O ESPAÇO COMO ELEMENTO DAS CULTURAS NO ENSINO SUPERIOR OU OS LUGARES DAS LUTAS HEROICAS[1]

SPACE AS AN ELEMENT OF CULTURES IN HIGHER EDUCATION OR THE PLACES OF HEROIC STRUGGLES

Marcos de Moura Oliveira[2]
Claudia Alves[3]

Resumo

O artigo analisa a formação no ensino superior a partir da relação entre espaço e lugar, compreendidos como construções culturais e subjetivas. Inspirados em Humboldt, discute-se o contraste entre o ideal da universidade autônoma, dedicada à articulação entre ensino e pesquisa, e as tensões impostas pelas instituições contemporâneas. A noção de culturas escolares de Antonio Viñao Frago é utilizada para evidenciar a coexistência e os conflitos entre culturas docentes, discentes, administrativas e operacionais, demonstrando como tais dinâmicas moldam a experiência formativa. A psicanálise oferece ferramentas centrais à análise: Ferenczi, com o conceito de introjeção, e Freud, com a reflexão sobre o mal-estar na cultura, permitem compreender a passagem do espaço físico ao lugar, quando este é simbolicamente apropriado. Nesse sentido, a assepsia arquitetônica de certos campi é lida como dispositivo de silenciamento e apassivamento crítico, enquanto os espaços marcados, atravessados por expressões e intervenções, revelam potencialidades de resistência cultural. Por fim, discute-se o professor-herói como construção cultural e simbólica, expressão das tensões entre subjetividade, cultura institucional e espaço formativo.

Palavras-chave: psicanálise; arquitetura escolar; instituições de ensino superior; representação espacial; inscrição psíquica

Abstract

This article analyzes higher education from the perspective of the relationship between space and place, understood as cultural and subjective constructions. Inspired by Humboldt, it discusses the contrast between the ideal of the autonomous university,

[1] Este artigo é resultado de uma pesquisa de doutorado. Contou com os financiamentos da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) sob a modalidade de Bolsa de Programa de Doutorado Nota 10, código do processo E-26/203.729/2025.

[2] Psicólogo pela Universidade Paulista (UNIP, 2017), mestre em psicossomática pela Universidade Ibirapuera (UNIB, 2022) e doutorando em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor no programa de pós-graduação lato sensu em Psicanálise Inglesa: a clínica do cuidado da Escola Superior de Pesquisa e Desenvolvimento (ESPD) e membro do Grupo Brasileiro de Pesquisas Sándor Ferenczi (GBPSF). E-mail: marcosmo@id.uff.br ORCID - https://orcid.org/0000-0003-2459-8935.

[3] Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular de História da Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora permanente credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordenadora do Grupo de Pesquisa História Social da Educação (UFF). Niterói/RJ, Brasil. E-mail: cmcalves@yahoo.com ORCID – https://orcid.org/0000-0001-7172-5568

dedicated to the articulation between teaching and research, and the tensions imposed by contemporary institutions. Antonio Viñao Frago's notion of school cultures is used to highlight the coexistence and conflicts between teaching, student, administrative, and operational cultures, demonstrating how such dynamics shape the formative experience. Psychoanalysis offers central tools for analysis: Ferenczi, with the concept of introjection, and Freud, with his reflection on the malaise in culture, allow us to understand the passage from physical space to place, when the latter is symbolically appropriated. In this sense, the architectural asepsis of certain campuses is read as a device of silencing and critical passivity, while the marked spaces, traversed by expressions and interventions, reveal potentialities for cultural resistance. Finally, the teacher-hero is discussed as a cultural and symbolic construction, an expression of the tensions between subjectivity, institutional culture, and formative space.
Keywords: psychoanalysis; school architecture; higher education institutions; spatial representation; psychic inscription

Introdução

O meu lugar
Tem seus mitos e seres de luz
É bem perto de Oswaldo Cruz
Cascadura, Vaz Lobo, Irajá
Arlindo Cruz, canção: *Meu Lugar*

Embora muito se fale do cenário de modo singular e absoluto, “a Universidade”, bem sabemos que, em primeiro lugar, a palavra universidade define uma instituição de ensino superior com funções determinadas, que não padronizam suas culturas internas. Tratar a Universidade como uma instância a distanciará muito do bom cumprimento de sua função formativa, dado que cada sujeito se forma na interface entre suas moções pessoais – sua realidade interna – e o meio habitado, que passa muito longe da consideração de uma Universidade unívoca. Em segundo lugar, também é necessário considerar-se que a formação em nível superior é praticada por instituições de outras naturezas, a bem saber, as faculdades integradas, centros universitários, e que as modalidades de universidades privadas e instituições de educação à distância, em muito

se diferenciam d'a Universidade idealizada, frequentemente associada ao modelo humboldtiano.

A filosofia de Humboldt, fundador da Universidade de Berlim em 1810, se pauta no resgate da ideia originária de autonomia de gestão e ensino frente às instituições mantenedoras, propondo, de acordo com o espírito iluminista da época, lançar luzes à razão, (Humboldt, [1810] 1997) em resistência ao capitalismo que se infiltrava no sistema de ensino superior moldando-o às problemáticas do consumo, ou, nas palavras do autor: "O conceito das instituições científicas superiores [...] implica duas tarefas. De um lado, promoção do desenvolvimento máximo de ciência. De outro, produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral" (Humboldt, [1810] 1997, p. 79). Cumpre dizer que, embora a proposta humboldtiana seja altamente inspiradora no sentido do que poderíamos chamar de educação libertadora, distancia-se muito de nossa realidade material e cultural. A imagem a seguir, compartilhada em redes sociais da internet, embora não contemple o rigor de uma análise resultante de uma pesquisa pautada em metodologias academicamente estabelecidas, demonstra, com base na identificação do senso comum, a ideia de pluralidades de culturas no ensino superior que contrapõem a univocidade da proposta de Universidade humboldtiana:

Figura 1: meme fluxograma de IES no estado do Rio de Janeiro



Fonte: R/BRASIL (2019, s/p)

Neste sentido, Antonio Viñal Frago (2001a; 2001b), educador espanhol, nos falará sobre as culturas escolares, de modo plural, apresentando uma análise das estruturas componentes das culturas regentes dentro das instituições de ensino, bem como das diferentes culturas presentes em uma mesma instituição, possibilitando-nos a construção do entendimento das singularidades que marcam o reconhecimento de um docente em seu meio, como veremos a seguir.

Culturas no ensino superior

Frago nos apresenta a seguinte definição ao traçar seu trabalho com as culturas escolares:

> La cultura escolar, así entendida, estaría constituida, en una primera aproximación, por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas - formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos - sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entrecicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituiciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten en generación y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituiciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos - por ejemplo, las disciplinas escolares - que la configuran como tal cultura independiente. La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo (Frago, 2001a, p. 31).

O autor destaca o elemento de resistência às intervenções externas que visam a tentativa de alteração de seu próprio modo de funcionamento. No âmbito das escolas, Frago refere-se às tentativas de reformas escolares como o elemento de tensão ao qual às culturas institucionais tendem a resistir. Na educação superior, embora a mesma base

subsista, os elementos de enfrentamento são outros, bem como as forças de resistência que a eles se opõem.

Jurandir Freire Costa apresenta o funcionamento desta tensão:

> Os valores e os ideais tradicionais estendem o passado até torná-lo remoto e encurtam o futuro até torná-lo próximo. O passado estendido se torna a Fundação, o núcleo inabalável do que nos deu origem; o futuro próximo, a sombra protetora da solidez que estava no início e estará no fim. A tradição, ao iluminar o futuro com as luzes do passado, permite que as novas gerações ingressem no mundo com a confiança dos que pisam em terreno conhecido. Nela e por ela, o mundo estranho ao qual chegamos se torna, rapidamente, um mundo familiar (Costa, 2005, p. 12).

Compreendemos a cultura como elemento coletivo de resistência aos agentes externos e ao tempo, no sentido conservador da asserção, ou seja, preservar o passado conhecido. Podemos complexificar a relação entre cultura e tensões externas, ao ponderar primeiramente que, ao considerarmos as múltiplas culturas singularizadas de acordo com as instituições de ensino, o percurso de um professor compreende, muitas vezes, um intercâmbio entre diversas IES, considerando-se a formação e a atuação, ou seja, o professor no ensino superior não passa apenas pelos impasses com a cultura que atualmente o circunda; mas preserva em si restos mnêmicos – mais ou menos relevantes – de todas as realidades culturais vivenciadas.

Frago ainda descreve que dentro de uma mesma instituição, com suas características ímpares, há uma coexistência de outras culturas componentes da identidade cultural do todo: a cultura dos professores, a cultura dos alunos, a cultura da administração/gestão e a cultura dos funcionários operacionais (2001a). O aspecto de resistência da cultura em nome da manutenção de seu modo de funcionamento atual não implica obrigatoriamente em conflitos entre as quatro culturas operantes de uma mesma instituição. As culturas podem se harmonizar ou embaterem-se de acordo com a formação dos conjuntos de crenças e ações de cada grupo. Todavia, dispensando-se o idealismo altruísta da educação como missão última que não reflete a grande maioria das IES, um primeiro ponto que nossa análise demonstra é que, se a cultura é o mecanismo de resistência do funcionamento de um determinado grupo, e cada grupo

tende a defender seus interesses próprios, embora a convivência seja necessária para a existência das IES e dos próprios grupos, os interesses serão, via de regra, divergentes.

Freud dirá que

> (...) a palavra "cultura" caracteriza a soma total das realizações e dos dispositivos através dos quais a nossa vida se distancia da de nossos antepassados animais e que servem a duas finalidades: a proteção do ser humano contra a natureza e a regulamentação das relações dos seres humanos entre si" ([1930] 2020, p. 337).

O aspecto da resistência contra intervenções externas fica claro quando pensamos na voracidade da natureza e na ameaça dos pares. Todavia, a regulação das relações é mais complexa do que a sobrevivência, havendo Freud reconhecido a angústia no processo social, o "mal-estar na cultura", como um conflito entre os limites do pacto social e o desejo singular (Freud, [1930] 2020). Ao trabalharmos com a ideia de Frago, de culturas componentes da cultura da instituição, ou seja, da cultura da IES, as regulações se prestam tanto à ordem da cultura do pequeno grupo quanto da união de todos em forma de instituição.

O corpo docente estabelece sua cultura como base de recursos que representam suas crenças e valores, visando a continuidade de sua existência. É válido salientar que a cultura se sobrepõe a valores e interpretações individuais, sendo esta a razão pela qual Freud estabelece a cultura como fonte de um mal-estar social, ou seja, o estabelecimento de uma cultura não prevê que ela traduza totalmente a subjetividade. Pelo contrário, o preço pago para habitar uma cultura é a renúncia a parte desta subjetividade. Do mesmo modo, quando tomamos a cultura da instituição composta pelas culturas docente, discente, gestora e operacional, cada um destes grupos acaba por renunciar a parte de sua identidade cultural para habitar ao todo. Infelizmente, a experiência nos mostra que a renúncia quase nunca se coloca de forma igualitária ou mesmo proporcional entre as partes, mas de modo a prevalecer como elemento-chave a força – econômica, moral, hierárquica, social, etc. -, em uma equação inversamente proporcional à renúncia exigida. Em outras palavras, quanto mais poder de domínio um sujeito, ou um grupo pode exercer, menor será sua renúncia em termos de sua própria

visão, e, consequentemente, maior será a exigência de renúncia das outras partes do todo.

É claro que fica difícil imaginar a sobreposição descrita sem quaisquer tensões individuais ou de grupos não dominantes. Por outro lado, a observação de nosso mundo tal como é demonstra que, seja pela imposição ou reinvenção, a dimensão do poder, via de regra, acaba por prevalecer. De acordo com a socióloga Letícia Cesarino,

> Se nossas sociedades (ainda) não entraram em colapso, significa que há processos de reestruturação em andamento. Pode ser que parte das contradições esteja sendo reabsorvida pela própria infraestrutura que as produz, permitindo assim que o sistema como um todo vá se reorganizando sem grandes rupturas (Cesarino, 2022, p. 18).

Poderíamos assim estender-nos exaustivamente sobre os interesses do grupo docente e como eles podem fluir ou se embater com os outros elementos componentes da cultura da IES; entretanto, as combinações matemáticas poderiam ser infinitas e as inúmeras variedades pouco nos orientariam sobre o entendimento acerca de tais modos de funcionamento. Assim sendo, contentamo-nos, a primeiro momento, em destacar os obstáculos estabelecidos pelo jogo das duas dimensões da cultura presente de modo único em cada IES, com foco em uma realidade de dominação entre suas partes. A realidade nos mostra que, na maioria esmagadora dos casos, a parte dominante desse todo não está no corpo docente – embora muitas vezes os professores possam exercer um domínio agressivo sobre os alunos ou funcionários da dimensão operacional.

A introjeção no reconhecimento da cultura

Sándor Ferenczi denomina como “introjeção” o processo no qual apreendemos e interpretamos um elemento do mundo externo tornando-o parte da realidade interna do sujeito (Ferenczi, [1909] 2011). Na introjeção o sujeito se apropria do elemento a ele apresentado, movimento que, a priori, poderíamos considerar oposto à resistência da qual as culturas se servem para proteger seus grupos de forças externas.

Bem sabemos que a forma de apreensão de um mesmo elemento da realidade se dá de formas diferentes de pessoa para pessoa, assim como de grupo para grupo.

Simone Weil (2022) nos dirá que os grupos digerem elementos externos, ou seja, o processo de apropriação será atravessado pela realidade do grupo, o que incidirá também sobre o fenômeno individual. Deste modo, as resistências não são nulas no processo de introjeção, mas trabalham de modo a promover uma apropriação mais confortável do elemento externo, causando uma polissemia – por vezes ligeira, por vezes, grotesca - em sentidos dados pela realidade.

A porta de entrada para uma introjeção, ou seja, para a apropriação dotada de valor simbólico de um elemento do mundo externo para a realidade interna, é a corporalidade. Neste sentido compreendemos como uma criança reconhece no mundo partes de si, a exemplo de uma passagem descrita pelo autor, na qual relata: “Um bebê de um ano e meio, quando lhe mostraram pela primeira vez o Danúbio, exclamou: “Quanto cuspe!”” (Ferenczi, [1913] 2011, p. 117). O pensamento do psicanalista húngaro se alinha com Sigmund Freud, em uma lógica de que o Eu tende a destruir tudo aquilo que lhe é sentido como estranho (Freud, [1919] 2006).

Para que a introjeção de um novo elemento aconteça, é preciso que o sujeito veja no novo elemento algo de si, pensamento que também podemos aplicar ao grupo. A corporalidade pode parecer um recurso limitado frente às simbolizações mais elaboradas, que vão além do mero reconhecimento de fragmentos corporais. É possível a indagação sobre certos aprendizados que seriam teoricamente impossíveis a partir desta lógica, como introjeções de simbolismos ou raciocínios aparentemente inacessíveis às limitações do corpo. Sobre isto duas considerações devem ser feitas: a primeira é o reconhecimento do mundo externo a partir dos próprios sentidos do corpo – pela boca, pele, audição, visão e cheiro. Nada é mais “próprio” do sujeito do que a sensação sentida, e a partir dela é possível a introjeção de novos elementos sem que se necessite uma associação prévia com experiências anteriores. A segunda é sobre nossos sujeitos de confiança. Uma lição simples, como uma atribuição de um nome, de um raciocínio, de uma lição, ou mesmo de uma interpretação de mundo por parte do sujeito de confiança, é absorvida não por meio de experiência prévia com o evento, mas sim da experiência prévia com este laço de confiança. Assim sendo, as vias de introjeção de uma nova experiência se estabelecem em três possibilidades: 1) a identificação de algo

próprio no elemento novo, 2) o reconhecimento sensório e 3) a absorção via confiança em um sujeito de grande apreço; embora possamos admitir o caráter dinâmico da introjeção, passível da combinação de dois ou três dos caminhos.

Neste sentido, podemos pensar a figura do professor com duas vertentes no processo de subjetivação por introjeção: a primeira é nele como sujeito, ser humano, que passa por diferentes cenários e culturas e, em alguma medida, introjeta elementos ao longo dos pontos de contato com a IES, com os alunos e com demais pessoas envolvidas na cena formativa; e, por outro lado, como possível pessoa de confiança a qual aqueles que nele se inspiram poderão utilizar como mediador de novas introjeções em suas próprias subjetividades.

Por outro lado, o caráter abstrato dos processos psíquicos pode assumir um obstáculo à análise, dada a dificuldade de elementos observáveis que corroborem o diálogo de um conceito derivado da clínica psicanalítica para uma leitura social. Em suplementação ao argumento, retomamos Antonio Viñal Frago, desta vez, para a interpretação do conceito de "espaço" na cena formativa (Frago, 2001b). Nas palavras do autor:

> A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O "salto qualitativo" que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se "a partir do fluir da vida" e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído (Frago, 2001b, p. 61).

A partir da introjeção podemos compreender a passagem subjetiva que se dá do espaço, como base material, ao lugar, significação simbolicamente atribuída. Uma vez que os lugares são, não apenas formas de introjeção de elementos específicos, os espaços, mas também a atribuição de sentido subjetivo, singular ou cultural, a tais espaços, a observação dos espaços educacionais pode nos revelar muito sobre o cenário que envolve o professor-herói e sobre os processos de atribuição de sentido.

Partindo das premissas de Frago (2001b), de que "O espaço nunca é neutro. Sempre educa" (p. 75), e de que "todo espaço é um lugar percebido" (p. 78), considerando que "A percepção é um processo cultural" (p. 78), ou seja, em termos

psicanalíticos, a introjeção de um elemento com alto refinamento simbólico de interpretação quanto a passagem do espaço ao lugar se dá revestida da intervenção de atribuições de sentido orientadas por pessoas de confiança, podemos situar o espaço físico das IES como portadores de mensagens, que, ao se cruzarem com a introjeção mediada pela cultura, podem ser concebidos como elementos observáveis. Assim, podemos formular a seguinte questão: o que os espaço físicos das IES têm a nos dizer?

As Instituições de Ensino Superior como lugares e a assepsia espacial

Embora o conceito de Universidade seja constantemente aplicado às discussões sobre ensino superior, ele está longe de traduzir as pluralidades de lugares nos quais a educação de nível superior – bacharelados, licenciaturas e tecnólogos – podem ser ministrados. Todavia, a descrição legal de instituições de ensino que compreende universidades, centros universitários e faculdades integradas (Brasil, 2006; 2017) também não possibilita a análise qualitativa das culturas, se tomarmos como exemplos as diferenças culturais entre universidades públicas e privadas, entre os institutos, escolas e faculdades componentes de uma mesma universidade, as influências geográficas sobre as culturas, ou mesmo a questão da educação à distância (EaD).

Como mencionado anteriormente, o conceito de Universidade serve apenas como referência de um ideal, a exemplo da Universidade humboldtiana. Ao considerarmos a própria conceituação de Humboldt ([1810] 1997), de uma universidade autônoma e com financiamento de mantenedores externos, já é possível observar uma tensão fundamental entre os objetivos próprios da universidade e aos interesses dos mantenedores, que dificilmente se colocarão alheios às ações da instituição de ensino. Independentemente destes mantenedores serem instituições privadas, religiosas, ou governamentais, a posição de poder proporcionada pela possibilidade de aplicação ou retenção do capital refletirá como poder exercido sobre as ações da IES, podendo ser observado via cultura, seja por priorização do lucro, por valorização e desvalorização seletiva de determinados cursos universitários ou mesmo por ideologias propagadas.

Já, o espaço é o elemento material que preserva as marcas das múltiplas intervenções culturais sobre ele exercidas. Seja a instituição mantenedora, a gestão, o operacional, o corpo discente ou docente, há marcas da passagem de cada uma dessas culturas sobre o espaço. Marcas que podem lançar luz à complexidade dos processos culturais e, em nossa questão privilegiada neste trabalho, sobre o processo subjetivo de reconhecimento dos professores.

Por outro lado, uma análise arquitetônica e visual de todos os campi de ensino superior existentes em território brasileiro, além de impossível a uma pesquisa desta dimensão, possivelmente agregaria morosidade ao processo interpretativo. Deste modo, prosseguiremos com a análise conceitual, partindo da premissa de que os conceitos podem ser replicados e aplicados a quaisquer cenários de ensino superior de acordo com os interesses do leitor.

O primeiro conceito a ser abordado é o de assepsia. No campo da psicanálise, de forma geral, entendemos um analista asséptico como aquele que não expressa afetos, o que, comprovadamente, prejudica a relação terapêutica por causar a sensação de abandono no paciente.

Quando pensamos em um espaço asséptico, sua descrição não é difícil: paredes bem pintadas e extremamente limpas, corredores bem organizados, móveis e áreas comuns padronizadas, funcionários devidamente uniformizados. Nota-se no espaço um esforço ativo para que nenhuma mensagem “equivocada” – ou seja, expressões que dialoguem de forma contrária aos interesses dominantes – seja transmitida. Ao máximo são agregadas a este cenário sem vida mensagens corporativas. Frago dirá que “o primeiro problema se coloca quando se carece de espaço ou de tempo. Há muitas maneiras de impedir ou de proibir, mesmo sem fazê-lo de forma expressa. Basta que se ocupem todos os espaços e todos os tempos” (Frago, 2001b, p. 61). Na IES asséptica observamos, através do suposto vazio, barreiras à ocupação dos grupos culturais daquele espaço como lugar apropriado culturalmente. O esforço se faz para que as identidades culturais não se manifestem, ou seja, é um espaço de silenciamento das diferenças em nome de uma suposta padronização dominante que se traveste em princípio de igualdade.

Assim, a introjeção do espaço como lugar, representante dos atravessamentos culturais, ocorre de modo a conduzir as pessoas – professores, alunos, funcionários, comunidade – a uma inércia crítica em relação à instituição e sua função no mundo. Em outras palavras, o vazio asséptico conduz às pessoas a um estado apassivado, submisso. É curioso observar que tal intervenção ambiental sobre a cultura não se dá de forma ativamente violenta. Sándor Ferenczi chamará este fenômeno de desmentido, "a afirmação de que não aconteceu nada" (Ferenczi, [1931] 2011, p. 91). No desmentido as expressões subjetivas são abafadas pelo silêncio ambiental. Este não reconhecimento faz com que o indivíduo e o social reconheçam tal realidade como natural, deixando de contestar quaisquer eventos, mesmo havendo prejuízo próprio.

O resultado são identidades culturais, grupais e singulares, completamente ingênuas e incapazes de pensar sobre a própria função em suas próprias vidas, no grupo, na instituição e no mundo, o que é extremamente concernente com interesses de dominação, tanto econômica quanto social. A primazia do lucro se dá não apenas pelo pagamento realizado pelos serviços, mas também pelo menor custo operacional possível, o que pode facilmente provocar prejuízos à educação oferecida[4], o que não combina com pessoas críticas e questionadoras da realidade.

O modelo asséptico de espaço combina fortemente com oligopólios educacionais, embora reconheçamos que ele possa se estender a instituições menores. A assepsia, seja por ausência de elementos no espaço, seja pela prevalência de discursos empresariais de modo a extinguir pelo silenciamento a possibilidade de livre expressão dos espaços, dialoga com a forma como o mercado neoliberal interfere no processo de educação superior, tanto pela via da maximização dos lucros quanto da tecnologização como meio de contenção de gastos, caracterizando a IES como um dos "espaços disciplinares" (Foucault, [1975] 1999).

De acordo com o filósofo, espaços como prisões, hospitais, escolas, quartéis e oficinas, estabelecem uma lógica que coloca "cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo", de modo que "O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir" ([1975] 1999, p. 123), evitando

[4] Esta lógica também pode se aplicar a instituições públicas quando pensamos nos cortes de verbas, embora as instituições públicas, em geral, não produzam tal acriticidade, como veremos adiante.

assim a circulação difusa, e, consequentemente, as trocas e partilhas. A consequência da disciplina, em uma perspectiva foucaultiana, é produzir corpos dóceis e produtivos. Embora os espaços da IES possam ser lidos como plurais e de convivência, a assepsia como exclusão de elementos de vida que possibilitariam a introjeção do espaço como lugar de significação impõem aos sujeitos barreiras invisíveis por meio do vazio, propagando a atmosfera de individualismo.

Por consequência, tal contexto de individualidade, fomentado pelo neoliberalismo, causa o enfraquecimento dos laços grupais, que poderiam conceder maior potência em termos de reivindicações e transformações institucionais. Christian Dunker, psicanalista e professor de ensino superior no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), em um trabalho voltado ao público de senso comum, comenta a questão das identidades dos cursos de psicologia no Brasil. No vídeo para a plataforma YouTube, intitulado *Qual é a melhor faculdade de psicologia?* (Dunker, 2024), o professor apresenta diversos cursos de psicologia ligados a identidades culturais, por meio de campos de atuação e áreas teóricas provenientes da formação histórica das instituições. Ao final da exposição, ele esclarece que é difícil estabelecer uma leitura de identidade dos cursos de instituições oligárquicas devido à alta rotatividade do corpo docente, que termina por não construir uma tradição, ou seja, uma cultura própria do curso.

Na ausência de uma cultura solidificada que possa resistir às intervenções externas, observada pela questão do espaço asséptico como expressão deste movimento, todos os sujeitos nela presentes são expostos a quaisquer interesses dominantes sem possibilidades de defesa ou resistência, introduzindo na educação propagada pelo lugar, nos termos de Frago, o elemento da passividade. Notamos que, em geral, alunos e professores habitantes deste lugar, normalmente preservam uma posição não apenas acrítica, mas de evitação ativa de conflitos, independente de suas legitimidades ou causas qualitativas, ou, em termos psicanalíticos, podemos dizer que a introjeção do espaço asséptico como lugar traz a neutralidade e o apassivamento ao mundo interno, tanto dos alunos pouco engajados, quanto dos professores que passam pelo exercício docente com pouco envolvimento.

As IES como lugar de expressão e o dinamismo antitético com a assepsia

Se, por um lado, podemos observar certos tipos de culturas por meio de cenários assépticos, por outro, também são observáveis campi cheios de sinais de intervenção sobre os espaços e manifestações de diversos modos de expressão. Podemos aqui pensar em espaços marcados.

A presente pesquisa foi desenvolvida no programa de pós-graduação em educação da UFF, no campus Gragoatá. Um breve passeio por entre os espaços é suficiente para vermos diversas marcas de expressões, como pichações diversas, cartazes, desenhos, enfim, intervenções de sujeitos sobre o espaço.

Figura 2: Escadas da FEUFF



Fonte: Autor (2023a, s/p)

Figura 3: Parede de banheiro da FEUFF

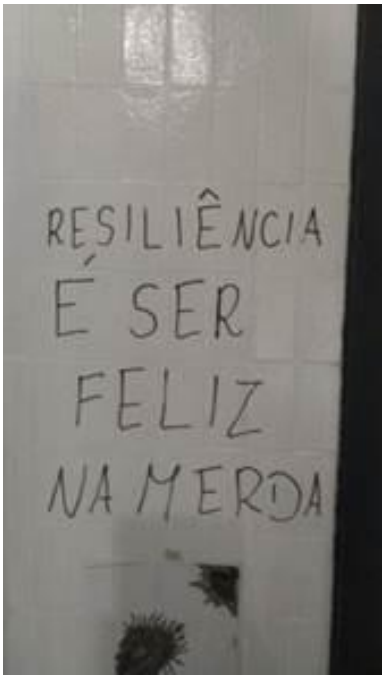


Figura 4: Área comum da FEUSP



Fonte: Autor (2024, s/p)

Entretanto, apresentar o espaço marcado como mero oposto do espaço asséptico incorreria em um grave erro de análise. Se na assepsia temos a ausência de expressões, por meio das marcas, embora possa se constatar a presença expressional, os conteúdos de tais expressões se revelam não a partir de uma mera presença da possibilidade de expressão, mas de uma forma qualitativa. Na presença da possibilidade de expressões podemos observar a emergência de várias potencialidades da subjetividade.

Neste sentido, ampliemos a compreensão da IES como lugar pelas palavras de Frago:

> Em outras palavras, a instituição escolar e o ensino só merecem esse nome quando se localizam ou se realizam num lugar específico. E, com isso, quero dizer num lugar especificamente pensado, desenhado, construído e utilizado única e exclusivamente para esse fim (Frago, 2001b, p. 69).

Nesta perspectiva, do lugar como algo concebido - e poderíamos acrescentar "desejado", em termos psicanalíticos – especificamente para o exercício de uma função coletiva, e considerando a assepsia como ausência desta possibilidade, podemos iniciar a análise das culturas por meio das expressões do espaço, não mais por suas diferenças qualitativas, mas sim partir da função concebida, do ideal.

Nestes termos, retomamos a questão d'A Universidade. Wilhelm von Humboldt, filósofo alemão, funda, juntamente com a Universidade de Berlim em 1810, uma teoria das universidades, pautada no resgate da ideia originaria de autonomia frente às pressões sociais do capitalismo. Vivendo o ápice do iluminismo, Humboldt defendeu a formulação de um novo modelo de universidade, apoiado na força motriz deste tempo histórico: trazer luzes à razão.

A obra que acompanha tal fundação é intitulada *Sobre a organização interna e externa dos estabelecimentos científicos superiores em Berlim*, e nela Humboldt ([1810] 1997) ressalta a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, bem como a centralidade da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como centro de articulação dos diversos campos do saber.

Humboldt ainda defende a total autonomia da Universidade frente à Igreja e o Estado – enquanto instituições mantenedoras da época -, embora sua manutenção econômica dependa inteiramente deste último em se tratando da universidade pública. Na atualidade, para além de instituições mantidas pelo Estado e Igreja, entram em cena as instituições mantidas por conglomerados financeiros, entretanto, com tais jogos de interesses, compreende-se a dificuldade de aplicação da proposição do autor e, novamente, o impossível de educar pontuado por Freud ([1937] 2006).

Compreende-se, como exposto anteriormente, a importância da liberdade autocrática de gestão da instituição frente a seus mantenedores, o que já caracteriza um conflito fundamental entre a função formativa da Universidade e os interesses externos que atravessam o financiamento. Entretanto, essa autocracia almejada pode ser melhor esmiuçada, conforme explana Ricardo Ribeiro Terra (2019):

> Na eterna busca por mais recursos, ou quando surge alguma crise na universidade, a concepção de universidade humboldtiana é retomada e usada como argumento, frequentemente por mais de um lado em conflito. O que se entende por essa concepção? Ela foi reduzida a algumas palavras de ordem, como a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a liberdade de cátedra e a defesa da pesquisa básica desinteressada (p. 134).

A indissociabilidade entre ensino e pesquisa fala de um processo formativo que não visa a reprodução de conhecimentos descolados do pensamento crítico de sua aplicação no mundo, oposta à concepção de IES asséptica, que reproduz um modelo utilitarista de saber científico, em uma lógica de “saber é poder”, desconsiderando-se a criticidade acerca das aplicações deste saber ou mesmo de aquém ele serve. A liberdade de cátedra fala do direito de professores e alunos à pluralidade de ideias, pensamentos e abordagens pedagógicas no processo de ensino, sustentando a ideia de Universidade como lugar de diversidade, também contrária à instituição asséptica que cerceia com seus métodos singulares quaisquer expressões que não correspondam à ideologia institucional. Por fim, quando o comentador menciona a pesquisa desinteressada, fala de uma proteção contra os atravessamentos de instâncias de poder ou classes dominantes. Embora toda pesquisa corresponda a interesses, sobretudo do pesquisador,

na Universidade ideal será preservado o direito à pesquisa sem a manipulação de interesses escusos, o que reflete a tensão fundamental entre IES e mantenedora.

O uso do ideal para pensarmos o espaço da IES como lugar marcado por expressões plurais nos favorece em uma leitura apoiada na teoria freudiana sobre as identificações. Segundo Freud ([1921] 2006), quando uma referência é apresentada ao sujeito, dois caminhos são possíveis – três, se considerarmos o desmentido de Ferenczi que dá forma à assepsia e ao silenciamento -: a identificação, que consiste na assimilação do ideal e fidelização a seu discurso; e a identificação negativa, que é a negação clara e hostil do ideal, com uma tensão contrária, considerando-se um possível dinamismo de gradações e nuances entre tais caminhos possíveis. Podemos observar estas dualidades de forma qualitativa no espaço marcado por meio de mensagens e formas de expressão tanto que se assemelham em algum grau ao ideal humboldtiano quanto àquelas que negam valores fundamentais como a liberdade e a alteridade.

Nestes termos, a análise de Ferraro (2009) auxilia na compreensão dos dois tipos de identificações com o ideal, dos quais podemos nomear o primeiro como virtude e o segundo como vício. Segundo Ferraro, A Fábula das abelhas, "que foi sendo construída por partes no período de 1705 a 1729, é a sua [de Mandeville] obra mais conhecida. Duramente criticada e até abominada por uns, exerceu grande influência, embora raramente reconhecida de forma explícita" (2009, p. 310, colchetes meus). O comentador ainda apresenta uma síntese bem construída d'a fábula, que se segue:

> Uma grande colmeia, repleta de abelhas que viviam no luxo e no conforto, afamada por suas leis e por sua população, constituía-se num grande viveiro das ciências e da indústria. As abelhas não eram escravas da tirania nem eram regidas por louca democracia, mas por reis cujo poder era limitado por leis. Esses insetos viviam como homens, realizando em pequeno todos os atos humanos. Cada parte (cada profissão: das menos conhecidas às dos advogados, dos médicos, dos sacerdotes, dos soldados, dos governantes, dos juízes etc.) estava cheia de vícios, mas o conjunto era um paraíso; os próprios pecados da colmeia contribuíam para a sua grandeza. Mas é vã a felicidade dos mortais! Ignorando os limites da bem-aventurança, esses bichos murmurantes não mais se contentaram com seus ministros e governo. Antes, a cada infortúnio, quais criaturas perdidas sem remédio, maldiziam seus políticos, exércitos e frotas, ao grito de "Morram os trapaceiros!", até que finalmente Júpiter, movido de indignação,

> prometeu libertar da fraude a uivante colmeia. E assim o fez. Nesse mesmo instante, a fraude cessou e todos os corações se encheram de honradez. Foi grande e súbita a mudança. O preço da carne baixou em meia hora em toda a nação. Os tribunais ficaram sem serviço, porque todos passaram a pagar de boa vontade as dívidas, até mesmo aquelas de que os credores se haviam esquecido. Da mesma forma nas demais atividades, mesmo entre os grandes ministros e os pequenos funcionários do rei: todos haviam passado a viver dos seus soldos. Na gloriosa colmeia combinavam agora honradez e comércio. Mas os sóbrios que haviam restado queriam saber não mais como gastar, mas como viver. Na taberna, ao pagar a conta, decidiam não mais voltar. A saciedade matara a indústria. Haviam restado na colmeia tão poucas abelhas que só podiam dar conta da centésima parte frente aos embustes das outras colmeias. Mesmo sem mercenários, lutaram com bravura pelo que era seu, obtendo a coroa da vitória. Mas a que preço: calejadas de tanto trabalho e exercícios, agora consideravam vício o próprio descanso. E, para evitar extravagâncias, repletas de contentamento e honradez, emigraram para um tronco oco (Ferraro, 2009, p. 310).

A moral da fábula, segundo Mandeville, é de que:

> Querer gozar dos benefícios do mundo e ser famosos na guerra e viver com folga, sem grandes vícios, é vã utopia assentada no cérebro. Fraude, luxo e orgulho devem viver enquanto desfrutemos de seus benefícios: a fome é, sem dúvida, uma praga terrível, mas, sem ela, quem prospera ou se alimenta? ([1714] 2001, p. 21).

Na análise consistente de Ferraro, buscando a compreensão exposta no subtítulo de seu trabalho, “por que o Brasil não podia ir além de Mandeville”, ele conclui que “Para o ultraliberalismo de todos os tempos, inclusive para aquele que leva o nome de neoliberalismo”, sistemas de ensino pautados na crítica e na redução do consumo “continuam cheirando a socialismo” (2009, p. 323). Aqui, podemos compreender que a tensão entre as marcas de expressão presentes nos espaços das IES, sejam de identificação ou identificação negativa com o ideal de Universidade, correspondem à relação entre virtude e vício descrita na fábula, considerando-se também o dinamismo e multiplicidade de nuances, concomitâncias e contradições possíveis entre tais referências propostas – se, por um lado, virtudes imoderadas podem levar a males, por outro, psicanaliticamente compreendemos que o ódio e o amor trabalham em

ambiguidade, podendo o elemento explícito encobrir, em alguma medida, seu suposto oposto.

A ideologia neoliberal brasileira sustenta a ideia de que os vícios – uma cultura de consumismo sem reflexão crítica sobre a produção, consumo e a circulação de capital - são necessários para a manutenção da sociedade, donde é possível observar as marcas materiais carregadas de ódio, autoritarismo e discriminações diversas em alguns espaços do ensino superior, conquanto a virtude culmina por ser realmente necessária à manutenção da vida, mesmo que em menor grau – a vida não acontece se alguém não fizer o que precisa ser feito às vezes.

O próprio impasse da coexistência entre formas de expressão de virtude e vício nos espaços físicos, por vezes também somadas a elementos assépticos, demonstram que, ao observarmos as culturas de uma IES em suas singularidades, os três pontos de referência articulam-se em dinamismo, podendo coexistir não apenas nas ambiguidades do sujeito singular por trás da expressão, mas também na dimensão grupal, variando em intensidades, ou mesmo havendo predominâncias de um sobre o outro. Há também de se salientar que em universidades, as predominâncias podem variar também de acordo com seus institutos e faculdades componentes, demonstrando as identidades culturais de acordo com os cursos universitários e suas tendências ao silenciamento, à virtude, ou ao vício.

Juliana Maddalena Trifilio Dias estabelece a premissa de que o lugar, após formado na realidade intrapsíquica por sua significação afetiva, toma um lugar transferencial (Dias, 2019), ou seja, nos relacionamos com os lugares, assim como com pessoas. A primeiro momento a tese pode parecer conflitar com as exposições presentes, dado o argumento de que são as ações, tanto singulares quanto sociais, sobre o espaço, que possibilitam sua introjeção como lugar. Todavia, as próprias pessoas são formadas pela forma como se encontram com os atravessamentos que recebem do mundo externo, sem descaracterizar sua singularidade. Outro elemento de valor que podemos extrair da tese de Dias, e que apoia a direção presentemente proposta, é o potencial transformador que o lugar tem sobre o sujeito por via da transferência, em nosso recorte, o professor. Isto é suficiente para contrapormos a hiper responsabilização

do sujeito interrogando-nos: qual é o peso do lugar na desordem que afeta o sujeito/professor?

O lugar faz o herói

Culturas diferentes elegem heróis diferentes, entretanto, o herói não é um reflexo direto de sua cultura, havendo particularidades a serem exploradas. Conforme demonstra o evangelista Marcos acerca de Jesus Cristo, uma das figuras mitológicas de herói mais famosas, “Um profeta só é desprezado na sua pátria, entre os seus parentes e na sua própria casa” (BÍBLIA, Marcos, cap. 6, ver. 4, p. 1328), o que demonstra que não basta uma simples aplicação do contexto cultural para fazer-se a figura do herói.

Conforme Freud ([1921] 2006), o herói se estabelece como uma figura de referência, um ideal de ego, que pode surtir efeitos diversos às pessoas comuns. Todavia, o trecho bíblico nos demonstra que o estabelecimento da figura não se dá de uma forma direta com a cultura. Muito pelo contrário, é comum observarmos, em alguns casos, a desvalorização de uma figura altamente meritória por um povo a ela próximo. Uma das possibilidades frente a esta figura é a identificação negativa, que pode se manifestar por meio de hostilidade e inveja, entretanto, o contexto aqui exposto é de outra ordem. Para que haja identificação negativa, é necessária a compreensão de que a figura heroica possui mérito e valor, o que, no mito de Jesus Cristo, poderia ser exemplificado no momento de sua condenação. O trecho destacado, por outro lado, fala de um momento diferente: Jesus, em sua viagem, visita a cidade de Nazaré, onde cresceu, e lá não recebe grandes reconhecimentos, mas também não há relatos escritos de hostilidades significativas.

Apesar do exemplo bíblico, não é impossível ao exame de memória reconhecermos certas figuras tomadas como heróis que são exaltadas em suas terras natais, como, por exemplo, Monteiro Lobado na cidade de Taubaté, interior paulista, e Edson Arantes do Nascimento, o ex-jogador de futebol de campo conhecido como Pelé, na cidade de Três Corações em Minas Gerais, que conta com uma estátua dourada dele em sua entrada. O exemplo de Pelé é altamente relevante pois a estátua e o

reconhecimento de sua cidade natal se deram em vida, o que descartaria o elemento morte na questão entre o herói e sua cultura de origem para o reconhecimento.

Assim sendo, frente às possíveis incoerências, nossa análise se depara com este problema entre a figura do herói e a cultura de entorno. Se o herói é um mito, ou seja, uma construção estruturada com moldes similares em diferentes culturas devido a bases inconscientes comuns à condição humana, fica a questão de como poderia o reconhecimento variar de um caso a outro em contextos semelhantes – o estabelecimento como herói pelo povo de origem.

O problema que, a princípio, parece ameaçar a construção de roteiro do mito do herói, pode ser iluminado por uma simples questão comparativa: no exemplo de Jesus Cristo, os nazarenos eram pessoas muito próximas a ele e a sua família. Por irônico que seja, mas neste recorte, o deus dos cristãos é visto pelo povo nazareno em sua humanidade: é o homem que muitos deles viram crescer, e, nos livros bíblicos oficiais, não há relatos da prática de milagres ou feitos sobrenaturais neste período, havendo seu heroísmo se iniciado aos 30 anos de idade, quando praticou seu primeiro milagre transformando água em vinho (Bíblia, João). Conquanto nos outros exemplos, os "grandes feitos" – a literatura de Monteiro Lobato e o futebol de Pelé – são praticados desde a infância. Outra questão é que, mesmo havendo reconhecimento em suas cidades, os laços comunitários com as pessoas não eram tão estreitos quanto os laços dos nazarenos, ou seja, o espaço para o reconhecimento da humanidade das figuras era bem menor.

Apoiados em nossa construção sobre a cultura baseada no lugar como introjeção do espaço, e sendo o reconhecimento do herói como o estabelecimento de um ideal de ego – condição sobre humana -, podemos determinar que o reconhecimento do herói se dá pela introjeção de suas características ímpares, sendo esta imparidade culturalmente determinada. Os milagres de Jesus foram facilmente reconhecidos como elementos de heroísmo em outros cenários nos quais sua humanidade não foi destacada, assim como nos outros exemplos, nos quais as habilidades se sobressaíram já nas infâncias. Se o herói, dentre outros elementos, é reconhecido por suas habilidades ímpares, o papel da cultura se dá na determinação do que será valorizado e do que será desprezado. Assim,

podemos constatar o heroísmo ou humanidade de uma mesma figura de acordo com diferentes culturas. Um professor altamente reconhecido por suas credenciais ou feitos pode ser visto como uma pessoa totalmente comum quando está fora do cenário de suas especialidades. É onde podemos ver os efeitos do silenciamento, observado a partir do cenário asséptico.

Observemos aqui o roteiro do mito do herói traçado por Otto Rank:

> O herói descende da mais alta nobreza, geralmente é o filho de um rei. Seu nascimento foi precedido por grandes obstáculos, como a abstinência, a esterilidade prolongada, ou o coito secreto dos pais como consequência de uma proibição ou outro obstáculo exterior. Durante a gravidez, ou mesmo antes dela, verifica-se a manifestação de uma profecia, geralmente na forma de um sonho ou oráculo, a qual, na maioria das vezes, adverte do perigo que o nascimento do menino causará ao pai.
> Em decorrência disso, quase sempre por ordem do pai ou pela mão de algum confidente dele, o recém-nascido é destinado a morrer ou a ser abandonado; por via de regra, ele é colocado em uma pequena caixa e jogado na água.
> O menino geralmente é salvo por animais ou por gente humilde (pastores), sendo então amamentado por uma fêmea ou por uma mulher recém-grávida.
> Ao crescer, a criança reencontra das mais variadas maneiras seus nobres genitores, após o que, vinga-se do pai, obtém reconhecimento e finalmente conquista fama e poder (Rank, [1921] 2015, p. 87).

Embora o psicanalista, na análise dos mitos consagrados, inicie com a premissa de que o herói descende da nobreza, aqui cabe uma contextualização psicanalítica. A estruturação de um mito, diz respeito a funcionamentos psíquicos comuns do sujeito humano, conforme afirmação de Wundt:

> Se os próprios temas não estivessem presentes, as leves recordações de narrativas passadas dificilmente seriam suficientes para reconfigurar a mesma matéria; mas, é exatamente por essa razão que tais temas podem produzir novos conteúdos, os quais coincidem em temas fundamentais, embora não possuam as mesmas associações (Wundt, 1904, p. 285)[5].

[5] Livre tradução minha. No original: *Wenn die Themen selbst nicht vorhanden wären, würden die schwachen Erinnerungen an vergangene Erzählungen kaum ausreichen, um denselben Gegenstand neu zu gestalten; aber gerade deshalb können solche Themen neue Inhalte hervorbringen, die zwar in ihren grundlegenden Themen übereinstimmen, aber nicht dieselben Assoziationen besitzen.*

Nestes termos, podemos dizer que o mito é uma tentativa de simbolização de mistérios subjetivos e/ou coletivos. Em “Moisés e o monoteísmo” Freud ([1939] 2006) fala do surgimento das religiões monoteístas como uma evolução antropológica: considerando-se que os povos primitivos não “compreendiam” os mistérios da natureza, tornaram-lhes deuses; ao “evoluírem” e aprimorarem seus entendimentos da natureza, voltaram-se a si mesmos e deram a seus próprios mistérios um Deus à sua imagem e semelhança.

Esta consideração é importante para que possamos cobrir certas incoerências entre o roteiro dos mitos e a leitura que fazemos da figura do professor herói em sua realidade material. Não é raro, inclusive é bem comum, que os professores – assim como demais “heróis” – não descendam da nobreza; entretanto, a estrutura dos mitos fala de projeções inconscientes, ou seja, a própria concepção narcísica de sujeito que enxerga o mundo a partir dos próprios olhos. Inconscientemente – e as vezes conscientemente – todo sujeito se vê como mais especial que os demais; o herói, como um ideal de ego, precisa ser nobre, não na materialidade, mas na crença. E poucos valores sociais são tão culturalmente determinados quanto a ideia de nobreza.

As dificuldades no parto e a sentença de morte declarada pelos pais remontam ao recalcamento do desejo, ou seja, à imposição dos limites da realidade a nossos anseios narcísicos, nos moldes da psicanálise clássica, atribuído à figura do pai. O herói carrega aquele ar de pessoa incompreendida, injustiçada, do qual intimamente todos nos identificamos em maior ou menor grau, sendo a justiça também um conceito construído culturalmente.

O herói é salvo por figuras tidas como humildes, pessoas pobres, animais, o que eleva sua dignidade ao ser um nobre representante dos fracos. Aqui se observa o desejo de governo, de moldar o mundo à própria maneira – ser mais forte – e ainda assim ser amado e exaltado – a ideia do herói como um líder justo. Podemos salientar, neste ponto em essencial, a importância das habilidades ímpares do herói. Não basta que o professor tenha sua origem nobre, seja incompreendido e “justo”, se ele não se destacar por suas habilidades, será apenas um homem, como Jesus em Nazaré.

Por fim, a vingança contra o pai. O herói do ideal de ego é um vitorioso. Esta vitória não precisa dialogar diretamente com uma transformação social, uma vez que o reconhecimento se dá pela via do ideal de ego, ou seja, uma referência do que inconscientemente acreditamos que deveríamos ser. A vingança é uma vitória pessoal, independentemente de suas possíveis consequências sociais. Um homem injustiçado que possui poder garantirá para si a vitória. Um professor marcado por um ar de nobreza e altamente habilidoso, será visto e reconhecido como alguém que venceu ou conquistou algo no nível da realização própria. Neste último ponto do roteiro do herói, podemos perceber que os professores mais reconhecidos são aqueles que, por razões diversas, passam por via de sua existência a mensagem de que são satisfeitos com aquilo que são, o que pode parecer simplório, mas é uma das satisfações mais difíceis de se atingir na vida, e a qual todos em algum grau desejam.

Dadas as variabilidades culturais na construção de cada um destes quatro elementos míticos que compõem a figura do professor-herói (Nobreza de origem, ameaça contra a vida, salvação e criação humilde e triunfo/vingança), ultrapassamos a questão do silenciamento. Se os valores são dados culturalmente, mesmo em uma cultura asséptica é possível – embora mais difícil – sobrepujar o silêncio por meio do reconhecimento heroico. Em outras palavras, é possível haver professores-heróis tanto na IES asséptica quanto na marcada, embora possamos supor que a segunda supera a primeira em números, dadas as melhores condições de execução de um trabalho satisfatório – condição que forma o último elemento, da autossatisfação. As batalhas, entretanto, serão diferentes e talvez mais exaustivas em IES assépticas, dado o desmentido institucional, somado à legião de alunos, professores e funcionários apassivados. É mais difícil liderar um grupo em uma batalha.

Por fim, estabelecido o caminho do herói, restará aos sujeitos contempladores – alunos, colegas, funcionários, gestão e comunidade – a possibilidade de identificações ou identificações negativas, em maior ou menor grau, a depender da formação psíquica subjetiva de cada um. A um professor que cumpra este roteiro com sucesso dentro de seu cenário cultural restará ser amado ou odiado.

Referências

BÍBLIA, N. T. Evangelho segundo São Marcos. In: *Bíblia Sagrada.* Tradução de Frei João José Pedreira de Castro. 25ª Edição. São Paulo: Editora Ave Maria, 2000. pp. 1322-1344.

BÍBLIA, N. T. Evangelho segundo São João. In: *Bíblia Sagrada.* Tradução de Frei João José Pedreira de Castro. 25ª Edição. São Paulo: Editora Ave Maria, 2000. pp. 1384-1413.

CESARINO, L. *O mundo avesso:* verdade e política na era digital. São Paulo: Ubu, 2022.

COSTA, J. F. *O vestígio e a aura:* corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

DIAS, J. M. T. *Lugar geopsíquico:* contribuições da psicanálise para uma epistemologia da geografia. 2019. 1 recurso online (172 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1635964. Acesso em: 13 abr. 2025.

DUNKER, C. *Qual é a melhor faculdade de psicologia?* YouTube, 18 de dez. de 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eKgR_BCOTZE&t=289s. acesso em 18 de mar. de 2025.

FERENCZI, S. Transferência e introjeção [1909]. In: FERENCZI, S., *Psicanálise 1.* Tradução: Álvaro Cabral. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. (Obras Completas, 1). pp. 87-124.

FERENCZI, S. Ontogênese dos símbolos [1913]. In: FERENCZI, S., *Psicanálise 2.* Tradução: Álvaro Cabral. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. (Obras Completas, 2). pp. 115-118.

FERENCZI, S. Análises de crianças com adultos [1931]. In: FERENCZI, S., *Psicanálise 4.* Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 79-95. (Obras completas Sándor Ferenczi, 4).

FERRARO, A. R. Liberalismos e educação: ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. *Revista Brasileira de Educação,* v. 14, n. 41, p. 308–325, maio 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NXxRMDg5WFSpDqxcWPcXXNG/#. acesso em 12 mar. 2024.

FRAGO, A. V. Culturas escolares, reformas y inovaciones educativas. *Con-ciência social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*. nº 5, pp. 25-46, 2001a. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=927336. Acesso em 23 nov. 2024.

FRAGO, A. V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, A. V. & ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade:* a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b. pp. 61-139.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir:* nascimento da prisão [1975]. São Paulo: Vozes, 1999.

FREUD, S. O Estranho [1919]. In: FREUD, S., *Uma Neurose Infantil e outros trabalhos (1917-1918).* Direção geral de tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006. pp. 237-276. (Edição Standard das obras completas de Sigmund Freud, 17).

FREUD, S. Psicologia de Grupo e Análise de Ego [1921]. In: FREUD, S., *Além do Princípio de Prazer, Psicologia de Grupo e outros trabalhos (1920-1922).* Direção geral de tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006. (Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. 18). pp. 81-155.

FREUD, S. O mal-estar na cultura [1930]. In: FREUD, S., *Cultura, Sociedade, Religião:* O mal-estar na cultura e outros trabalhos. Tradução de Maria Rita Salzano Moraes. São Paulo: Autêntica, 2020. pp. 305-410. (Obras incompletas de Sigmund Freud).

FREUD, S. Análise terminável e interminável [1937]. In: FREUD, S., *Moisés e o Monoteísmo, Esboço de Psicanálise e outros trabalhos (1937-1939).* Direção geral de tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006. pp. 231-273. (Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, 23).

FREUD, S. Moisés e o monoteísmo [1939]. In: FREUD, S., *Moisés e o Monoteísmo, Esboço de Psicanálise e outros trabalhos (1937-1939).* Direção geral de tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006. pp. 18-151. (Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, 23).

HUMBOLDT, W. *Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim* [1810]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

MANDEVILLE, B. *La fábula de las abejas o los vicios privados hacen la prosperidad pública.* México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). *Decreto* nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no Sistema Federal de Ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 mai. 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). *Decreto* nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2017.

R/BRASIL. Como escolher uma universidade no Rio de Janeiro. 2019. *Reddit*. Disponível em: https://www.reddit.com/r/brasil/comments/cln6hp/como_escolher_uma_universidade_no_rio_de_janeiro/?rdt=47992. Acesso em 26 de mar. De 2025.

RANK, O. *O mito do nascimento do herói:* uma interpretação psicológica dos mitos [1921]. São Paulo: Cienbook, 2015.

TERRA, R. R. Humboldt e a formação do modelo de universidade e pesquisa alemã. *Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade*, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 133-150, 2019. DOI: 10.11606/issn.2318-9800.v24i1p133-150. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/154074. Acesso em: 3 mar. 2024.

WEIL, S. *O enraizamento.* Cotia: Âyine, 2022.

Data do envio: 03/04/2026

Data do aceite: 26/08/2026.