensuite, dans certains cas, être reçu au concours d'entrée dans une université publique. Les institutions universitaires sont guidées par la logique d'entreprise de la maximisation du profit. Ainsi, enseignants et étudiants sont pris dans un lien formatif à « montage pervers ».

Selon Calligaris (1986) la perversion, en tant que pathologie sociale, peut être dissociée du comportement sexuel, dans le sens freudien (Freud (1905). Nous pouvons l'observer à travers sa phénoménologie dans le champ du social, dans la vie quotidienne et associative. Dans ce chapitre, nous réfléchirons sur les implications découlant de cette position assumée par l'enseignant et l'étudiant, qui est leur transformation en tant que sujets en instruments de cet enseignement de masse.

8. 1 Le montage pervers : notes en vue d'examiner la place de l'enseignant

Dans les chapitres antérieurs, nous avons montré comment la politique éducationnelle, plus particulièrement en lien avec le PROUNI, était censée offrir des places dans l'enseignement universitaire, auquel les jeunes sans distinction d'origine socio-économique pourraient accéder. Voilà la raison du Programme tant divulgué et controversé « Université pour Tous ». En d'autres termes, l'université deviendrait « inclusive » selon le mot d'ordre actuel, contrairement au fait qu'historiquement elle avait été une institution élitiste écartant de son sein une minorité ethnique. Cette même « manoeuvre » politique – entendre « stratégie », a été conçue comme une action dans laquelle le gouvernement était vu comme une « mère »: d'abord, parce qu'il a fallu offrir des bénéfices fiscaux aux entrepreneurs de l'éducation; deuxièmement, parce que cela a créé, pour les jeunes en situations d'inégalité, d'amples opportunités d'accès à l'enseignement supérieur, dans des institutions privées dont le stigmate de la qualité – le vieux slogan familier de l'éducation nationale, donnait déjà des signes de remise en cause de ces institutions. Les universités, engagées dans ce processus de mercantilisation de l'enseignement, ont dû recruter des enseignants pour une telle oeuvre « magistrale ». D'un côté le lien formatif requerrait, non seulement les étudiants –, public cible – grâce à l'attribution de bourses et autres par le biais du financement étudiant – FIES, mais également les enseignants – ceux-ci devraient s'engager sur la base des propositions mises en oeuvre par les facultés. Ainsi, comme le répète Lajonquière (2008), quand nous fabriquons le fossé psycho-socio-existentiel entre les uns et les autres, ce rêve de prétendu attribut inclusif n'est qu'un mirage pédagogique. De plus, on peut conclure que « quand la différence est de l'ordre des essences, il n'y a aucune transformation au sein du lien social. À propos, l'illusion

inclusive est peut-être le revers nécessaire d'un jugement pédagogique essentialiste et communautaire » (Lajonquière, 2008, p. 192).

Toutefois, cette politique de largesses, fondée dans l'ombre du masque du « projet néolibéral », en même temps qu'elle a permis l'accès indiscriminé aux institutions d'enseignement, a rendue possible la création de nouveaux champs de travail pour les enseignants. Ces changements allaient produire, postérieurement, un ensemble d'effets délétères qui s'est reflété sur la conception même de ce qui constitue la nature de l'expérience symbolique qui convoque le sujet à occuper un lieu de formation, que ce soit en tant qu'ingénieur, pharmacien etc. En effet la réduction de la formation universitaire à une logique économique altère le lien formatif entre enseignant et étudiant, transformant ainsi les propres conditions de la transmission. En outre, cela a impliqué la soumission de l'enseignant aux exigences des étudiants devenus « clients ». Ceux-ci, se présentant comme consommateurs, sont stimulés à établir une relation avec la connaissance de type utilitaire. On doit d'ailleurs considérer la perspective de l'enseignant par rapport à cette université, laquelle va fonctionner selon une logique « manichéiste » qui, avec le temps, assumerait les différentes facettes de son contrôle du travail d'enseignant lui-même. Nous pouvons déduire de ces impasses que cet enseignement, et la formation universitaire en question, en viendraient directement à constituer une espèce de lien formatif pervers, c'est-à-dire, une torsion du propre lien éducatif, une déviation cynique de ce que la propre politique avait construit avec pour « objectif » le dépassement de cette inégalité sociale fantasmée. Un enseignement structuré à partir du rejet du symbolique finit par destituer le maître du rôle de celui qui doit et peut témoigner d'une expérience.

Il est permis de réfléchir , en termes structurels, sur ces conditions établies par l'enseignement universitaire privé, en train de tisser, pas à pas, un « montage » dans lequel chacun se présenterait avec son fantasme individuel, mais serait également soumis à un collectif – maîtres, étudiants et entrepreneurs de l'éducation, chacun entrerait avec son quota de participation au nom d'une jouissance. Comme le dit Marx (1944), chacun avec son « désir et appétit ». Les uns avec plus et les autres avec moins. Les étudiants en quête de diplômes, pariant sans doute sur l'idée que le futur pourrait être meilleur, mais sans que ce soit contrebalancé par le poids de l'effort, acceptant ainsi n'importe quelle offre; les enseignants, quant à eux, s'engageant à se maintenir au travail – possible effet de la propre production de

croissance de la spécialisation, ce qui aboutit à un contingent disposé à assumer ses activités dans des conditions où l'on requiert de l'enseignant qu'il nie son énonciation – en plus de se montrer disposé à « accéder au montage pervers, pour arriver à un type de jouissance »; et les directeurs des institutions, également sous pression pour atteindre chaque semestre les objectifs nécessaires pour maintenir le ranking des établissements d'enseignement qui constituent les grands groupes de l'éducation au Brésil. Le problème de cette conjoncture, ce serait les moyens adoptés dont chacun fait usage pour arriver à ses fins. Concernant l'enseignant, il devra initialement, à mon avis, pour une question de stratégie, c'est-à-dire, un « calcul de jouissance » (Goux, 1976), mais au prix de son propre désir, travailler de manière à exécuter le programme de l'institution. Celle-ci sera guidée par l'imaginaire du marché qui, soit dit au passage, a ses propres lois et valeurs, qui sont articulées au lieu du fétiche que les objets occupent.

Toutefois, la logique en vigueur de cet enseignement privé est orientée par un « complexe de Colomb », selon lequel, d'après Melman (2000) celui qui explore ne s'intéresse pas à ce qui va arriver dans les endroits où il passe, il ne pense qu'à chercher son trésor. Guidé par un puissant désir d'explorer, de découvrir, il ne s'engage même pas à laisser quelque chose en ces lieux. D'un côté, comme s'il n'avait pas voulu savoir, et de l'autre, comme s'il avait également préféré ne pas savoir.

Ainsi, nous pouvons considérer que ladite « démocratisation de l'enseignement » a contribué à établir un autre type de relation entre les sujets acteurs de ce programme –, enseigants et étudiants dans leur relation avec le savoir et la connaissance. L'enseignant, quant à lui, face aux diverses menaces d'une violence non seulement imaginaire, mais aussi réelle, témoigne que « l'autorité, une fois son fondement symbolique perdu, est invitée à témoigner de ses muscles imaginaires » (Calligaris, 2010, p. 29). Comme l'avait souligné Carvalho (2017), le déclin du sens public de l'éducation advient parallèlement à une dilution évidente des frontières entre les domaines public et privé, résultant de l'ascension de la société de consommateurs. Soumise aux impératifs économiques et à la perte de sa signification éthico-politique.

Un autre point qui mérite d'être souligné est le fait, propagande idéale de la démocratisation de l'enseignement, que dans la tentative de rompre les distances pour ceux considérés comme exclus géographiquement des grands centres urbains,

et compte tenu de la rareté des institutions d'enseignement supérieur disponibles, ces derniers se trouvèrent soudain face à un large éventail d'offres d'enseignement à distance – EaD. Le problème provient du fait qu'en adoptant la logique de l'entreprise dans le milieu éducationnel, les entrepreneurs de la mercantilisation de l'éducation ont imposé un « ethos corporatif à un type d'activité qui a peu ou rien à voir avec le monde des entreprises ». (Alcadipani, 2011, p. 343). En ce sens, on a cherché à disséminer la connaissance dans un évident processus de « MacDonaldisation » – en analogie avec la logique des *fast foods* où tout doit être produit et assimilé de manière rapide. En ce sens, l'université, pour être acceptée, adhère à cette logique, censément pour être évaluée comme efficace. Pour cette raison l'enseignement doit compter sur l'approbation fréquente des consommateurs.

> Les processus de mcdonaldisation ont été mis en évidence par certains auteurs pour se référer au transfert des principes qui régulent la logique de fonctionnement des fast foods à des espaces institutionnels de plus en plus larges dans la vie sociale du capitalisme contemporain. La mcdonaldisation de l'école, processus qui se concrétise sur des plans différents et articulés (certains plus généraux et d'autres plus spécifiques), constitue une métaphore appropriée pour caractériser les formes dominantes de restructuration éducationnelle proposées par les administrations néolibérales. (Gentili, 1996, p.8)

Cette logique du *fast food* dans l'enseignement implique que tous cherchent, à la fin, à être récompensés. L'enseignant veut la reconnaissance personnelle de ses édudiants, obtenir ses heures de classe, être bien évalué, et pour cela il devra assumer un « pacte de médiocrité ». L'étudiant aussi. Le problème est que cette formation, analogue à un championnat, corrode le rapport du sujet au savoir. En d'autres termes, cela a contribué à ce qu'il se produise une espèce de « transgression » dans ce qui devrait être véhiculé comme étant de l'ordre de la tradition –, un maître ayant non seulement de l'intérêt à transmettre les connaissances systématisées, mais encore habité par un désir, qui pourrait aussi dire quelque chose de lui-même dans cette transmission. De la part de l'étudiant, « que de jeunes candidats à l'exercice de professer quelque champ disciplinaire prêtent, leçon après leçon, leurs oreilles à la parole vivante d'un enseignant plus vieux, en années et/ou en expérience enseignante ». (Lajonquière, 2011, p. 853). En opposition à toute référence à ce point de vue, au nom du lucre et de la mercantilisation, les universités privées montrent qu'elles ont fait « voeu de ne pas se trouver confrontées à la parole, c'est-à-dire, d'un désir de ne pas désirer » (Lajonquière, 2011, p.853).

Enfin, nous avons les exigences établies par les institutions d'enseignement, qui tournées vers la mercantilisation de la formation vont exiger que l'enseignant occupe sa place, mais exproprié de son énonciation. En ce sens, ce qu'on s'est mis à véhiculer, c'est que la valeur est « dans la jouissance promise » par le fétiche du diplôme, ainsi verra-t-on que l'autorité pédagogique « doit être sustentée selon les règles du jeu ». Comme si cela ne suffisait pas, l'enseignement est maintenant évalué par son utilité. Une espèce de perversion à partir du moment où l'inversion du sens public de l'éducation se soumet à la logique du privé, réduite à une nécessité et sa valeur de consommation.

Ainsi, nous pouvons observer que dans cette pécédente perspective est véhiculée l'idée que, de par la promesse d'accès à l'enseignement supérieur on peut rapidement avoir droit aux « signes apparents du bien-être, du succès matériel, c'est-à-dire, de la jouissance réalisée ». De manière contradictoire, ces signes de valeur sociale ne s'articulent même pas avec l'artifice de la réitérée qualité éducationnelle que les institutions d'enseignement devraient, au minimum, posséder. En d'autres termes, peu importe l'institution dans laquelle l'étudiant aura son diplôme, puisqu'il est bien connu que beaucoup d'établissements ne sont que des « vitrines ». Comme nous le montre Calligaris (2010, p.30) « il importe bien plus que les enseignants chez qui l'on espère [...] ne soient pas l'image sociale de la privation ». Ainsi, pour que ce projet politique se déclare réussi, l'enseignant, censé porter un engagement dans la formation universitaire, devra s'investir de la condition ou d'objet ou d'instrument, pour pouvoir de cette façon se maintenir dans ce lien formatif. Ces prémisses, à notre entendement, en viendraient à constituer une formation tendancieuse vers un lien pervers. C'est le résultat du fait, selon lequel,

> quand la valeur libidinale fait noeud avec l'économique, quand les deux ordres s'accrochent, s'embrouillent, quand la valeur économique accroît, par l'imaginaire positif qui s'y associe, la jouissance consommatrice, ou vive versa, y a-t-il perversion ? Comment analyser ce chevauchement ? En fait, même si cette torsion et cet enroulement ne vont pas jusqu'aux extrémités historiques que sont l'ingestion de salades des perles sous l'Empire romain décadent que signale Marx, ou le branlage narré par Sade devant une quantité suffisante de louis d'or, ils sont constants, ils sont le fond d'un imaginaire social qui fati de la richesse un facteur de valorisation libidinale ou inversement (avec le marginalisme) qui fait de la désirance le facteur du prix économique. (Goux, 1976, p. 201)

Lacan (1969-1970/1992) avait laissé une piste lorsqu'il affirmait, sans qu'il puisse préciser quand, mais qu'à un moment donné de l'histoire le plus-de-jouir avait été comptabilisé. « C'est là que débute ce qui s'appelle l'accumulation de capital ».

Cela signifie que la plus-value s'additionne au capital. Pour en comprendre les conséquences, Lacan nous avait invité à prêter attention à ses « effets mortifères » et aussi à « l'impérialisme », ainsi nous saurions identifier de quel discours il s'agissait.

En ce qui concerne la perversion, si l'on observe la perspective historique, selon Neau (2015)

> [...] perversion, le mot, sent le soufre : apparu au milieu du XVè siècle, il est l'exact contemporain de l'explosion des hérésies et de la sorcellerie satanique qui en résultait. Contemporain aussi bien de la diffusion massive d'images d'un Satan triomphant que de la vigoureuse répression de ces images: la « perversion » qui désigne au début le changement du bien en mal, la corruption, naît plus proche des sorcelleries, au plus près de l'invitation du diable et de l'enfer, au plus distant du ciel originaire. D'origine latine, de « pervertir, *pervertere »*, ce fut davantage la force motrice, et moins morale: dans un autre sens, mettre à l'envers, inverser dans son essence complète – dans le travail de la tempête ou d'un coup d'Etat, du copiste aussi qui déforme le texte, plus que cette incarnation du mal et du diable (Neau, 2015, p.77) .

Afin de mieux comprendre cette question de l'emploi du terme « perversion », articulé aux transformations du lien formatif, je vous propose de situer les concepts de sorte à ne pas entrer dans trop de généralisations. Pacheco-Filho (2017) propose, à partir de la pensée psychanalytique, d'établir des paramètres pour penser la perversion en s'appuyant sur les notions suivantes: la perversion structurelle de l'être parlant, de sa jouissance et de sa pulsion, lecture dérivée du caractère déviant, établie par Freud; la structure clinique perverse, comme un « choix » du sujet pour affronter le manque de l'Autre; et, un régime de jouissance (structure d'un discours) non pas fondé sur le renoncement à la jouissance, mais sur le rejet de la castration. Du même point de vue, Lesourd (2010) affirme qu'il s'agit d'une

> autre transformation radicale qui implique le passage au discours du Capitaliste, c'est-à-dire qu'il n'existe plus de séparation entre le sujet et l'objet. Il y a une réalisation du fantasme $a \longrightarrow \$$, sous la forme inversée de la perversion réalisée $a \lozenge \$$, d'utilisation du sujet comme objet de jouissance (Lesourd, 2010, p.135).

Selon cette dernière définition de Pacheco-Filho (2017), Lesourd (2010), à notre avis, se rapproche de notre discussion, à mesure que la lecture des usages sociaux et culturels de la perversion nous offre des éléments théoriques pour développer notre critique au sujet de ce qui s'est également produit comme effet de la tant vantée démocratisation de l'enseignement supérieur. Avant tout, il faut

éclaircir que le terme perversion est à l'heure actuelle caractérisé de diverses manières :

> La notion de perversion est devenue un recours commun pour beaucoup d'auteurs dans leurs discours théoriques détaillant les aspects de la société capitaliste contemporaine. Perversion ordinaire, perversion généralisée, perversion commune, perversion narcissique, perversion de transfert, perversion bipolaire, perversion du lien social, montage pervers et sociabilité perverse sont quelques-uns des termes de la littérature psychanalytique, des sciences sociales, ou des médias, articulés à des thèmes comme: absence de limites, disparition du sujet de l'inconscient, chute du symbolique, banalisation des relations sexuelles, déclin de la fonction paternelle, fin des idéologies, élimination de l'Autre dans l'économie psychique, valeurs tournées en dérision, crise des figures d'autorité, débilité du corps social, appauvrissement subjectif. (Pacheco-Filho, 2017, p. 45).

Ainsi que nous l'avons mentionné, Calligaris (1986) (viendra à) nous éclaircira sur le fait « qu'habituellement nous parlons de la perversion à partir d'une phénoménologie inacceptable : la phénoménologie de la conduite sexuelle dite déviante ». En ce sens on se doit de fournir deux éclaircissements. D'abord, pour une raison épistémologique, quand nous étudions le catalogue des perversions sexuelles, nous trouvons le sadisme, le masochisme, le voyeurisme etc. Cette classification avait été établie par le droit canonique, et devint un héritage pour la médecine, au début du XIXè siècle, quand le droit moderne, le droit napoléonien, cessa de s'intéresser à la vie privée des personnes. Deuxièmement, face à cela, il faut considérer que « si une catégorie des perversions doit exister dans notre clinique, il faut qu'elle-même établisse les phénomènes qui en découlent » (Calligaris, 1986, p. 10).

Un autre aspect important, selon Bonnet (2008) pour la première fois la perversion, en France, avait été caractérisée comme étant une pathologie psychique, à la fin du XIXè siècle. En outre, elle a été appropriée sur le plan du discours par la majorité des spécialistes du monde occidental. D'ailleurs ce terme est à présent régulièrement employé par les experts, les juges, les journalistes, les politiques et les travailleurs du champ social. Pour cette raison, Calligaris (1986) soutiendra que la lecture qu'il fait de la perversion ne se restreint pas à une conduite sexuelle déviée du comportement naturel.

Ce même précédent argument sera également amplement approfondi par Va Meerbeeck (2003). Dans la même voie, reprenant Freud (1905), nous pouvons noter qu'en élaborant sa thèse sur le rôle de la sexualité dans l'étiologie des névroses, il avait affirmé que la

> disposition sexuelle constitutionnelle de l'enfant est incomparablement plus variée que ce que l'on pourrait attendre, qu'elle mérite d'être qualifiée de « perverse polymorphe », et que le comportement normal, ainsi appelé, de la fonction sexuelle germe de cette disposition moyennant le refoulement de certaines composantes. (Freud, 1905, p. 263)

Cette thèse de Freud « en référence aux caractères infantiles de la sexualité », a servi de point de connexion important pour comprendre « un lien simple entre la santé, la perversion et la névrose ». C'est d'ailleurs la perspective qui sustente l'argument du « caractère déviant ». Ainsi, Freud avait noté que « *la normalité* a montré être le fruit du refoulement de certaines pulsions partielles et de certaines composantes des dispositions infantiles ». Cette vision, par exemple, est cruciale pour comprendre comment les sujets se subjectivisent dans la névrose. De plus, la sexualité était subordonnée « à la priorité des zones génitales au service de la fonction reproductrice ». Contrairement à cette perspective de la normalité, « *les perversions* correspondent à des perturbations de cette synthèse à travers le développement prépondérant et compulsif de certaines des pulsions partielles ». Lebrun (2019) éclaircit en ce sens que la sexualité tenue comme pervertie se doit au fait qu'elle s'est déviée de ce qui était visé. Dans ce cas, de la restriction de la sexualité à la procréation. Néanmoins, il faut considérer que « la sexualité qui est qualifiée de perverse, loin de constituer une anomalie, dit préférablement la vraie sexualité ». (Lebrun, 2019, p.1). Ainsi, Freud peut observer que

> presque toutes les pulsions perverses de la disposition infantile sont vérifiables en tant que forces formatrices de symptômes dans la névrose, bien qu'elles se trouvent, chez elle, en état de refoulement, j'ai pu décrire la névrose comme le « négatif » de la perversion. (Freud, 1905, p.14)

Partant alors de ce principe freudien, il y aurait aussi dans la névrose des traits de perversion, - thèse qui confirme le caractère polymorphe de la sexualité -, comme étant son négatif, vu l'opération produite par le refoulement. En ce sens, Calligaris (1986) fonde sa position selon laquelle le névrosé rêve d'être pervers – une complaisance névrotique envers le montage pervers, et ceci a une raison :

> la position névrotique est très insatisfaisante. En ce qui concerne une jouissance liée à sa position d'objet, non seulement cette jouissance est impossible, mais justement c'est d'elle que le névrosé se défend. La jouissance qu'il obtient de cette défense est insatisfaisante, en premier lieu, parce qu'il n'est pas l'autre (Calligaris, 1986, p.14).

De ce point de vue, Calligaris (1986) est catégorique quand il montre qu'il faut, dans ce sens, sauvegarder ce qui fonde la clinique psychanalytique, car c'est

une clinique structurelle, sustentée par le transfert, qui manifeste expérimentalement la position structurée du sujet. Dès lors, on ne part pas du présupposé des phénomènes élémentaires pour construire un diagnostic psychanalytique, mais de la manière dont s'ancre le transfert.

Nous ne pouvons donc pas, comme nous le rappelle Calligaris (1986), établir un diagnostic de perversion seulement en le restreignant à une conduite sexuelle. Freud par exemple, malgré tout ses efforts mis dans l'élaboration des Trois Essais sur la Théorie de la Sexualité (1905), avait reconnu avoir tenté de « lancer quelque lumière, aussi faible soit-elle, sur les processus somatiques dans lesquels on doit rechercher la nature de la sexualité ». En ce qui concerne les diverses manifestations de la perversion, loin d'un concept moraliste ou lié à une déviation, Bonnet (2008) va nous montrer que sa position se concilie aussi avec le point de vue de Calligaris (1986).

Pour Bonnet (2008), outre son caratère « déviant » et les tendances inscrites dans le sujet depuis son enfance, le terme perversion sert aussi à désigner une forme d'organisation psychique, tout comme l'on classifie la névrose et la psychose. Dans cette même direction, nous pouvons concevoir que

> un sujet pervers est quelqu'un qui construit de manière préférentielle son accès au plaisir à partir de quelques satisfactions perverses comme celles que j'ai déjà mentionnées précédemment, tout en ayant au contraire une vie sociale et collective satisfaisante et respectueuse envers les autres. Nous pouvons ainsi avoir au fond un voyeur, investi dans la passion de la photographie ou dans la recherche scientifique, et qui se montre extrêmement fécond et productif. D'autres investiront dans la mode, l'art, la danse ; d'autres encore trouveront dans leur capacité à fantasmer un plaisir suffisant pour vivre leur perversion sans problèmes. La majorité des pervers de ce type passent complètement inaperçus au quotidien, et c'est seulement dans le cadre d'une analyse, ou d'un travail sur eux-mêmes, qu'ils auront à détecter ce fonctionnement particulier, ensuite identifier ses bénéfices et ses inconvénients. (Bonnet, 2008, p. 22).

Prenant alors en compte l'idée que dans certaines formes déterminées d'organisation psychique perverse, où le fonctionnement psychique du sujet serait en position d'avoir toujours l'avantage, indépendamment des inconvénients, nous pouvons souscrire à la perspective défendue par Calligaris, présentant la « perversion comme étant essentiellement une pathologie sociale et non sexuelle » (Calligaris, 1991, p. 107). En ce sens, Calligaris n'invalide pas la thèse de Freud, mais nous fournit une clé de lecture, en montrant que la perversion participe d'un certain jeu de la vie privée. De plus « la perversion trouve sa phénoménologie dans le champ du social le plus quotidien, c'est-à-dire tout ce qui concerne la vie

associative » (Calligaris, 1986, p. 15) . En d'autres termes, il est possible qu'un sujet dans sa position névrotique difficile soit capable de « se subjectiviser dans un montage pervers » (Calligaris, 1986, p. 9). La spécificité de la perversion consiste dans le fait suivant :

> La position du névrosé s'écrit dans les petites lettres lacaniennes du $, parce qu'au lieu de répondre à cette demande en tant qu'objet, le névrosé se défend en répondant avec des mots, c'est-à-dire, répond en s'autorisant du père, du savoir supposé du père, pour payer l'Autre avec des mots. C'est pour cela que la jouissance qu'il trouve est la jouissance phallique. Toutefois, sa position de sujet lié à la jouissance phallique ne fait que cacher sa position d'objet, complètement essentielle pour le fantasme. (Calligaris, 1986, p. 11).

Le mathème proposé par Calligaris, où il explicite ce point de vue sur la position du névrosé, peut être résumé de la façon suivante :

$$D \lozenge \frac{\$}{(a)}$$

On peut faire l'interprétation du mathème ci-dessus de la manière suivante : D se réfère à la Demande de l'Autre, $ signifie la description lacanienne qui se réfère au sujet névrotique, (a) l'objet. Dans ce sens, on comprend que le sujet névrotique ($), au lieu de répondre à la demande (D) dans la condition d'objet (a), se défend en répondant par des mots. Cela signifie qu'il répond « en s'autorisant par le père, par le savoir supposé du père, pour payer l'Autre avec des mots ». On comprend dès lors que dans cette position « la jouissance qu'il trouve est la jouissance phallique. Plus encore, « sa position de sujet lié à la jouissance phallique ne fait que cacher sa position d'objet, complètement essentielle au fantasme » (Calligaris, 1986, p.11).

Ensuite, Calligaris montre ce qui changerait dans ce mathème dans le cas de la perversion. Avec elle le sujet a trouvé une manière de réunir, dans le fantasme, les deux choses, la position phallique de sujet et la position d'objet. Ceci peut être représenté de la manière suivante :

$$D \vartriangle \left.\begin{matrix}\$ \\ (a)\end{matrix}\right\} \varphi$$

Dans ce sens, Calligaris pose la question : « Comment réussir à être non pas un objet mais un instrument? » Pour y arriver, « il faut pour cela, usurper la place du

père, c'est-à-dire, s'approprier le savoir supposé du père. Le savoir du père, on sait ce que c'est, on suppose qu'il y en a au moins un qui peut apprivoiser la jouissance de l'Autre » (Calligaris, 1986, p.12). Ainsi, nous pouvons observer que

> si ce savoir, qui permet d'avoir le contrôle de la jouissance de l'Autre, moi-même le possède, il ne s'agit pas de le supposer à un sujet supposé; mais, si moi-même le possède, alors je peux réaliser le fantasme – puisque maintenant c'est sans danger, puisque j'ai le savoir qui domine cette jouissance et que je sais aussi comment utiliser l'objet pour faire jouir l'Autre. C'est pour ça que cet objet devient un instrument : mon être objectable devient tolérable parce que j'ai le contrôle de son utilisation. (Calligaris, 1986, p.12).

Dans la perversion, puisque le sujet se met dans la position de jouissance phallique, on peut en conclure que « le pervers est, en même temps, l'objet qui est devenu instrument et également le sujet du savoir sur le bon usage de cet instrument ». (Calligaris, 1986, p. 12). Par-dessus le marché, on se permet d'être au moins deux dans un même fantasme. Dans le transfert, le pervers se présente de deux manières :

> dans le registre de la complicité, c'est-à-dire, de l'une de ces deux places, de l'instrument et du savoir – il nous parle comme si nous étions l'autre place, comme si nous étions avec lui dans le même fantasme. La deuxième possibilité est le défi : dans ce cas il nous parle comme si nous étions vraiment l'Autre, mais dans le défi, si nous sommes l'Autre, c'est lui qui sait comment nous faire jouir. (Calligaris, 1986, p.12).

Dans cette direction, penser un « diagnostic de la perversion », dans la clinique psychanalytique fondée sur le transfert, se fait à partir du discours, par la manière dont le sujet se conduit, à la place où il met l'analyste. Donc, ce diagnostic peut se faire « quand cette place est celle de la complicité ou du défi. Comprenez bien, quand ce type de complicité ou de défi – nous le sentons et le constatons – est la manière de parler, je dirais, décisive pour le sujet ». (Calligaris, 1986, p.13).

Suivant ce raisonnement, Calligaris (1986) montre encore que son intérêt pour l'étude des perversions ne se porte pas exclusivement sur la structure perverse, mais également sur un aspect du « névrosé qui s'attache à des formations perverses ». Nous voulons dire par là que pour comprendre le montage pervers d'un couple, par exemple, il sera nécessaire de considérer « qu'ils vont se répartir ces places ; l'un va jouer le rôle de l'instrument et l'autre du savoir ». (p.13). En ce sens, cette proposition de l'auteur nous intéresse dans la mesure où les impasses qui se créent dans la relation enseignant- étudiant, par le biais d'une relation clientéliste et également de soumission de l’enseignant – la question est qu'il ne professe pas, il

communique seulement, sans compter les conflits variés qui sont dérivés de ce montage, seraient marquées par ces lieux d'énonciation, dans l'université privée, où les enseignants, de manière contradictoire, dénoncent le fait d'être privés de cette place de la parole. Bien qu'on ne puisse absolument pas se passer de sa présence, vu que même dans l'extériorisation des savoirs, on a besoin d'un maître qui les valide, qui confère au contenu pasteurisé –, condensé en brochures, cds, livres didactiques etc le label de « qualité ». Nous avons ici deux impressions, ou l'enseignant simule son abnégation, ou il dissimule son accord, voilà la complicité.

Autrement dit, les enseignants deviennent aussi un instrument de ce lien formatif pervers. Si nous suivons ce raisonnement, cela signifie « comment deux sujets singuliers vont entrer dans un montage dans lequel ils poursuivent la jouissance d'un même Autre ». (Calligaris, 1986, p.13). C'est-à-dire, faire jouir l'Autre. Ainsi, enseignant et étudiant sont « unis », temporairement, au profit d'un « régime de jouissance » de la mercantilisation de la formation universitaire. Mais, on doit considérer que la position de l'étudiant pris comme client, implique que l'enseignant fasse un autre type de voeu, à savoir : un maître qui soit obéissant –, ce qui peut s'exprimer par un chantage inversé de l'étudiant : « si tu ne fais pas ce que je t'ai dit, tu auras zéro ou une punition ». (De Smet, 2005, p.38). Dans ce sens, il y a une certaine cohérence dans le postulat de Calligaris (1986), selon lequel « la perversion est un « semblant » de relation possible ». (p.12). Cependant, l'enseignant pour sa part tend à travailler dans une position de répulsion, car le maître tend à entrer dans un drame, puisque ce que l'étudiant cherche entre en désaccord avec le « désir du maître ». Face à l'apathie de nombreux étudiants, l'enseignant peut, comme le dit Mannoni (1973, p. 37) « mettre en scène une haine sadique, masquée par l'idéalisation de l'étudiant ». Pour Mannoni cela a pour effet la productuion d'une espèce de combat qui engagerait l'enseignant dans la mission d'extirper les étudiants de l'ignorance et de pouvoir témoigner de l'expérience.

Dans cette même direction, comme l'affirme Lebrun (2019), on a « la démocratisation - ou peut-être la généralisation - de la perversion ». Autrement dit, nous observons cela dans le discours sociétal – effet de « la loi du père », soutenue au zénith de l'objet, dans la dissémination de l'égalitarisme et également du relativisme. Il est possible que ce qui s'énonce, non seulement n'aide plus le sujet à renoncer à cette jouissance saturante et immédiate, mais encore la favorise en stimulant la recherche de cette jouissance. Ainsi, on peut également le concevoir

comme « démocratisation de la perversion » à laquelle nous assistons comme si c'était un privilège de la structure perverse, sous la forme d'une invitation à être partagée par tous.

Dans cette même ligne de discussion, Bonnet (2008) propose comme débat de penser les perversions qui posent problème aujourd'hui à la société. En ce sens, lorsque nous examinons les emplois du concept de perversion, il se distancie petit à petit d'un terme réduit à une « déviation de la sexualité », et en vient à faire partie du débat quotidien, principalement selon l'hypothèse soutenue par Pacheco-Filho (2017), sous un régime de jouissance non pas fondé sur le renoncement à la jouissance, mais sur le rejet de la castration.

La question soulevée par Bonnet (2008, p. 24) part de la constatation suivante : « Pourquoi le problème des perversions pathologiques, est-il aujourd'hui revenu au-devant de la scène, et surtout pourquoi la peur en est-elle arrivée à ce point chez nos contemporains ? ». L'auteur répondra à sa question en indiquant la même direction que d'autres psychanalystes tels que Lebrun (2019), Dufour (2019), Calligaris (1986), Pereira (2016), Lesourd (2010), Queiroz (2014), Fagundes & Almeida (2016), ont signalée :

> En fait cette peur a une base beaucoup plus profunde: elle est une évidence des règles de parenté, des valeurs traditionnelles, des points de référence morale classiques qui se sont transformés ces dernières années, et la révolution en cours n'est sûrement pas près de terminer (Bonnet, 2008, p. 24).

Cette observation de Bonnet (2008), concernant le déclin de la tradition, s'articule avec les récentes études où l'on cherche à révéler, selon Fagundes & Almeida (2016) les effets du nouvel ordre symbolique et ses répercussions sur le travail des enseignants, la perte de l'autorité, de la parole et de l'expérience, et les impasses découlant de cette condition. Dans cette perspective,

> la contemporanéité apporte comme caractéristique importante une certaine forme de lien social, une façon singulière pour les sujets d'être en relation les uns avec les autres. Lorsque l'on parle d'ordre symbolique, ici, on considère ce qui soutient les sujets subjectivement, ce qui imprègne les liens sociaux, ce qui organise leurs positions. (Fagundes & Almeida, 2016, p.66).

Comme conséquence de cette condition, la manière dont les sujets sont en relation entre eux, nous pouvons observer :

> Une tendance à l'horizontalisation dans les relations, ce qui implique un changement dans la manière dont les sujets affrontent les figures d'autorité et de supposé savoir, se positionnent vis-à-vis de l'Autre. On parle de déclin du Nom-du-Père, qui est le signifiant fondamental de

> cet ordre symbolique qui organise et délimite la jouissance. Avec ce déclin, un autre ordre devrait occuper cette place. (Fagundes & Almeida, p.65, 2016).

Nous ne doutons pas qu'en effet les conditions actuelles des liens sociaux, ou comme le répète Pirone (2019) « les nouvelles formes d'échec éthique », paraissent produire ce que Portillo (2005) appelle « le déclin de l'idéal », qui impliquerait une exigence de jouissance. Néanmoins, si nous concilions ces lectures, mais sans les généraliser, on doit considérer que, s'agissant des enseignants qui racontent leurs drames comme étant le résultat de la complicité assumée par eux, dans le lien formatif pervers, cette souffrance peut aussi être un effet discursif de la politique de démocratisation mise en oeuvre par les deux gouvernements, de droite et de gauche. Dans la mesure où, d'un côté on en appelle à ce que tous occupent cette place, et d'un autre côté, certains étudiants peuvent aussi répondre en progressant, ce qui ne représente pas la majorité qui verront leurs diplômes « libérés ». Cet acte qui légitime « l'entrepreneurialisation » de l'éducation, par le biais de subventions fiscales pour les institutions et la liberté d'accès sans restriction au crédit étudiant, ne peut s'opposer à l'idée que les présidents, par ce geste, garantissaient (in)directement que cet « ordre symbolique » prévaudrait. Selon Mealla (2008, p.111) « la politique est un champ de forces dans lequel les sujets créent des institutions, mais aussi peuvent les détruire, les réformer, les remplacer ».

Ainsi, forts de l'approbation d'une politique perverse, les entrepreneurs, sans pudeur aucune, pourraient exiger des enseignants, leurs sujets, qu'ils marchent dans les clous, sous peine, en cas de cassure de la connivence – selon diverses « menaces » implicites, de faire leur entrée dans les statistiques du chômage. Aulagnier et al (1967) dans l'ouvrage « Le désir et la perversion » ont su représenter symboliquement ce drame, en prenant comme référence le tableau où Goya montre *La Décapitation*.

La Décollation, Francisco de Goya

Dans cette même direction, prenant pour thème de débat la perversion comme, de nos jours, forme de lien social, plusieurs psychanalystes vont montrer que ce phénomène serait un symptôme de la société capitaliste. Dans ce sens, Pacheco-Filho (2017, p.45) avait affirmé que « ce serait théoriquement et conceptuellement légitime de supposer qu'il s'agit d'une migration de masse de sujets vers ce que la pensée freudiano-lacanienne a caractérisé comme structure clinique perverse ». On peut donc en conclure, comme nous le montre Queiroz (2014), que nous observons un changement dans l'économie pulsionnelle, avec en plus une transformation dans la perception de la réalité externe et dans la phénoménologie discursive. Elles ne font pas que configurer le scénario discursif, elles justifient aussi le propre montage pervers. Dans cette direction, Bonnet (2008) affirme que

> finalement, les pervers les plus inquiétants devraient surtout nous permettre de réfléchir sur les tendances dont ils sont le reflet et sur les excès qui en résultent dans le monde actuel. Il n'avance à rien de répondre aux débordements pervers par le moralisme ou la répression pure et simple. Il faut avant tout se questionner sur la manière de vivre les transformations éthiques et culturelles de notre époque sans créer de déséquilibres au préjudice des plus fragiles et des plus exposés. (Bonnet, 2008, p.25).

Si l'on suit ce raisonnement, les transformations qui opèrent dans notre vie quotidienne contribuent à créer « un régime de jouissance », qui serait aussi une caractéristique propre d'un discours qui se fonde sur un rejet du symbolique. En effet, nous pouvons alors présumer que, la tant vantée démocratisation de

l'enseignement universitaire a collaboré à forger le « montage pervers ». Le discours en vogue de la réduction de l'inégalité sociale a prétendu offrir aux sujets une (pseudo)citoyenneté, puisque les promesses de satisfaction garantie –, travail pour les enseignants – en dépit des contrats, et diplôme pour les étudiants, deviennent compatibles avec l'imaginaire social disséminé où la dimension désirante est réduite seulement au capital. Pour comprendre ces développements, il sera nécessaire d'analyser les raisons qui font que les enseignants et les étudiants tiennent quand même à rester dans ces institutions, soit à la place d'objet, soit à la place d'instrument dans un montage pervers.

8.2 Des arguments présentés par l'enseignant pour adhérer au lien formatif pervers

Lors des entretiens, des nombreux enseignants ont raconté qu'ils étaient confrontés à diverses difficultés dans l'exercice de l'activité d'enseignant, pour des raisons diverses. Bien que l'aspect de la survie soit mis en avant. Une enseignante, par exemple dépendant d'un contrat de salariée payée à l'heure, qui sommé à son activité libérale, dans le domaine de la santé, qu'elle insistait curieusement à qualifier de « précaire », lui permettait à peine de payer ses factures –, divorcée et avec une fille encore petite, décida de revenir habiter chez ses parents.

Un autre[365] s'est rappelé qu'il avait souscrit à un financement à long terme de son logement. C'est pourquoi je les qualifie ici de arguments propos à la « logique du condominium », en analogie cette fois avec une précédente discussion conduite par Dunker (2015), qui montre comment s'organise « la topologie du condominium », fondée sur une logique entre syndic, mécontents et apartheid. C'est-à-dire, nous pouvons établir un parallèle avec le fait que l'université aurait pour les enseignants une « structure de voile », qui leur donne un statut social, même s'il est précaire, mais sous un certain fétichisme qui transmet l'idée selon laquelle « ce n'est pas ça » pour ceux qui sont dehors et, par conséquent, « c'est ça » pour ceux qui sont dedans » (Dunker, 2015, p.64). Suivant ce même raisonnement, l'auteur nous donne un exemple de la manière dont une certaine logique de ségrégation produite par le condominium peut encore être, au sens figuré, vue d'un autre angle

[365] Enseignant interviewé – E 24.

dans un roman : *Sombras de reis barbudos*, dont l'écrivain José Veiga fait la description suivante :

> Il s'agit de l'histoire d'un gamin de onze ans qui accompagne l'arrivée de la Compagnie Melhoramentos de Taitara dans sa petite ville de la province de São Paulo, proche d'ailleurs de Barueri, où plus tard viendrait à s'installer Alphaville. La compagnie n'a pas de finalité définie, mais va, petit à petit conquérir le respect et intimider les gens de la ville. Formée par l'association des leaders locaux et du capital étranger, elle est l'expression de notre modernisation combinée. Mais alors surgissent, sans prévenir, les murs, tissant une espèce de réseau de communication alternatif, et bientôt les cerfs-volants sont interdits. L'emmurement progressif pousse les personnes à regarder le ciel et voir des vautours. Et, après les vautours, apparaissent les hommes qui volent et les inspecteurs pour contrôler les mouvements des hommes qui volent et ensuite pour surveiller les rêves. A la fin, les hommes volants commencent à tomber et sont ramassés. Le livre est une allégorie, dans l'un des meilleurs moments de notre réalisme fantastique, figurant de manière simple et directe ce qui deviendrait l'assise de notre future stratégie pour transformer le mal-être en souffrance de détermination: le mur. (Dunker, 2015, p.72).

Dans ce sens, si l'on considère le mur de la « logique du condominium » comme un lieu de frontières et en même temps de demandes, nous pouvons observer que le débit contracté par l'enseignant justifie les nombreuses formes de soumission face aux divers « supplices » qui lui sont imposés. Serge André (1993, p. 11), dans son ouvrage où il traite justement de l'*imposture perverse*, viendra nous rappeler que « qui veut la fin veut les moyens ». Dans cette voie le travail du psychanalyste, dit l'auteur, consiste à reconnaître le fait articulé entre l'être parlant et la souffrance comme un symptôme.

Lacan (1953-1954/1975), quant à lui, viendra nous avertir que dans un jeu pervers on ne trouve pas de sujets soumis seulement à une nécessité. Dans le mirage de ce jeu, chacun s'identifie à l'autre. D'un autre côté, dans ces relations le sujet peut compter sur le consentement du partenaire, lequel en réalité, en plus d'être engagé, est en désaccord sur sa liberté, sa reconnaissance et son humiliation. Néanmoins, il s'agit d'un statut précaire pour le sujet qui se structure sur un plan imaginaire, ayant alors pour conséquence une abdication de son propre désir. Comme le dira Lacan: « Le sujet se consume à suivre le désir de l'autre, auquel il ne pourra jamais participer avec son propre désir, car son désir est le désir de l'autre ». (p.246). Dans cette structure, à partir de l'écoute des enseignants sur leurs dilemmes, nous avons l'impression qu'il paraît se dessiner dans le cadre institutionnel une certaine figure de la tyrannie ou du violent en potentiel qui exige une espèce de soumission totale. Comme nous le fait remarquer Lesourd (2010, p.

14). « Le père n'est plus expérimenté comme le maître dispensateur de biens et des jouissances, mais comme le tyran domestique *du pater potestas* du patriarcat ».

En ce sens, si l'on considère alors la place de l'enseignant dans ce lien éducatif pervers, rappelons ici un commentaire pertinent de Serge André (1993), selon lequel,

> fondamentalement, ce que vise le psychanalyste est de l'ordre de la cause. Cause du symptôme. Cause du symptôme et de la souffrance, certainement, mais de manière encore plus radicale, la cause par le fait que l'être parlant semble ne pas pouvoir, dans sa vie, se passer du soutien d'un symptôme. Cette recherche d'une causalité nous amène à interroger la structure du fantasme et à reconstruire sa logique. (André, 1993, p.12).

Si alors l'on considère également les différentes formes de souffrance déjà énoncées par les enseignants, en plus de leurs formes de jouissance, il faut considérer comme nous le faisons la lecture sur les impasses vécues par les maîtres. Dans ce sens, il faut prendre en considération une importante observation faite par Pirone (2019), sur un aspect sur lequel nous sommes en grande partie d'accord, qui est le fait qu'associé au *discours du capitaliste* proposé par Lacan, on observe dans le milieu analytique une référence à ce dernier, l'associant aux termes *société néolibérale.*

> Ces deux expressions – discours du capitaliste et société néolibérale – paraissent former un consensus pour décrire notre modernité. Il est peut-être important de souligner la prudence de Lacan dans l'utilisation de cette notion, qui pourrait devenir un signifiant un peu *glissant*, avec le risque de rendre invisible ce dont il parle et de nous faire tomber dans une forme de conception totalisante du monde. Toutefois, il est intéressant d'essayer de comprendre ce qui se joue sous l'abri d'un tel discours. (Pirone, 2019, p. 54).

Dans cette direction, il nous incombe ainsi de ne pas trop nous distancer de la clé de lecture à laquelle renvoie la souffrance de l'enseignant sous les prescriptions du travail dans le contexte de politiques éducatives guidées par le projet néolibéral ; et, de l'autre côté, de ne pas non plus déconsidérer « une transversalité historique ». Comme il en a été discuté précédemment, la décision de proposer un montage capitaliste-libéral dans l'enseignement universitaire, a également inoculé chez l'enseignant la possibilité d'obtenir une certaine reconnaissance à partir du propre idéal mis en oeuvre par ladite démocratisation de l'enseignement universitaire. Néanmoins, cette conjoncture exigerait des enseignants quelque chose d'analogue à ce que Mannoni (1973) avait observé dans les drames vécus par les enfants attachés au masque du *libéralisme* des parents, qui sous l'idée d'un « encouragement » paternel dissimule une autorité fondée sur

l'oppression et la violence. Dans ce sens, cela équivaut à dire, en ce qui concerne l'enseignant, que l'université attendrait dès son entrée, justement qu'il réalise la demande qui lui serait (im)posée, en plus de le réquisitionner en tant que partie du montage sous une imposture. En accord avec ce que Mannoni avait mis en évidence sur la position parentale,

> le père attend de son fils qu'il exécute ce qui était prévu pour lui. La liberté laissée au fils, elle est illusoire : celui-ci n'a d'autre issue que dans l'adaptation au monde paternel. Quand les méthodes libérales de manipulation échouent, le père réapparaît avec sa force physique. (Mannoni, 1973, p. 33).

Les conditions étant ainsi posées par les différents types d'enseignement universitaire, nous pouvons reprendre Blais ; Gauchet & Ottavi (2004), lesquels nous posent une question qui se révèle pour nous encore pertinente, en ces temps de savoirs pasteurisés, à savoir : « comment apprenons-nous ? » (p.113). Il existe de nombreuses perspectives qui nous aident à répondre à cette question, d'ailleurs nous avons déjà indiqué, dans divers passages de précédents chapitres, quelques directions auxquelles on doit réfléchir à la lumière du débat actuel, en prenant également en compte ce que nous entendons par les prémisses d'une transmission.

Si l'on suit ce précédent raisonnement, nous sommes d'accord qu'au sujet de la transmission, nous devrions nous montrer attentif au présupposé selon lequel « on enseigne par devoir, on apprend par amour ». (Lajonquière, 2009, p173). Dans cet énoncé est contenu le fait que « tout acte éducatif de qualité véhicule toujours quelque chose de l'ordre des connaissances plus ou moins utilitaires, ainsi qu'une poignée de savoirs existentiels » (p.173), ce qui en d'autres termes implique de témoigner de l'expérience.

En outre, nous pouvons remarquer que « dans ce cas, la connaissance transmise constitue l'emballage d'une marque d'importance ou *trait identifiant*. Dit autrement, cela se réfère à une marque qui porte elle-même une dose d'existence, une part de savoir-vivre ». (Lajonquière, 2013, p.105). Plus encore, il faut considérer que, ce qui nous paraît évident, bien qu'il ne le soit pas, est le fait selon lequel

> [...] tous ceux qui enseignent le font, évidemment, parce qu'un jour, ils ont dû apprendre, au moins, ce qu'ils essaient de transmettre. Ce que le maître enseigne, bien que sien puisqu'il l'a appréhendé/appris, ne lui appartient pas. L'appris est toujours emprunté d'une tradition qui savait déjà quoi faire de la vie. Ainsi, celui qui a appris contracte en fait automatiquement une dette qui, bien qu'il croie parfois l'avoir envers son maître occasionnel, est finalement consignée dans le registre des idéaux ou du symbolique. (Lajonquière, 2009, p. 173).

Dans le sens que l'on vient d'employer, la transmission implique un devoir, c'est-à-dire, elle ne se produit pas sans conséquences aussi bien pour le maître que pour le disciple. S'agissant d'une dette symbolique, nous devons donc considérer, comme nous le rappelle Lajonquière (2009), le fait selon lequel, celui qui enseigne ne fait rien de plus qu'emprunter la tradition. Toutefois, cette dette étant d'ordre symbolique, elle doit être amortie, mise en équation, car pour ce qui est de l'ordre du symbole, ça n'avance à pas grand-chose de vouloir faire marche arrière et dire au maître « celui qui a appris n'est pas là ». En outre, « une dette symbolique au contraire, ne peut être amortie que dans l'exacte mesure où elle est reconnue comme telle ». (p.174). Dans cette même direction, nous pouvons alors encore considérer que la reconnaissance de cette dette aboutit à « ni plus ni moins, accepter la vie que seul le symbole peut donner : une vie à laquelle il manque toujours tant pour être l'idéal ».

Entre la transmission, la tradition et la dette, il faut considérer que face à l'imperfection de la vie, et le caractère idéal du symbole, on peut conclure que cette perspective semble démontrer qu'elle

> autorise le sujet à être un cynique, esclave du « peu importe » – comme l'on apprend toujours moins que l'idéal, alors, je peux fermer les yeux sur le fait que ce qui est pour moi connu et enseigné ne soit pas l'idéal. Toutefois, la reconnaissance de l'irréductibilité de cette différence oblige paradoxalement le sujet à toujours tenter une fois de plus un acte qui honore son idéal. En d'autres termes, le souvenir de cette différence condamne le sujet à ne pas renoncer à un acte, dont le seul fondement n'est autre que la dette symbolique envers l'injustifiable devoir de prendre des risques. (Lajonquière, 2009, p.175).

On présume que, si l'on considère le cynisme qui dispense l'enseigant de transmettre une certaine marque liée à la tradition, outre le fait de le coller à une place de renoncement quant à son métier, ces éléments de la relation entre « connaissance, savoir, désir et dette symbolique » (Lajonquière, 2013, p. 109), en tant que présupposés qui devraient être articulés dans l'éducation, apparaissent aujourd'hui disjoints dans l'université mercantilisée. En ce sens, la relation qui s'établit comme marque d'un enseignement « censé » être efficace et attentif aux compétences de l'étudiant, exclut la simple dimension du désir de l'enseignant et de l'étudiant, appauvrissant dès lors l'expérience pour les deux protagonistes, étant donné qu'il s'agit « d'un processus ouvert de passage d'une position à l'autre dans le champ de la parole et du langage, une bascule trans/formatrice de *disciple* à

maître ». (Lajonquière, 2011, p. 851). En ce sens, les deux souffrent, bien qu'ils soient complices du lien formatif pervers. Benjamin (1987) peut montrer que

> la pauvreté de notre expérience est seulement une partie de la grande pauvreté qui montre à nouveau un visage net et précis, comme celui du mendiant médiéval. Car quelle est la valeur de tout notre patrimoine culturel, s'il n'est plus lié à nous par l'expérience ? (BENJAMIN, 1987, p.115)

Benjamin (1987), dans cette même voie où il nous interroge sur le fait que notre expérience finit par être soustraite, montrera qu'il serait « honnête de confesser notre pauvreté » qui peut être comparée « au contemporain nu, couché avec un nouveau-né dans les couches sales de notre époque » (p.116). L'auteur nous propose la parabole suivante :

> Un vieux qui au moment de la mort révèle à ses enfants l'existence d'un trésor enterré dans ses vignes. Les fils creusent, mais ne trouvent aucune trace du trésor. Avec l'arrivée de l'automne, les vignes produisent plus que toutes les autres de la région. Ils comprennent alors seulement que le père leur avait transmis une certaine expérience: le bonheur n'est pas dans l'or, mais dans le travail. (Benjamin, 1987, p.114).

Si l'on considère alors le fait que l'accès au diplôme dispense de l'expérience, de manière contradictoire l'enseignant doit incarner cette figure protectrice de l'étudiant, ainsi il doit le motiver pour qu'il apprenne avec pour base les savoirs extériorisés. Cette double complicité ne se fait pas sans plaintes venant de l'enseignant et également de l'étudiant, puisque les deux se retrouvent dans une impasse dans la réalisation fantasmatique perverse de l'enseignement mercantilisé. Comme l'avait indiqué Lesourd (2010) « le sujet dans ce cas est aliéné à l'objet qu'il manipule, comme le pervers fétichiste est aliéné à la présence du fétiche sur son objet de désir pour combler son fantasme et trouver son plaisir ». (p.135).

D'un autre côté, l'autre message qui se transmet aux étudiants, dans ces processus sélectifs douteux, peut recouvrir le sens suivant : entre dans n'importe quelle université pour avoir n'importe quel diplôme, quel que soit l'établissement, puisque les institutions sont pulvérisées. En ce sens,

> l'unique devoir qu'il accepte comme héritage de la tradition est, en principe, le mandat de liberté et autonomie, qui évidemment compromet la valeur symbolique du débit envers le propre héritage. On voit ainsi se configurer une espèce de « obéis pour ne plus jamais avoir à obéir », qui va bien au-delà de ce qui se produit toujours dans le devenir adulte. Il ne s'agit pas seulement de devenir à son tour père de famille et donc d'échapper à l'autorité paternelle qui nous a formé. Il s'agit idéalement de devenir, en tant qu'adulte, libre de toute obligation, de tout débit, y compris, par exemple, ceux de la famille que nous construirions nous-même. (Calligaris, 2010, p. 28).

Suivant alors ce raisonnement selon lequel la constatation de l'imperfection de la vie aurait pour résultat, pour certains, d'effacer ce qui s'articule avec l'ordre symbolique, comprenons, la tradition, cela peut avoir pour conséquence de ne pas maintenir « vivant le rembourrage idéal propre au symbolique » (Lajonquière, 2019). Ainsi, comme l'affirme Lajonquière (2009), si l'enseignant « ne rappelle pas du devoir, l'idéal cessera, simplement, d'être tel, de même que le propre sujet perdra son but existentiel ». (p.175). Dans le même sens, nous savons que,

> sans l'exercice d'un devoir, il n'y a pas de désir, et nous parions d'ailleurs qu'il ne peut même pas y avoir jouissance. Il y aurait désir humain seulement dans la mesure où les limites imposées nous constituent comme sujets culturels, c'est-à-dire, dans la mesure où nous en venons à vouloir quelque chose de différent de nos besoins physiologiques. (Calligaris, 2010, p.26).

Si l'éducation a pour conséquences des devoirs et des débits, et si un maître a renoncé à ou oublié de « maintenir vivant le souvenir de sa dette existentielle[...] et décide de renoncer à la dignité de son enseignement, il est probable que le monde des chiffres devienne lettre morte, et que de même le maître perde un peu de son être ». (Lajonquière, 2009, p.176). D'un autre côté, il faut considérer le paradoxe de cette dette, c'est-à-dire :

> essayer de rembourser le maître ou le père ne sert à rien, d'une part, puisque ce qui a été emprunté ne lui appartient pas; d'autre part, c'est impossible, puisque ce qui a été appris est de l'ordre du symbole, dont la valeur connaît des altérations à partir de la transmission (Lajonquière, 2013, p.110).

Dans cette voie, nous pouvons présumer que, les enseignants dans cet enseignement supérieur privé massifié adhérant aux formes hégémoniques de comunication, ce qui n'est possible que par l'intermédiaire de la technologie, et à une formation qui les exempt des référents symboliques, « cela semble annuler le devoir que cette dernière serait appelée, de manière inaugurale, à justifier », (Calligaris, 2010, p.26), c'est-à-dire qu'elle implique la négation de la privation et de la castration, qui forgent chez le sujet la possibilité d'occuper une place dans la société. Ainsi, nous pouvons observer que « c'est le désir et, donc, la propre castration du maître, ce que l'actuel débat pédagogique brésilien [...] s'obstine à passer sous silence ». (Lajonquière, 2011, p.852). Dans cette même optique, nous pouvons observer que

> Dans notre culture, si peu traditionnelle, il n'existe pas un seul acte symbolique qui puisse introduire l'enfant ou l'adolescent au statut de sujet et de citoyen. Nous nous sommes passés de rituels pouvant remplir cette fonction. Nous avons ainsi gagné en liberté et autonomie, mais, d'un autre côté, éducation et castration sont devenus sinon des problèmes, au moins des questions. La socialisation n'est pas pour nous un acte – qu'il soit une épreuve ou une fête de bienvenue – mais un processus long et incertain. (Calligaris, 2010, p. 25).

Par exemple, on inocule ceci à l'étudiant, qu'il doit seulement connaître et reproduire les contenus pour réussir à avoir la position la plus basse dans le marché du travail. Dans ce type de lien formatif la promesse ferait justement avorter le travail imaginaire, lequel est sous-jacent aux devoirs contenus dans l'implication subjective de chacun. Nous ne doutons guère que cet enseignement n'ait pour effet que de produire une horde d'indéterminés, apathiques pour une bonne part, « inhibés », et qui de ce fait va exiger de l'enseignant qu'il devienne une espèce « d'animateur d'auditoire », et qui ne s'investit pas proportionnellement dans les défis que le choix professionnel entraînerait. On doit prendre en considération la remarque d'Alcadipani (2011) selon laquelle, dans l'usine de diplômes, « les enseignants sont récompensés ou punis » (p.346), puisque leur travail, intégré dans la logique de gestion, appliquée au modèle mercantiliste, passe par « l'enquête de satisfaction » du produit qui se vend. De plus, ce que l'on attend du maître est que dans une certaine mesure il se montre d'abord bienveillant, pour ensuite, revers de la médaille, devenir un complaisant/complice.

> Cette nouvelle expression induit l'idée que, par conséquent, tout le monde est bienveillant, ceci devenant une espèce de caractéristique implicite de l'être enseignant. Elle n'est plus employée dans le sens téléologique, visé, d'inclinaison morale de l'action, mais statutaire, ce qui nous donne une équivalence amusante: être enseignant serait être bienveillant. Cela devient une espèce d'injonction au bien. (Pirone, 2019, p. 55).

La bienveillance, caractéristique demandée à l'enseignant à l'université, exclut de l'enseignement toute trace de mal-être. Au contraire de ce qu'avait montré Freud (1930/1995), le mal-être étant constitutif du sujet, ainsi

> [...] nos possibilités de bonheur sont toujours restreintes par notre propre constitution. Mais le malheur est bien moins difficile à expérimenter. La souffrance nous menace à partir de trois directions: de notre propre corps, condamné à la décadence et à la dissolution, et qui ne peut même pas dispenser la souffrance et l'anxiété comme signes d'avertissement; du monde externe, qui peut se retourner contre nous avec des forces de destruction écrasantes et sans pitié; et, finalement, de nos relations avec les autres hommes. La souffrance qui provient de cette dernière source nous est peut-être plus pénible que toute autre. Nous tendons à la voir comme une espèce de rajout gratuit, bien qu'elle ne puisse être moins fatidiquement inévitable que la souffrance issue d'autres sources. (Freud, 1930, p. 85).

Dans la tentative d'éviter le mal-être, dans le cadre de cet enseignement en vigueur, l'enseignant doit être attentif au bien-être de l'étudiant, finalement c'est ce principe qui marque la référence à cette formation universitaire. En ce sens,

> la valeur du devoir est subordonnée et donc corrodée par la valeur de la jouissance promise à la fin. L'éducation ici configure un vrai double message, où ce qui est promis – pour dorer la pilule – est cela même (ne pas travailler) qui normalement serait interdit (étudie !) pour ouvrir le champ du désir. Inévitablement, dans ce cas, la socialisation proposée ne se fera pas autour du devoir, mais autour de la promesse qui le contredit et à laquelle il est subordonné. (Calligaris, 2010, p.26).

Dans ce sens, on pourrait ainsi faire remarquer que le prix qu'entraîne l'adhésion de l'enseignant à l'enseignement supérieur privé, configure un travail où l'important serait de se tourner vers une transmission engagée dans « l'espérance de la jouissance et non dans un désir ». Ce fantasme fonde, aussi bien pour les enseignants, que pour beaucoup d'étudiants, une position en tant qu'esclaves d'un principe dans lequel tout est permis, « puisque nous apprenons toujours moins que l'idéal, nous pouvons alors fermer les yeux sur le fait que ce que nous connaissons et enseignons n'est pas l'idéal ». (Lajonquière, 2013, p. 111). En d'autres termes, la fabrique de diplômes se transforme, selon les termes de Lebrun (2019), en « fabrique de perversion ». En plus d'exiger de tous, en commun accord, qu'ils dissimulent et refusent le désir.

Il y aurait alors quelque chose dans ces institutions d'enseignement, guidées par le principe des « bonnes raisons », mais convoquant contradictoirement chacun à la place de la « stérilité du consensus muet », qui en plus de persuader étudiants et enseignants, montre les forces qui les induisent à entrer dans ces structures, sous l'idéal des promesses en elles contenues, et la nécessité de revendiquer de chaque sujet sa complicité. Pour Boudon (1990), nous devons considérer que lorsqu'un sujet adhère à une idée, il y croit pour les raisons qui lui sont propres.

Dans ce même esprit, dans la thèse proposée par Sacco (2017), qui est en rapport indirect avec notre étude, on peut observer qu'en ce qui concerne les professeurs des écoles, les modèles néolibéraux récents « culpabilisent les professeurs des écoles, tout en niant sa fonction de témoigner publiquement de sa propre humanité dans ce qu'il enseigne, ce qui fait qu'enseignant sans s'énoncer, il finit par tomber malade et/ou renoncer ». (p.23). L'auteur a montré comment, au moment de choisir l'école où aller travailler, grâce au classement obtenu lors du

concours d'admission à São Paulo, la grande majorité des enseignants sélectionnés vont dédaigner les écoles localisées dans la banlieue des grandes villes et principalement dans les zones rurales. Cette préférence par région est un indicateur de la renonciation de l'enseignant à tenir sa place dans le social, bien que toujours justifiée par des arguments de contingence (distances, manque d'infrastructures, etc.) intimement liée au fonctionnement de la subjectivité de l'enseignant. Ainsi, l'on peut conclure de ce point de vue que,

> [...] si ce qui prévaut est ce qui affecte au détriment de ce que cet affect cause en soi, il devient possible de se demander si, en conséquence, l'exagération de ce qui affecte serait une condition prioritaire pour le renoncement, dans l'hypothèse qu'en évitant toute source de mécontentement, par conséquent on évite également le respectif effet indésirable. Cet axiome peut être sustenté à partir d'un imaginaire préconçu du quotidien scolaire et d'un idéal professionnel du professeur, au moyen d'un certain « découpage » de certaines « scènes » du quotidien scolaire. (Sacco, 2017, p. 28).

Tandis que pour certains enseignants l'école de banlieue peut s'imposer comme un défi, d'un autre côté, pour beaucoup d'autres ces conditions non idéales de travail deviennent un obstacle et un motif de renoncement. Celui-ci peut prendre la forme de la maladie, de l'éloignement ou du désistement. Ainsi, le professeur des écoles qui renonce à sa fonction, juge d'avance peu probable que, même avec le temps, ce qu'il juge déplaisant devienne au moins supportable. Sacco (2017) va montrer que,

> dans ces conditions, le professeur des écoles finit par renoncer à l'aspect républicain de l'école et au rôle que la République moderne lui a octroyé en tant que professeur. Un aspect fondateur de l'éducation publique, dans le sens où toute condition externe au caractère éducationnel de son travail devrait ne pas interférer dans son action en tant que mission *princips* d'une école. (SACCO, 2017, p. 29).

Cette même observation sera ratifiée par l'étude d'orientation clinique, menée avec des professeurs du primaire, et réalisée par Pereira (2016), qui dans un cas clinique – « *Wellington: harcèlement moral et démission subjective »*, montre que cet enseignant avait atteint le record de « quatre éloignements au cours d'une année scolaire et deux de plus l'année suivante. Ces arrêts de travail ont eu lieu exclusivement au sein de l'école publique. Il compte les jours le séparant de son départ en retraite » (p.139). Pendant l'entretien d'orientation clinique on peut observer que cette personne, bien qu'étant en arrêt dans le public, continuera son travail dans le privé – il avait deux emplois. Au sujet de l'école publique « l'enseignant nous confie expérimenter beaucoup de ressentiment, se sentir une

victime et avoir beaucoup de réclamations à faire au sujet de tous les procédés de l'école et de toutes les expériences qu'il a pu connaître » (p.139).

Contrairement au renoncement, dans le sens de désistement, de cet enseignant dans le cadre de l'école publique, comme nous venons de l'aborder, dans les universités privées nous observons curieusement que les enseignants, en dépit de leur « procession dramatique » (via crucis imaginaire), restent dans l'institution tout en se plaignant. Nous supposons que cela se produit parce que l'enseignant ne peut pas compter sur le « maternage » (Pereira, 2016) de l'institution, ce qui est habituellement le cas pour les professeurs des écoles, qui exercent leurs activités dans le public.

Nous pouvons noter, dans ce contexte de l'enseignement privé, qu'il semble exister une espèce d'ambiguïté, laquelle nous fait penser à certaines formes « préméditées de souffrance » (Dunker, 2017), gérée par les institutions, orientée par le modèle néolibéral, purement économiciste, qui ne se préoccupe que d'obtenir du profit avec l'éducation. Pour cela, il use de divers artifices, dans le but d'augmenter la productivité, appliquant les mêmes principes tayloristes qui s'adressent aux grandes entreprises, tandis qu'il réduit, par ailleurs, les protections sociales. Les enseignants, probablement parce qu'ils se sentent réduits à la condition d'objet, montrent que l'université, au niveau de son administration révèle une

> déviation ou un abîme entre ce que l'université se propose de faire et ce qu'elle fait, ou qu'elle fait effectivement: gouffre dans lequel des fantasmes de mort se rencontrent et scellent des pactes puisqu'il s'agit de l'administration de la mort que chacun se trouve à entreprendre ou dont chacun doit tenir compte (Ricci, 1976, p.173).

Pour en revenir à Lacan (1974-1975), il fait un commentaire curieux, observant qu'il fut à la mode, à une certaine époque où la philosophie avait une certaine portée, qu'en plus de leur place dans le maintien de l'édifice social, les gens se regroupent en écoles, de sorte que cette pratique avait une incidence, ou mieux, un sens. Pourtant, nous dit Lacan: « mais on peut trouver assez singulier, et de nature à nous faire douter de l'authenticité de cet engagement dans les dites écoles, le fait qu'il n'était alors absolument pas nécessaire d'avoir atteint une quelconque sagesse ». (p.37).

Lacan, par ce raisonnement, faisait une critique des effets que le capitalisme avait produits, Marx ayant été un point de connexion important dans la

compréhension des impasses du symptôme social. Ainsi, il conclut: « ces effets sont, finalement, bénéfiques, puisqu'ils ont l'avantage de réduire à néant le prolétaire, ce grâce à quoi l'homme, dépouillé de tout, se voit chargé d'être le messie du futur ». (Lacan, 1974-1975, p.37)

Etant donné alors cette réduction de l'homme à la condition de prolétaire et la perte de sens de ceux qui s'engagent dans les dites « écoles »,- nous pouvons employer ici l'appellation moderne de « fabriques de diplômes » - , nous observons que la grammaire délicate de la souffrance, deployée par les enseignants, montre comment se développe l'actuelle conjoncture de la formation universitaire, dans l'enseignement supérieur privé de masse, au Brésil. De par les diverses raisons déjà mentionnées, cela nous permet d'avancer, face à ce cadre, que les conditions imposées à la formation universitaire nationale, ayant pour force motrice l'objectif de réduire les inégalités sociales, ont impliqué diverses manoeuvres du gouvernement, en tant que réponse de la politique au réel. Nous savons que, depuis des siècles, bien que l'on puisse reconnaître certains progrès dans la formation, la manière dont les politiques tournées vers l'enseignement supérieur se sont développées, nous permet de considérer qu'elles ont été forgées (in)consciemment de manière à aboutir à un lien formatif pervers, puisqu'il s'agit d'un mensonge, et beaucoup y ont gagné, tandis que d'autres y ont perdu. Les jeunes ont vu leurs diplômes gonflés par l'inflation, dévalorisés sur le « marché symbolique ». (Passeron, 1982).

Freud (1911) a spécifié un aspect symbolique important présent dans les rêves de folklore où le sujet semble enclin à croire à un mensonge. Ainsi, il nous donne quelques exemples en rapport avec les fèces présentes dans les rêves, puisqu'elles recèleraient certains symbolismes.

> Un homme raconta dans un groupe qu'il avait rêvé qu'il avait trouvé de l'or. Immédiatement, un autre homme le supplanta avec cette histoire.
> « Mon voisin un jour a rêvé que le Diable le conduisait à un endroit, pour creuser à la recherche d'or, mais il ne trouva rien. Alors le Diable a dit : « C'est là, c'est sûr; seulement tu ne peux pas le déterrer maintenant; mais retiens où c'est, pour pouvoir reconnaître cet endroit, quand tu seras seul ».
> Quand l'homme demanda si l'endroit devait être identifié grâce à un signe quelconque, le Diable suggéra: « Il suffit de déféquer à cet endroit; comme ça, personne ne pensera qu'il y a de l'or caché là et tu pourras reconnaître l'endroit exact». L'homme s'exécuta et alors se réveilla d'un coup et vit qu'il avait fait un grand tas dans le lit ».
> (Nous donnons un résumé de la conclusion.) « Tandis qu'il quittait la maison en vitesse, il mit un bonnet où un chat avait fait ses besoins pendant cette même nuit. Il dut se laver la tête et les cheveux. Et c'est ainsi que l'or de son rêve se transforma en immondices ». (Freud, 1911, p.205)

Freud va montrer que le Diable apparaît dans les rêves de folklore « comme distributeur de trésors et séducteur ». On sait que le Diable, en tant qu'ange, a été expulsé du Paradis. Cela montre qu'il est « la personnification de la vie institutionnelle réprimée et inconsciente ». Ainsi, Freud se fait la réflexion que « si nous analysons les motifs cachés derrière ces simples anecdotes comiques sur des rêves, ils semblent se résumer à un plaisir cynique, dans la saleté et une satisfaction malicieuse de par la gêne de celui qui rêve ». (Freud, 1911, p.206)

Retenant de ce rêve le fait qu'il ne serait pas nécessaire de faire beaucoup d'efforts pour avoir accès au trésor, cela nous renvoie à la même impression qui se répand autour de l'étudiant qu'il suffit d'entrer dans l'enseignement universitaire privé, sans le moindre critère. L'offre d'une formation sans l'attribut de la qualité et de l'expérience ne peut susciter aucune demande ni désir des étudiants. Bien que les connaissances qui se répandent ne peuvent nécessairement être considérées comme sans valeur, car l'on peut observer qu'il existe aussi dans une certaine mesure des sujets qui s'engagent et s'intéressent. Toutefois, comme nous l'avons dit, la démocratisation est devenue l'apanage du montage pervers, dans la mesure où s'est répandu le rêve selon lequel tous sont invités à partager la même facilité à jouir. Si la jouissance est libérée, seul le maître doit redoubler d'efforts pour arracher les étudiants à l'inertie. Nous savons que « sans l'exercice d'un devoir, il n'y a pas de désir ».

Si l'on aborde la question selon cette perspective, cela semblerait étrange, pour un pays qui ne serait pas une « quasi-république » (Pereira, 2018), dans le sens où les institutions fonctionnent, « mais d'une manière un peu lâche », où l'enseignement supérieur privé de masse, visant l'intégration sociale des jeunes issus de milieux populaires, en d'autres termes, souhaitant promouvoir la justice sociale tant rêvée, a produit des cauchemars. Si l'on se réfère à Freud (1940/1996), il nous dira en quoi consiste un rêve, un état de sommeil et un cauchemar.

> À mesure que progresse l'élaboration onirique, parfois l'inconscient force avec plus de succès et d'autres fois l'ego se défend avec plus d'énergie. Les rêves d'anxiété sont souvent ceux dont le contenu a expérimenté la plus petite déformation. Si l'exigence faite par l'inconscient est trop grande pour que l'ego endormi soit en position de la dévier par les moyens à sa disposition, il abandonne le désir de dormir et retourne à la vie éveillée. Nous prendrons toute l'expérience en considération si nous disons que le rêve est invariablement une *tentative* de se débarrasser d'une perturbation du sommeil au moyen de la réalisation d'un désir, de sorte que le rêve est un gardien du sommeil. La tentative peut être plus ou moins complètement couronnée de succès ; elle peut aussi échouer, et, dans ce cas, la personne se réveille, semble-t-il, réveillée précisément par le rêve. De la même façon, également, il existe des occasions où cette

> excellente personne, le veilleur nocturne, dont la mission est de préserver le sommeil de la petite ville, n'a d'autre alternative que de déclencher l'alarme et réveiller la population endormie. (Freud, 1940, p.185)

Même si nous savons que certains enseignants semblent être réveillés face à la séduction du rêve de démocratisation de l'enseignement universitaire, normalisant de ce fait leur accord avec le modus operandi des institutions, nous devons signaler les conséquences d'une certaine complicité. Ainsi, lorsque nous observons la politique éducationnelle dans sa fantasmatique consciente/manifeste, au cours de l'histoire, elle nous montre que lesdites *« reformitis »* (Lajonquière, 2018), « s'organisant comme un camouflage » (Calligaris, 1991), semblent être, de manière tactique, employées pour maintenir « la population endormie », tandis que, par ailleurs pendant le « sommeil » d'autres travaillent pour extraire la jouissance. En d'autres termes, il faut considérer la subversion des buts de cette normalisation de la formation universitaire et la place de l'enseignant dans cet engrenage.

Mannoni (1973), montrant les effets délétères produits par la « mission civilisatrice », mise en oeuvre par le Dr. Daniel Gottlieb Moritz Schreber, a observé que son fils Schreber avait succombé au charme de la séduction dans sa relation de soumission au père, soit à une *perversion de la demande d'amour*, devenant ainsi totalement gouverné par son père. Plus tard, l'éclosion du délire de Schreber devient une tentative de rejet de cette position passive à laquelle il s'est trouvé aliéné. Si l'on veut tirer les conséquences de cette histoire pour la formation universitaire, nous pouvons remarquer que « le problème de la perversion de la demande d'amour, avec sa façade idéalisée de mission civilisatrice, peut également surgir de la même manière dans la relation entre maître et disciple » (p.29). En ce sens, nous entendons qu'une formation qui peut être considérée « pervertie », terme employé par Mannoni, a pour conséquence de discréditer tout indice de barrière ségrégative entre enseignant et étudiant, puisque les deux, soumis à la notion de mercantilisation de la formation –, qui paupérise l'expérience par l'expurgation du désir, vont rejeter la valeur de la promesse incluse comme but, dans la transmission, au détriment/profit de la satisfaction supposée véhiculée par l'économie d'une jouissance immédiate. Comme si l'enseignant, soumis aux distinctions d'un signifiant maître entrait dans une « situation paranoïaque » dont les effets, comme l'avait souligné Mannoni, sont « stérilisateurs ou destructeurs ». Cette position de l'enseignant n'est pas sans conséquences.

En ce sens, Ricci (1976) va signaler que toute économie ou politique fondée sur un idéal colonisateur va créer des mécanismes qui soumettent quotidiennement les sujets au contrôle du corps, de l'organisation de la forme et de la conscience. Pour leur part, ceux qui s'y soumettent ne se révoltent guère ni ne se montrent désobéissants.

Au vu de ces impasses, Charles Melman (2000) avait noté quelque chose de particulier découlant des situations coloniales. Pour l'expliciter, l'auteur propose une torsion du discours du maître, où tout se passe comme si la trace de la coupure se trouvait déplacée et en venait à fonctionner entre S_1 e S_2.

Discours du maître (Melman, 2000)

Ceci entraînerait nombre de conséquences. A propos de la première : « Elle concerne l'écriture du fantasme, puisque celui-ci ne s'écrit plus avec un poinçon même s'il existe, entre le sujet d'un côté et son objet, une coupure absolument étrange ». (Melman, 2000, p.18). Dit autrement :

> Cela veut dire qu'au début, le sujet est toujours inquiet quant au maintien de son existence, il est toujours incertain quant à sa place, quant au maintien de sa place et est dans une relation avec son objet, non pas comme s'il avait été perdu, mais comme s'il avait été volé. C'est-à-dire que pour se maintenir comme sujet il aura inévitablement tendance à se confondre avec le signifiant maître, ce qui produit en fait une forme d'hystérie assez particulière, et d'un autre côté il confondra inévitablement l'objet de sa jouissance avec l'objet *a*. Pour se maintenir comme sujet, il aura alors besoin d'une présentification de l'objet *a*, ce qui, comme vous le voyez, est l'une des modalités de la relation perverse. (Melman, 2000, p. 18).

Dès lors, si l'on considère l'assujetissement de l'enseignant, en dépit des malheurs par lui dénoncés, il est également curieux d'observer que l'on doit prendre aussi en compte « le gain secondaire provenant de la maladie », par analogie avec l'observation faite par Freud (1926/1996), à propos de la jouissance contenue dans le symptôme, que nous présentons ici sous l'emblème de la formation universitaire. En ce sens, étant donné la condition de prolétarisation du travail de l'enseignant, ou les formes de professionnalisation précaire « suivant les jalons de l'accumulation flexible » (Bessa, 2006), nous pouvons penser qu'il ne devient quasi (im)possible pour l'enseignant, de garantir quelque espoir de survie, qu'à partir du moment où il ne fait pas seulement son entrée, mais également se soumet au « montage pervers » de la fabrique séductrice de diplômes.

Nous ne sommes pas en train d'affirmer que les enseignants sont des pervers du point de vue de leurs positions subjectives, bien que nous sachions qu'il y en a beaucoup, comme dans toutes les professions. Ce qui importe ici est de mettre en évidence quelque chose qui se présente, selon André (1993), par analogie avec une « structure de fantasme sadien ». Dans ce cas, l'enseignant identifié à la position d'objet se réfère à l'institution comme l'instance responsable de sa souffrance, puisque même si elle l'emploie, et encore le paie bien au-dessous de la valeur réelle de son travail, on a l'impression que l'université, probablement, opérant à partir d'une morale sadique, ce qui est visé « est la division subjective que la souffrance permet de faire émerger avec la victime ». Il faut rappeler ici que « dans la narration sadienne, le héros-bourreau profite de ce clivage. La scène de torture lui permet, en fait, de se réapproprier la totalité de l'être, ne laissant à sa victime qu'un reste: le hurlement » (André, 1993, p. 21).

En ce sens, « l'organisation perverse » peut être comprise comme « des relations perverses avec les autres – et les mécanismes pervers – qui peuvent avoir lieu au travail, dans des moments particuliers, dans toute relation humaine » (Boyer-Labrouche, 2013, p. 115). Dit de manière lacanienne, ce serait une espèce de « règle à laquelle on prétend soumettre la volonté de tous ». (Lacan, 1962, p.5). Dans ce même esprit, Montrelay (1991), lorsqu'il aborde la question de la complicité comme l'un des aspects de la perversion, attire notre attention sur le cadre, à la façon d'un engrenage :

> En premier lieu parce qu'un fantasme, tout comme un poème ou un tableau, se fonde sur un montage complexe qui à la fin se réalise. Deuxièmement, parce que, dans la mesure où ce qui se construit remet en question également des parties du corps, les logiques qui le constituent sont tout aussi partielles. (Montrelay (1991, p.19).

Bien que nous ne traitions pas ici spécifiquement de « personnes » perverses, au sens strict, d'un autre côté, on doit faire la supposition que, les enseignants étant du côté de la névrose, souffrance et désir font partie intégrante de la nature de leur travail, ce qui peut avoir pour conséquence, par exemple, une complaisance vis-à-vis du propre mal-être que les enseignants dénoncent dans leur contact quotidien avec la fratrie des étudiants considérés comme difficiles. De même qu'il y a aussi une jouissance. Dans notre étude, plusieurs enseignants expliquent leurs raisons d'entrer dans ce modèle de formation universitaire. Une structure dans

laquelle, une fois intégrés, certains restent un bon moment, en dépit du déni du sujet qui leur est imposé, ce qui peut être justifié par la nécessité, par exemple comme un échange, tel qu'acquérir de l'expérience pour pouvoir concourir à l'admission dans une université publique.

Pour Lacan (1962, p. 10), « le désir plus exactement se supporte d'un fantasme dont un pied au moins est dans l'Autre, et justement celui qui compte, même et surtout s'il vient à boiter ». Comme l'a raconté un enseignant, quelques mois après l'entretien, il m'a envoyé un e-mail, dans lequel il racontait : « j'ai été reçu au concours de l'Université Fédérale X et je suis sorti de cet enfer » – se référant à la faculté privée où il travaillait. Je me souviens qu'à l'occasion de l'entretien de cet enseignant, à certains moments « il criait, tapait sur la table, se levait pour aller respirer, mettait les mains sur la tête – en signe d'épuisement », démontrant son mal-être vis-à-vis de la manière dont il se sentait « annihilé » par l'institution, et il lui était déjà arrivé une fois d'être l'objet de la violence d'un étudiant qui l'avait poussé, le faisant tomber au milieu de la salle, parce qu'il avait été frustré par une appréciation négative pour résultat.

Cet énoncé de l'enseignant, sur sa réussite au concours, montre sa satisfaction d'être sorti de ces épreuves, dans une institution comparée à « l'enfer », dans laquelle il se voyait soumis aux sévices et tribulations, mais où pendant quelques années il a pu occuper ses fonctions, tout en s'y trouvant soustrait. En possession à présent de son statut d'enseignant, il peut par exemple assumer sa place d'énonciateur. Cet exemple commenté nous rappelle un passage de Lacan (1962), à propos de Kant, lorsqu'il nous rappelle qu'il y aurait une certaine « règle universelle » comprise dans la jouissance, qui pourrait s'exprimer au moyen de la maxime suivante : « J'ai le droit de jouir de ton corps, peut me dire quiconque, et ce droit je l'exercerai sans qu'aucune limite m'arrête dans le caprice des exactions que j'aie le goût d'y assouvir » (p.4). Plus loin, Lacan montre le paradoxe constitué chez Sade en relation à sa posture face à l'enfer et la manière dont il situe l'un de ses personnages.

> L'idée de l'enfer, cent fois réfutée par lui et maudite comme moyen de sujétion de la tyrannie religieuse, revient curieusement motiver les gestes d'un de ses héros, pourtant des plus férus de la subversion libertine
> dans sa forme raisonnante, nommément le hideux Saint-Fond. Les pratiques, dont il impose à ses victimes le supplice dernier, se fondent sur la croyance qu'il peut en rendre pour elles dans l'au-delà le tourment éternel. Conduite donc par son recel relatif au regard de ses complices,

> et créance dont, par son embarras à s'en expliquer, le personnage souligne l'authenticité. Aussi bien l'entendons-nous à quelques pages de là tenter de les rendre plausibles en son discours par le mythe d'une attraction tendant à rassembler les « *particules du mal* ». (Lacan, 1962, p.8).

Cette jouissance du corps enseignant, de ce qui lui est retiré de son travail, ceci rajouté à l'expropriation de son énonciation, nous évoque, par ailleurs, la *Porte de l'Enfer de Rodin*, produite comme thème pour la *Divine Comédie*. Un enfer peut, contrairement à ce qui est divulgué par la morale protestante, être considéré comme un « bon » portail par lequel l'enseignant, évaluant le prix à payer temporairement, entre dans une souffrance, pour pouvoir en retirer quelque plus-value, qui au bout du compte peut lui assurer un passage par d'autres « portails » – l'université publique. Celle-ci, d'ailleurs, possède ses propres misère et gloire, vu les formes de soumission, le productivisme académique, la ronde des petits budgets à une époque de « chahut », entre autres. En ce sens, reprenant le « à la jouissance sa règle » de Lacan, il suffit d'observer que « telle est la *maxime où je prétends soumettre la volonté de tous*, pour peu qu'une société lui donne effet par sa contrainte » (Lacan (1963, p. 4). Ainsi, le récit d'un enseignant, dans son passage en enfer, nous rappelle le drame de Dante, dans la Divine Comédie :

> perdu dans une sombre forêt, il y erre toute la nuit. Au matin il en sort, commence à monter sur une colline, lorsque lui coupent le passage une panthère, un lion et une louve, qui le repoussent vers la forêt. Lui apparaît alors l'image de Virgile, qui le réanime et lui propose de le sortir de là, en le faisant passer par l'Enfer et par le Purgatoire. Béatrice, ensuite, le guiderait jusqu'au paradis. Dante le suit. (Alighieri, 2003, p. 16)

Toujours au sujet de cette idée, du passage par l'université privée comme expérience qui implique un « paradoxe sadien », dans la déclaration qui suit, nous avons une impression de « paradis », quand une enseignante, évoquant l'institution publique comme lieu d'émancipation, fait la description suivante, en comparant les deux institutions: « l'université publique est précaire elle aussi, mais à tout prendre le précaire de là est meilleur que dans le privé, parce que tu as la liberté ». Lacan (1962) nous rappelle un principe de Sade, sur les droits de l'homme, qui se résume comme suit:

> C'est de ce qu'aucun homme ne peut être d'un autre homme la propriété, qu'il ne saurait en faire prétexte à en suspendre le droit de tous à jouir de lui, chacun à son gré. Ce qu'il en subira de contrainte n'est pas tant de violence que de principe, la difficulté - pour qui la fait sentence - n'étant pas tant de l'y faire consentir que de la prononcer à sa place. (Lacan, 1962, p. 5).

Dans le même ordre d'idées, nous avons cette impression qu'il semble s'installer une logique du « circuit tissé », métaphore développée par Montrelay (1991), pour montrer comment s'organise dans un « espace cartésien » la complicité d'un couple pervers. En d'autres termes, nous pouvons penser que, pour certains enseignants, le fait de faire partie d'un *corpus docente* au sein de l'université privée, selon la « logique du condominium », en dépit de ce que l'on en sait, des maux et bénéfices, et de ce qui s'annonce à son « portail », semble ainsi constituer un « montage sophistiqué », afin que ces mêmes enseignants puissent, postérieurement, s'en évader, pour alors entrer dans une autre institution – de préférence publique, qui possède elle-même ses propres impasses et mal-être, mais garantit une certaine stabilité professionnelle.

Lacan (1962), de manière assertive, nous montre un certain paradoxe associé à la douleur qui, contradictoirement, « projette ici sa promesse d'ignominie ». Dans le même esprit, il évoque le drame vécu par le philosophe Epictète, esclave d'Epaphrodite, le cruel secrétaire de Néron, qui selon certains récits, lui cassa un jour la jambe. Ainsi, Lacan pose la question suivante: « Imaginons une réplique d'Epictète dans l'expérience sadienne: « *Tu vois, tu l'as cassée* », dit-il en désignant sa jambe. Rabattre la jouissance à la misère de tel effet où trébuche sa recherche, n'est-ce pas la tourner en dégoût ? » (p.6).

Immergés dans un fossé misérable, mais sous la promesse de mieux jouir dans l'avenir, les enseignants se soumettent et agissent face à la double coercition – des étudiants –, dans la position de clients et de l'institution, laquelle le destitue en lui demandant d'être présent (dis)simulé. Ainsi, comme nous le montre Lacan (1962, p.6). « *la pudeur est amboceptive des conjonctures de l'être* : entre deux *l'impudeur* de l'un à elle seule faisant le viol de la *pudeur* de l'autre ».

Face à cette imposture, l'enseignant recourt à une certaine stratégie consistant à céder sur son désir, ce en quoi il atteste de l'effacement de soi, il s'objectifie, afin que soient accomplis certains ordres d'une logique implicite et explicite, où « ordonne qui peut et obéit qui fait preuve de bon sens » (Santos, 2005). En ce sens, il manquerait à l'enseignant un « peu de graine de Critique » (Lacan, 1962, p.10).

Sans trop nous éloigner de cette logique disciplinaire, certains types de fonctionnement de l'engrenage de la formation universitaire, accentuée par la

domination et l'obéissance, seront impliqués également dans certains gestes de « méfiance » envers celui qui est évalué – l'étudiant.

> Face à la multiplicité des savoirs, on évalue plus le sujet lui-même que les connaissances dont il peut être porteur. A l'ère de l'extrême individualisme qui est la nôtre, il semble que la distanciation théorique se soit beaucoup perdue dans l'oubli ou la banalité. Il suffit de vérifier la situation au travail avec les savoirs abstraits. La tendance à croire que l'on possède des connaissances inquestionnables fait que chacun, propriétaire de vérités particulières, les considère universelles. Il existe un très grand chaos dans le processus d'évaluation, parce que les critères adoptés se basent presque toujours sur le bon (ce qui est correct) et le mauvais (ce qui est erroné), dans une vision exclusivement positive de la situation. (Santos, 2005, p. 103).

D'un autre côté, tout ce que l'enseignant réalise doit être consigné et les rapports ont pour fonction, entre autres, de vérifier s'il pousse les étudiants à réaliser des activités numeriques. Pour Lesourd (2010) cet Autre virtuel apparaît comme absolu, persécutoire, total, entier et totalement jouisseur.

La soumission de l'enseignant aux principes qui structurent ce modèle de formation universitaire, a également entraîné qu'il assume un pacte de complicité. Ainsi,

> le terme complicité possède deux sens: un sens favorable: se sentir intimement, tacitement, spontanément en accord. Un sens péjoratif : participer plusieurs fois à une action condamnable. Dans les deux cas, on suppose l'existence d'au moins deux sujets agissant soit pour le bien soit pour le mal, et pour cette même raison ce nom fait toujours implicitement référence aux valeurs, à une éthique, à une loi. (Montrelay, 1991, p.27).

Cottes (1999) nous rappellera que l'observation des formes contemporaines de lien social nous permet de noter qu'il existe une certaine promotion de l'idée emblématique que la jouissance de la communauté doit prévaloir. Certains liens engendrent une pseudo-fraternité fondée sur une manière de jouir, qui néglige les vieux signifiants qui fonctionnaient comme idéal. En ce sens, nous pouvons supposer que, en ce qui concerne l'enseignant, en référence à « l'enfer » dans lequel il souffre, cela semble en même temps révéler qu'il n'existe pas de sens d'appartenance à une « communauté de discours », une institution formatrice engagée dans un processus sérieux d'émancipation des sujets. Nous n'avons pas non plus rencontré de maître engagé dans une transmission qui agirait comme « l'envers du modèle » (Pereira, 2003) –, peut-être qu'une étude d'orientation clinique pourrait révéler d'autres formes d'enseignement, une autre position parmi ceux qui souffrent et ne font que se plaindre. L'impression que donne l'enseignement

privé est qu'il ne s'agirait pour de nombreux enseignants que d'un stage provisoire, une sorte de tremplin.

Sur le marché de la formation universitaire, ce qui assure son soutien est la « morale dite utilitariste », puisque, dans la condition d'objet, elle peut servir à tous. Comme nous en avertissait Lacan :

> [...] Les utilitaristes ont entièrement raison quand ils disent que chaque fois que nous avons affaire à quelque chose qui peut être échangé avec nos semblables, la règle est son utilité – non pas pour nous, mais pour sa possibilité d'utilisation, son utilité pour tous et pour le plus grand nombre. C'est même cela qui fait la béance entre la constitution de l'objet privilégié qui surgit dans le fantasme et tout type d'objet du monde dit socialisé, du monde de la conformité (Lacan, 1960-1961/1992, p. 240).

Sur ce marché, ceux qui n'arrivent pas à devenir des enseignants dans des universités publiques, continueront à exercer leurs métiers parallèles, et feront de l'enseignement dans le privé un « petit boulot ». Nous savons que cette expression, aux significations multiples, n'implique pas nécessairement chez ces enseignants un manque d'engagement envers la profession, ou de la négligence, bien qu'on puisse noter qu'ils sont davantage (pré)occupés par une charge horaire minimum à fournir, chaque semestre, et ne disposent déjà plus de suffisamment de temps pour poursuivre leur formation. Donc, on peut présumer que nous avons affaire ici, à une forme particulière d'exercice de l'enseignement universitaire, sous la forme de « chargé de cours » toujours parallèlement à l'exercice concomitant d'une activité libérale.

Il n'est pas pour nous surprendre qu'une enseignante interviewée se soit montrée choquée des paroles d'un collègue, qui après avoir pris un café avec elle, lui a dit en la quittant : « j'y vais, je vais passer des diapos ».

Il nous est ainsi permis de penser que la prolétarisation du travail enseignant, en tant que résultat de la professionnalisation, le fait de disposer d'universités de masse qui offrent des « contrats précaires », laisse entendre que la société est incapable de fournir aux enseignants une place honorable. Voici le visage de la « dénégation du maître » (Bueno, 2011).

Dans cet esprit, le « petit boulot », qui a également la connotation de travail informel, nous montre à quel point la politique ne peut répondre aux aspirations du travailleur, - réponse qui consisterait à lui assurer la sécurité minimale. Pour cette raison, un travail comme « petit boulot », momentanément, vise à aider, « enfumer »

l'enseignant. Voilà le visage séducteur et également pervers de la logique de fonctionnement de nombreuses institutions privées. Autrement dit, un enseignant ne peut survivre seulement avec des « petits boulots », au contraire, il aura besoin d'en accumuler. Voilà le sens de l'expression trouvée par cet enseignant afin de décrire la situation du travail: « l'enseignant n'arrête pas de courir d'un boulot à l'autre ». (Leda, 2006). On peut considérer, selon Leite (2000) que l'université fait face à de nombreux « fléaux ».

> le premier était la pratique du régime du temps partiel, qui avait entraîné l'apparition de deux types d'enseignants: « l'enseignant vendeur ambulant » – dénutri physiquement et intellectuellement, gagnant son pain de manière itinérante, sans temps pour se mettre à jour et se consacrer à la recherche – et « l'enseignant dilettante » – avocats, médecins et ingénieurs qui, mus presque toujours par l'amour-propre, durant leur temps libre se travestissent en enseignants universitaires. Il n'y a personne aujourd'hui qui ne reconnaisse qu'en une seule génération académique, l'évolution ait été expressive. Bien qu'il existe encore des réduits de transgression du temps complet et qu'il reste des contingents d'enseignants à temps partiel, cette pratique est déjà universellement condamnée et considérée comme une distorsion. (Leite, 2008, s/n).

Ainsi, nous pouvons situer l'enseignant dans une position de combat, que l'on peut assimiler à celle de l'esclave, comprenant l'acceptation du risque de mort. Toutefois, Chemama (2007) note que, pour ne pas perdre la vie, il accepte la servitude. « Dorénavant le maître sera reconnu. L'esclave, lui, travaillera à son service et transformera la nature ». (Chemama, 2007, p. 122). Dans le même esprit, Lacan (1965-1966) nous dira que « l'esclave constitue le *parc réservé à la jouissance* ». (p.125).

Dès lors, si l'on considère ce type de lien formatif, on voit qu'il accentue la précarisation du travail lui-même et la « perte de prestige » de l'enseignant. Si le « petit boulot » lui sert de « réconfort » temporaire, cela n'a pas lieu sans impasse. On touche là au paradoxe de la « tétine », et à ce propos ne perdons pas de vue la vieille formule ô combien familière qui dit que nous sommes, contradictoirement, le « pays des tétées ». Cela revient à dire que le lien social est pris en tant que « lien maternel » (Schneider, 2002), ou encore, que l'on vit un libéralisme politique qui peut être ainsi interprété à partir d'un lien mère-enfant :

> Comme toutes les illusions, la croyance de l'Etat en sa propre puissance se fonde sur les traces en nous du maternel. La mère est entière. La mère est toute. La mère est bonne, la mère est toute bonne. D'ailleurs, les Verts radicaux vous diront, la Nature est bonne, c'est notre mère. Et la bonté des mères est naturelle. Surtout, la mère est Unique et non divisée. (Schneider, 2002, p. 62).

Le problème réside dans le fait que l'enseignant, pris dans ce modèle et dans ses différents modèles de formation universitaire, n'acquiert pas la fameuse dignité promise par le pacte social, puisqu'il devra passer sa vie à « courir après » d'autres tétines quotidiennes. Ainsi, comme un « petit chef », l'enseignant se limite à se plaindre, et bien qu'il souffre, ne lâche pas cette « galère », cet « os dur à ronger » (Lajonquière, 2011). Nous avons ici un exemple de l'association faite par Pereira (2016) entre la position de nombreux enseignants et le *discours de l'hystérie*, selon lequel

> l'enseignant ne se met plus à la place du savoir-théoriser, mais à une place fondamentalement ambiguë: ou dans la dévotion à quelque maître élu de son quotidien, – un gestionnaire, un conférencier, un formateur, un tuteur –, espérant qu'il possède le savoir exact sur sa condition d'être parlant; ou à la place de la dénonciation, de la provocation et de l'injure, car il sait d'avance que ce même maître n'est pas capable de réparer sa condition de manque. Ainsi, l'enseignant devient un plaignant, et se plaint continuellement de faits et procédés scolaires, d'étudiants, de gestionnaires et du système de manière générale. Il désire être objet de désir et tend à rechercher en vain un maître qui résolve cette situation. Mais nous savons que le sujet hystérique est celui qui règne où le maître ne gouverne pas. De ce fait, sa position, qui consiste à toujours être insatisfait de lui-même, à éprouver de la rancoeur en raison de l'échec du maître et à souvent se plaindre, puisqu'il n'arrive jamais à se savoir au niveau de son désir, est notable. (PEREIRA, 2016, p.196).

L'enseignant étant ainsi jugé rancunier, du fait d'être toujours dans la plainte, nous revient un passage de Lacan, lequel, analysant la cybernétique qui génère la sagacité des machines à sous, qui curieusement gagnent toujours, posa la question suivante: « Cette machine, qui doit en principe me battre, mais comment donc est fait ce bazar ? » (Lacan, 1954-1955/1985, p. 231). Si l'on transpose cette question à notre débat éducationnel, une lecture critique autour des conditions de cet enseignement universitaire nous permet d'observer que l'enseignant, étant donné sa condition d'objet, va se mettre dans une position de soumission totale à l'intérieur du dispositif formatif perverti.

Cette condition du travail d'enseignant semble propice au récit de la nostalgie quotidienne, c'est-à-dire, « la mélancolisation d'un impossible », qui peut être entendue de la façon suivante : « le sujet qui ne rencontre plus d'Autre consistant, capable de lui garantir une place minimale, et dont la désignation reste dans une incertitude de l'être » (Lesourd, 2010, p. 205). Dans ce sens, Calligaris (2010) nous rappellera que

> le problème est d'imaginer une stratégie d'éducation non nostalgique, mais propre à notre culture. D'accepter que, de façon prépondérante, éducation et castration dans notre culture se

> sustentent dans la transmission d'une promesse de jouissance et non d'un devoir, que le désir s'alimente de sa cible présumée (une jouissance idéalement sans limite) et non de la dette dont il s'origine (la parole offerte à notre désir grâce aux limites qu'elle nous a imposées). (p.28).

Si l'on considère la formation universitaire comme étant prioritairement soumise au principe de jouissance, il sera alors possible d'interroger la place du maître qui se plaint, dans la condition soit d'objet, soit d'instrument. En ce sens, nous pouvons penser l'enseignant comme pièce fondamentale de ce « bazar », dont l'engrenage, paradoxalement, dépend aussi de son « savoir » pour faire fonctionner la machine.

8. 3 L'enseignant instrument du lien formatif pervers

Maud Mannoni (1973) a pu montrer qu'une éducation idéale devrait, selon le maître, être un évènement marqué par une « barrière ségrégative mantenue par l'enseignant ». En d'autre termes, l'enseignement est transmis parce qu'il est lié au transfert. Au sujet de la séparation entre enseignants et étudiants, on croit qu'il y a d'un côté le maître « qui sait tout » et un étudiant « qui ne sait rien ». Cet obstacle a pour fonction de « garantir et maintenir un ensemble de protections et résistances ». Pour Melman (2010) ce que nous transmettons par l'éducation vient en nous d'une position idéale.

Néanmoins, les conditions de l'enseignement font qu'il « fonctionne comme un drame », souligne Mannoni (1973). On retrouve dans l'éducation quelque chose qui peut être assimilé aux situations familiales, par exemple dans les cas d'anorexie : « quand la mère attend beaucoup de son enfant, celui-ci s'esquive : pour ne pas être détruit dans son désir, il abandonne son corps ». Dans l'enseignement, nous montre l'auteure, il y a quelque chose qui peut être assimilé au malentendu père – fils. « Le désir de savoir de l'étudiant est confronté au désir du maître... que l'étudiant le sache, annulant ainsi ce qui pourrait valablement sustenter le désir de l'étudiant ». (p.37). Dans ce même ordre d'idées, Mannoni nous dira que

> le maître, en même temps, attend confusément que l'étudiant lui donne le savoir qui lui manque, ce qui amène l'étudiant à se défendre: comme s'il risquait de se voir frustré du produit de son travail (une telle frustration étant ressentie comme une menace d'aliénation). Le malentendu maître-étudiant (qui se superpose bien souvent au malentendu père-enfant) participe toujours de quelque *situation paranoïaque*; les effets en sont stérilisants ou destructeurs. (Mannoni, 1973, p.37).

Une fois encore, au sujet de ce malentendu entre maître et disciple à l'université, nous pouvons considérer qu'une partie des étudiants assume une position de désintérêt vis-à-vis du savoir, ce qui à l'inverse, fait naître et s'établir en contrepoids une relation considérée comme utilitariste et clientéliste. Dans cette même direction, si la promesse de jouissance du diplôme se superpose au devoir d'étudier pour, plus tard, acquérir une formation et conquérir une place pour son propre compte, l'enseignant tend à exercer son métier avec nostalgie, puisque sa parole est ainsi soustraite, au nom des promesses réitérées par la marchandisation de l'enseignement. On doit considérer le fait selon lequel, d'après Mannoni (2010, p.20) « dans un enseignement traditionnel, on devrait tenir compte des effets inconscients qui pourraient surgir à partir de questions concernant le sexe, la castration et la mort ». Comme Melman (2010) l'avait mis en évidence

> Le bien le plus grand, suprême que je puisse donner à mon enfant n'est pas l'argent que je vais lui donner. Le bien le plus grand que je puisse lui donner est d'avoir accès au manque inscrit dans le grand Autre, c'est-à-dire, au réel, puisque c'est seulement ce réel qu'il pourra habiter en tant que sujet et qu'il ne pourra désirer qu'à partir de ce réel. Le plus beau cadeau que je puisse faire à l'enfant est lui transmettre ce rien. (p.34).

Dès lors, si l'on considère que la relation entre maîtres et disciples entraîne nécessairement une distinction de places hiérarchiques, nous savons que les conditions engendrées par la logique utilitariste de la formation universitaire ne transcendent cette « distance que de premier abord, car de façon latente l'impératif moral n'en fait pas moins, puisque c'est de l'Autre que son commandement nous requiert ». (Lacan, 1962, p.5). Ensuite, Lacan montre que, si l'on retire quelque chose de l'expérience analytique, nous pouvons en déduire « qu'il n'y a pas de dépôt sans dépositaire à la hauteur de sa charge » (p.4). Comme le fait remarquer Mannoni (1973, p. 30), dans sa critique de la « mission civilisatrice » de l'éducation, incarnée par le Dr. Daniel G.M. Schreber, les problèmes de la perversion de la demande d'amour, en tant qu'idéalisation d'un ensemble de principes éducatifs, peuvent surgir dans la relation entre maîtres et disciples.

Suivant cette idée, nous pouvons alors penser que l'enseignant, malgré toute cette dépréciation de son travail et le fait de vivre une véritable « procession dramatique » en « enfer », renonce à sa singularité au point d'accepter d'être mené par la jouissance de l'Autre – la fabrique de diplômes, s'entend. Cela représente un

certain pacte de complicité avec l'appareil, sous le prétexte du « petit boulot » concomitant. Pour Cathelineau (2019, p. 31)

> [...] nous sommes habitués à l'enfer, et néanmoins soucieux de savoir ce qui le cause en nous et dans le lien social [...] Cet enfer est beaucoup plus menaçant et plus réel [...] Nous y sommes ! L'enfer, c'est ici et maintenant, et la question est de savoir pourquoi nous y sommes. (p.31).

Dit à la façon de Calligaris (1986), nous pouvons penser cette articulation entre l'enseignant et l'institution et la comprendre comme un artéfact.

> Cela signifie que, dans un montage pervers, dans lequel les places de savoir et d'instrument se répartissent, la jouissance poursuivie est la jouissance du montage ; ce que représente l'Autre est la propre image. Faire jouir l'Autre est la même chose que faire fonctionner le montage. La jouissance qui est obtenue là, celle d'être instrument du savoir, qui assure le contrôle de la jouissance de l'Autre, signifie une récompense exhorbitante. (Calligaris, 1986, p. 14).

Les raisons diverses avancées par les enseignants pour justifier leur permanence dans l'engrenage de l'université, nous permettent de tracer un certain parallèle avec le rôle joué par Albert Speer, architecte ayant eu une importante participation directe dans le Troisième Reich. Calligaris (1991) va montrer que face au procès de Nuremberg, Speer composa divers dossiers afin d'assurer son autodéfense dans le procès. Se présentant comme une « personne fondamentalement honnête », il a cherché à expliquer ce qui était arrivé face au nazisme et la responsabilité des dirigeants, d'Hitler et des allemands. Face aux accusations, et occupant à l'époque le poste de ministre, « il pouvait dire sans mentir qu'il « ne savait pas ». Mais certainement était-il impliqué dans les crimes de guerre ». (p.108). Dans le sens où il était au courant du développement de la technique moderne, qui fonctionna comme un entraînement pour que les techniciens, avec leurs dispositifs, puissent par exemple faire la guerre et causer la mort de milliers de personnes. En outre, considérant que le nazisme et le fascisme étaient des entreprises de très mauvais goût, il ne s'y opposa même pas. Ainsi,

> Speer avait tout pour être un antifasciste esthétique, mais ne le fut pas: il fut d'abord l'architecte d'Hitler et finalement ministre de l'Armement, sachant ce que tout cela impliquait, depuis la manipulation scénographique des masses jusqu'aux déportations en masse, et les rêves destructeurs de la recherche sur les armements. (CALLIGARIS, 1991, p.110).

Ensuite, Calligaris va proposer en hypothèse, que, lorsque Speer dit que tout ce qui était arrivé avait été la conséquence du développement de la technique, cela

semble, en un certain sens, être vrai. Toutefois, il serait nécessaire d'inclure dans son énoncé le fait que

> Ce que l'on appelle triomphe de la technique, de l'instrumentalité, est triomphe seulement dans la mesure où les hommes eux-mêmes fonctionnent comme partie intégrante de cette technique, je veux dire, fonctionnent comme des instruments. En d'autres termes, là où l'on parle d'effet de la technique, du développement de la technique, je crois qu'on pourrait parler de l'effet de l'intérêt et de la passion humaine à l'idée de sortir de la souffrance névrotique banale, aliénant la propre subjectivité à une instrumentalité. Cette passion me semble être une tendance névrotique: la passion de l'instrumentalité. Par passion de l'instrumentalité, j'entends la passion « d'être instrument ». (Calligaris, 1991, p.111).

Suivant cette clé de lecture proposée par Calligaris, la « récompense exorbitante » pour les enseignants dans cette université qui usurpe contradictoirement, et exproprie leur place d'énonciation, consiste dans le fait qu'ils ont de la passion pour la position « d'instrument ».

Dans ce sens, ce qui s'inscrit dans une transmission, faite par l'enseignant, dans cette université de masse, est que l'instrument est noué à sa valeur d'utilisation. En effet nous avons ici un problème, à savoir :

> Attribuer un sens à ce qui n'en a pas. En effet, le réel n'a aucun sens et, quand on se met à lui en attribuer un, ce sens se met à dépendre purement et simplement de l'imagination de qui l'invente. On invente un sens qui n'existe pas, puisqu'il ne provient pas de la relation symbolique avec l'Autre. On invente alors un sens qui provient de la logique du réel, ce qui jette le sujet dans un narcissisme radical (Jerusalinsky, 2010, p. 16).

Dans ce même esprit, lorsque l'enseignement, en tant que marque d'une transmission symbolique, se trouve réduit à la méthode pédagogique, ou quand il n'est qu'une réponse à une politique publique dépourvue de musculature pour offrir un minimum de garantie de retour du pacte social, on se rend compte dans ce cas qu'il devient problématique pour ceux qui y participent de pouvoir sustenter une position de sujet, guidé par une expérience éducative, ce qui signifie être maître de son sujet. Ainsi, ce que l'enseignant offre, ce sont des informations qui sont standardisées, organisées dans leur dimension de paramètres logiques des dispositifs méthodologiques variés qui obéissent à la logique du réel, mais qui n'ont pas de sens. Au niveau de la demande sociale, « celle-ci est aveugle quant à ce qui singularise le sujet. La demande sociale le veut égal à celui dont la société a besoin ». (Jerusalinsky, 2010, p. 21). L'enseignant en tant que pièce clé de ces programmes des politiques éducatives, sait au moins qu'il doit répondre à la demande sociale, sous peine, en cas de tentative de refus, de devoir également

rendre des comptes au tribunal de l'Autre –, par exemple l'évaluation institutionnelle – laquelle institue une « situation paranoïaque », comme une promesse de « terrorisme pédagogique » (pré) annoncé, comme nous l'avons déjà discuté précédemment. Pour Calligaris,

> le névrosé rêve d'être pervers, ai-je dit. Il faut en dire un peu plus: il est prêt à presque tout accepter afin d'accéder au montage pervers, pour parvenir à une modalité plus tranquille de la jouissance. Il est même prêt à abandonner sa singularité, au point d'accepter de rechercher une jouissance de l'Autre, ce qui est un artefact. (Calligaris, 1986, p.14).

Ce qui constitue la logique institutionnelle qui collabore à la permanence et à la complaisance de l'enseignant dans ce lien formatif pervers, est le fait qu'il puisse « être » enseignant sans l'être. Ce montage est une mascarade – la logique coloniale.

Reprenons la critique de Calligaris (1986) sur les défenses des criminels de guerre, au procès de Nuremberg. On pouvait remarquer, face à l'accusation de crimes, tels qu'avoir pris plaisir à exterminer des millions de personnes, qu'on entendait des militaires répondre : « j'ai toujours été un militaire exemplaire ». Dans un autre cas, l'explication suivante s'est fait jour :

> Le commandant d'Auschwitz, par exemple, Rudolf Hess, a écrit avant d'être pendu trois cents pages de mémoires, dans lesquelles il se justifie; il a raconté à quel point il était un fonctionnaire exemplaire... Je crois qu'il faut croire à ces réponses. Ce qu'il répondait était ceci: « vous vous trompez, ma jouissance ne passait pas par où vous pensez, ma jouissance ne venait pas du fait de tuer des millions de personnes, ma jouissance était d'être dans un montage pervers avec les autres de mon parti et, pour obtenir cette jouissance j'étais prêt à payer n'importe quel prix, évidemment ». (Calligaris, 1986, p.15).

A Auschwitz, la jouissance, comme on peut le remarquer, consistait en ce que chacun des militaires était pris comme instrument dans le montage. C'est-à-dire, en même temps, chacun devenait instrument et savoir. Ainsi, il s'agit d'un « montage où chacun ne recherche, avec la jouissance de l'Autre, que son propre fonctionnement ». (Calligaris, 1986, p.15).

Nous pouvons penser que l'entrée dans l'université de masse, à la brésilienne, et le fait d'y rester, impliquent pour l'enseignant un certain pacte de complaisance –, le « montage associatif » pour au minimum acquérir une reconnaissance. Comme l'enseignante mentionnée, pour se maintenir dans l'université elle se comparait à une « prostituée » qui devait se vendre. On a là une analogie avec une « grande anarchiste », qui selon Tabet (2004) a une relation avec

son corps comme s'il était sa terre, son moyen d'échange « économico-sexuel » – il est toujours à disposition – bien qu'à une place d'objet. En cette matière, nous devons nous rappeler que « tout » gémissement n'est pas jouissance. De même qu'il faut aussi dire que, en accord avec la logique de la formation universitaire clientéliste, « tout » contenu ne forme pas – le sujet n'est pas le contenu, mais la qualité de l'expérience du lien ; et l'on n'a pas plus de garanties que, quiconque occupe la place de l'apparence de transmission des savoirs, puisse en fait avoir quelque chose à offrir provenant d'un *Banquet* – en référence à Platon.

Dans ce sens de la dialectique entre l'enseignante considérée comme « prostituée » versus la professionnelle qui fournit un service, on peut observer

> un autre type d'échange se met en place: non pas la sexualité contre la sexualité, mais une compensation contre un service, un paiement (en valeur économique mais aussi en valeur – prestige, statut social, nom) contre une sexualité amplement transformée en service. L'échange économico-sexuel devient ainsi une forme constante de relations entre les sexes et structure la sexualité elle-même. (Tabet, 2004, p. 83).

Dans une autre situation, cette même personne pleine d'amertume pour s'être seulement spécialisée, n'ayant pas été admise au master, analysait le fait que, pour l'institution elle avait davantage de valeur, bien que contradictoirement elle soit « bon marché », puisque l'heure de cours serait moins chère, comparée aux titulaires d'un master et d'un doctorat. Dans les deux situations, on a l'impression que les enseignants autorisent l'Autre à épuiser leurs corps, dans une position d'instrument. Dit d'une autre manière : « fais de moi ce que tu voudras », entrant ainsi dans un « fantasme pervers ».

D'un autre côté, tout en ignorant la souffrance impliquée dans un enseignement qui rejette le désir, et qui contrôle de diverses manières la « comunication », les institutions qui s'engagent dans une logique purement lucrative, ont ceci de remarquable que d'une certaine manière tous en sortent gagnants, malgré leur précarité. Comme l'a observé Queiroz (2014), on doit considérer que

> il y a une incertitude fondamentale dans la perversion, à cause d'elle le sujet n'arrive à s'établir, de manière satisfaisante, dans aucune relation. Nous pouvons dire que la condition humaine, aujourd'hui, est perverse, non pas parce que chacun de nous serait organisé dans une structure perverse, mais parce que la réalité est mutante, et à tout instant elle nous met dans un statut précaire, sans garanties, ni certitudes. (Queiroz, 2014, p.598)

Dans ce sens, fait preuve de cohérence l'observation de Calligaris (1986, p.16), selon laquelle

> la grande majorité des personnes qui entrent dans un système totalitaire est prise dans un montage pervers; et qu'une grande partie des névrosés, quand ils sont pris dans un montage pervers, considèrent que les bénéfices qu'ils en tirent n'ont pas de prix. On dirait qu'ils sont prêts à n'importe quelle bassesse pour pouvoir rester dans ce montage.

Lacan (1953-1954/1975) va montrer que certaines manifestations perverses acquièrent des nuances, en devenant le pivot d'une relation symbolique, c'est-à-dire que nous trouvons en elle une reconnaissance. Bien qu'on doive aussi considérer les formes extrêmement ambiguës. Pour cela, Lacan va recourir à un récit fait par un ami qui lui avait raconté une anecdote sur le *joke,* qui en fait précède les courses de taureaux en Espagne et le fait d'avoir participé de manière maladroite à cet évènement.

Lacan se référait à une bande de semi-idiots qui défilent décorés comme des matadors, font quelques pas dans l'arène avant d'entrer dans l'espace clôturé pour participer au jeu. Ce sont des hommes pas du tout inoffensifs. La foule, euphorique crie : « plus par là, là-bas, ici c'est bon ». Curieusement, ce personnage des grands jeux de corrida de la vieille Espagne, commence à montrer certains signes de panique et à s'esquiver. Ses camarades lui disent : « Vas-y, tu le veux, tout le monde te veut ». Alors, dans cette espèce de choeur, « tout le monde prend part au jeu. La panique du personnage augmente ». Lacan poursuit sa description :

> Il résiste, il veut s'esquiver. Ils l'emmènent en-dehors des barrières, et, finalement, il opte pour se présenter. Subitement, il s'identifie à ceux qui l'encouragent, et le conduisent, de par l'insistance écrasante des hurlements du peuple, il se transforme en une sorte de héros bouffon. Engagé dans la structure de la situation, il se met devant l'animal avec toutes les caractéristiques de l'attitude sacrificielle, en cela proche de ce qui reste de toute manière sur le plan de la bouffonnerie. Il se fait immédiatement étendre par terre. Et l'éloigne. (Lacan, 1953-1954/1975, p.241)

Cette scène, pour Lacan, semble illustrer une zone d'ambiguïté où la pression d'une clameur, caractéristique d'un phénomène de masse, peut être considérée comme des manifestations que « provisoirement il nous connote comme perverses ». Ces scènes se reproduisent aussi dans la relation associative.

Dès lors, si l'on admet que nous sommes face à un lien formatif pervers, c'est là la raison qui, en partie, fait que, les universités privées bénéficiant d'un tel favoritisme, elles finissent par prospérer. Nous savons que, pour faire des profits, il

suffit que les universités trouvent leurs adeptes et puissent compter sur un réseau de « collaborateurs ». Ici vient à propos la remarque faite par Lacan, par rapport aux places dans le discours : « qui travaille toujours est celui qui est, en haut, à droite [l'autre] – pour faire naître la vérité, car le sens du travail, c'est celui-là » (LACAN, 1969-70/1992, p. 110). Je reprends cette citation de Lacan, pour rappeler que je pars du présupposé qu'à partir de cette lecture, l'enseignant est celui qui va faire fonctionner le « bazar ». Il n'y a pas de doute, cette entreprise ne peut qu'être couronnée de succès. Ainsi, de manière inusitée, Lacan (2011) fait la constatation suivante: « tout ordre, tout discours apparenté au capitalisme laisse de côté ce que nous appellerons, simplement, les choses de l'amour, mes bons amis. Comme vous voyez, ce n'est pas rien, n'est-ce pas ? » (p.88). Pour sa part, Cathelineau (2019) va montrer ce qui concerne la perversion lorsque l'on met en scène une certaine homologie de structure entre le signifiant et l'ordre politique:

> Il existe aussi des sujets qui vont être du côté du commandement et d'autres sujets qui vont être du côté du savoir, comme résultat de la structure du signifiant. Il y a les maîtres et les esclaves comme résultat du langage et de l'inconscient. Il est extrêmement intolérable de nous dire cela aujourd'hui. En tout cas, cette affirmation suscite l'indignation de nos modernes moralistes et de nos humanistes préoccupés par l'égalité. En effet, c'est l'inégalité dans le langage entre le signifiant du commandement et le signifiant du savoir qui répond à ce contrôle (Cathelineau, 2019, p.41).

Si l'on considère alors les impasses entre le signifiant du contrôle et le signifiant du savoir, il est important de prendre en considération que les enseignants vont assumer cette place par la sortie perverse de la névrose, à partir d'un semblant de savoir paternel, c'est-à-dire, par une position phallique. Un semblant, dans ce cas, régule la chaîne discursive. Lacan (1971) avait affirmé que le semblant est identique au discours auquel il se trouve identifié. Autrement dit, l'enseignant possède un savoir sur sa position dans le lien pervers, car c'est son savoir complice, qui permet que l'Autre ne manque pas. Donc, le propre enseignant l'a, ce savoir. Il ne s'agit pas d'une supposition de savoir à un autre sujet, d'où le fait qu'il est du côté paternel. Pour cette raison le fantasme se réalise, donc, bien que le sujet se trouve aliéné, au « prix de n'être que l'instrument de la jouissance ». Comme nous l'avions signalé au début de la discussion, l'enseignant se présente également comme susceptible d'être un objet, montrant que sa complicité devient tolérable parce qu'il

a aussi la maîtrise de l'utilisation de cette position subjective, dans laquelle il est aussi, de manière paradoxale, l'objet du lien formatif pervers.

Par ailleurs, avec l'emploi du discours imagétique, de nombreuses institutions, supposant posséder ce que seraient censés leur demander les futurs étudiants, investissent ostensiblement dans les propagandes afin de conquérir les jeunes intéressés par une formation pour pouvoir « augmenter leur salaire ». En ce sens, les enseignants étant au service de ces entreprises, comme instruments, encore qu'aliénés de leur condition, deviendront, dans une certaine mesure, complices du montage pervers. Cependant, face à l'insuccès et au mal-être qu'ils expérimentent constamment, ils transfèreront leurs responsabilités aux directeurs et coordinateurs qui deviennent aussi leurs bourreaux. Pour Queiroz (2014)

> la fonction des mots, dans le discours pervers, est moins une fonction de représentation et davantage « d'étalage », de présentation. Les sujets font une mise en scène par les mots, qui glissent métonymiquement sans barres obliques, tout comme les objets de jouissance et les *gadgets*. Il n'y a pas de point d'ancrage dans une signification, le langage semble être purement dénotatif. (Queiroz, 2014, p.600).

Encore à propos du texte de Calligaris (1986), on l'avait interrogé: « alors la perversion est un lien social? Oui ou non? » (p.17). Pour Calligaris il s'agit d'un lien social banal qui permet aux personnes de pouvoir s'associer. Ce que nous pouvons retirer de ce lien est que chaque sujet, pour bénéficier d'un certain quota de jouissance, fait un pacte avec la complaisance névrotique. Ce qui équivaut à dire, les uns gagnent, tandis que les autres perdent. Un lien pervers (ou montage pervers) n'entraîne pas nécessairement qu'on ait deux personnes de structure perverse. Il suffit d'avoir deux névrosés engagés dans une formation et non pas une structure perverse.

Comme nous l'avions précédemment signalé, la sortie perverse de la névrose va supposer que le sujet abdique de sa singularité et, à son tour, s'aliène à un semblant – qui est le contraire de faire semblant, qui aurait quelque chose à voir avec le savoir paternel. Calligaris (1991) montrera que ce montage semble apporter un certain degré de garantie de « certitude dans les actes et la pratique possible d'un fantasme commun », c'est-à-dire qu'on peut le comparer à un « prix de l'opération ». (p.112). Néanmoins, assumer cette position aura un prix. Dit autrement, « le coût est la transformation du sujet en *instrument* du savoir établi ». (p.112).

Ce qui se passe dans une pratique de semblant est qu'elle peut représenter une authentique sortie de la souffrance névrotique. Néanmoins, il faut la considérer ici comme un échec, pour les raisons suivantes:

> Non pas parce qu'au semblant de savoir et de fantasme ainsi constitué, il manquerait je ne sais quelle dignité épistémologique, mais parce qu'un semblant poursuit toujours et nécessairement la difficile tâche de démontrer qu'il n'est pas un semblant. Pour cette raison l'horizon extrême de cette sortie de la névrose est toujours mortifère (Calligaris, 1991, p. 112).

Suivant ce raisonnement, un semblant sera seulement un artifice pour que l'engrenage du « montage pervers » fonctionne. En outre, le semblant de savoir, quand il fonctionne, nous transmet quelque chose qui passe par un idéal totalitaire. Cela nous permet de penser que pour que le programme baptisé « Université pour Tous » puisse réellement fonctionner, comme une réponse politique symptomatique aux inégalités sociales, il a fallu qu'enseignants et étudiants acceptent les conditions engendrées, afin de ne pas remettre en cause le semblant pervers. Pour que tout ça obtienne du succès, en termes de marché, prenons comment analogie un commentaire fait par Calligaris (1991) au sujet d'un livre – Treblinka.

> [...] les SS ont construit à Treblinka, à l'arrivée des trains, une fausse gare, qui avait l'apparence d'une gare de trains, avec tout, y compris des portes de toilettes (hommes/femmes); il n'y avait rien derrière les portes, mais cela avait toute l'*apparence* d'une gare, il y avait même une pendule, vu qu'il n'existe pas de gare sans pendule, mais évidemment c'était une pendule en bois, qui indiquait toujours la même heure. Pourquoi ont-ils construit cette gare? On pourrait penser qu'effectivement, cela éviterait une série de tentatives désespérées de révolte au dernier moment, parce que les victimes penseraient arriver dans un endroit qui ne serait pas un camp d'extermination. Mais les raisons logistiques – ne pas avoir à tuer d'improbables révoltés dont il faudrait ensuite transporter les corps – ne paraissent pas justifier l'effort mis dans la construction d'un si grand décor. Il serait peut-être plus adéquat de penser qu'il s'agissait de faire tout *fonctionner*, que, allant à la mort, les victimes puissent déjà être prises dans la logique *instrumentale* qui triompherait dans le supplice final. (Calligaris, 1991, p.113).

Nous nous servons de cet exemple pour montrer que l'effort mis au profit de la privatisation de l'enseignement supérieur, comme le changement du cadre législatif, l'altération du statut juridique des institutions privées afin de leur permettre d'avoir un but lucratif, la subvention de l'Etat, la possibilité d'avoir recours de manière indifférenciée à l'enseignement à distance via les NTIC, la prépondérance des contrats enseignants précaires, montrent qu'il est possible de construire une sorte de décor. Il faut considérer, par exemple, l'usage de sigles qui initialement sont accompagnés du nom fantaisie des facultés-entreprises, qui en général commence en référence à « l'Université » quand en vérité c'est un « nom de façade ».

Réellement, on voit qu'un tel programme de gouvernement ne pouvait être qu'une réussite pour les entrepreneurs de l'éducation parce qu'ils ont pu compter sur une double complaisance : celle d'un gouvernement qui se présente comme « mère », et celle d'enseigants qui étaient disposés à se soumettre à n'importe quel prix pour avoir un « petit boulot ».

Michel Schneider (2002) montrera que dans un Etat « sans père » et références on observe une certaine instrumentalisation croissante du privé par le public. Si nous recherchons les racines psychiques et sociales de la politique mise en place, nous allons nous rendre compte que les « petites choses publiques » exercent un pouvoir de fascination, au point d'obtenir un certain enthousiasme de la part du sujet. Le problème réside dans le fait que ces illusions affectives sont sustentées par des liens inconscients, entraînant des identifications masquées, en outre elles sont investies de pouvoir.

> Pour qui choisit de sortir de la névrose en passant du côté de la perversion, le semblant de savoir construit peut être quelconque: l'essentiel est qu'il soit « su » et partageable et que du coup nous fonctionnions, sachant ce que nous avons à faire, comme instruments de ce savoir. Ceci est essentiel: le « contenu » de ce savoir n'a pas la moindre importance, car c'est un artifice qui ne peut ni ne prétend correspondre à aucun savoir supposé singulier (Calligaris, 1991, p. 113)

D'un côté, ce décor de la « démocratisation de l'enseignement universitaire » a apporté la promesse d'un paradis, la garantie d'un bon emploi, bien que précaire, pour les enseigants ; et d'autre part, le supposé « bon travail » promis aux futurs diplômés. Il se trouve qu'enseigants et étudiants, comme un couple supposé, devaient croire tous deux en ce semblant pervers dont ils étaient disposés, à n'importe quel prix, à retirer chacun leur jouissance. La permanence de l'enseignant sous-entend qu'il doit travailler comme « un fonctionnaire exemplaire ». Nous employons cette expression en analogie avec la critique faite par Calligaris (1991) à Rudolf Hess, qui avait été commandant du camp d'Auschwitz. Cet homme, écrivant ses mémoires, disait agir de manière exemplaire, pour justifier ses atrocités et se défendre au procès de Nuremberg. En ce sens, la question posée aux criminels de guerre pourrait être résumée de la façon suivante : « Mais comment pouviez-vous jouir comme ça en tuant, comment cette jouissance a-t-elle été possible ? ». (p.114). Ensuite, nous dira Calligaris, sur le fonctionnaire :

> Votre question est mal formulée, car ma jouissance n'était pas de tuer des gens, ma jouissance était d'être fonctionnaire exemplaire, et, éventuellement, pour être un fonctionnaire exemplaire, j'étais disposé à tuer des gens. (Calligaris, 1991, p.114).

Un lecteur non averti, qui ne sait pas comment fonctionne le discours du maître, serait surpris par notre explication selon laquelle, face à cette « procession dramatique » énoncée par les enseignants, cette misère éducationnelle, il est probable, on doit en convenir, que la jouissance des agents impliqués se situe aussi bien dans son fonctionnement, que dans un certain pacte d'obéissance exigé de l'enseignant qui rentre dans le montage pervers. La sortie de cet engrenage peut se faire pour diverses raisons, depuis les raisons personnelles, jusqu'au licenciement. Une enseignante nous avait ainsi raconté son appréhension, lorsqu'elle fut témoin du licenciement d'une collègue au moment où elle allait coordonner un séminaire.

Sur ces états de choses, Lacan (1962) va attirer notre attention sur le fait que le fantasme pervers implique pour l'objet de n'être que l'un des termes et qu'il arrive un moment où, ne pas en jouir n'étant plus possible, il devient une sorte de fétiche méprisable et que l'on entendra haut et fort : « Mais pfutt ! Schwärmereien, noirs essaims, nous vous chassons ... ». (Lacan (1962, p.6). Et comme nous savons que la ronde des « petits boulots », ne cesse de tourner, la phrase suivante, complétant l'énoncé de Lacan, fait sens : qu'après avoir été évacués ils peuvent « revenir à la fonction de présence dans le fantasme sadien ». Lacan conclut avec bon sens :

> Ce fantasme a une structure qu'on retrouvera plus loin et où l'objet n'est qu'un des termes où peut s'éteindre la quête qu'il figure. Quand la jouissance s'y pétrifie, il devient le fétiche noir, où se reconnaît la forme bel et bien offerte en tel temps et lieu, et de nos jours encore [...] C'est cela qu'il advient du ravisseur dans l'expérience sadique, quand sa présence à la limite se résume à n'en être plus que l'instrument. (Lacan, 1962, p.6)

Pour les enseignants qui restent dans l'institution, du fait de ne plus occuper la place de supposition du savoir, car ce sont des maîtres déchus, la relation construite avec l'étudiant, sous l'optique clientéliste, peut se réduire à la « relation d'objet ». Dans ce sens, « la relation d'objet est celle qui s'ajoute à une nécessité, un objet qui le satisfait » (Lacan, 1953-1954/1975, p.234). Du côté de l'étudiant-client, n'oublions pas les apparences, s'il montre très probablement des gestes d'arrogance face à cet enseignant, nous pouvons observer qu'il « semble couler de ses lèvres la simple question : y a-t-il légitimité dans les gestes de celui qui commande ? Et pourquoi celui qui obéit doit-il être servile dans son obéissance ? »

(Santos, 2005, p.102). Du côté de l'enseignant, nous en venons également à noter qu'il a perdu

> jusqu'au minimum du sens critique qui jusqu'alors lui donnait un appui et lui garantissait un niveau de survie sur le plan de l'expérience intellectuelle nécessaire pour qu'il puisse reste attentif à la rumeur de son temps, tout comme aux menaces des évènements. (Santos, 2005, p.102).

L'enseignant pris dans le lien formatif pervers va très probablement fixer sa jouissance dans le montage pervers. Et comme nous l'avait rappelé Lacan (1962, p. 6), en tant qu'instrument de ce fantasme, le sujet entre « comme être de chair et, jusqu'aux os, serf du plaisir ». L'enseignant sera à la « place de l'exploitation plus ou moins tolérable ». (Lacan, 1969-1970/1992, p. 189), puisqu'il sert de « parc de jouissance ». C'est là le possible portrait d'un maître complice, à qui l'on demande d'être bienveillant envers un marché qui jouit à tout prix. Paraphrasant Lacan (1972-1973, p. 205), si, avec Marx, en politique on fait de la *commarxe*, nous savons qu'avec Freud, nous avons découvert une *fraude*.

Considérations finales

La situation de l'éducation au Brésil, avec toute sa particularité, trouve ses origines historiques à la fin du XVIIIè siècle. L'ébauche dans l'imaginaire social de l'idée d'un droit à l'instruction ne fera son apparition qu'à la fin du XIXè siècle. L'idée de l'éducation comme un « devoir de l'individu » a laissé place à celle de l'éducation comme « un droit du citoyen ». Ainsi, sous l'ombre du « ciment théorique des Lumières » qui a abouti à de « nouveaux clivages pour la compréhension du problème », nous observons que « plaider ou non la cause de l'école pour tous a dès lors été une stratégie politique dont les Lumières constituent l'origine » (Boto,1996, p.23).

Toutefois, pour autant qu'on ait pour source d'inspiration cet idéal de l'accès sans restriction au savoir qui nous vient des Lumières, le système éducationnel brésilien a revêtu, pendant très longtemps, un caractère dualiste, en d'autres termes, il s'agit « d'un système à deux vitesses » ou d'une école chacune « des intelligences », celle des « riches » et celles de « pauvres »: l'éducation des pauvres

étant élémentaire et instrumentale, tandis que celle destinée aux riches – essentiellement académique et érudite.

L'éducation nationale est fondée sur le principe du « fossé psycho-socio-existentiel », lequel, historiquement maintenu, reçoit des institutions, de l'école à l'université « un jugement pédagogique essentialiste et communautaire ». Cela veut dire: « il s'agissait davantage de ségréger explicitement l'autre [...] de mettre cet autre à une place de « nécessiteux » telle qu'il lui soit presque impossible d'en sortir ou que lui-même soit amené à s'autodéclarer « nécessiteux » au point de ne plus pouvoir apprendre (Lajonquière, 2018, p. 64).

Dans ce sens, les inégalités sociales trouvent leurs racines dans le processus même de fondation de la nation, comprenant les époques coloniales, impériales passées, jusqu'à la république contemporaine. Dès lors, on peut affirmer que la société brésilienne n'a pas réussi à se permettre de porter le rêve moderne d'une éducation pour tous sans distinction, comme cela nous est martelé par chaque régime de gouvernement. Ainsi, le fait que rien n'ait changé jusqu'à nos jours permet de constater que nous n'avons pas connu l'après-coup, « ce temps qui instaure passages et transformations ». (Blanchard-Laville, 2001, p. 24).

> aucun « avant » ne produit un « après ». La cause n'est pas localisée « avant », mais dans le *seulement-après*. La cause est structurelle. Freud ne l'a pas dit en ces termes, mais a forgé celui de « surdétermination », bien souvent compris comme s'il s'agissait d'un multifactorialisme plus ou moins fonctionnaliste. La causalité structurelle est atemporelle, puisqu'elle s'impose dans le *seulement-après* de la série d'instants. En d'autres termes, l'atemporalité structurelle instaure une différence entre un « avant » et un « après », inexistants en tant que tels, jusqu'à l'instant précis de leur émergence. (Lajonquière, 2018, p. 37).

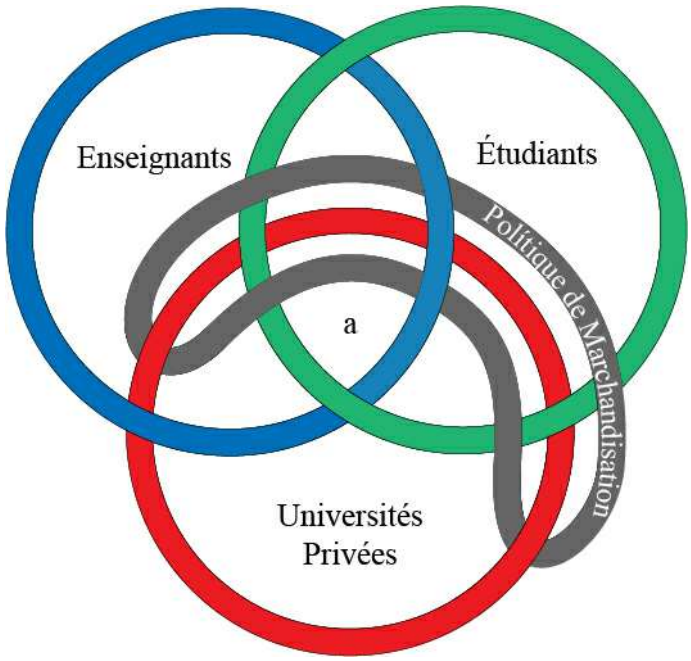
Dès lors, nous restons dans une continuation, dans des formes d'exploitation coloniale bien actualisées, sans trait marquant indiquant que nous aurions effectué une rupture, instaurant de ce fait une différence. Malgré l'abolition de l'esclavage, la vie sociétale a toujours un goût esclavagiste. Nous pouvons observer que, selon cette perspective de démocratisation de l'enseignement supérieur, l'on a prétendu corriger les inégalités avec davantage d'inégalité, pour promouvoir l'équité tant rêvée, mais on a en conséquence produit des sujets « exclus de l'intérieur » (Bourdieu & Champagne, 2008).

Malgré ledit « effort » gouvernemental « inclusif », contradictoirement, les jeunes voient leurs diplômes inflationnés, tandis qu'ils sont dévalorisés et assument des sous-emplois, reportant ainsi toute possibilité de quelconque reconnaissance professionnelle. Si le colonisateur, autrefois, avait pour but d'exploiter la terre,

l'entrepreneur, tel un nouveau colonisateur, profite actuellement des corps des étudiants, en plus d'exproprier les enseignants.

Dans ce cadre de simulacres et impostures, se retrouvent attachés, comme dans une espèce de noeud borroméen, enseignants, étudiants et universités privées, par analogie avec les trois termes de réel, symbolique et imaginaire –, mais cela étant ici formulé à partir d'un détournement du schéma dans lequel je me propose de montrer comment les sujets se retrouvent noués, dans un montage pervers qui, bien qu'offrant un « bénéfice secondaire » par le biais d'un conformisme, produit, d'un autre côté, une sorte de « procession dramatique » (via crucis imaginaire): de par l'idéalisation impossible à atteindre d'un étudiant qui ne s'organise même pas à partir de la place exigée par le fantasme de la transmission.

Noeud Borroméen de la marchandisation de la formation universitaire



L'objet (*a*) qui serait la cause du désir liant enseignants, étudiants et université, est présupposé être la promesse que tous vont jouir, même de manière précaire, comme nous pouvons le voir avec le travail en tant que « petit boulot », sous forme de contrats flexibles pour les enseignants, et la dévalorisation des diplômes pour les étudiants. Ainsi, « ce qui se transmet et se socialise est la promesse, au-delà des devoirs, non pas de faire naître un désir, mais de réussir à jouir » (Calligaris, 2010, p.27).

En outre, nous pouvons également noter la présence d'un cadre rare – que je nomme Politique de Marchandisation. Ce serait la présence de ce quatrième élément qui aurait pour fonction de donner « une consistance réelle » au noeud, c'est-à-dire au montage pervers. Dit d'une autre manière, les initiatives du gouvernement, construites au nom de la lutte contre l'inégalité sociale, ont été prises en référence à ladite Politique démocratique, bien qu'en installant dans l'imaginaire social l'idée d'un objectif lucratif.

En effet, le noeud borroméen nous semble être un artifice topologique assez pertinent, ainsi qu'illustratif pour montrer la manière dont se retrouvent attachés entre eux les enseignants et les étudiants, lorsque l'on considère la perversion du lien formatif, produit dans le contexte de la marchandisation de la formation universitaire. Ils se retrouvent liés par une certaine complicité où chacun se plaint de l'autre, comme si dans cette « procession dramatique » (via crucis imaginaire) les deux partenaires dans le lien pervers rappelaient, l'un à l'autre, de manière répétée, quelque chose qui peut être énoncé de la manière suivante: « mais tu n'es pas très complice avec moi », quand l'étudiant ne correspond pas au modèle idéalisé par l'enseignant; et, à son tour, l'enseignant est rejeté, quand par hasard il montre à l'étudiant la dimension de son ignorance, en refusant de le faire passer. En effet, s'il le critique, il est rejeté, et subit des conséquences directes qui peuvent être non seulement des menaces verbales, mais aussi des passages à l'acte des étudiants sous forme d'agressions physiques. Tout signe de respect et d'altérité, dans ce cas, est éliminé, puisque chaque partenaire se plaint sans fin l'un de l'autre, sous une forme duelle, en même temps qu'ils partagent une complicité perverse, réduits qu'ils sont à l'économie de l'offre et de la demande, soit un appel sans limites.

Dans ce cas, chacun voit le côté de la complicité, de par la manière dont ils s'accusent réciproquement de respecter le pacte imposant de rester ensemble dans la « fabrique de diplômes ». Comme un « couple », selon Clavreul (1967), dans lequel les deux recherchent la complémentarité, où leurs intérêts cherchent à être toujours satisfaits. Cette condition implique de donner une légitimité à la perversion, toujours justifiée comme étant compatible avec les valeurs assumées par la relation entre complices. Dans cette structure de lien formatif pervers, le noeud se fait de telle sorte que la relation entre les partenaires implique la reconnaissance de la complaisance de chacun envers les absurdités et les abus. Entraînant ainsi, ou des

devoirs, ou de la compassion, ou de la soumission, justifiés par la Politique de Marchandisation dite de réparation des inégalités.

> La notion d'Inconscient a pour support le fait que, ce noeud, non seulement nous le trouvons déjà fait, mais encore nous le trouvons fait d'une autre intonation de l'expression « On est Faits ». On est faits de cet acte... par lequel le noeud est déjà fait. (Lacan, 1974-75, p.61).

De cette manière, cette initiative gouvernementale ou « politique publique » vouée seulement à la distribution de diplômes comme si c'était des produits, ne réduit pas l'inégalité. Si elle était réellement prise au sérieux, elle pourrait en fait fonctionner comme un Nom du Père, comme une suppléance dans laquelle s'instaurerait une place, une filiation, pouvant même acquérir le caractère d'exception, pour devenir un modèle.

> [...] le manque de conditions pour fonder l'éducation au Nom du Père est aggravé par le fait que les dites politiques publiques néolibérales potentialisent la répression de tout élan révolutionnaire, dans le sens où ce qui obstrue n'est plus la disponibilité de l'objet, mais le rejet de la dette symbolique. Dans la même mesure où le caractère diffus de la réalité, imprégné de l'hégémonie de l'illusion, dévalorise l'effort du sujet en vue du retour de ce qui lui a été refoulé. La propre suppression du symbolique rend difficile l'établissement clair de paramètres pour ce faire (Sacco, 2017, p. 2017).

On peut alors conclure que, d'un côté la « démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur » a abouti à une perversion du lien formatif, rendant enseignants et étudiants complices de l'imposture adoptée par l'université mercantiliste. D'un autre côté, ces actions gouvernementales considérées « démocratiques », bien que divulguées en tant qu'effets d'une réforme, en fait, ne fondent même pas une place d'énonciation enseignante. Les enseignants se montrent toujours peu sûrs d'eux-mêmes et doutent des possibilités de garder leur emploi.

Nous constatons qu'au lieu de contribuer à la mise en place d'un imaginaire social, porté par l'idée que tout un chacun sans distinction d'origine, et grâce à son investissement subjectif, puisse être confronté au défi, qui aboutit à toute formation universitaire, la marchandisation de l'enseignement mise en oeuvre au Brésil, a transmis cette même demande inconsciente de faire jouir l'Autre, du marché capitaliste.

Références

Alcadipani, R. (2011). Academia e a fábrica de sardinhas. *O & S*, *18* (57), pp. 345-348.

Alighieri, D. (2003). *A divina comédia*. Recuperado de E-books Brasil de http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/divinacomedia.pdf

André, S. (1993). *L'imposture perverse*. Paris: Éditions du Seuil.

Aragão, L. T. (1991). Mãe preta, tristeza branca. In Aragão, L. T. et al. (Coord). *Clínica do social: ensaios.* São Paulo: Escuta.

Aulagnier-Spairani, P. et al (1967). *Le désir et la perversion*. Paris: Éditions Seuil.

Bellangé, V. (2007). À consommer avec modération. *La Revue Lacanienne, 3*, p. 22-26.

Benjamin, W. (1987). *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura* (Vol. I). São Paulo: Editora Brasiliense.

Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2014). *Transmetrre, aprrendre.* Paris: Stock.

Blanchard-Laville, C. (2014). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: Puf.

Bonnet, G. (2008). *La perversion: Se venger pour survivre.* Paris: Presses Universitaires de France.

Boto, C. (1996). *A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: UNESP.

Boudon, R. (1990). *L'art de persuader: Des idées douteuses, fragiles ou fausses*. Paris: Fayard.

Bourdieu, P., & Champagne, P. (2008). Os excluídos do interior. In Bourdieu, P. (Coord). *A miséria do mundo* (pp. 481-486). Petrópolis, RJ: Vozes.

Boyer-Labrouche, A. (2013). *De la séduction à la perversion: les enjeux du couple*. Paris: Doin.

Bueno, C. M. O. (2011). *A denegação do mestre: os discursos da dominação e o mal-estar contemporâneo,* 245 p. Thèse. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Calligaris, C. (1986). *Perversão – Um Laço Social?* Salvador: Cooperativa Cultural Jacques Lacan.

Calligaris, C. (2000). Brasil, país do futuro de quem? In *Um Inconsciente Pós-Colonial, se é que ele existe I* Association Freudienne Internationale. Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Calligaris, C. (2010). Três conselhos para a educação das crianças. In Calligaris, C. et al. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Calligaris, C. (2017). *Hello, Brasil! e outros ensaios – Psicanálise de estranha civilização brasileira*. São Paulo: Três Estrelas.

Carvalho, J. S. F. (2017). *Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt.* São Paulo: Perspectiva-FAPESP.

Cathelineau, P.-C. (2019). *L'economie de la jouissance*. Paris: Editions EME.

Chemama, R., & Vandermersch, B. (2003). *Dictionnaire de la Psychanalyse.* Paris: Larousse.

Chemama, R. (2007). *La jouissance: enjeux et paradoxes*. Paris: Erès, 2007.

Clavreul, J. (1967). Le couple pervers. In P. Aulagnier-Spairani, J. Clavreul, F. Perrier, G. Rosolato & J.-P., Valabrega. *Le désir et la perversion*. Paris: Éditions Seuil.

Cordié, A. (1998). *Malaise chez l'enseignant: éducation confrontée à la psychanalyse*. Paris: Édition Seuil.

Cottes, J.-F. (1999). Formes contemporaines du lien social. *La lettre – École de la Cause Freudienne, 178*, p. 5-7.

Coulon, A. (2017). Ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação Pesquisa, São Paulo*, *43*, pp. 1239-1250.

De Smet, N. (2005). *Au front des classes: Face à la classe, aux côtés des élèves, dans les luttes sociales*. Paris: Éditions Couleur Livres.

Diniz, M. (2017). A que visa a escolha de um dispositivo metodológico? In M. R. Pereira, (Org.). *Os sintomas na educação de hoje: o que fazemos com* « isso »*?* (p. 39-49). Belo Horizonte: Scriptum.

Dufour, D.-R. (2019). ***La perversion, de 1714 à nos jours*. Recuperado de** https://www.freud-lacan.com/getpagedocument/27781

Dunker, C. I. L. (2015). *Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros.* São Paulo: Boitempo.

Dunker, C. I. L. (2017). *Neoliberalismo reduz proteções e causa sofrimento por aumento de produtividade*. Recuperado de https://www.redebrasilatual.com.br/revistas/2017/12/o-neoliberalismo-nao-so-reduz-as-protecoes-mas-cria-sofrimento-para-aumentar-produtividade/

Durham, E. R. (2010). A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. *Novos Estudos, 88*, p. 153-179.

Fagundes, C., & Almeida, S. F. C. (2016). A Nova Ordem Simbólica e suas repercussões na função docente no Ensino Superior. In C. P. Medeiros, S. F. C.

Almeida (Orgs.). *Psicanálise implicada: educar e tratar o sujeito.* Curitiba – Paraná: Juruá.

Figueiredo, L. C. (2000). Sobre pais e irmãos - Mazelas da democracia no Brasil. In M. R. Kehl, (Org.) *Função Fraterna* (p. 132-156). Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

Freud, S. (1905/1996). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.7). Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (1911/1996). *Os sonhos no folclore* (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.12). Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (1914/1996). *As neuropsicoses de defesa.* (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.3). Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (1926/1996). *Inibição, sintomas e ansiedade.* (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.20). Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (1930/1996). *Mal-estar na civilização.* (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. 21). Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (1937/1996). *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar.* (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.13). Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (1940/1996). Esboço de Psicanálise*. Edição Brasileira Standard de Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 23). Rio de Janeiro: Imago.

Gentili, P. (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In T. T. da Silva & P. Gentili, (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE.

Goux, J. J. (1976). Calcul jouissances. *La jouissance et la loi, 1*(2), pp. 193-218.

Jerusalinsky, A. (2010). Apesar de você, amanhã há de ser outro dia. In C. Calligaris (et al). *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Kehl, M. R. (2015). *Ressentimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lacan, J. (1960-1961/1992). *O Seminário de Jacques Lacan, livro VIII – A transferência objeto.* Rio de Janeiro: Imago.

Lacan, J. (1969-1970/1992). *O Seminário de Jacques Lacan, livro XVII: O avesso da psicanálise.* Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1969-1970).

Lacan, J. (1971). *Le Séminaire de Jacques Lacan: Livre XVII: D'un discours qui ne serait pas du semblant*. Paris: Éditions du Seuil.

Lacan, J. (1972). *Do discurso psicanalítico - Conferência de Lacan em Milão em 12 de maio de 1972.* Recuperado de http://lacanempdf.blogspot.com.br/2017/07/do-discurso-psicanalitico-conferencia.html

Lacan, J. (1972-1973). *Encore.* Recuperado de http://www.valas.fr/Jacques-Lacan-Encore

Lacan, J. (2011). *Estou falando com as paredes.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho original publicado em 1972).

Lacan, J. (1974-1975). *O Seminário de Jacques Lacan: livro XXII*: R.S.I. Rio de Janeiro: Imago Recuperado de http://lacanempdf.blogspot.com/

Lacan, J. (1953-1954/1975). *Le Séminaire de Jacques Lacan: livre I – Les écrits techniques de Freud.* Paris Éditions du Seuil. Paris.

Lacan, (1962). Lacan avec Sade. Recuperado de http://staferla.free.fr/Lacan/Kant%20avec%20Sade.pdfLacan. J. (2003). Lituraterra. In Lacan, J. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Zahar.

Lajonquière, L (de). (2009). *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petropolis, RJ: Vozes.

Lajonquière, L (de). (2011). Três notas e um epílogo sobre escola, escrita e inclusão. In Lier-Devitto, M. F. & Arantes, L. (Orgs.). *Faces da escrita: linguagem, clínica, escola* (pp. 189-199). Campinas, SP: Mercado de Letras.

Lajonquière, L (de). (2013). *Figures de l'infantile: La psychanalyse dans l avie quotidienne auprès des enfants.* Paris: L'Harmattan.

Lajonquière, L (de). (2011). A Maestria da Palavra e a Formação de Professores. *Edu. Real*, *36*(3), 849-865. Recuperado de https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13316/14336

Lajonquière, L (de). (2018). As ilusões (psico)pedagógicas e o sonho de uma escola para todos. In M. E. Arreguy, M. B. Coelho, & S. Cabral (Orgs.). (2018). *Racismo, capitalismo e subjetividade: Leituras* psicanalíticas e filosóficas. Rio de Janeiro: EDUFF.

Lajonquière, L (de). (2019). Des réminiscences, de la vérité de l'histoire chez Freud. *Analyse Freudienne Presse*, *26*, pp. 49-60.

Lebrun, J. P**.** (2019). ***Où est passée la perversion?*** **Recuperado de** https://www.freud-lacan.com/getpagedocument/27770

Léda, D. B. (2006). Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In *Reunião Anual da ANPED*, *29*. Rio de Janeiro: Anped.

Leite, R. (2000). As sete pragas da universidade revisitadas. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 1 out. Caderno Opinião.

Lesourd, S. (2010). *Comment taire le sujet? Des discours aux parlottes libérales*. Paris: Éres.

Mannoni, M. (1973). *Éducation impossible.* Paris: Éditions Seuil.

Mannoni, M. (2010). Enseignement et compétence. *Figures de la Psychanalyse*, *2*(20), pp. 153-161. Recuperado de https://www.cairn.info/revue-figures-de-la-psy-2010-2-page-153.htm

Marx, K. (1944/1972). *Manuscrits de 1844 – Économie Politique & Philosophie*. Paris: Les Éditions Sociales.

Mealla, L. T. (2008). *Política salvaje*. La Paz, Bolivia: Clasco.

Melman, C. (2000). O Complexo de Colombo. In *Um Inconsciente Pós-Colonial, se é que ele existe I* Association Freudienne Internationale. Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Melman, C. (2010) Sobre a educação das crianças. In C. Calligaris. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Montrelay, M. (1999). Être complice. In P. Guymoard (Org.). *La disposition perverse*. Paris: Editions Odile Jacob.

Neau, F. (2015). Du ciel – à travers le monde – jusqu'à l'enfer. In J. André (Org.). *La perversion, encore.* Paris: Presses Universitaires de France.

Pacheco-Filho, R. A. (2005). O capitalismo neoliberal e seu sujeito. *Mental*, *2*(4), p. 153-171.

Pacheco-Filho, R. A. (2017). Os sujeitos tornaram-se perversos no capitalismo contemporâneo? *Stylus Revista de Psicanálise, 34*, pp. 45-56.

Passeron, J.-C. (1982). L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie. Revue française de sociologie*, 23*(4), pp. 551-584.

Pereira, M. R. (2003). *O avesso do modelo: Bons Professores e a Psicanálise*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Pereira, M. R. (2016). *O nome atual do mal-estar docente*. Belo Horizonte: Fino Traço.

Pereira, M. R. (2018). Psicanálise, raça e familiarismo brasileiro. In M. E. Arreguy; M. B. Coelho & S. Cabral (Org.). *Racismo, capitalismo e subjetividade:* Leituras psicanalíticas e filosóficas. Rio de Janeiro: EDUFF.

Pereira, M. R. (2019). Será mesmo que o magistério atual é formado pela «seleção dos péssimos»? *Educação Temática Digital, 21*(2), p. 333-347.

Pirone, I. (2019). Face a uma cultura que não faz mais abrigo: o discurso sobre o « mal da juventude ». *Estilos da Clínica*, *24*(1), pp. 53-61. Recuperado de https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i1p53-61 .

Portillo, R. (2005). O declínio do ideal, a exigência de gozo. *Latusa Digital*, *2*(16), pp.1-9.

Queiroz, E. F. (2014). O discurso perverso. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental,* *7*(3), pp. 593-603. Recuperado de doi.org/10.1590/1415-4714.2014v17n3-Suppl.p593.2

Racamier, P. C. (2010). *L'inceste et l'incestuel.* Paris: Dunon.

Ricci, G. (1976). L'economie institutionnelle de la jouissance – a propôs d'um centre pour subnormaux. *La jouissance et la loi, 1*(2), pp. 172-192.

Sacco, R. D. (2017). *Para uma Etiologia da Renúncia ao Professar: alguns apanhados da Corte ao Neoliberalismo no Brasil,* 227p. Thèse: Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Safatle, V. (2016). *O circuito dos afetos: Corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo.* Belo Horizonte: Autêntica.

Santos, A. P. (2005). Avaliação: mandar e obedecer. Leitura do processo institucional universitário. *Paideia, 1*(1), pp. 99-111.

Schneider, M. (2002). *Big Mother: Psychopathologie de la vie politique*. Paris: Odile Jacob.

Silva, A. L. (2005). Entrevista em Profundidade como Técnica de Pesquisa Qualitativa em Saúde Coletiva. *Saúde Coletiva, 2*(7), p. 71.

Souza, L. K. (2019). Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, *71*(2), p. 51-67. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&tlng=pt

Tabet, P. (2004). *La grande arnaque: Sexualité des femmes et échange économico-sexuel.* Paris: L'Harmattan.

Teixeira, C. C. F. (2013). *A nova ordem simbólica e suas repercussões na função docente, no ensino superior* (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, DF, Brasil.

Van Meerbeeck, P. (2003). *L'infamille. ou la perversion du lien.* Paris: De Boeck Supérieur.

Voltolini, R. (2019). Escola consumida ou consumada?. *Estilos da Clínica*, *24*(1), pp. 1-3. Recuperado de https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24