

**MAL-ESTAR DOCENTE NA UNIVERSIDADE MERCANTILISTA:
NOVO NEGÓCIO E ANTIGO *APARTHEID***

Isael de Jesus Sena *

Leandro de Lajonquière **

Marcelo Ricardo Pereira ***

RESUMO: Os desafios evidenciados pela universalização dos direitos por meio do acesso à universidade mercantilista, que excede a questão da origem popular e/ou da tradicional oposição homogeneidade cultural *versus* heterogeneidade, colocam um conjunto de vicissitudes para o professor, que interroga a si mesmo e que considera digno ou ignóbil endereçar sua palavra professoral aos destinatários com o objetivo de possibilitar a vivência de uma experiência formativa. O nosso problema, como sociedade brasileira, consiste no fato de que instalamos nacionalmente o imaginário de que alguns são mais capazes, enquanto outros estão impossibilitados em razão de suas origens. Essa fantasia tanto orienta os professores, por meio de um raciocínio baseado em um *apartheid* sociopsicopedagógico, como serve de fundamento para algumas políticas inspiradas no caráter de exceção. Como resultado, são excluídas a dimensão desejante do professor e a implicação subjetiva do aluno em sua passagem pela experiência da vida universitária.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade. Mercantilismo. *Apartheid*.

**TEACHER MALAISE AT THE MERCANTILIST UNIVERSITY:
NEW BUSINESS AND OLD *APARTHEID***

ABSTRACT: The challenges evidenced by the universalization of rights through access to the mercantilist university, which exceeds the issue of popular origin and / or the traditional opposition of cultural homogeneity versus heterogeneity, pose a set of vicissitudes for the professor, who questions himself if he considers himself worthy or ignoble to the recipients with the aim of enabling the experience of a formative experience. Our problem, as a Brazilian society, consists in the fact that we have installed nationally the imaginary that some are more capable, while others are unable due to their origins. This fantasy both guides professors, through reasoning based on socio-psycho-pedagogical *apartheid*, and serves as a basis for some policies inspired by the exceptional character. As a result, the desiring dimension of the professor and the subjective implication of the student in his passage through the experience of university life are excluded.

KEYWORDS: University. Mercantilism. *Apartheid*.

* Professor do curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea (PPGFSC) da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). E-mail: senaisael@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8862-2917>

** Professor na Universidade de São Paulo e na Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis. Bolsista Pq do CNPq.
E-mail: leandro.de-lajonquiere@univ-paris8.fr / Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6286-1784>

*** Professor Titular de Psicologia, Psicanálise e Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
E-mail: marcelorip@hotmail.com / Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0977-9124>

INTRODUÇÃO

O debate sobre os desafios enfrentados pela universidade não é recente. Em cada época, as problemáticas abordadas ganham contornos específicos. A situação atual, no Brasil, no que diz respeito à “inclusão” como forma de luta pelo reconhecimento de minorias sociais, mostra o quanto a instituição vem sendo requisitada não somente a ampliar as suas formas mais democráticas de acesso, mas também a promover a igualdade de oportunidades. Se até em décadas recentes, a universidade era um nicho de uma elite, o desafio consiste em mantê-la alinhada aos seus principais fundamentos com fronteiras sociais menos rígidas.

Sob a lógica de um duplo apartheid, social e psicopedagógico (LIBÂNEO, 2012; ANDREOLA, 2007; DE LAJONQUIERE, 2013), a universidade que chamamos mercantilista pretende equacionar as desigualdades, seguindo os cálculos de uma racionalidade econômica. As instituições ligadas ao grande mercado educacional observaram que os jovens de origem popular, potenciais “clientes”, historicamente excluídos do acesso à universidade, tornar-se-iam seus principais alvos.

A origem e as ditas condições de desvantagem dos estudantes vêm sendo utilizadas “como conceito de diferenciação social capaz de integrar as desigualdades econômicas, sociais e políticas do conceito clássico de classe e os aspectos imateriais e simbólicos dos diversos usos da noção de ‘pobreza’” (ALMEIDA-FILHO, 2011, p. 8). Assim, uma fantasia pedagógica presa ao imaginário do “dom” pressupõe que:

Alguns nascem com vários “dons”, outros com poucos dons e há aqueles que não detêm algo que valha a pena ser desenvolvido. É o *apartheid* psicopedagógico. Ele oscila entre estimular verdadeiramente os primeiros a ganhar tempo e dinheiro, compensar o golpe de sorte dos segundos e, enfim, circunscrever, de diferentes modos, os que chegaram ao mundo sem nenhum dom, como prova suplementar do fato de que “eles” são diferentes de “nós”. (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 72, tradução nossa).

Neste artigo, damos ênfase ao ensino superior privado. Isso se deve em grande parte à pesquisa que deu origem a nossa tese “Os impasses do ensino superior privado brasileiro: o professor e a perversão do laço formativo” (SENA, 2020a), realizada com professores que exerciam a docência em instituições com perfis mercadológicos, as quais pertencem atualmente aos grandes grupos educacionais¹ que integram as empresas de capital aberto. Contraditoriamente ao que vem sendo propalado sobre a “democratização do acesso à universidade”, graças à matrícula em faculdades privadas, os alunos têm seus diplomas desvalorizados no mercado do trabalho. Além disso, alunos tidos como clientes do mercado da formação universitária são vistos pelos professores como indivíduos que não correspondem ao perfil almejado de um estudante universitário. Fato que se deve, em grande parte, ao precário percurso escolar.

¹ Dados recentes mostram que oito empresas de capital aberto atuam no setor: Kroton Educacional S.A. (também conhecida como Cogna), Yduqs Participações S.A., Ser Educacional S.A., Ânima Holding S.A., Bahema Educação S.A., Arco Educação S.A., Afya Participações S.A., Vasta Plataform Limited. (FRONT, 2020).

A educação brasileira padece por não ser pensada na esteira de um sonho universalista republicano de fato, admitindo-se, sem muito sobressalto, a existência de duas escolas distintas: uma para os pobres e outra para os ricos. É suficiente observarmos as manobras atuais realizadas com o objetivo de mercantilizar a educação por meio dos recursos destinados ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB. Como destaca Freitas (2020), está sendo expressamente autorizada a eliminação física da escola pública por transferência de vagas à iniciativa privada, dita sem fins lucrativos. Enquanto isso, o projeto de privatização da educação por meio da terceirização está em curso no Senado e, a cada governo que entra ecoa a seguinte máxima: “Economia, Horácio! Privatizar, *that is the question!*”. (ESTACOLCHIC, 1999, p. 70).

Nesse sentido, o mantra dos governantes, cuja sombra atravessa o imaginário social, é: “o privado é, por definição, bom”. Esse tipo de argumento, reiterado há décadas, serve tanto para justificar as reformas educacionais como para alimentar o mercado. Tudo isso ocorre sob o pretexto de dar forma aos princípios democráticos, inclusive sob o lema de promover a equidade entre os cidadãos (SENA, 2020a). Lacan (1992) estava convicto dessa era do mercado, dessa época de propagação dos valores, “todos nós nadamos nisso no abençoado tempo em que vivemos”. 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” (LACAN, 1969-70/1992, p. 178).

Por isso, neste trabalho, acentuaremos algumas vicissitudes narradas pelos professores durante o ato professoral dirigido a alunos de origem popular que estão em busca de reconhecimento, os quais acedem ao ensino superior em instituições privadas com baixo critério de qualidade; em outras palavras, em “fábricas de diplomas”.

Valendo-nos dos impasses que constituem o horizonte da universalização dos direitos, por meio do acesso à universidade privada em detrimento da pública, tomaremos como operador de leitura o pensamento psicanalítico em articulação com a política, para entendermos especificamente a constituição do que chamamos de o laço fraterno ao modo brasileiro. Em seguida, mostraremos os desdobramentos da dita democratização universitária. Veremos assim como e a que preço todo esse processo se desdobra.

O laço social e o sonho de justiça.

O debate sobre a inclusão de jovens historicamente apartados do acesso à universidade e em busca de igualdade e de reconhecimento tem sido objeto de uma agenda social no centro das políticas públicas educativas e sociais nas últimas três décadas, sofrendo variações de acordo com os objetivos e fins particulares de cada governo. A problemática de nossas ditas “mazelas sociais” diz respeito à maneira como, no Brasil, pensamos o laço social, em geral marcado pelas formas de segregação aplicadas, como a crescente expansão da oferta de ensino superior privado lucrativo em detrimento da oferta de ensino público, cujo principal alvo são os jovens originários da classe popular. Essa discussão diz respeito à

maneira como vivemos, de fato, na *polis*: apegados às formas de segregação das quais alguns não abrem mão, pois trata-se de um ponto de gozo individual, apesar de, paradoxalmente, darem declarações e praticarem atos nitidamente contrários. Para o exame dessa questão, retomaremos o mito freudiano de *Totem e Tabu* como operador de leitura e organizador do laço social.

Conforme abordamos em outro estudo (DE LAJONQUIÈRE, 2000; SENA; DE LAJONQUIÈRE, 2020), Freud propõe um operador lógico para entender as vicissitudes da vida social tomada entre dois polos extremos que se repelem, quais sejam, a segregação societária e a igualdade de direitos. Para construir esse operador, ele postula uma filogênese do humano. Em *Totem e Tabu* (1913), narra a existência, nos alvares da hominização, de um chefe arbitrário que reservava para si os bens preciosos daquele momento: todas as fêmeas disponíveis. Qualquer oposição feita ao tirânico custava aos outros a morte. Porém, os excluídos da atividade sexual, em uma tomada decisiva, buscaram superar o ressentimento de viverem odiando em silêncio e bajulando publicamente o chefão. Eles comungaram em um ato considerado performativo e, a partir dele, fizeram emergir nossa humanidade. Em comum acordo, os desamparados, assertivamente, assassinaram o pai e depois comeram-no, praticando, assim, o canibalismo. No entanto, depois daquela “refeição”, passaram a sentir remorso e culpa pela passagem do ato. Nos desdobramentos desses novos sentimentos, os homens primevos, que não tinham o privilégio de ter acesso às fêmeas, passaram a interditar o acesso ao lugar de exceção ocupado pelo tirano primevo. Assim, eles fizeram-se filhos e irmãos, ou seja, estabeleceram uma autoproibição de usufruírem das mulheres, convertidas agora em mães e irmãs. Ademais, passaram a referir-se simbolicamente à vida societária a partir de um totem, herdeiro da outrora potência do pai-primevo.

Essa história não acaba aqui, pelo contrário, é nesse momento que, de fato, ela começa. A lembrança do crime primordial é psiquicamente indelével, portanto, insufla uma interminável expiação mais ou menos fracassada. O retorno do recalado é sempre disfarçado. Em outras palavras, não lembramos do assassinato coletivo de um chefe-privador arbitrário, tampouco do pacto de renunciarmos o lugar vacante do chefão. A outrora admiração à potência do chefe, correlativa à impotência solipsista dos primevos sem-fêmeas, retorna sob a forma de um culto culposo ao Pai. Dessa forma, os filhos-irmãos se iludem não só por acreditar na morte de Pai (em vez de acreditar na morte de um chefão), mas também por pensar que a culpa é suscetível de ser expiada, seja pela via religiosa, seja pela inibição de aprofundar a aliança fraterna. (SENA; DE LAJONQUIÈRE, 2020, p. 359).

A culpa, decorrente do parricídio, reduz a possibilidade auto-imposta dos filhos-irmãos de bancar, cada um, o chefão à impotência de agir de forma fraterna, guiados por um sonho de justiça, em oposição à arbitrariedade segregacionista. É nessa direção que a dupla dimensão do recalque, através do crime/culpa, suscita a emergência do laço social; ao passo que corrói a contratual interdição do incesto, fundamento crucial da democracia. Ainda nesses termos, Freud aposta, por meio do mito, na possibilidade de uma vida societária, ciente de sua imanente fragilidade, no lugar de uma vida condenada a renunciar ao desejo em nome de uma transcendência divina qualquer alicerçada na culpa. (SENA; DE LAJONQUIÈRE, 2020).

Lévi-Strauss (1982) foi um estudioso dessa obra freudiana e não lhe poupou críticas justamente por fazer uso do mito em detrimento da etnologia. Porém, admite que Freud explica, com êxito, não o início da civilização como pretende, mas seu presente. A invenção das instituições sociais da modernidade é a sua visada e mostra como *Totem e tabu* se mantém certa atualidade.

Em razão disso, lemos as idas e vindas da vida política graças à sagacidade freudiana contida nessa premissa. A democracia é fundada com um pacto entre homens (e não mulheres, ainda tidas como objeto) que se reconhecem irmãos na dignidade humana compartilhada. Eles dispensam os privilégios derivados da segregação societária imposta por chefes tirânicos de plantão. O sonho da igualdade de direitos passa a nortear a vida na polis. Seria, então, necessário admitir, como Fuks (2015), que a democracia implica uma ação subjetiva incessante contra o poder arbitrário: as diversas manifestações de um chefe que promete às massas o fim do conflito, a ilusão de uma sociedade perfeita e de outras figuras hodiernas como o capitalismo irrestrito ou o fascismo mais ou menos teocrático.

Depreende-se duas vertentes de leitura desse lugar vazio que fez emergir a democracia. A primeira, seguindo com Fuks (2015), permite-nos concordar com o fato de que “a democracia, enquanto sistema fundado sobre as leis da linguagem, é marcada pela falta” (p.105). Nessa mesma direção, Castilho (2019) concorda com a ideia de que os sistemas de governo são incompletos, tendem a cair em acomodação e, inevitavelmente, estão sujeitos aos solavancos ocasionais. Ademais, para funcionar, a democracia eleva a incompletude a um princípio. Portanto, institucionaliza criando o disfarce da ilusão. Assim como destacou Lajonquière (2020), a vida democrática resulta de um trabalho incessante de costura do gozo embutido em todo laço social a partir da ideia inconsciente de Pai.

Reconhecemos que essa divisão do sujeito inerente à vida social articulada como uma linguagem, a fenda, chamada por Lacan (1998) de *Spaltung*, é onde se situa a práxis do psicanalista. “Ele reconhece essa fenda como cotidiana. Admite-a na base, já que o simples reconhecimento do inconsciente basta para motivá-la”. (p. 869). Porém, é preciso advertir que uma coisa é constatar a incompletude de nossa vida e a procura cotidiana de um ideal; outra, é perceber a situação das promessas disseminadas na democracia brasileira, sob a forma de ilusões, como a universalização dos direitos, a exemplo do Programa Universidade para Todos – PROUNI que, ao contrário do propalado, reitera injustiças.

Identificamos, por razões de estrutura, que o sujeito precisa tomar do Outro algumas “chamarizes do ser” que serão como uma espécie de bússola com a qual poderá orientar-se em sua “falta-a-ser”, frente à angústia e ao desamparo. Além disso, desde a emergência do laço social, todos participam cotidianamente de uma luta discursiva na qual há ganhos, mas também há perdas. Porém, se a lógica do laço social é transmitida apenas sob o modo de ganância, como índice dos “chamarizes do ser”, a sociedade vive sob a forma de apartheid, de um mundo fixo dividido entre ganhadores e perdedores. Ao preço de disseminar que, sob qualquer renúncia à ética, vale pertencer ao clube dos primeiros. (ESTACOLCHIC, 1999). Essa é a lógica operatória de nosso laço social gangrenado pela segregação, uma clara divisão entre “nós que merecemos” e “eles que não merecem”.

O empuxe atual da sociedade brasileira consiste em tentar renunciar a incorporação da *ideia de pai* (FREUD, 1914) no momento em que se instala a presença do tirânico que, em regra, é sempre opressivo. Se a *ideia de pai* se desvanece – aquela representada pelo totem –, o que ressurge é o *real do pai*, ou seja, o retorno deformado do chefe tirano da horda, virulento e pulsional, cujo meio social não é capaz de detê-lo, deixando a impressão de uma entrega à loucura e ao desespero como uma forma de “ilimitação” do amor e do ódio – maternos. Diante de tal opressão, embora o sujeito continue se sustentando na *ideia de pai*; esta ainda parece, na visão do próprio sujeito, diminuída, reduzida a uma impotência ignominiosa. (FIGUEIREDO, 2000).

Assim, a questão não é viver uma procura, projetar-se na busca de um reconhecimento imaginário no laço social, como o fazem milhões² de jovens matriculados em estabelecimentos de ensino superior com estritos fins lucrativos. A problemática consiste em encarar a difícil tarefa de manter-se, em muitos casos, às margens da promessa disseminada de que cada um pode se tornar dono do próprio negócio ou de que, em nome do mito da meritocracia – embora, convém assinalar, a ação de fabricar diplomas não funde meritocracia alguma – aqueles que têm o diploma terão um lugar ao sol no pacto social. A vida democrática desmancha-se no ar quando a política, em nome de uma igualdade, rifa/leiloa o sonho de justiça em um arraçoado de aspirações individuais de consumo. Além disso, quanto aos representantes encarregados de cumprir a lei, como terceiros, ainda que humanos, “espera-se deles, claro, que não confundam suas próprias pessoas com o Outro e se abstenham de extrair gozo desta posição privilegiada”. (ESTACOLCHIC, 1999, p. 65).

Essa segunda chave de leitura permite-nos confirmar a especulação feita pelo psicanalista Calligaris (2017), segundo a qual o imaginário da exploração colonial continua vigente em nossa sociedade brasileira, a ponto de ex-presidentes considerados porta-vozes do colono – como Fernando Henrique Cardoso, Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef – não conseguirem pôr fim a uma classe política que há décadas age como porta-voz do colonizador. Assim, o processo de redemocratização do Brasil ainda mantém a convivência de duas vozes: a do colono e a do colonizador, no dizer de C. Calligaris. O problema não é a permanência de corruptos no poder, mas manutenção do prestígio e da desfaçatez desses políticos.

A psicanálise nos ensina os efeitos devastadores da apropriação pelo apetite de gozo daquele que representa o Outro. A desconsideração a partir do lugar de investidura, sob o modo de esperteza ou pela incompetência com obscenidade, tanto caracteriza nosso momento histórico como perpetua a lei da selva

² O recente Censo Escolar de 2017 apontou que existem, ao todo, 2.162 instituições privadas, e a seguinte organização acadêmico-administrativa: universidades privadas² (93), centros universitários (181) e faculdades privadas (1.878). As instituições públicas perfazem o total de 296 unidades (federais, estaduais e municipais). Assim, 87,9% das instituições educacionais existentes são privadas. 8.652.441 alunos estão matriculados na rede privada, enquanto 2.352.232, na rede pública. A rede privada conta com mais de 6,2 milhões de alunos. Isso representa uma participação acima de 75% do sistema de educação superior. (BRASIL, 2017).

que um dia deveria ter sido recalcada. Nela, vale o triunfo do mais forte ou mais astucioso. Além disso, parte-se da ideia de que todas as traições são factíveis e desejáveis. (ESTACOLCHIC, 1997).

Ao retomarmos o lugar vazio deixado pelo chefe primevo, como condição da emergência do laço fraterno ou a aliança igualitária de direitos (FREUD, 1914), é possível, então, sustentar a hipótese segundo a qual a forma de laço social acontece sob o ethos do mercado, como observamos através da financeirização da educação. Assim, a democracia pode parecer, para a maioria, que está em estado de suspensão. Ademais, fica-se à mercê das decisões pessoais de um governante ou de outro, mais ou menos “messiânico”. Enquanto isso, para uma minoria, só haverá a repetição do gesto do pai-primevo explorador. Desse modo, os homens não se reconhecem como irmãos, mas como rivais. Nessa polarização, sucumbem à impotência de dar seguimento ao sonho de justiça social, aquele fundado no processo de produção da *ideia de Pai*.

Considerando as novas formas de comercialização da educação na bolsa de valores, temos a impressão de que a nova forma de exploração através do capital assume a fisionomia travestida de um “colonialismo” ainda não plenamente superado em nossa sociedade. Essas ditas novas formas de mercado equivalem ao “Complexo de Colombo”, expressão empregada por Charles Melman (2000), psicanalista francês, destacando que, mesmo em sociedades democráticas, uma das heranças do colonialismo é a existência de pessoas que, para darem valor a si mesmas, procurarão atuar como mestres absolutos de seus interesses pessoais. Trata-se de viver ignorando qualquer freio na “rivalidade humana” (FREUD, 1913). Elas comportar-se-ão sem nenhum respeito, a ponto de serem reconhecidas como mestres somente nessa condição.

Seguindo o raciocínio do laço social sob a forma de mercado, os lugares de enunciação reiterados em forma de conflitos estariam atravessados por três máximas: explorar, descobrir e vender a ilusão do fetiche do diploma, dando pouca importância aos efeitos derivados desse empreendimento colonial. O problema consiste no fato de que a tão sonhada cidadania e a luta pelo reconhecimento acabam deixando muitos à deriva (SENA, 2020a). Por outro lado, o império do slogan “Brasil, o país do futuro” suspende a necessária implicação subjetiva de cada um para fazer vingar uma vida democrática arrimada à justiça social. Ele usurpa a potestade do sonho de justiça, embora funcione como uma simples miragem anestésica no deserto da exploração cotidiana. (SENA & DE LAJONQUIÈRE, 2020). Vejamos como tudo isso se manifesta, considerando os relatos feitos por professores a respeito da “comunidade de iguais” que vem à universidade.

Universitários sob a lógica do apartheid.

Ao debruçarmo-nos sobre os diversos relatos feitos por professores³ que exercem a docência em estabelecimentos de ensino superior privados de caráter mercantil, notamos que a dita questão da origem

³ Esses relatos fazem parte da pesquisa empírica realizada durante o período do doutoramento (2016-2020). O trabalho de campo ocorreu durante o período compreendido entre maio e agosto de 2017 e foi realizado em uma instituição privada

social dos alunos parasita os espíritos docentes. Tudo isso produz tensões na própria transmissão feita pelo professor diante de um grupo de estudantes que, segundo os professores, parece não corresponder à grupalidade mais convencional e tradicional esperada de um universitário. Essa heterogeneidade, marcada pela ideia de supostos déficits cognitivos, coloca desafios, pois limita o professor; ao passo que este, também, o convoca, como desdobramento, a assumir uma posição benevolente.

As declarações dos professores mostram como um certo apartheid estrutura nosso laço social. A disputada concorrência entre as instituições privadas – apesar de algumas delas oferecerem um ensino de baixa qualidade paradoxalmente contrário ao propagado tanto pela expansão quantitativa dos estabelecimentos, como pelo expressivo número de matrículas – vem se transformando, ao longo das três últimas décadas, em um chamariz para milhares de jovens que compram a ideia da propaganda de que basta ter um diploma para conquistar uma “vida melhor”. Leiamos o primeiro excerto, da professora Margarida⁴, que faz um diagnóstico preciso do perfil de seus alunos:

Eu tenho encontrado dificuldades com os alunos em relação à falta de leitura, que tem sido uma recorrência muito grande. Os alunos, hoje, estudam pouco. Então, eles não percebem que o diferencial não está no curso que fazem, mas na qualidade do curso que eles fazem. Outra coisa: o comprometimento com a sua formação. Então, fazer esse rito de passagem do ensino médio para o ensino superior. Eles ainda não estão compreendendo o que é ser um aluno universitário. Eu sempre falo para eles: tem o universitário e tem o “universiotário”. Universiotário é aquele sujeito que acha que está pescando, enganando o professor; que chega atrasado, que sai mais cedo e acha que está levando vantagem. Aí, eu sempre falo sobre o mercado, que ele é cruel. Karl Marx diz que tem um grupo que vai ser exército de reserva. Aí, eu me lembro da minha aula de doutorado, o professor falou o seguinte: “professora, tem alguns que nem exército de reserva vão ser”. Porque quando Karl Marx diz “o exército de reserva”, é quando o mercado precisar, eu vou e pego. Mas tem uns que vão ter o diploma e não vão ter pertencimento nenhum, porque pescaram, porque ficaram nos corredores, porque o colega fez o trabalho por eles, então, o mercado é cruel porque exige sua competência, não só a qualificação. É a qualificação mais a competência. Sabemos que a universidade não é isolada do campo social. Esse aluno tem que trabalhar dois turnos para que possa encarar a faculdade. Então, às vezes, ele não tem tempo, ele chega “estafado” na faculdade (PROFESSORA MARGARIDA, 2017).

A partir desses enunciados, três problemas podem ser destacados: primeiro, a falta de implicação subjetiva dos alunos com os estudos; segundo, a dificuldade em fazer a passagem da cultura do ensino médio para a experiência da vida universitária, menos dependente, ou seja, a dificuldade em ter uma postura mais autônoma; terceiro, uma distinção entre *universiotário* e o universitário, como se existissem duas categorias, opostas entre si, de estudantes com expectativas diferentes, produzindo frustração no professor. O primeiro sempre busca levar vantagem, uma clara definição da postura clientelista, mostrando-se desinibido, como se transmitisse a ideia “se eu pago, eu passo”; e o segundo, provavelmente, corresponde àquele que supostamente cumpre a liturgia universitária, a fim de tornar-se parte do “exército de reserva” disponível para o mercado. Contudo, sabemos que apenas os raros destacam-se no cenário mercadológico.

localizada em uma capital do Nordeste. No total, foram entrevistados 42 (quarenta e dois) professores de várias disciplinas. A pesquisa seguiu os trâmites das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos outorgadas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e foi aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa (COEP)/UFMG, sob o número CAEE – 66241417.0.0000.5149.

⁴ Nome fictício, como os demais citados adiante.

É curioso observar que a queixa sobre a cultura do pouco esforço dos estudantes, enunciada pela professora, no que se refere à falta de implicação com a formação, também pode ser lida como se fosse a outra face de uma mesma moeda; ou seja, a outra face da própria instituição, que transmite ao aluno/cliente, desde o dito “processo seletivo”, a seguinte mensagem: compareça sem preparo e será aprovado no “vestibular”. A formação é entendida, estritamente, como um negócio. Tal entendimento cria, evidentemente, obstáculos para os professores que frequentemente são destituídos da autoridade enunciativa e ficam limitados pela impossibilidade de convocar o estudante a se comprometer a fazer a experiência da passagem pela vida universitária, pois os alunos parecem tomados pela *virtus dormitiva*, isto é, pela sonolência da ignorância.

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. Parecem comandados pela ideia de um conhecimento que se apreende por seu valor de facilidade. (SENA, 2020a). No entanto, o que se dissemina com tudo isso

é uma certa alienação pela ignorância, cuja parte significativa dos alunos evita se confrontar com os desprazeres próprios do investimento psíquico sempre requisitado em doses, que não são financeiras, para se haver com a elaboração e com 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 manutenção de uma demanda de felicidade, ou seja, desde que paguem... gozem! (SENA, 2020a, p.261).

Há, nos enunciados apresentados, compreensão e sensibilidade por parte da professora no que diz respeito à análise de conjuntura, quando conclui que a universidade não está apartada dos problemas sociais. Logo, podemos supor que “a falta de leitura” e os alunos que “estudam pouco” relacionam-se com a realidade da maioria dos jovens, que são trabalhadores diurnos e as suas condições de vida competem com o trabalho acadêmico. Porém, o professor acaba sendo expropriado de seu lugar de agenciamento discursivo à medida que é requisitado a ser “benevolente”. Dito de outro modo, há uma versão neoliberal atualizada de quem faz a “fábrica de diplomas” funcionar.

A professora Margarida propõe uma importante análise crítica da conjuntura atual, levando em consideração o fato de que vivemos em uma dinâmica de classe social. Ela toma como exemplo a referência marxista para apontar os efeitos perversos de alguns estudantes que, embora tenham “diploma”, infelizmente “não vão ter pertencimento nenhum”. Parece exprimir, em outras palavras, a exclusão produzida e “contraditoriamente” propalada pelo mesmo mercado que vende a ideia do acesso à formação universitária.

A reprodução da desigualdade, na forma de exclusão do mercado de trabalho pelos recém-formados, revela uma face cosmética da “controversa democratização do acesso ao ensino privado” (SENA, 2020b), funcional ao neoliberalismo, que recebe de forma invertida a sua própria mensagem, com a constatação de que não existem freios para o apetite do mercado. Enquanto muitos jovens se decepcionam, pois acabam sem acesso ao emprego formal, cresce o mercado de ações da bolsa de valores

associada à educação. Concordamos com Estacolchic (1999) quando afirma que o mercado possui sua própria rede sórdida movida por apetites pessoais e taxas de lucro. No mercado, é preciso considerar que só há ganhadores. Mercado é, portanto, “uma instância absolutamente objetiva, lúcida, completamente dessubjetivada” (ESTACOLCHIC, 1999, p. 69). Por outro lado, como destacou Jorge Alemán (2016), 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 o território do sujeito em um lugar que está sempre além de suas possibilidades, todo o tempo confrontando-se com o que não pode” (p. 64, tradução nossa). A exclusão dos jovens do mercado de trabalho formal torna-se uma decepção somente para eles diante da promessa do mercado mascarado por políticas educativas ditas democráticas. O expressivo número de matrículas de jovens nas instituições de ensino superior privadas, mercantilistas, transformaram-nos em “clientes” do conglomerado mercado universitário. No entanto a expansão do acesso não incidiu como propagado diante da desigualdade social enraizada do Brasil. Assim, as desigualdades sociais encontram as suas raízes no processo de constituição da nacionalidade que ainda não foi superado, mesmo no atual regime republicano (SENA, 2020a). Logo, “as promessas da cultura parecem esbarrar rapidamente em desmentidos incontornáveis”. (FIGUEIREDO, 2000, p.159). Além disso, nossos modos de subjetivação são sustentados em clichês que tendem, além de à nossa depreciação, à culpabilização, que não se reduz somente ao universo político, mas também ao negro e ao pobre, como destaca Oliveira (2017): tudo parece se explicar a partir de falhas consideradas congênicas reduzidas ao negro e ao pobre. Estes últimos são vistos como os culpados pelo atraso no desenvolvimento socioeconômico do país.

Na sequência dos relatos, identifica-se outra característica que impede a formação intelectual dos universitários: os diversos usos da palavra, no ambiente acadêmico, capazes de sustentar a dimensão desejante do professor e a dimensão subjetiva do estudante. Pode-se constatar que há um problema de base ignorado pela própria faculdade, o qual inevitavelmente esbarra no professor, limitando até o processo de transmissão do conhecimento e produzindo conflitos. Detalharemos mais as palavras de um professor jurista:

[...] O outro aspecto é que eu tenho também uma heterogeneidade muito grande no que diz respeito às habilidades e competências que vêm do ensino médio e fundamental, que os habilitam a ter hábitos de estudo e possam ter sucesso nas nossas interações em sala de aula. Às vezes, os resultados não são muito favoráveis do ponto de vista cognitivo. Na área do Direito, é preciso que ele saiba escrever. Quer dizer, em toda área precisa saber escrever. Mas, na minha área de Direito, isso é instrumento direto de trabalho. E a segunda habilidade é verbal, é saber argumentar, se posicionar, mesmo que você esteja em situações psicologicamente conflituosas, sob pressão e etc. Manter uma certa lucidez em situações onde você vê que está havendo um conflito de interesses e etc. O que é muito comum no dia a dia profissional. É claro que isso vai ser desenvolvido no curso, mas é preciso que esse aluno ao menos chegue com uma base de uma boa redação. Não é raro ter um aluno que eu converse aqui sobre um assunto, e ele me explique o assunto; mas se eu pedir para botar no papel, não sai. Algumas situações dessas, justamente, podem gerar conflitos e confrontos em sala de aula que não resultem em efeitos positivos. Eu não vejo confronto como um problema, acho que as ideias, as pessoas, as identidades devem ser confrontadas em determinados momentos como forma de expansão da nossa visão de mundo, de consciência e etc. (PROFESSOR PROMETEU, 2017).

No excerto acima, as “habilidades e competências” requeridas para a experiência acadêmica universitária ficam comprometidas pelas histórias de fracasso nos ensinos fundamental e médio, estendendo-se até a universidade. Com a precária formação de base, criam-se, portanto, limites para o próprio estudante, que terá dificuldades para “escrever” segundo as regras do trabalho científico, além de precisar desenvolver a habilidade “verbal”, a capacidade de “saber argumentar” e o bom uso da escrita na forma de “uma boa redação”, requisitos imprescindíveis para o bom exercício profissional da advocacia, uma vez que o cotidiano de tal profissão requer a “lucidez” para lidar com “conflitos de interesses”, sobretudo, frente a “situações psicologicamente conflituosas”. O professor Prometeu constatou que os alunos conseguem expor suas ideias e isso não é raro. O problema é transpô-las para o papel. É curioso que, em um curso de Direito, a maioria dos estudantes sofra justamente por apresentar precários problemas propedêuticos, tornando dupla a fonte de “conflitos e confrontos”. Da parte do estudante, há a cobrança; do professor, um “jogo de cintura”. Como destacou Laurent (2007), na Era do Direito, típico sintoma de nossa sociedade, cada um se coloca em posição de evitar a frustração e de não querer ser importunado.

Os alunos tendem a achar que possuem conhecimentos inquestionáveis, os quais permitem que cada um se considere proprietário de verdades particulares, consideradas até mesmo universais. Instala-se, assim, o caso no processo de avaliar, pois os critérios adotados quase sempre se assentam no certo e no errado (SANTOS, 2005).

Essa referência ao conflito narrado pelo professor abre espaço para uma importante reflexão. A democratização do acesso ao ensino superior, pela via das instituições privadas, acaba estabelecendo, implicitamente, um conflito de interesses entre professores e alunos. A pretensa universalização de direitos faz do aluno consumidor e do professor uma espécie de feirante de um produto, sob a (o)pressão de manter a faculdade satisfeita pela venda do produto e o aluno, pela compra do mesmo. Fagundes e Almeida (2014) destacam que, nesse modelo de ensino, os alunos estão sempre em posição de protesto, já que a atividade de transmissão do conhecimento fica destituída de sentido, além de também ficar destituído o professor de seu lugar de saber.

Podemos também dizer que empobrecemos a experiência da vida universitária, à medida que o professor se desobriga de dar testemunho de si em seu ato de transmitir o conhecimento como algo de seu desejo articulado à posição de saber. Uma formação apenas reduzida ao preço de mercado transmite a ideia de que “o aluno tenta persuadir o professor a não lhe exigir sacrifícios, a conceder-lhe o diploma sem que tenha de pagar por isso algo além do dinheiro”. (FAGUNDES; ALMEIDA, 2014, p. 83).

Além dessas formas de conflitos diretos, não propriamente físicos, mas embates considerados verbais, o professor precisa levar em consideração uma série de desvantagens de ordem prática. A heterogeneidade não se restringe exclusivamente à defasagem escolar, mas a um conjunto de problemas desde a diversidade, como as diferenças relacionadas à idade, até as questões estruturais, que demandam

do professor uma posição mais sensível aos problemas de ordem social, ao preço de comprometer a própria formação intelectual dos alunos. Isso não se dá sem consequências, vejamos alguns detalhes:

[...] Temos uma diversidade no ensino privado. Você tem alunos de 18 a 65 anos. Alunos que há 15 anos não leem nada. Alunos que acabaram de sair da escola. Alunos que trabalham o dia inteiro e chegam à noite para estudar cansados e com sono e que não rendem muito. Alunos que dormem quatro horas por noite, outros que têm o dia para estudar, outros que só estudam no fim de semana. Alunos que moram na favela de não sei onde que, para vir para cá, já saem estressados porque têm que olhar a rua, que tem arrastão de vez em quando. A aula já é imprensada de noite, porque à noite não tem a mesma disposição de carga horária da manhã, se não a gente vai sair meia noite da faculdade. Também não pode começar muito antes das seis horas, porque o povo não sai do trabalho antes das seis. Então, você já tem um turno estreito, alunos que têm que sair mais cedo da sala de aula para pegar o transporte porque vão para outra cidade ou porque eles não podem chegar no bairro deles depois de tal hora, pois tem toque de recolher. Então, essa diversidade de realidades ao mesmo tempo tem um ponto que eu acho favorável, que faz a gente conviver com pessoas diferentes de nós e conhecer outras realidades. Mas administrar tudo isso com muita gente, são muitas variáveis, e não é fácil você dar conta disso, de cumprir o conteúdo, de fazer um bom trabalho, porque vai enchendo, vai sobrecarregando a gente (PROFESSORA CARLA, 2017).

A diferença de idade entre os alunos, a margem de tempo em que muitos deixaram de ter contato com a leitura, o estudo e as dinâmicas do trabalho e das condições de vida dos estudantes tratadas anteriormente são vistas como desafios para a professora. Alguns deles são considerados desafios pessoais, pois o mundo dos alunos não tem relação alguma com a realidade social da professora, como declara Carla: “faz a gente conviver com pessoas diferentes de nós e conhecer outras realidades”. Essa diferença implica ter que “ajustar os conteúdos”, pois a aula precisa ser “imprensada”, ou seja, resumida ao máximo possível para facilitar a vida dos estudantes que, além de possuírem um déficit escolar, moram nas periferias ou em outras cidades, dependentes, por exemplo, de transporte particular fretado entre os alunos, do ônibus coletivo público ou do transporte fornecido pelas prefeituras municipais. A diferença de carga horária entre os turnos, na faculdade, é um elemento produtor de desigualdade. Todos os exemplos mencionados são considerados pela professora como “variáveis”, a ponto de Carla se interrogar acerca da qualidade de seu trabalho quando se esbarra com o próprio limite pessoal, visto que se sente sobrecarregada.

Ao analisarmos a ponta do iceberg desse relato, temos a impressão imediata de que as contingências de ordem social exercem bastante influência sobre a professora, de tal modo que a docência é exercida sob a forma de benevolência. A faculdade também trabalha sob a forma de complacência, pois os alunos são clientes que direta ou indiretamente estão comprando um produto. Portanto, o conhecimento acaba sendo customizado de forma “econômica”, de acordo com as necessidades pessoais, não importando, por exemplo, as desigualdades produzidas por decisões que seguem o princípio da racionalidade econômica. Vale destacar que a evidência de ignorar as questões de base não é recente.

Ao realizarmos uma breve retrospectiva histórica, observamos que, ao final dos anos 1980, instalou-se no Brasil a convicção de que a escola deveria ser “ajustada” à sua nova “clientela”. O fato paradoxal foi constatar que “aqueles ‘diferentes’ que, sendo antes tão só uma minoria na escola, eram candidatos ‘naturais’ a serem ‘excluídos’ pelo mesmíssimo processo de escolarização” (DE

LAJONQUIÈRE, 2011, p. 191). Assim, o imaginário disseminado era o de que os “pobres” no Brasil não aprendiam a ler e escrever porque o ensino das letras não estava adaptado às realidades das crianças. Logo,

conjeturava-se – e ainda conjetura-se – que os pobres “não aprendem” porque as escolas, além de veicularem uma série de conteúdos epistêmicos e culturais refratários à realidade dessa classe, fazem-no conforme uma lógica ou uma racionalidade também refratária ao modo de pensar dos pobres (DE LAJONQUIÈRE, 2011, p. 191).

Esse argumento refratário ao modo de pensar dos desfavorecidos socialmente veicula o imperativo de uma miragem naturalista na educação, a ponto de o ato de aprender, reduzido à ilusão naturalista, reificar o sujeito. (DE LAJONQUIÈRE, 2013). O autor também acrescenta que, na base dessas concepções, prepondera

a forma costumeira de pensar o que se convencionou chamar de desenvolvimento cognitivo e/ou afetivo resume-se em postular que um ou outro ingrediente existe e opera “de modo primitivo” graças à *interação* e/ou a *estimulação* pedagógica dos adultos, de tal sorte que eles atingem os níveis mais evoluídos da humanidade. Nesse sentido, a educação, a saber, isso que se produz na vida entre um velho e uma criança, é outra face do desenvolvimento pretendido, sempre pré-definida no organismo. Educar retorna, então, simplesmente a estimular, interagir e/ou assegurar a mediação da relação da criança no mundo (DE LAJONQUIÈRE, 2013, p. 72, tradução nossa).

Seguindo o raciocínio da estimulação, há na matriz pedagógica certos princípios com vestígios do “catecismo colonial dos conquistadores”, ou seja, parte-se da concepção de que o primitivo vive no pecado e de que não tem a mesma consciência de um ser evoluído. Todavia, o colonizador sabe e quer lhe fazer o Bem, de tal modo que o primitivo não regrida ao desnível da origem. Nessa perspectiva, é preciso “não dar demais isso que se deve! Não apenas para não gastar muito, mas fundamentalmente para satisfazer, assim, o aprendiz na medida em que nós imaginamos naturalmente adequada”. (DE LAJONQUIÈRE, 2013, p. 73, tradução nossa). Poderíamos resumir essa impostura no seguinte provérbio espanhol: “Por que dar pão a quem Deus não deu os dentes?” (DE LAJONQUIÈRE, 2013, p. 73). Ao contrário dessa vertente naturalista,

a psicanálise nos permite pensar as vicissitudes próprias da emergência de um *sujeito do desejo* operando em toda educação, reverso da ideia de *indivíduo da pedagogia*. Esse processo que nomeamos de constituição, em oposição à ideia de desenvolvimento de uma realidade pré-constituída, não é uma atualização de determinações anteriores à “emergência” propriamente dita. Não existe pré-sujeito ou desejo menos evoluído: *o sujeito do desejo* opera ou está, ao contrário, excluído (DE LAJONQUIÈRE, 2013, p. 74).

A lógica do apartheid psico-sócio-pedagógico, baseada na suposta existência de um “fosso psicossocial” entre os estudantes, concebe que alguns universitários do turno matutino podem ser beneficiados pelo cumprimento total do conteúdo programático, enquanto os alunos do turno noturno ficam em situação de desvantagem. Acrescente-se que isso veicula o fato de que esses últimos alunos não aprendem o suficiente, justificativa dada em razão de suas origens. Essa desigualdade reiterada reforça a impostura adotada pela instituição e também pelos professores, suprimindo os conteúdos de modo a se

tornarem “objetivos”, ilustrativos, resumidos segundo critério social. Tudo o que se pede, de acordo com esse modelo de formação acadêmica, é a benevolência, ou seja, que o professor “estenda a mão”.

Daremos um destaque ao termo “benevolência”. Pirone (2019), autora que analisa a educação na França, observou que há alguns anos esse tipo de declinação moral da ação não estava explicitamente presente no campo escolar, embora pudesse ser lido nas entrelinhas dos textos oficiais, nos quais se encontrava explicitamente o termo “bem-estar” da criança. Exatamente em 2014, o termo “benevolência” [*bienveillance*] entrou oficialmente nos textos de enquadramento escolar e, desde então, passamos de uma escola que deve dar prova de benevolência a uma fórmula abreviada de “escola da benevolência”. Esse é um dos retratos da sociedade da positividade, na qual não se deve enfatizar a dificuldade, tampouco o mal-estar, mas transmitir a todos que tudo é possível.

A heterogeneidade social dos universitários, seus sucessos e fracassos, suas trajetórias sociais, culturais e também psíquicas, ficam cada vez mais evidentes nas salas de aula das faculdades, que se estabeleceram justamente com o objetivo de suturar as desigualdades. Todo esforço de adaptação dos conteúdos, levando em conta as diferentes realidades dos alunos, não alcança o problema de base que diz respeito à maneira como, no Brasil, a educação é pensada como um gasto e não como um investimento. Desse modo, acaba-se criando, exclusivamente para os pobres, políticas públicas cosméticas que trabalham sob a lógica de exceção. Além disso, sabemos que “a febre de ‘reformatis aguda’ que assola a escola brasileira não deixa de ver que a questão não é de método (psico)pedagógico, mas de justiça” (DE LAJONQUIÈRE, 2018, p. 67).

Sobre a ideia da exceção, Freud (1925/1996), por exemplo, utilizou o personagem Ricardo III, de Shakespeare, Gloucester, que depois tornou-se rei, para ilustrar como funciona a lógica da exceção. Esse personagem criado pelo poeta tinha como traço de caráter certa reivindicação à exceção, que seria motivada em razão de uma “desvantagem congênita”. Devido a isso, agia como vilão e vivia sob a forma de autoexclusão. Ricardo dizia: “não fui talhado para habilidades esportivas, nem para cortejar um espelho amoroso [...] resolvi portar-me como vilão e odiar os frívolos prazeres deste tempo”. (FREUD, 1925/1996, p. 328).

Freud coloca no âmago do debate a situação de Ricardo que, em razão de uma deformidade, atuaria de modo a justificar a sua deficiência, liberando-se para realizar tudo o que estivesse ao seu alcance, em um sinal de obediência cega aos próprios desejos. A peça parece evocar simpatia ao personagem, ao seu “protesto interior”, colocando nos espectadores um “sentimento de solidariedade”, mesmo considerando o fato dele ser um vilão. No entanto, Freud diz que há algo grave, algo que se passa como pano de fundo, algo que estaria registrado nos antecedentes secretos da amargura e da minudência com as quais 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 [...] Tenho o direito de ser uma exceção”. (FREUD, 1925/1996, p. 329).

O argumento da “exceção”, segundo o nosso entendimento, tem sido utilizado majoritariamente pelos grupos empresariais no campo educativo como uma estratégia perversa para incluir, sob a forma de mercado, aqueles que estavam excluídos do acesso à universidade por conta de uma formação escolar de base “deficitária”, resultado do não império de um sonho de justiça que possibilite a todas as crianças e jovens irem a uma mesma e única escola. Em nome da necessidade de reduzir as desigualdades sociais, as próprias diferenças têm assumido uma dupla função tática na lógica da financeirização da educação superior: primeiro, mantêm-se como índice para inclusão; segundo, retroalimentam o fabricado “fosso psico-socio-existencial entre uns e outros”, a lógica do *apartheid* psicopedagógico (DE LAJONQUIÈRE, 2013). Devemos reconhecer que “quando a diferença é da ordem das essências (identitárias), 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”. (DE LAJONQUIÈRE, 2011, p. 192). O relato final seguinte é contundente e ilustrativo das condições estruturais de nosso laço social e da exclusão. Além disso, é um retrato de que, apesar de estarmos no século XXI, nosso laço fraterno, ao modo da sociedade brasileira às voltas com o ideal universalista republicano, mantêm-se sob o fantasma segregacionista colonial. Em síntese:

Os alunos das faculdades particulares infelizmente são alunos de menor poder aquisitivo. E isso gera o quê? Eles têm menos capital. Com menos capital social, cultural, escolar, o que vai acontecer? Eu vou ter que correr na frente. Aquela ideia de dizer para correr atrás, as pessoas menos favorecidas não podem. Se elas correrem atrás, elas ficam atrás. Elas têm que correr na frente. Então, na minha casa, minha mãe não lia, nem meu pai lia, porque tinham baixa escolaridade. O único lugar que eu tinha para ler era a escola. E uma das coisas mais difíceis que eu ouvi de meu pai foi o seguinte: “minha filha, pobre não opta. Não há como escolher entre comprar livro e comprar comida. Isso não é escolha”. Cruel, não é? Eu tive que buscar a universidade para preencher vazios. Tem um autor que diz que isso não é capital. Às vezes, eu vou com o vazio, porque em casa eu não tinha. Então, eu tenho que preencher na escola, porque a meritocracia só vai ser possível quando todos nós sairmos do mesmo ponto. Só que a gente não sai. Quando chega aqui nessa faculdade, enquanto o outro fala inglês, eu nunca tinha aprendido inglês. Enquanto o outro sabia interpretar, minha escola pública brincou de escola pública. Então, o que acontecia era que, embora geograficamente eu estivesse no mesmo lugar que o outro, social e culturalmente nós éramos completamente diferentes. Então, esse lugar é um lugar de pelo menos favorecer um pouco os desfavorecidos ou desfavorecer os favorecidos (PROFESSORA ESPERANÇA, 2017).

Nesse excerto da entrevista, a professora Esperança mostra-se identificada com as histórias de vida dos universitários, uma vez que os seus pais tiveram baixa escolaridade e eram limitados quanto à capacidade de poder fazer escolhas, como ter acesso a um curso de idiomas para adquirir a chance de concorrer com os outros em igualdade de condições. As situações de desvantagem social, mais uma vez retomadas, criam uma oposição entre aqueles que são “desfavorecidos” socialmente e os favorecidos. Assim, podemos observar que

não há mais filiação cidadã quando participantes da aliança fraterna renunciam a ação de interrogar-se sobre o que é ou deixa de ser justo: a ideia do Pai-morto [a *ideia de pai*] desmancha-se no ar. Assim, para a ideia diretriz da vida societária não virar letra morta, os homens devem aprofundar uma e outra vez a justiça do pacto fraterno que os transforma em filhos-irmãos. (SENA; DE LAJONQUIÈRE, 2020, p. 360).

Ao examanarmos essa reiterada segregação escolar público/privada, concluímos que ela amarra os diferentes registros de nossa vida societária. As nossas instituições de educação, em diversos níveis de formação, perpetuam, além da política de exceção — sempre mais ou menos cosmética e mercantil —, a barbárie primeva supostamente revoluta. A escravidão foi abolida, porém constatamos que seu fantasma ainda assombra, valendo-se de cada uma de nossas malezas societárias. As saídas inventadas pelos governos só confirmam que insistimos em nada querer saber sobre essa diferença, pois “sem o sonho justo de uma escola para todos não há escola para ninguém, embora possa haver simulacro para uns poucos” (DE LAJONQUIÈRE, 2018, p. 67). Essa patologia nacional de ignorar que o pesadelo da senzala e o sonho de uma escola para todos se repelem é a marca indelével de nossa inibição em aprofundar a aliança igualitária de direitos. (SENA & DE LAJONQUIÈRE, 2020).

Portanto, os novos universitários do ensino superior privado confrontam a grupalidade tradicional da universidade, na medida em que a diferença social já é um signo do apartheid de nossa forma de estabelecer o laço social sob a exceção/segregação. São jovens que estão lutando por formas de reconhecimento em uma sociedade de consumidores, em busca de um diploma que geralmente é desvalorizado no mercado de trabalho formal/informal. É bem provável que, em nome das “boas razões de crer em ideias falsas” (BOUDON, 1990), esses jovens já privados pelas desigualdades não possam “afligir-se mais do que sofreria um homem sensato por não poder voar”. (AGAMBEN, 1993, p. 13). Enquanto a “escola pública brinca de escola pública”, retomando os enunciados da professora Esperança, o mercado com o seu apetite de gozo devora a comunidade de iguais que adentra à universidade para depois, como dizia Lacan (1998), “enxotá-los”. O problema da equação do lucro neoliberal aplicado à universidade mercantilista é que ele exclui a dimensão desejante do professor e desconsidera a dimensão subjetiva do aluno necessária a uma implicação no que se refere à passagem pela vida universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios evidenciados pelo acesso irrestrito de todo jovem que pretende bancar a vivência de uma experiência intelectual formativa colocam no centro do debate o fato de o professor interrogar-se quanto à dignidade de endereçar sua palavra professoral aos destinatários, sem distinção de origem e além de toda lógica identitária.

Desse modo, o nosso problema, enquanto sociedade brasileira, consiste no fato de que recriamos um imaginário de que alguns são mais capazes do que outros em razão de suas origens. A ordem fraterna de direitos igualitários instaurada por Freud (1913) com seu *Totem e tabu* parece perder força aqui em nosso país. O ideal de igualdade é sempre ameaçado pela ilusão de superioridade de uns sobre outros. É essa fantasia que orienta muitos professores por meio de um raciocínio baseado em um apartheid psico-sócio-pedagógico. Além disso, serve como fundamento para à implementação de políticas públicas educacionais. Desse modo, os assim considerados refratários à universidade continuam sucumbidos no

fosso social, pois a eles está reservado o consumo de um diploma sem valor. A lógica segregacionista pretensamente superada retorna à cena cobrando seu preço.

Um certo caráter dual foi transposto para a educação superior pela lógica do mercado. Os jovens menos favorecidos socialmente encontram em instituições privadas uma alternativa para alterar suas existências através do acesso ao diploma. Contudo, isso ocorre sob outro preço: o apagamento do desejo, a ponto de existir a “compra” do diploma. Mas, de modo contraditório, não possibilita que estudantes, considerando os percursos pessoais, façam a experiência formativa de modo igualitário sem os privilégios de uns em detrimento de outros. Em suma, é uma universidade recriadora do apartheid iniciado nos primeiros anos escolares.

A estratégia do mercado, reduzida ao lucro, é produtora de desigualdades, uma vez que o diploma, desvalorizado no mercado de trabalho, torna-se atestador de passado por uma pseudo-experiência formativa. A busca pelo reconhecimento tornar-se uma luta desde cedo, visto que, em nossa democracia, os desfavorecidos, cifrados pela diferença, esbarram frequentemente em instituições educacionais construídas por barreiras segregacionistas. Eis aqui um retrato da “comunidade que vem” (AGAMBEN, 1993) à universidade. Não se trata de convocar aos jovens a se investirem subjetivamente numa experiência universitária formativa. O comércio dos diplomas dissemina a ideia de que saber não é para todos.

REFERÊNCIAS

ALEMÁN, Jorge. **Horizontes neoliberales en la subjetividad**. Olivos: Grama Ediciones, 2016.

ALMEIDA-FILHO, Naomar de. A vida universitária como objeto de pesquisa e O *Campus* Universitário como Etnopaisagem. SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

ANDREOLA, Balduino Antonio. A universidade e o colonialismo denunciado por Fanin, Freire e Sarte. **Cadernos de Educação**, 29, p. 45-72, 2007. Acesso em: 10 de out. 2023.

AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1993.

BRASIL. Censo Escolar 2018: Principais resultados. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://inep.gov.br/educacao>. Acesso em: 16 de ago. 2023.

BOUDON, Raymond. **L'art de persuader: Des idées douteuses, fragiles ou fausses**. Paris: Fayard, 1990.

CALLIGARIS, Contardo. **Hello, Brasil!** e outros ensaios – Psicanálise de estranha civilização brasileira. São Paulo: Três Estrelas, 2017.

CASTILHO, Pedro Teixeira. O sintoma social na psicanálise: da democracia à anomia. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, v. XXII n.2 maio/agosto 2019. DOI - <http://dx.doi.org/10.1590/1809-4414201900201301>. Acesso em: 18 de out. 2023.

- 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.
- 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.
- FREITAS, Luis Carlos. **FUNDEB:** começa a extinção da escola pública, 2020. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2020/12/11/fundeb-comeca-a-extincao-da-escola-publica/>>. Acesso em: 09 de set. 2023.
- FREUD, Sigmund. **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).
- FREUD, Sigmund. **Totem e tabu.** (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.13). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Texto originalmente publicado em 1913).
- FRONT. A Educação brasileira na bolsa de valores:** As oito empresas privadas de capital aberto que atuam no setor educacional. Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2020.
- FUKS, Betty. Democracia por vir: indignação e esperança. **Revista de Psicologia**, v.6, n.1, p.101-107. 2015. Acesso em: 21 de set. 2023.
- LACAN, Jean-Jacques. **Escritos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- LACAN, Jean-Jacques. **O Seminário, livro 17:** O avesso da psicanálise. (Ary Roitman, trad.). Rio de Janeiro: Zahar, 1992. (Apresentação oral em 1969-1970, publicação original em 1991).
- LAURENT, Éric. **A sociedade do sintoma.** Rio de Janeiro: Contracapa, 2007.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Estruturas Elementares do Parentesco.** 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, p. 13-28, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>>. Acesso em: 09 de ago. 2023.
- LAJONQUIÈRE, L (de). 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, 2011.
- LAJONQUIÈRE, L (de). **Figures de l'infantile:** La psychanalyse dans l'avié quotidienne auprès des enfants. Paris: L'Harmattan, 2013.
- LAJONQUIÈRE, L (de). 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, 2018.

LAJONQUIERE, L. (de) Psicanálise, Modernidade e Fraternidade. Notas Introdutórias. In : KEHL, Maria Rita (Orgs.) **Função Fraternal**. Rio de Janeiro : Relume Dumará, pp. 51-80, 2000.

LAJONQUIERE, L. (de). As ilusões (psico)pedagógicas e o sonho de uma escola para todos. In : Marília ARREGUY, (Orgs.) **Racismo, capitalismo e subjetividade: leituras psicanalíticas e filosóficas**. Nitérois : EDUFF, pp. 59-68, 2018.

LAJONQUIÈRE, L. (de). De l'invention bien humaine de la haine. **Analyse Freudienne Presse**, n° 27, 53-66, 2020. Disponível em <<https://doi.org/10.3917/afp.027.0053>>. Acesso em 10 ago.2023.

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 23 nov. 2020.

MELMAN, Charles.O Complexo de Colombo. In: **Um Inconsciente Pós-Colonial, se é que ele existe** / Association Freudienne Internationale. (Org). Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

PIRONE, Ilaria. Face a uma cultura que não faz mais abrigo: o discurso sobre o “mal da juventude”. **Estilos Da Clínica**, v. 24, n. 1, p. 53-61. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i1p53-61>>. Acesso em 16 nov. 2020.

SANTOS, Antonio Pereira dos. Avaliação: mandar e obedecer. Leitura do processo institucional universitário. **Paideia**, v. 1, n. 1, p.99-111. 2005.

SENA, I.; LAJONQUIÈRE, L. de. Psicanálise e laço social: democratização e segregação na educação. **Estilos da Clínica**, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 358-361, 2020. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v25i3p358-361. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/178722>>. Acesso em: 1 nov. 2023.

SENA, Ia. **Os impasses do ensino superior privado brasileiro: O professor e a perversão do laço formativo** (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais/Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis. Brasil/Paris, p, 504, 2020.

SENA, Ib. A controversa democratização do acesso ao ensino superior privado: o que dizem os professores na berlinda. **Estilos da Clínica**, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 423-438, 2020. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v25i3p423-438. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/170999>>. Acesso em: 4 nov. 2023.

Recebido em: 12 de novembro de 2023.

Aprovado em: 24 de abril de 2024.