

Trabalhar na universidade como psicanalista, custe o que custar: uma resposta política, um horizonte narrativo para as novas gerações

*Ilaria Pirone**
*Marcella Siniscalchi***

RESUMO: Neste texto, as autoras sustentam que o trabalho na universidade deve ser pensado como um ato político que contribui para a criação de um espaço comum entre os homens (Arendt), a partir de uma perspectiva psicanalítica. Diante dos ataques às democracias e às suas instituições, engajar-se em apoio à universidade torna-se um dever, e ensinar, um testemunho de *amor mundi* (Arendt), que deve permitir a uma juventude em pane de narrativa encontrar a força para escrever outro texto contra uma língua que administra. A psicanálise torna-se política ao sustentar o desejo em um mundo comum sempre incerto, por meio de uma narrativa poética marcada por elipses e silêncios.

Palavras-chave: PSICANÁLISE; POLÍTICA; UNIVERSIDADE; JUVENTUDE; NARRATIVA.

Travailler à l'université en tant que psychanalyste, quoi qu'il en coûte: une réponse politique, un horizon narratif pour les nouvelles générations

RÉSUMÉ: Dans ce texte, les autrices témoignent de la nécessité de penser le travail à l'université comme un acte politique qui contribue à la construction d'un espace entre-hommes (Arendt), depuis une place de psychanalyste. Face aux attaques contre les démocraties et leurs institutions, s'engager pour soutenir l'université devient un devoir, et enseigner, un témoignage *d'amor mundi* (Arendt), qui doit permettre à une jeunesse en panne de récit de trouver la force d'écrire un autre texte contre une langue qui administre. La psychanalyse se fait politique en soutenant le désir dans un monde commun toujours incertain, à travers un récit poétique marqué par des ellipses et des silences.

Mots-clés: PSYCHANALYSE; POLITIQUE; UNIVERSITÉ; JEUNESSE; RÉCIT.

Working as a psychoanalyst at university, whatever the cost: a political response and a narrative horizon for the next generation

ABSTRACT: In this text, the authors argue that work at university should be considered a political act that contributes to the creation of a shared space (Arendt), from a psychoanalytic perspective. In the face of attacks on democracies and their institutions, supporting the university becomes a duty, and teaching becomes a

* Professora universitária em Ciências da Educação e da Formação, Unidade de pesquisa EPsyFor-CIRCEFT, Université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1731-5602>

E-mail: ilaria.pirone@univ-paris8.fr

** Psicóloga clínica e Doutoranda em Ciências da Educação e da Formação, Unidade de pesquisa EPsyFor-CIRCEFT, Université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4291-149X>

E-mail: marcella.bbs@gmail.com

testimony of amor mundi (Arendt). This must empower young people lacking a narrative to find the strength to write their alternative narrative against dominant language. Psychoanalysis becomes political by supporting desire in an ever-uncertain shared world through poetic narratives marked by ellipses and silences.

Keyword: PSYCHOANALYSIS; POLITICS; UNIVERSITY; YOUTH; NARRATIVE.

Introdução

Horizonte. “A parte da superfície terrestre onde termina nossa vista; a parte do céu que lhe é vizinha. O horizonte está carregado de nuvens. Um horizonte amplo. Um horizonte limitado”

(Émile Littré)

As reflexões propostas nesta contribuição baseiam-se no encontro com estudantes na universidade, no âmbito de nossas respectivas missões de ensino e pesquisa no campo da educação e da formação, como professora universitária e doutoranda, ambas psicanalistas. Há vários anos, constatamos o aumento das dificuldades enfrentadas por estudantes do primeiro ano diante das exigências acadêmicas, mas também uma posição particular, para um certo número deles, diante dos saberes. Foi esse conjunto de constatações que nos levou, a partir de nossos lugares respectivos, a pensar esses aspectos em um quadro de pesquisa que permitisse construir dispositivos de formação, mas também refletir sobre o papel da universidade em nosso contexto sociopolítico. Se pudemos apresentar, em diferentes contribuições, alguns aspectos dessa relação particular com os saberes desses estudantes e um dos dispositivos criado para acompanhar estudantes em situação de evasão, como o programa de formação *Universitas* (Pirone et al., 2025)¹, desejamos evidenciar, nesta contribuição, como a psicanálise nos orienta em nossos trabalhos e em nossas funções respectivas na universidade. Queremos sublinhar como ela define uma maneira de ocupar um lugar no saber e diante dos saberes e, ao mesmo tempo, como nos permite ocupar um certo lugar na instituição. Talvez esse segundo aspecto seja, com frequência, pouco valorizado nos trabalhos de nosso campo: a psicanálise, ao lado de outras ciências humanas, especialmente a filosofia, orienta-nos apoiando-se em uma coordenada muito simples, que são os impossíveis da existência, a serem entendidos como limites e horizonte. Esses impossíveis não são fonte de desengajamento, mas, ao contrário, apoios que permitem dar sentido à política, compreender a fragilidade constitutiva de toda instituição democrática, de uma democracia que só pode ser edificada sobre o vazio e a incerteza (Lefort, 1982), permitindo engajar-se no “fazer instituição” não apenas por necessidade, *Ananké* (Freud, 1930/2010), mas também por um desejo de Outro(s), pelo desejo de pensar coletivamente um outro mundo no tempo que resta (Boucheron, 2023), o tempo do *agora*.

De certo modo, as dificuldades de parte de nossos estudantes, sua posição de retraimento — que não é sem efeitos transferenciais em nosso desejo de ensinar e que nos interroga sobre a forma de acolhê-los — engajam-nos não apenas em uma forma de pensamento, mas também de ação: uma ação que definimos como política e institucional.

Uma juventude desorientada em uma língua à espera de horizonte

Em um universo desatado de signos, S [Sujeito] se estiola e definha; ou seja, ele não tem lugar de ser. Em um universo desatado de indícios, orientar-se vegeta à sua maneira, que é perceber indícios ali onde é um signo que foi feito — voluntariamente.

(*Fernand Deligny*)

A juventude como barômetro do social, parafraseando uma citação muito conhecida de Winnicott (1962), é ainda hoje tão precisa. Ela nos sustenta em nossa proposta de considerar as dificuldades de parte de nossos estudantes, suas dificuldades de se orientar nos saberes, como o sintoma de dificuldades mais gerais de se orientar na existência: um *mal-être*, *mal-estar* que não é um *malaise* (esta é a tradução francesa do título do ensaio de Freud, *Le malaise dans la culture*, o francês permite diferenciar os dois termos: *mal-être* e *malaise*), que nos sinaliza um mundo inóspito para suas novas gerações. É, portanto, o encontro com eles que nos permite — e até nos obriga — a pensar.

Essa reflexão ancora-se, mais particularmente, no acompanhamento de estudantes no âmbito de um dispositivo que criamos na Universidade Paris 8 para estudantes do primeiro ano em risco de evasão: o programa *Universitas*, que descrevemos de forma mais exaustiva em outras contribuições (Pirone et al., 2025). Esse programa permite que estudantes inscritos nos diferentes percursos de licenciatura de nossa instituição não abandonem de forma invisível os estudos após um primeiro mês difícil e que possam tomar o tempo — sublinhamos esse aspecto — para reconstruir, e para alguns construir pela primeira vez, um projeto de orientação. Para dizê-lo em termos que nos são mais familiares e menos próximos do discurso tecnopedagógico atual, esse diploma se dirige a estudantes em “sofrimento quanto à orientação” (Pirone, 2024) e foi concebido para criar um quadro que lhes permita projetar-se, pensar em um porvir. Pode-se tratar de estudantes que “caíram” em uma licenciatura que não era sua primeira escolha, ou ainda de estudantes que, ao fim de algumas semanas, se vêem assustados e desencorajados pela demanda universitária, pela mudança de paradigma ensino médio–universidade. Com frequência, parte desses jovens encontra-se pouco instrumentalizada, equipada pelo discurso social e pelo sistema educacional, como pessoas munidas “de roupas de verão e mapas de lagos do norte da Itália”, mas “partindo para uma expedição polar” (Freud, 1930/2010). Na França, constatamos cotidianamente que um *gap* se aprofunda cada vez mais entre os conhecimentos adquiridos durante os estudos secundários e as expectativas do sistema de estudos universitários. Essa realidade tem levado as universidades, nos últimos anos, a criar uma profusão de dispositivos pedagógicos de remediação ou de *passarelas*, inclusive para competências fundamentais como leitura e escrita. Na maioria das vezes, esses dispositivos desconhecem a dimensão de sintoma dessas dificuldades e sua ligação com as questões da existência próprias da entrada na dita idade adulta, com os remanejamentos de lugares no laço social que isso implica.

Orientar-se — preferimos o verbo ao substantivo “orientação”, para enfatizar o poder da ação (Macherey, 2017) — é o objetivo principal do programa que criamos. Ele visa, claro, permitir aprender a circular pelos meandros da universidade, encontrar como construir um percurso de formação e um projeto profissional. Mas esses objetivos são abordados em um quadro pedagógico pensado a partir da dimensão metafórica que

sustenta essas competências: orientar-se também significa encontrar pontos de referência para que a existência não seja um labirinto, para poder fazer escolhas, *decidir*. Assim, por exemplo, Françoise Bernard, psicanalista, conduz uma oficina mediada, construída ao longo de sua carreira, apoiada no relato de Teseu e seu encontro com o Minotauro no labirinto (Bernard, 2017).

O encontro com esses estudantes nos ensina. Ainda é relativamente raro ler textos sobre as dificuldades de estudantes e sobre como essas dificuldades se prendem a impasses subjetivos que colocam o sujeito em risco; em geral, trata-se de temáticas voltadas a alunos do ensino fundamental II e do ensino médio. Se não se trata aqui de fazer uma análise didática ou uma leitura deficitária de falta de conhecimentos e competências acadêmicas, o que interroga no trabalho com eles é sua falta de apetite pelo saber, que lemos como um temor do saber. Propomos pensar que se trata de um medo de saber algo — saber algo deste mundo que deve ser sustentado por Eros, sustentado por um desejo que permita ao sujeito advir em uma língua que lhe permita inventar uma maneira de estar no mundo sem ser esmagado pelo peso das normas (Macherey, 2014), por uma existência marcada por Ananké (Freud, 1930/2010). Como saber? A posição de retraimento, de recolhimento na língua desses estudantes faz ler o risco, demasiadamente ameaçador, que eles percebem na posição de não saber tudo, condição para poder ouvir e aprender outra coisa. Nossos ensinamentos em ciências humanas e sociais, essas narrativas da incerteza e da incompletude, são o Minotauro deles. Essa questão da relação com o saber inconsciente e suas incidências sobre a relação com os saberes e os processos de transmissão e aprendizagem é uma noção fortemente ancorada nas pesquisas em ciências da educação na França, sintetizada e retrçada em uma nota no *Dictionnaire de l'éducation* (Pirone, 2017a). No campo da psicanálise contemporânea na França, embora não se tenha tornado uma noção enquanto tal, obviamente na linhagem do desejo de saber freudiano, ela é considerada uma “mediação fácil para situar o sujeito” (Lacan, 1966/1999, p. 273). Ela foi amplamente trabalhada por psicanalistas como Martine Menès (2012), Serge Boimare (2014) e pelo grupo de psicanalistas que trabalhou com Jean e Marika Bergès, especialmente Evelyne Lenoble (2000), entre outros; mais recentemente, podemos mencionar os ensaios de Massimo Recalcati, hoje traduzidos em várias línguas (Recalcati, 2014; 2025).

Desejamos, por nossa parte, destacar um aspecto ligado a essa relação particular com o saber: a relação com a língua desses jovens adultos. Nesses estudantes, a língua é muito limitada do ponto de vista sintático e lexical e, sobretudo, empobrecida de seu poder metafórico — uma língua que os deixa desnudos, sem véu, sem capacidade de velar, de trançar em torno desse buraco de saber da existência. Uma relação com a língua que evidencia dificuldades mais gerais — para além de dificuldades lexicais e sintáticas — de fazer relato, de contar e de se contar. A capacidade narrativa é o que sustenta a capacidade de ficcionalizar, de se orientar no espaço e no tempo e, portanto, na existência; capacidade de fazer laço e de ligar, de tecer narrativas em torno dos abismos da existência. Sua função simbólico-imaginária permite velar o Real, permite *entrelaçar*, *fazer três*, *troiser* é o termo de Lacan em francês, se quisermos referir o paradigma teórico dos três anéis do nó borromeano, expressão que aparece, notadamente, na lição de 19 de março de 1974 do seminário inédito de Lacan. Ela sustenta o trabalho de historização e permite ao sujeito *ek-sistir*. Podemos pensar na noção de passagem adolescente (Rassial, 1998), bem como no evento juvenil (Garcia-Fons & Solal, 2016) e na entrada na vida adulta (Siniscalchi, Pirone & Le Clère, 2025), como esse momento de reconstrução de novas narrativas, nesse trabalho que o sujeito deve realizar de corte e reconstrução de novos laços: um trabalho de desatar e tecer uma

nova trama narrativa rasgada na adolescência pela irrupção pubertária, confrontada à dimensão sexual do corpo e remanejada no momento da passagem a um lugar de adulto (inclusive o de estudante), como em todo momento de nomeação simbólica que marca uma vida. A entrada na universidade, pensada como passagem e continuidade pelas políticas públicas francesas chamadas de “o continuum Bac-3/Bac+3”, é antes de tudo uma ruptura na experiência e no vivido desses estudantes. Com efeito, numa leitura psicanalítica, essas rupturas e transições socialmente determinadas são forças que produzem momentos de abalo dos referenciais simbólicos e identificatórios. A construção desse dispositivo e o encontro com estudantes acompanhados por quase um ano universitário permitiram-nos, portanto, pensar nesse momento particular de entrada na universidade como uma passagem existencial que implica importantes remanejamentos simbólicos para o sujeito. Nesse sentido, trata-se de uma nova clínica do limiar (Siniscalchi, tese em andamento), de um outro limiar, talvez, que também implica encontrar novas definições, outras palavras para dizer.

O imaginário, portanto, tem um papel fundamental a desempenhar: fazer ligação, religar, trançar, dar consistência, em referência ao que Lacan define como o “nó bo”. Essa atenção à dimensão narrativa da língua vem de pesquisas mais antigas (Pirone, 2017b), conduzidas, em escolas de ensino fundamental II e médio, junto a alunos ditos em dificuldade escolar, mas que ainda hoje permitem compreender de outro modo as dificuldades que encontramos com parte dos estudantes. Nessas primeiras pesquisas com adolescentes em situação de fracasso escolar (portanto, mais jovens que nossos estudantes), era muito difícil, tanto oralmente quanto por escrito, organizar uma história e endereçá-la, colocando em funcionamento todas as operações linguísticas necessárias à construção narrativa. Sem mencionar os inúmeros erros de ortografia, seus textos se apresentavam de forma solta, com muitas confusões no uso dos tempos verbais e dos pronomes (esse segundo traço sobretudo na oralidade) e um uso raro de pontuação. Encontrava-se a mesma forma de confusão na construção narrativa de seus relatos: sua maneira de contar tornava difícil seguir o fio da história em textos nos quais a estrutura da intriga raramente se sustentava do início ao fim. Os relatos desses alunos deixavam aparecer uma língua “nua” e palavras presas em uma imediaticidade atemporal, em que a escrita, tomada nessas formas *anarrativas*, parecia não permitir re-velar a crueza dessas palavras. Conhece-se a capacidade dos adolescentes de variar as formas da linguagem conforme o endereçamento, de jogar com a língua, inclusive expondo-se em sua crueza; conhece-se também a capacidade de encontrar, na escrita ou em outras modalidades de expressão, formas de criação e transgressão. Mas fala-se menos dessas panes do imaginário, desses impasses da narratividade, dessa fixidez de uma língua que, por conseguinte, não consegue re-tecer o tecido fantasmático rasgado pelo processo pubertário; dessa língua que não consegue criar novas ficções — trabalho necessário para velar esse corpo que se torna o lugar da experiência da *falha de saber*. Ora, se, de um lado, o adolescente tem de realizar esse trabalho de re-tecelagem narrativa que lhe permite novas formas identificatórias, re-tecer o tecido do fantasma e, por um trabalho de nomeação, encontrar um outro lugar no mundo, para que esse trabalho do sujeito possa acontecer, ele precisa poder apoiar-se na cultura, na escola, em outros relatos, que lhe permitam elaborar os enigmas da existência. Esses impasses na capacidade de ficcionalizar tornam esses jovens, no entanto, mais vulneráveis às formas atuais do discurso escolar: aquelas que reduzem o sujeito a uma boca a ser entupida de informações, de coisas; aquelas que matam o apetite do desejo e o poder transgressivo de uma língua; aquelas que reduzem o saber humano e humanizante a um conjunto de conhecimentos e informações. As reformas sucessivas do campo escolar, os remanejamentos de sua função simbólica e

institucional, e a formação cada vez mais tecnicista dos professores fragilizam a função primeira da escola, que é transmitir narrativas que desenham um mundo comum. Diante dessas novas modalidades de transmissão caracterizadas por sua redução a formas de tecnicidade e de fragmentação, que transformam as narrativas do saber em pedaços justapostos sem vínculo, em “sequências”, para retomar o termo tecnopedagógico — justamente uma fragmentação que não faz relato, narrativa —, emerge a pergunta recorrente dos alunos: “mas para que isso serve?”. Essa pergunta torna-se legítima, já que a dimensão arbitrária da cultura é ilusoriamente excluída por um sistema que transforma o aluno em consumidor, num novo paradigma escolar em que tudo se submete à ordem da utilidade. Ora, esses alunos, esses adolescentes tornam-se nossos estudantes, jovens adultos, e trazem consigo essas mesmas dificuldades e fragilidades para a universidade, onde por vezes encontram a mesma fragmentação nas disciplinas ensinadas e essa tecnicização das formações, que devem tornar os estudantes objetos empregáveis e imediatamente úteis para o mercado de trabalho.

Esses jovens sofrem o que pesquisadores definiram com precisão como a *massificação universitária* (Chevalier & Loncle, 2021), alimentada pelo aumento da exigência de qualificação profissional, o que implica que, cada vez mais, profissões requeiram um diploma de ensino superior. Se isso é, inegavelmente, um avanço social, permitindo que mais jovens acessem estudos superiores, ao mesmo tempo assistimos a uma forma de desclassificação escolar e a uma concorrência feroz para acessar empregos. Sem esquecer o que constatamos todos os dias em nossas universidades: uma falta de recursos concedidos às instituições para possibilitar um acompanhamento digno (Fleury, 2023) aos estudantes mais fragilizados.

Na novilíngua pedagógico-administrativa universitária, o principal desafio de produção (Stiegler, 2019) é, doravante, a chamada profissionalização, inclusive em nossas disciplinas: isso significa submeter-se à injunção de preparar estudantes para o mercado de trabalho, para que sejam imediatamente empregáveis — poderíamos dizer, utilizáveis e úteis. Cada vez mais, formações são pensadas para fornecer as técnicas adequadas para a implementação imediata das boas práticas de cuidado, ou ainda das boas práticas educativas e de ensino. Some-se a isso que, atualmente, a gestão dos pedidos de orientação para alocação em instituições de ensino superior é centralizada por plataformas em um processo complexo de seleção, o que faz com que muitos estudantes se encontrem em universidades e formações que não escolheram; encontram-se, como se diz, orientados por falta de opção.

É, portanto, nesse contexto que os estudantes mais frágeis chegam à universidade: frequentemente sem ter escolhido sua formação, orientados à força e, ao mesmo tempo, desorientados, desarmados para acessar esse novo mundo após ter sido banhados, durante os estudos secundários, por uma narrativa de empregabilidade e de orientação profissional. Saltar o *gap* que separa o mundo do ensino médio e da adolescência do mundo da vida adulta e da universidade coloca-os diante de um impasse.

Os estudos tornam-se uma obrigação, tal como eram no caso da escola e do ensino médio, e uma necessidade para poder inserir-se profissionalmente. Assim, de certo modo, para muitos de nossos estudantes, estar ali é um não escolher ou uma escolha por *default* (ou por falta de alternativa), tomada na lógica da necessidade, que, como a psicanálise mostra, não é aquela que verticaliza e orienta uma existência.

As novas injunções neoliberais e a posição à qual esses jovens parecem ser imaginariamente atribuídos, não deixam de produzir efeitos na posição do professor universitário, que é antes pensada como um endereçamento a jovens adultos que são livres para estar ou não estar ali, e que estão dispostos a ouvir outras narrativas e a

criticá-las: jovens prontos para se confrontar com essa geração de professores sempre já velha demais (Lajonquière, 2013), mas ainda capaz de narrar um mundo no qual se possa desejar habitar.

No caso desses estudantes aqui em questão, que não escolheram estar ali, mas a isso foram obrigados pelas leis do mercado, eles se encontram numa posição de consumo muito passiva e numa impossibilidade psíquica de arriscar-se a ouvir e aprender outra coisa: o fato de não compreender imediatamente o que lhes é proposto, de ouvir uma narrativa que não parece imediatamente traduzível em competências profissionais, parece fragilizá-los demais. Eles não podem senão recusar essas formas de saber marcadas pela incerteza e pela incompletude. O resultado é que eles não querem saber de nada, nada saber sobre algo que não parece ser útil e utilizável no imediato.

Essas análises oferecem referências para pensar nos desafios transferenciais que devem sustentar o ato pedagógico de formação. Pois, se, por nossas abordagens críticas e desconstrutivistas, privamos desde o início esses jovens do discurso neoliberal que os mantém presos à necessidade — que faz brilhar a promessa de completá-los, de lhes dar as técnicas necessárias para tapar as necessidades do mercado de trabalho, que os empanturra de conhecimentos prontos para serem consumidos —, lá onde a narrativa é feita de elipses e metáforas, esses jovens se encontram nus, expostos à fragilidade subjetiva própria de todo ser humano, aquela que é orientada pela falta. Trata-se de um aspecto estruturante de toda existência; mas, no caso desses jovens, o que é colocado em risco é a capacidade de velar essa nudez, de vesti-la apoiando-se em outras narrativas por um trabalho de tecelagem simbólico-imaginária. Daí a urgência crucial de pensar de outro modo nossas formas de transmitir a língua das ciências humanas que habitamos, que, como toda narrativa, permite tecer, destecer e re-tecer — talvez a partir de questões compartilhadas entre gerações, entre práticas e aportes teóricos. São questões que sinalizam uma urgência, uma crise, dando-nos as palavras para dizer essa urgência: trata-se de construir uma questão comum que lhes permita aceitar que não haverá *Uma resposta* única e miraculosa, sem renunciar a esse trabalho de pesquisa necessário, permitindo-lhes escutar essas outras narrativas, certamente antigas, mas ainda ricas de metáforas que permitem continuar a pensar, dizer e agir.



É evidente que, em matéria de programa político, tudo está por refazer. Mas isso recomeçará ali, pacientemente, não em quatro anos nem em vinte, mas agora, passo a passo, um dia após o outro, pois é assim que se engana a morte; não inventamos nada além disso para que o carrasco olhe para outro lado; é velho como o mundo: ainda uma história, depois outra, depois outra, mil e uma noites, e muito mais. Sim, é mais do que tempo, ainda, de surpreender a catástrofe, como dizia Victor Hugo, para não faltar ao tempo que resta (Boucheron, 2023, p. 48).

Fazer narrativa de um outro mundo: novos desafios de transmissão na universidade

As dificuldades desses jovens adultos preocupam-nos não apenas do ponto de vista pedagógico, numa lógica de acompanhamento rumo ao sucesso — novo *slogan* da novilíngua da pedagogia do ensino superior —, mas, sobretudo do ponto de vista político, num momento em que todos somos confrontados a uma sequência de crises sem fim, que colocam em risco nossa capacidade de imaginar um outro mundo, presos a discursos que esvaziam de sentido a política tal como Hannah Arendt a definia: a criação desse espaço entre os homens (Arendt, 2014). Se há, evidentemente, muitos jovens que encontram força para se confrontar com a sociedade na qual são lançados, para sonhar e subvertê-la, esses estudantes parecem não encontrar essa força de ser contra. E essa posição se dá a ler, como procuramos mostrar nos parágrafos anteriores, em sua relação com a língua, na qual a função narrativa — a capacidade de ficcionalizar um outro mundo — parece estar em pane de referências simbólico-imaginárias.

Para Hannah Arendt (1958/1972), o “*amor mundi*” é a *conditio sine qua non* para abrir lugar à nova geração. Ora, nosso desamor pelo mundo empobrece a capacidade narrativa dos adultos, que corre o risco de reduzir-se a um relato nostálgico de um mundo que foi, em vez de uma narrativa que promete um mundo por vir. E, ao lado desse ressecamento de nossa capacidade de narrar nosso mundo, assistimos a uma espécie de desertificação que avança tanto no sentido concreto — desta terra, desta casa, que queima, para retomar o título de um dos últimos ensaios do filósofo Giorgio Agamben (2014) — quanto no sentido metafórico: desertificação do discurso político, deixando assim as chamas queimarem. A “extensão desse deserto”, escreve Arendt, é “o recuo de tudo o que está entre nós” (Arendt, 2014, p. 299), isto é, o desaparecimento, segundo a filósofa, do sentido da política que constitui o mundo como construção desse “espaço entre-os-homens” (Arendt, 2014, p. 170).

O discurso neoliberal, essa máquina lógica que se apresenta como uma cadeia de constrangimentos (Bourdieu, 1998), é um discurso cujo pilar é a atemporalidade do imediato e, portanto, um discurso bidimensional, privado da espessura de um tempo presente sempre articulado a um passado e capaz de desenhar um porvir. Vários intelectuais mostraram como a estratégia neoliberal se sustenta num estado permanente de urgência que destemporaliza a existência, impedindo o pensamento e, por consequência, o poder da ação, ação a ser entendida no sentido arendtiano. Longe de ser apenas um sistema econômico, é hoje o discurso que organiza o laço social e governa os indivíduos, considerados agora autoempreendedores de suas subjetividades. Como escrevia Pierre Bourdieu já em 1998, trata-se de um “programa de destruição metódica dos coletivos”. Sofremos com isso, mas, ao mesmo tempo, não conseguimos construir formas narrativas que nos permitam pensar de outro modo nosso mundo comum. Por ora, temos dificuldade em fissurar esse discurso “tapa-buraco” que desliga e gera processos sociais e intersubjetivos de clivagem, em reação, em espelho, a retrações identitárias e a narrativas identitaristas. Tentamos acalmar nossas angústias existenciais por respostas químicas e tecnocientíficas. Assistir e analisar, em paralelo, as transformações atuais impostas ao campo do cuidado e da educação dá vertigem. A tarefa parece imensa, correndo o risco de nos desmobilizar, paralisar, atordoar nossa capacidade de dizer, narrar e agir, em relação à definição do homem capaz e, portanto, responsável, capaz de responder, de Paul Ricœur (Ricœur, 2004). Se não endossamos nada disso e nos opomos fortemente, é preciso constatar que temos dificuldade em construir outros relatos compartilháveis para além de nossos círculos restritos, narrativas políticas capazes de refazer laço, refazer comunidade para além dos

comunitarismos.

É importante reafirmar que, de fato, encontramos jovens em movimento, jovens que estão aí para quebrar nossas velhas representações do mundo, jovens que gritam e tentam agir no pouco espaço que lhes é concedido. Uma parte de nossa juventude busca outras formas de vida coletiva que não as propostas pelas instituições que conhecemos, hoje fragilizadas por nossas incapacidades, por nossas novas formas de impotência. Eles tentam sustentar e habitar outras formas de organização da vida política por modelos, por exemplo, de democracia participativa, contra democracias representativas em crise. Para esses jovens, apesar de tudo, é possível sonhar um outro mundo, e suas criações e seus sonhos têm valor político. Insistimos na ideia de que a capacidade de sonhar, de imaginar, também tem uma função política, pois permite pensar e desejar outros possíveis. É nela que se sustenta a força de subverter um mundo antigo e inventar um outro relato. Arendt (1961/1972) define a liberdade como a capacidade de tomar iniciativas; acrescentaríamos que, sem a capacidade de ousar imaginar um outro possível, nenhuma iniciativa poderia ser tomada. Assim, se, de um lado, parte da juventude parece ter força para se confrontar com a sociedade — apesar de podermos constatar facilmente que nada é feito para lhes dar um lugar, já que, no fundo, a geração precedente, a nossa, não os espera em parte alguma —, outra parte parece não encontrar essa força e deixar-se esmagar pela máquina em marcha.

É esse perigo que nos leva a olhar de perto e a nos interessar pela relação com o(s) saber(es) e com a universidade de parte dos estudantes em nossas formações de ciências humanas e sociais.

Somos para sempre os filhos de nossos pais, dos mundos que eles construíram e dos universos destruídos que eles choraram, dos lutos que tiveram de fazer nos nomes que nos deram. Mas somos também, e para sempre, os filhos dos livros que lemos, os filhos e as filhas dos textos que nos construíram, de suas palavras e de seus silêncios (Horvilleur, 2022, p. 31).

Algumas considerações em forma de conclusão: o sentido da política na universidade, um engajamento em extensão para continuar a pensar, transmitir, amar e sonhar

É por isso que se tem razão em colocar a psicanálise à frente da política. E isso poderia não ser nada tranquilo para aquilo que, até aqui, fez figura de política, se a psicanálise disso se mostrasse advertida. Bastaria talvez — dizemos isso, sem dúvida — que da escrita tirássemos outro partido que não o de tribuna ou tribunal, para que ali se jogassem outras palavras, a nos fazerem o tributo.

(Jacques Lacan)

Nestas poucas páginas, quisemos sustentar a ideia de que as dificuldades de parte de nossos estudantes, as transformações da língua das quais eles se fazem portadores, devem interpelar-nos e que, de nosso lugar de psicanalistas, devemos não apenas ouvi-las como sintoma, mas também, a partir daí, pensar e construir espaços de formação para que permitam às novas gerações realizar seu trabalho: pensar e agir. Foi

o que tentamos fazer coletivamente e em um trabalho de laço institucional com o programa de formação *Universitas*, evocado neste texto e descrito com mais profundidade em outras contribuições.

Transmitir, em referência a um dos ensaios de Dominique Ottavi, Marcel Gauchet e Marie-Claude Blais (2014), sem renunciar a traduzir e colocar nosso mundo em signos, e ensinar tornam-se mais do que nunca um ato político de hospitalidade, desde que seja pensado no quadro da instituição e endereçado às novas gerações, no lugar em que elas se encontram, sem inclinações declinistas nem nostálgicas.

Se, de fato, numerosos psicanalistas concordam que a psicanálise pode ser concebida de outro modo que como um imenso projeto de educação privada — retomando os termos empregados em uma pergunta dirigida a Jacques-Alain Miller em uma entrevista em 2003 —, pensamos que a função política da psicanálise pode ir além de processos de desidealização (Miller, Cléro & Lotte, 2003), além também de uma análise de “uma economia do sujeito na linguagem de seus engajamentos, de suas apostas ou perdas, de suas dívidas quitadas ou não quitadas, de suas escolhas ou renúncias, de seus delitos” (Sous, 2017, p. 69). Se a psicanálise é preciosa para nos indicar a crueldade psíquica do ser humano e os impossíveis de toda existência, e aqueles que constituem os abismos de toda instituição — sem esquecer a *boutade* freudiana dos três ofícios impossíveis —, esses impossíveis têm uma função ética, permitindo desenhar um horizonte, desde que não percamos de vista o sentido da política tal como Arendt o entende e a função de uma linguagem que não perde seu valor metafórico e poético. O psicanalista, em lugares onde o discurso analítico não é esperado e, por vezes, é mal entendido, pode produzir uma interpelação ética dos saberes que sustentam e normatizam as práticas. É sua relação particular com a linguagem que funda uma ação ética e política no interior da instituição.

Nas formas de laço social próprias de nossa contemporaneidade, as ciências humanas e sociais são cada vez mais esperadas no lugar de objeto de consumo; cabe-nos encontrar como não mercantilizar nosso desejo de narrar o tempo que resta.

Referências

- Agamben, G. (2014). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Paris, Payot-Rivages.
- Arendt, H. (1972a). La crise de l'éducation. In H. Arendt, *La crise de la culture* (pp. 223–252). Gallimard. (Obra original publicada em 1958).
- Arendt, H. (2014). *Qu'est-ce que la politique ?*. Éditions du Seuil.
- Bernard, F. (2017). Inventer dans le champ éducatif, oui, mais pourquoi? Réintroduire l'altérité. *La Revue Lacanienne*, 18(1), 185–193.
- Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2014). *Transmettre et apprendre*. Éditions Stock.
- Boimare, S. (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod.
- Boucheron, P. (2023). *Le Temps qui reste*. Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (1998, março). L'essence du néolibéralisme. *Le Monde Diplomatique*. <https://www.monde-diplomatique.fr/1998/03/BOURDIEU/3609>
- Chevalier, T., & Loncle, P. (2021). *Une jeunesse sacrifiée*. PUF.
- Fleury, C. (2023). *La clinique de la dignité*. Éditions du Seuil.
- Freud, S. (2010). *Malaise dans la civilisation*. Payot-Rivages. (Obra original publicada em 1930).
- Garcia-Fons, T., & Solal, J.-F. (2016). *L'événement juvénile dans la cure de l'adolescent et de l'adulte*. PUF.
- Horvilleur, D. (2022). *Il n'y a pas de Ajar: Monologue contre l'identité*. Grasset.

- Lacan, J. (1971). *Lituraterre. Littérature*, (3), 3–10.
- Lacan, J. (1973–1974). *Le Séminaire XXI: Les non dupes errent* [Manuscrito não publicado].
- Lacan, J. (1999). Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien. In J. Lacan, *Écrits II* (pp. 273–308). Editions du Seuil. (Obra original publicada em 1966).
- Lajonquière, L. de (2013). *Figures de l'infantile: La psychanalyse dans la vie quotidienne des enfants*. L'Harmattan.
- Lenoble, É. (2000). Psychopathologie et apprentissages. In M. Bergès-Bounes & J.-M. Forget (Orgs.), *L'enfant et les apprentissages malmenés* (pp. 21–31). Érès.
- Macherey, P. (2014). *Le sujet des normes*. Éditions Amsterdam.
- Macherey, P. (2017). *S'orienter*. Éditions Kimé.
- Menès, M. (2012). *L'enfant et le savoir: D'où vient le désir d'apprendre?*. Editions du Seuil.
- Miller, J.-A., Cléro, J.-P., & Lotte, L. (2023). Lacan et la politique. *Cités*, (16), 105–123.
- Pirone, I. (2017a). Savoirs (rapport aux). In A. Van Zanten & P. Rayou (Orgs.), *Dictionnaire de l'éducation* (2e ed., pp. 767–770). PUF.
- Pirone, I. (2017b). Fragilisation de la fonction narrative et impasses du sujet. *Le Télémaque*, (51), 37–46.
- Pirone, I. (2024). Nella rete di una storia senza futuro (no future), una gioventù a corto di sogni. In J. Orsenigo & A. Kattar (Orgs.), *Immaginario adolescente, adolescenti immaginari*. FrancoAngeli.
- Pirone, I., Le Clère, F., Hanotte, A., Tissot, P., & Siniscalchi, M. (2025). Décrocher, se perdre, se réorienter: Le DU Universitas, un fil d'Ariane à l'université. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 54(1), CDXXIII–CDXXXVI. <https://doi.org/10.4000/13j6m>
- Rassial, J.-J. (1998). *Le passage adolescent: De la famille au lien social*. Érès.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione: Per un'erotica dell'insegnamento*. Einaudi.
- Recalcati, M. (2025). *La luce e l'onda: Cosa significa insegnare*. Einaudi.
- Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Éditions du Seuil.
- Siniscalchi, M., Pirone, I., & Le Clère, F. (2025). Desorientação na universidade: Desafios pedagógicos, questões éticas. In R. Gurski, L. G. Coutinho, & M. D. Rosa (Orgs.), *Psicanálise, mal-estar e saúde mental na universidade* (pp. 162–179). [No prelo].
- Stiegler, B. (2019). *Il faut s'adapter: Sur un nouvel impératif politique*. Gallimard.

Notas:

1. Este dispositivo foi criado em 2020 por Ilaria Pirone com o apoio de diferentes serviços da universidade. Foi aberto em novembro do mesmo ano, acolhendo uma turma de 30 estudantes; a responsabilidade pedagógica foi posteriormente assumida por François Le Clère, que o mantém vivo até hoje com muito engajamento para que continue a fazer sentido. Marcella Siniscalchi atuou nesse dispositivo como “referente de formação”, acompanhando em tutoria, durante três anos, um pequeno grupo de estudantes a cada ano, e desenvolve uma tese provisoriamente intitulada: “Estudantes do primeiro ano em risco de evasão: a universidade pode contribuir para a construção de uma narrativa por vir?”

Citação/Citation: Pirone, I.; Siniscalchi, M. (2025). *Trabalhar na universidade como psicanalista, custe o que custar: uma resposta política, um horizonte narrativo para as novas gerações*. *Trivium: Estudos Interdisciplinares* (Ano XVII, no.esp.), pp. 150-161.

Recebido em: 01/10/2025

Aprovado em: 08/11/2025