



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Fluxo contínuo

Escola e furor opiniático: da pseudoformação à desinformação

School and opinion furore: from pseudo-formation to disinformation

Escuela y furor de opinión: de la pseudoeducación a la desinformación

Douglas Emiliano Batista

RESUMO

Este artigo aborda o furor opiniático discente no interior do dispositivo escolar que toma o aluno como o protagonista da educação. Filiado ao campo da Educação e Psicanálise e derivado de uma pesquisa teórico-bibliográfica, o artigo propõe que a educação centrada no aluno — a qual marginaliza e até desautoriza o professor — é propensa a centrar o aluno em si mesmo e, assim, a promover em certa medida sua pseudoformação. Ademais, através de uma dialetização não toda entre as concepções de escola como “dispositivo periodístico” (Bondía, 2002) e como “dispositivo talk show” (Dufour, 2005), o artigo pretende mostrar que, particularmente nas últimas décadas, a escola centrada no aluno passou a supervalorizar a opinião discente em detrimento da transmissão de tradições éticas, estéticas e epistêmicas pelo docente. Tal supervalorização escolar da opinião, por seu turno, contribuiu para o surgimento de um autêntico furor de opinar por parte dos alunos, e o qual guarda certo isomorfismo com a cultura opiniática que se constata hoje na esfera pública. Conclui-se que o dispositivo escolar contemporâneo, ao supervalorizar a “doxa” discente, torna mais improvável ao aluno a passagem à “episteme” e, logo, a formulação de proposições fundadas na razão, fato o qual, em princípio, faz com que os alunos fiquem mais suscetíveis à desinformação.

Palavras-chave: educação e psicanálise; dispositivo escolar; desinformação.

ABSTRACT

This article deals with the opinionated student furore within the school apparatus that takes the student as the protagonist of education. Affiliated to the field of Education and Psychoanalysis and derived from theoretical and bibliographical research, the article considers that education centred on the student - which marginalises and even de-authorises the teacher - is prone to centring the student on themselves and thus promoting their pseudo-formation to a certain extent.

Furthermore, through a not-all dialectic between the conceptions of school as a “periodical device” (Bondía, 2002) and as a “talk show device” (Dufour, 2005), the article aims to show that, particularly in recent decades, the student-centred school has come to overvalue student opinion to the detriment of the teacher's transmission of ethical, aesthetic and epistemic traditions. This school overvaluation of opinion, in turn, has contributed to the emergence of a veritable rage of opinion on the part of students, which has a certain isomorphism with the culture of opinion that can be seen today in the public sphere. The conclusion is that the contemporary school system, by overvaluing the student's “doxa”, makes it more unlikely for the student to move on to the “episteme” and, therefore, to formulate propositions based on reason, a fact which, in principle, makes students more susceptible to disinformation.

Keywords: education and psychoanalysis; school apparatus; disinformation.

RESUMEN

Este artículo analiza el furor estudiantil de opinión dentro del dispositivo escolar que toma al alumno como protagonista de la educación. Adscrito al campo de la Educación y el Psicoanálisis y derivado de investigaciones teóricas y bibliográficas, el artículo considera que la educación centrada en el alumno — que relega e incluso desautoriza al profesor — es propensa a centrar al alumno en sí mismo y, por lo tanto, a promover en cierta medida su pseudoformación. Además, a través de una dialéctica no-toda entre las concepciones de la escuela como «dispositivo periodista» (Bondía, 2002) y como «dispositivo talk show» (Dufour, 2005), el artículo tiene como objetivo enseñar que, sobre todo en las últimas décadas, la escuela centrada en el alumno ha llegado a sobrevalorar la opinión del alumno en detrimento de la transmisión por parte del profesor de las tradiciones éticas, estéticas y epistémicas. Esta sobrevaloración escolar de la opinión, a su vez, ha contribuido a la aparición de un verdadero furor de opinión por parte de los alumnos, que tiene un cierto isomorfismo con la cultura de la opinión que puede verse hoy día en la esfera pública. La conclusión es que el sistema escolar contemporáneo, al sobrevalorar la «doxa» del alumno, hace más improbable que éste pase a la «episteme» y, por lo tanto, a formular proposiciones basadas en la razón, hecho que, al principio, contribuye a que los alumnos sean más susceptibles a la desinformación.

Palabras-clave: educación y psicoanálisis; aparato escolar; desinformación.

Introdução

O dispositivo escolar moderno - um dispositivo simbólico por excelência¹
- sofreu uma grave inflexão nos alvares do século XX: de instituição centrada na

¹ Um dispositivo simbólico organiza lugares simbólicos de modo a fazer com que a emergência de uma experiência do sujeito em tais lugares não se mostre de difícil acontecimento. Isto é, mesmo sendo impossível criar condições asseguradoras da experiência do sujeito, no caso do dispositivo simbólico se trata de estruturar uma cena suficientemente boa para que tal experiência possa quiçá ocorrer.

transmissão de conhecimentos escolares (ou seja, tradições estéticas, éticas e epistêmicas), a uma instituição que passou a operar, em medida importante, sob a lógica de um dispositivo centrado no aluno e, logo, centrado em seu (auto)aprendizado (Blais; Gauchet; Ottavi, 2014).

Se tal inflexão merece ser qualificada como grave, isso se deve ao fato de que a transmissão cultural na escola costuma implicar tanto os professores quanto os alunos no ato educativo, ao passo que o centramento da escola nos alunos tende a desimplicar os professores — e senão os próprios alunos — do mesmíssimo ato.

Em outras palavras, se o centro da vida escolar - ao menos segundo a perspectiva teórica da Psicanálise e Educação - é a linguagem simbólica e, logo, o saber (latente) bem como os conhecimentos socialmente validados (manifestos) que a linguagem torna possíveis, então professores e alunos são agentes que vetorizam singularmente a linguagem simbólica e também as criaturas de linguagem que são o saber (o qual concerne ao processo primário, em termos psicanalíticos) e o conhecimento (o qual concerne ao processo secundário).

Assim sendo, professores e alunos podem e devem ser legitimamente concebidos como os centros do dispositivo escolar (o qual, portanto, é bicêntrico); entretanto, não se deve perder de vista que eles são subsidiários da centralidade fundamental da linguagem simbólica na escola e, *a fortiori*, na vida humana².

Em outras palavras, ao se pensar a partir do enodamento Real, Simbólico e Imaginário - tal como o faz a psicanálise -, professores e alunos são então os centros imaginários da escola. Já a linguagem simbólica é o centro por excelência da educação. E, por fim, na educação não se tem como evitar a confrontação com o Real, isto é, com o impossível d'*A educação*, ou seja, com a impossibilidade de haver *A educação ideal* (Mannoni, 1977).

Todavia, já quando se trata de conceber a escola como dispositivo centrado nos alunos e em seu (auto)aprendizado, a transmissão intergeracional

² Do fato de que os professores (os representantes do mundo velho) e os alunos (os novos nesse mesmo mundo) são os centros da escola não se segue que não haja dissimetrias entre aqueles e estes, tanto em termos simbólicos (isto é, geracionais e, logo, de lugar de fala), como discursivos (laço social) e institucionais.

de cultura tende a dar lugar ao dito protagonismo discente, e o que, no limite, significa que os professores devem abdicar, tanto quanto possível, de ensinar conhecimentos manifestos – ensino o qual, por sua vez, enseja a veiculação “em negativo” de saber latente (isto é, inconsciente) pelos mesmíssimos professores. Tal abdicação se dá, é óbvio, em prol de que o aluno pretensamente aprenda (por si mesmo) a aprender.

Dito de outra forma, os professores não de abdicar aí da veiculação de conhecimentos supostamente petrificados e mortos (e, logo, da possível transmissão “pelo avesso” de saber inconsciente)³ a fim de que os alunos aprendam tanto quanto possível através de seus próprios meios e recursos, os quais, no mais das vezes, são concebidos como individuais, psicológicos e até mesmo naturais (inatos) a esses alunos.

Como aponta Arendt (2005), tal perspectiva de escola centrada nos alunos acaba impondo aos professores certo minimalismo, posto que estes devem ensinar aos alunos apenas como os conhecimentos são produzidos, construídos. E, assim, os alunos, ao menos por suposto, produzirão ou construirão os conhecimentos por si próprios e até para si próprios, isto é, eles o farão pretensamente a partir de sua iniciativa privada e pragmática.

Colocando em outros termos, os alunos aprenderão “ativamente”, fazendo na “prática” – e em detrimento, é claro, da teoria. Ou seja, eles aprenderão por suas próprias mãos a fim de que as mãos dos professores não “maculem” a dita individualidade e autonomia discente - ou suas respectivas faculdades psicológicas inatas - através da oferta cultural (ensino e transmissão).

Diante disso, percebe-se que, com o declínio da transmissão cultural no interior do dispositivo escolar desde os alvares do século XX (Batista, 2012), o desenvolvimento psicológico das alegadas faculdades interiores dos alunos veio a se tornar hegemônico na educação, desenvolvimento esse que se atrelaria a um aprender pragmático e individualizado - senão individualista -, e o qual exigiria, dessa forma, rechaçar aquilo que um aluno pode aprender a partir do

³ Enquanto o ensino de conhecimentos é intencional, formalizado, sistematizado e - menos ou mais - consciente, a transmissão inconsciente não é controlável pelo do Eu do professor. Logo, ela não é deliberada, proposital, formalizável etc. Ou seja: ao ensinar conhecimentos, o professor transmite algo do saber inconsciente que o habita, isto é, do saber não sabido (latente) que o assujeita inclusive no tocante ao modo singular com que agencia os conhecimentos de seu campo de estudos e de ensino.

laço social e educativo com seu professor (isto é, a partir do laço transferencial entre eles, em termos psicanalíticos).

Em suma, o desenvolvimento pragmático das habilidades e competências interiores (isto é, psicológicas) dos alunos acabou promovendo o rechaço do ensino (manifesto) e da transmissão (latente) por parte do professor, reduzindo este último a mero *acompanhante da (auto)aprendizagem* dos alunos na vida escolar⁴.

Ora, talvez nem seja preciso argumentar em demasia para mostrar que o esboroamento do ideário da escola centrada na transmissão cultural tendeu a fixar o discente em certa mesmice subjetiva, intelectual e existencial, e isso na medida em que o ideário da escola centrada no aluno é propenso a centrar o aluno em si mesmo.

Afinal, foi à luz desse ideário que a formação passou a ser concebida como a exteriorização de potencialidades aninhadas na interioridade psicológica do aluno (isto é, passou a ser concebida como mera revelação de uma imanência). E tal concepção de exteriorização, por sua vez, fez com que o professor passasse a intervir educacionalmente de modo dito adequado à alegada realidade de tais capacidades maturacionais discentes (Lajonquière, 1999). Desse modo, o professor teve então de desaprender a ensinar a fim de que o aluno passasse a aprender a aprender.

Ademais, a alteridade simbólica que o professor representava em face do aluno se esvaiu – ainda que parcialmente, é claro - a favor do imaginário de adequação das ações do primeiro em relação ao segundo, o que tornou difícil para o aluno a apropriação subjetivante de novos traços simbólicos (isto é, de significantes provenientes do Outro). E com isso, também a desidentificação por parte do aprendiz se tornou menos provável aí, o que significa que se tornou mais árduo para tal aluno o estranhamento em relação a si próprio e, logo, a possibilidade de advir diferente ao longo da formação escolar.

⁴ Bacha (1998) mostra que autores tão distintos como A. S. Neill (fundador da escola Summerhill) e o psicólogo comportamental Skinner rechaçaram o ensino de conhecimentos na escola. O primeiro dicotomizou “intelecto” e “afeto” e, assim, rechaçou o ensino por se tratar de uma atividade intelectual desprovida de sentimentos. Já Skinner não desprezava o intelecto, mas, antes, o professor como vetor do conhecimento. Por isso, na distopia escrita por Skinner - Walden II - o professor só ensina supostas técnicas de aprender e de pensar; e é com estas que as crianças aprendem por si mesmas (Batista, 2020).

Até então talvez não haja nada de muito novo em termos educacionais ou escolares. Entretanto, a partir daí, somente, é que se torna possível indagar se o aluno centrado em si mesmo não seria, em tese, um provável “candidato” a devir um adulto igualmente centrado em si mesmo, isto é, um adulto não apenas excessivamente convicto de suas opiniões individuais como também radicalmente avesso aos conhecimentos socialmente validados (aqueles conhecimentos que, até certo ponto, a escola deixou de transmitir ou que ficaram em segundo plano em face do desenvolvimento de competências “individuais” do alunado).

Em outros termos, a problematização que se propõe neste artigo é se a escola centrada no aluno pode ter, em alguma proporção, promovido a “formação” de não poucos adultos autocentrados que desprezam e repelem os conhecimentos racionais, públicos, falíveis etc.

Isto é, a pergunta que move a presente reflexão gira em torno da possibilidade de que o declínio da transmissão cultural na escola tenha contribuído para a pseudoformação de adultos ensimesmados e, assim, de adultos intolerantes à alteridade simbólica (ao Outro) bem como à alteridade cultural (tradições éticas, estéticas e epistêmicas), adultos esses que se tornaram, portanto, mais propensos a aderir à desinformação⁵, a negacionismos e a irracionalismos em geral.

Decerto, pode-se de saída contra-argumentar que dificilmente uma inflexão tal como a sofrida pelo dispositivo escolar nos primórdios do século XX poderia ter surtido efeitos políticos – a exemplo dos acima apontados – tão tardiamente, isto é, quase um século depois de sua ocorrência.

Contudo, é exatamente com base em uma pesquisa teórica e bibliográfica - a qual se encontra lastreada no campo da Psicanálise e Educação, e que, ademais, contou com apoio financeiro da Fapesp⁶ - que se pretende

⁵ Embora o que se entende aqui por “desinformação” corresponda à ideia clássica de que se trata de enunciados total ou parcialmente falsos e os quais são difundidos massivamente com vistas à manipulação – sobretudo eleitoral - das populações, o artigo proporrá mais à frente algo inusual, a saber, que a veiculação de desinformação se vale da mesma lógica “reflexa” - e não reflexiva - da veiculação de informações com curadoria, e por mais que, em termos de conteúdo, desinformação e informação difiram profundamente.

⁶ O presente artigo foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Brasil. Processo nº 2023/00526-4. A pesquisa teve como título: “O opinionismo discente no dispositivo escolar contemporâneo: ressonâncias entre educação e desinformação” .

desdobrar aqui a concepção de que o centramento da escola nos alunos - o qual teve lugar no início do século XX - foi incrementado por volta dos anos sessenta com o advento da revolução audiovisual bem como das revoluções tecnológicas que se seguiram àquela (Dufour, 2005). E, como resultado de tal “fusão” entre a escola centrada no aprendiz, por um lado, e, por outro, as revoluções audiovisuais e tecnológicas, o que adveio em termos educacionais foi que a opinião do aluno passou a ser um dos valores maiores dessa escola “renovada”, e isso a ponto de um autor como Dany-Robert Dufour ter afirmado que tal escola se rendeu ao que ele nomeia como “dispositivo *talk show*” (2005, p. 142).

Ora, na mesmíssima direção do raciocínio de Dufour, também o autor Jorge Larrosa Bondía pondera que a escola, desde as últimas décadas, opera nos termos de um “dispositivo periodístico” (2002, p. 23), o que implica que, no interior deste último, o aprendizado dito significativo se tornou aquele em que o aluno opina obsessivamente sobre tudo – aprendizado o qual, portanto, é perfeitamente concebível como uma modulação do referido aprender fazendo ou aprender por si mesmo (Batista, 2023).

Em face, assim, do que pensam Dufour e Bondía, cabe indagar então se tal formação escolar opiniática contribuiu para direcionar não poucos adultos rumo não apenas ao autocentramento subjetivo e, logo, à recusa aos conhecimentos socialmente validados, mas rumo ainda à adesão ao furor de opinar, furor que, no fim das contas, tende mais ainda a centrar os indivíduos em sua velha opinião - “doxa” - formada sobre tudo, ao contrário de deslocá-los subjetivamente na direção da alteridade inerente à “episteme”.

Em uma palavra, neste artigo pretende-se examinar se o dispositivo escolar contemporâneo (centrado nos alunos e opiniático) contribuiu - ainda que involuntariamente - para a pseudoformação de alunos e, depois, de adultos narcísicos, isto é, de adultos consideravelmente autocentrados e, assim, insuscetíveis à alteridade da linguagem e da cultura, bem como de adultos que – acreditando-se críticos - opinam arrogantemente sobre o que quer que seja.

Decerto, a escola não deve ser tomada como a causa do surto contemporâneo de desprezo pela “episteme”, de irracionalismo delirante e de narcisismo exacerbado. Porém, a questão a ser desdobrada a partir do que se colocou acima é se a escola “renovada” esteve ou não à altura de fazer o imprescindível contraponto a tal surto opiniático, irracionalista e pseudocrítico.

Dispositivo periodístico e dispositivo talk show

Não há intenção aqui de realizar uma síntese entre o dispositivo *talk show*, tal como concebido por Dufour (2005), e o dispositivo periodista, como concebido por Bondía (2002).

E são muitas as razões para que tal tentativa de síntese seja evitada, dentre elas o fato de os pressupostos teóricos desses autores nem sempre coincidirem, ainda que um e outro realizem uma reflexão fundamentalmente filosófica.

Dufour, a bem da verdade, vai da filosofia à psicanálise e vice-versa, sendo que Kant, Freud, Lacan e Hannah Arendt são os autores mais relevantes em sua reflexão sobre a educação. Já Bondía se embasa em Walter Benjamin e em Heidegger. E, portanto, em face dos diferentes referenciais teóricos e pressupostos filosóficos em jogo, dificilmente uma síntese deixaria de malograr.

Dessa maneira, o que estará em pauta aqui é a tentativa de levar a cabo uma dialetização não toda– ou seja, uma dialetização sem síntese – entre as perspectivas de Dufour e Bondía a respeito do dispositivo escolar atravessado pelo opinionismo discente.

A expectativa será, assim, a de estabelecer uma interface de laços teóricos e críticos entre as concepções de um e de outro autor, mas sem que isso reduza as duas a somente uma concepção. É que tal redução seria, por assim se dizer, incestuosa, posto que eliminaria as diferenças irredutíveis entre os dois pensadores.

Em outros termos, é preciso considerar que há como que uma “barra” entre as duas concepções. Contudo, a mesma barra que interdita e separa uma e outra concepção também as une parcialmente e as articula entre si. Assim, tal articulação só pode ser não toda e, logo, só resta a essas concepções sobre a escola se suplementarem mutuamente (fato que exclui, é claro, que elas se complementem uma à outra de modo a formar um todo ou uma síntese de ambas).

O dispositivo periodístico e o declínio da experiência

Começemos por Bondía. Para tal autor, como é bem sabido, a problemática crucial, em um de seus mais importantes artigos que versa sobre a experiência (2002), diz respeito ao declínio desta última desde a Modernidade e, particularmente, nos tempos contemporâneos⁷.

Nesse sentido, se o conceito de experiência concerne ao que nos acontece, ao que nos ocorre, ao que nos chega, o fato mesmo de vivermos em um tempo histórico no qual muita coisa ocorre, acontece e chega - mas sem que, em princípio, nada disso nos acometa - aponta para a grande dificuldade encontrada em sofrermos experiências na contemporaneidade.

Posto de outro modo, quando mais e mais coisas se passam sem que, em geral, se passem em nós ou por nós, decai com isso a possibilidade de sofrermos uma experiência a partir delas, o que se dá pelo fato de já não nos apropriarmos subjetivamente do que objetivamente se passa.

Logo, em virtude de não elaborarmos - ou de pouco elaborarmos - o que ocorre, então nada ou pouco nos ocorre, o que significa que não somos marcados - como sujeitos⁸, vale reforçar – pelo que ocorre.

Fundamentalmente, isso é o mesmo que afirmar que, se nossa experiência não chega a ter lugar em face do que acontece, então as coisas que acontecem no mundo, nesse caso, acontecem como que para uma “ninguém-dade” (Fanizzi, 2023), uma vez que tudo se passa como se já não houvesse ao menos um alguém para se posicionar - como sujeito, vale enfatizar novamente - diante do acontecido.

Dessa forma, o declínio da experiência e, logo, do sujeito que a sofre, inelutavelmente arrasta consigo as respostas que tal sujeito pode oferecer ao que acontece, e de modo que tais respostas tendem então a dar vez à mera reação, ao mero reflexo (isto é, ao esvaziamento da reflexão - o que é tipicamente constatado no par estímulo-resposta).

⁷ Nesse ponto, pode-se discordar parcialmente do autor, uma vez que na nossa modernidade tardia, e não na “primeira” modernidade, é que se constata o declínio da experiência. Contudo, tal discussão é longa, e não é o caso de travá-la aqui.

⁸ O sujeito, para Bondía, é concebido como um *lugar* no qual algo chega (passividade), ao mesmo tempo em que o sujeito dá lugar (atividade) a isso que chega. Desse modo, pode-se pensar em um isomorfismo entre tal concepção de sujeito e a concepção psicanalítica. Segundo a psicanálise, a constituição subjetiva prevê tanto a alienação do sujeito ao Outro da linguagem (sujeito desejado) quanto sua separação em relação ao Outro (sujeito desejante).

Eis, portanto, que mediante o achatamento da experiência bem como do sujeito da experiência torna-se muito difícil responder e até mesmo se responsabilizar – ainda que criticamente, é claro – pelo que ocorre, e isso porque sem a subjetivação e, logo, sem a elaboração dos acontecimentos por um alguém, é como se ninguém conseguisse produzir ao menos algum sentido para as ocorrências no mundo.

Um drástico exemplo de tal *ninguém-dade* é dado a ver com clareza a partir do que se passa com a internet em nossos dias, rede essa que elevou à enésima potência certas vicissitudes do periodismo. Como diz Lemos

[...] A rede que conectava pessoas e armazenava o conhecimento humano [...] está sendo substituída por uma rede composta por máquinas que falam entre si e conteúdos gerados automaticamente por inteligência artificial. [...] Hoje, 47,4% de todo o tráfego na rede é gerado por robôs. Sabe aquelas preciosas visualizações que o seu post alcançou na sua rede social favorita? Pois é, metade delas são provavelmente visualizações fake, feitas por robôs. [...] *Se a tendência continuar, em breve a internet será terra de ninguém, ou melhor, terra de robôs.* [...] Se tudo continuar assim, é possível que nossa geração terá sido a única a viver o tempo em que a internet era feita por pessoas. (Lemos, 2023, n.p., destaque nosso).

A expressão “terra de ninguém” não poderia ser mais eloquente nesse caso. Contudo, o fato é que a *ninguém-dade* não foi inaugurada na e pela “cibercultura”, mas, de certa maneira, no e pelo mundo “bem informado” do periodismo.

Dispositivo periodístico: a informação e a opinião

Em um contexto em que cada vez mais as ocorrências têm lugar, mas em que, ao mesmo tempo, cada vez menos experiências subjetivas são sofridas, a informação possui uma função estratégica para tal crescente destruição da experiência bem como do sujeito da experiência.

É que a lógica mesma de veiculação em escala industrial das informações tende a nos reter no plano estrito da objetividade dos acontecimentos, o que transcorre em detrimento da apropriação subjetiva e, logo, da elaboração de tais acontecimentos. E sem essa apropriação e essa elaboração, o que resta é a quase impossibilidade de haver uma experiência singular.

Eis então que - sobretudo no contexto da chamada “sociedade da informação” - a escala vertiginosa de circulação de informações acaba sendo revestida de um espírito autenticamente compulsivo: “[...] o sujeito da informação [...] passa seu tempo buscando informação; o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado” (Bondía, 2002, p. 22).

E dado, ademais, que a expressão “sociedade da informação” é intercambiável de pleno por “sociedade da aprendizagem” e também por “sociedade do conhecimento”, então a aquisição e o processamento de informações pelo indivíduo obsessivamente informado passam a ser intercambiáveis sem mais por “aprendizagem” e por “conhecimento”. Em outras palavras, conhecer e aprender deixam de ser, em tal contexto, atos próprios a um sujeito que sofre experiências a partir do que se sucede com ele e com os outros no mundo; conhecer e aprender passam a equivaler, assim, a processar o máximo possível de informações sobre tudo aquilo que ocorre (Bondía, 2002).

Em face disso, Bondía conclui com muita perspicácia que a expressão “sociedade da informação” nada guarda em si de democrático e de liberal como em princípio poderia parecer – não apresentando tal expressão, portanto, mais do que um falso *look* republicano. Na verdade, a mesma remete a um totalitarismo cognitivista que desumaniza o sujeito ao reduzir seu ato a mero processamento anônimo e automático de dados, informações ou enunciados objetivos. Mais ainda, tal processamento já nada tem a ver com a experiência mesma desse sujeito, isto é, com seu saber construído a partir da experiência e, logo, com o sentido que emerge do que lhe ocorre - sentido que permite a tal sujeito responder (ao contrário de meramente reagir) aos acontecimentos do mundo.

Entretanto, há mais do que isso na referida era da “sociedade da informação”: é que a problemática da busca compulsiva por informações se mostra indissociável do furor de opinar a respeito de tudo aquilo de que se está muito bem informado. Ou seja, em tal contexto, opinar acaba se tornando o “imperativo categórico” do sujeito informado. E, assim sendo, em “[...] nossa arrogância passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre de que nos sentimos informados” (2002, p. 22).

O indivíduo informado, nesses termos, é então alguém que acredita dispor necessariamente de uma opinião singular, própria, pessoal e, sobretudo, muito crítica - tal como se, paradoxalmente, essa opinião tivesse decorrido de sua experiência.

Mas ao contrário disso, o fato é que a informação, nesse caso, está muito mais para um estímulo assim como a opinião está para uma resposta a esse estímulo. Isto é, também aí impera a reação ou o reflexo motor, e não a reflexão de um alguém. Logo, aquilo que pode parecer indubitavelmente racional e crítico acaba revelando, assim, sua face irracional em função do caráter automático e até coercitivo do opinionismo.

Em suma quanto a esse ponto: se a busca mais e mais acelerada e compulsiva por informações costuma levar a uma compreensão aligeirada e subjetivamente desimplicada das coisas que se passam, a opinião decorrente dessa busca também tende a se tornar automática e, assim, muito pouco elaborada. E é tal fato, por sinal, que faz com que a opinião se reduza meramente a estar a favor ou contra algo ou alguém (tal como, aliás, é muito típico nas e das polarizações contemporâneas). Por essa razão “[...] a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça” (2002, p. 22), a exemplo do que se constata no desfecho de um “debate” de opiniões polarizadas, a saber: que este último não transforma ninguém, senão que acaba por entrincheirar ainda mais os contendores na mesmice de suas opiniões ou na de suas respectivas bolhas narcísicas de informação (ou de desinformação).

A partir desse quadro bastante geral que versa sobre a cultura opiniática, pode-se dizer que os elementos mínimos para que se estabeleça o que é o periodismo ficam então postos, uma vez que, para Bondía, o “[...] periodismo não é outra coisa que a aliança perversa entre informação e opinião. O periodismo é a fabricação da informação e a fabricação da opinião” (2002, p. 22).

E vale acrescentar aqui que o fato mesmo do periodismo destruir a experiência é algo mais severo do que, por exemplo, o atravessamento ideológico que é característico da imprensa ou dos órgãos de comunicação de massas. Não obstante tal aspecto ideológico e suas relações de poder não devam ser subestimados, mais grave do que isso, porém, é o automatismo, é o

anonimato - isto é, a abolição do sujeito - e, portanto, o totalitarismo do falso espírito crítico difundido pelo periodismo.

Já no tocante à educação propriamente dita, a “sociedade da informação”, segundo Bondía, alcançou a escola há tempos. E na medida em que a escola foi e é influenciada por tal cultura, ela então reproduz - parcialmente, é fato - a lógica do “[...] dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência” (2002, p. 22). Ou como diz ainda o autor: “[...] os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça” (2002, p. 23), o que quer dizer então que eles concorrem para achatar a experiência de professores e de alunos.

Todavia, como é, afinal, que tal achatamento se dá em termos concretos na escola? Talvez da seguinte forma:

[...] Desde pequenos até a Universidade, ao longo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar [...]. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo. Além disso, como reação subjetiva, é uma reação que se tornou automática, quase reflexa: informados sobre qualquer coisa, nós opinamos [...]. *Com isso, nos convertemos em sujeitos competentes para responder como Deus manda as perguntas dos professores que, cada vez mais, se assemelham a comprovações de informações e a pesquisas de opinião* (Bondía, 2002, p. 23, destaque nosso).

A palavra “competentes”, decerto, não foi empregada acima sem uma boa razão. E a razão é que a disposição para opinar é ainda hoje pensada – ao menos de forma hegemônica - como uma competência decorrente do desenvolvimento de uma faculdade psicológica, isto é, de uma capacidade maturacional interior. E posto que o desenvolvimento de competências e habilidades passou a gozar de maior prestígio na educação do que a transmissão de cultura pelos professores, então opinar também passou a ser, ao menos alegadamente, a fórmula por excelência para fazer desabrochar o espírito crítico dos alunos – ilusão essa que se estruturou a despeito, é claro, do reconhecimento de que os alunos devem subjetivar conteúdos e outros pré-requisitos escolares a fim de que possam emitir não uma mera e automática

opinião (“doxa”), mas, antes, formular proposições menos idiossincráticas, mais reflexivas posto que falíveis, além de verdadeiramente críticas (“episteme”), ou seja, proposições “[...] menos limitadas, menos especiosas e melhor construídas” (Dufour, 2005, p. 143).

Todavia, em virtude de que para muitos pedagogos contemporâneos a “[...] opinião seria como a dimensão ‘significativa’ da assim chamada ‘aprendizagem significativa’” (Bondía, 2002, p. 23), então os alunos devem agora desenvolver a competência de exteriorizar sua interioridade por meio da emissão de opiniões, emissão que termina por fazer, assim, com que a passagem da “doxa” à “episteme” por parte desses alunos se torne de difícil acontecimento.

Pela mesmíssima razão, os debates entre os próprios alunos nas salas de aula acabam também por ser superestimados ao passo que as aulas expositivas se tornam sinônimo de “coerção intelectual”. Analogamente a isso, a disposição em círculos das carteiras escolares é idealizada e a disposição em fileiras, depreciada. Todavia, o que no mais das vezes se acaba por perder em meio a tamanha polarização e a tamanho maniqueísmo é, antes, o fato de que - não estando as carteiras aparafusadas no chão -, elas podem ser dispostas das mais distintas formas em uma sala de aula. E, assim, a depender das especificidades de certo ensino, as fileiras ou os círculos podem ser menos ou mais oportunos a um professor - não sendo, portanto, nenhuma dessas disposições absolutamente superior ou inferior às demais.

À luz disso, talvez caiba concluir por ora que uma dialetização sem síntese entre as aulas expositivas e os debates com e entre alunos - dialetização essa que dá lugar à formação discente – tende a ser muito mais fecunda do que as dicotomizações de praxe. Todavia, quando a polarização domina a questão, o problema então se restringe: ou ao debate de opiniões dos alunos, ou à aula expositiva. E dado que a escola se centrou nos alunos, idealiza-se então a opinião destes como a expressão autêntica e derradeira de suas subjetividades, expressão a qual até poderia vir a ser influenciada horizontalmente por outros alunos, mas que não deveria ser “adulterada” pelo que provém verticalmente do mundo adulto e também das gerações passadas.

Ao se considerar tal aspecto - o da diferença entre as gerações -, Blais, Gauchet e Ottavi nos advertem que, por um lado, a transmissão de cultura é de fato predominantemente vertical e temporal, enquanto a comunicação – e,

portanto, a informação – é, por outro lado, predominantemente horizontal e espacial (2014, p. 52). E por conta disso, a transmissão cultural acaba implicando então os velhos (e até os mortos!) com os novos, razão pela qual se pode dizer que os gregos ou os africanos antigos nos formaram ao nos transmitir sua experiência - e mesmo que nós não tenhamos nos comunicado ou trocado informações, é claro, com eles.

Já a comunicação é algo que se dá horizontalmente entre os vivos, entre os contemporâneos, tendendo por isso a igualar os que, em certo espaço, trocam informações mais ou menos objetivas entre si. A propósito, até os animais trocam mensagens de sinais entre eles. Contudo, nem por isso dizemos que os animais vivos podem se “apropriar” da herança simbólica transmitida pelos mortos (a qual é inexistente nesse caso, por óbvio). Tampouco dizemos, ademais, que há “sujeito” aí.

Contudo, na “sociedade da informação” e, logo, na escola da aprendizagem opinativa, o que vale mesmo é o par informação-opinião (ou seja, o princípio do estímulo e da resposta) além da horizontalidade “atemporal” das trocas e “interações” (inclusive das que se dão entre alunos, de um lado, e “acompanhantes de (auto)aprendizado”, de outro). Assim, a transmissão temporal e vertical – que é por excelência a dimensão humanizante e subjetivante para o alunado - é relegada a segundo plano enquanto que o totalitarismo *light* – o qual reduz o ensino e a aprendizagem a mero processamento de informações e de opiniões - grassa nas escolas cujo centro de gravidade está no aluno.

Dispositivo talk show

Já no que concerne à perspectiva de Dufour sobre o dispositivo *talk show*, este último não teria “atravessado” o aparato escolar sem que a revolução audiovisual dos anos 60 ocorresse.

Mas, por outro lado, o dispositivo escolar já experimentara, por volta dos anos 20, a aparente revolução pedagógica associada ao escolanovismo (ou seja, associada ao que também se designa como educação progressiva, responsável pelo centramento – nunca plenamente consumável, é fato – da escola no aluno).

Tendo isso em vista, Dufour então propõe – como também já foi mencionado - que o discurso pedagógico contemporâneo (discurso que fez da escola uma instituição opiniática) derivou da integração entre a aparente revolução pedagógica progressiva dos anos 20 e a revolução audiovisual dos anos 60.

No que diz respeito à gênese desse discurso pedagógico, ninguém soube reconhecer e criticar melhor seus fundamentos do que Hannah Arendt:

[...] as primícias da pedagogia pós-moderna haviam sido perfeitamente identificadas em suas três categorias principais por Hannah Arendt desde os anos 60 (afirmação da autonomia da criança, promoção de um saber ensinar sem referência à matéria ensinada, substituição do aprender pelo fazer [...]) (Dufour, 2005, p. 142).

Das três categorias, chamou-se a atenção acima para a terceira delas, categoria a qual se define pela pretensão de substituir a aprendizagem (que se dá a partir do que é ensinado pelo professor) pelo fazer do próprio aluno (atividade que reduz este último a suposto mestre de si mesmo). E, em função de tal categoria, é que, por exemplo, Bacha propõe o seguinte:

[...] O desprezo pelo ensino seria uma marca de fabricação das escolas 'alternativas' [também chamadas de 'experimentais' pela autora]. Seja porque é coisa do intelecto (e é o afeto que importa); seja porque é sempre transmitido por um adulto (e não construído pela criança) [...] (1998, p. 37).

Tal recusa ao ensino implicaria ainda o reconhecimento pedagógico de que, ao menos supostamente, o que os alunos querem mesmo é interagir. E essa interação, por seu turno, deveria repelir toda verticalidade, de modo que restaria aí a horizontalidade como traço por excelência de uma escola na qual o professor renuncia a introduzir os novos no mundo preexistente (Arendt, 2005). Nesses termos, eis que tudo se passa como se o adulto metacomunicasse a quem é novo: “[...] ponho você numa situação que contribuí para construir [a saber, o mundo previamente existente] e que eu não assumo de jeito nenhum, ainda que fosse de maneira crítica” (Dufour, 2005, p. 138).

Contudo, ao se tentar suprimir da vida escolar a verticalidade da transmissão, ou ao se tentar destruir a autoridade do professor a favor da

interação horizontal dos alunos com um “facilitador” ou um “acompanhante de aprendizagem”, a entrada no fio do discurso por parte desses alunos se torna ainda mais árdua do que de fato sempre é: “[...] doravante eles [os alunos] sentem a maior dificuldade em se integrar ao fio do discurso que distribui alternativamente e imperativamente cada um em seu lugar: aquele que fala e aquele que escuta” (Dufour, 2005, p. 134).

Ora, a questão, portanto, é que a entrada no fio do discurso constitui o acesso propriamente dito ao espírito crítico. Isto é, a apropriação subjetiva do “discurso do saber” (Dufour, 2005, p. 142) suscita ao aluno passar da “doxa” à “episteme” e, logo, suscita a ele se estranhar, se desidentificar de si mesmo para advir diferente, outro. Ou em diferentes termos: é tal autoridade do discurso – e sua exigência de alternância entre falar e escutar - que “[...] permite a um (o professor) formular proposições fundadas na razão (ou seja, um saber múltiplo acumulado pelas gerações anteriores e constantemente reatualizado) e a outro (o aluno) discuti-las tanto quanto precise” (Dufour, 2005, p. 135)⁹.

O acesso ao discurso do saber através do ensino e da transmissão escolares é, assim, antípoda a toda pretensão de que o aluno fique à mercê do “aprender fazendo”, isto é, do desenvolvimento de competências e habilidades e de sua propensão à ruptura com o Outro. Ou seja, o acesso ao discurso do saber é antípoda ao autodidatismo compulsório, o qual favorece a intolerância à alteridade e o ódio à cultura (intolerância e ódio tantas vezes contatados em nossos dias).

Em outros termos, a conquista de um lugar discursivo por parte do aluno é o que dissolve a perspectiva um tanto solipsista de um aprendiz *self made*, de um aluno-indivíduo “livre” posto que causado por si mesmo e transformado assim na própria origem.

Decerto, a um aluno submetido a tal solipsismo só restaria então renunciar ao legado histórico e, sobretudo, a toda antecedência geracional, o que tanto significa que a “liberdade” implicaria nesse caso não dever nada a ninguém (isto é, renunciar à dívida com o Outro que nos humaniza) bem como que, em toda

⁹ Como se vê, há um isomorfismo entre tal concepção de Dufour e o que foi referido acima nos termos de uma dialetização sem síntese entre aulas expositivas e debates discentes.

relação com seus professores, tal aluno estaria condenado a só poder se defrontar com estes últimos na condição de igualdade (Dufour, 2005, p.138)¹⁰.

Segundo ainda Dufour, essa exigência de que o mestre seja de saída eclipsado – isto é, o imperativo de que o aluno seja desde o início empoderado, que se torne o protagonista e que aprenda ativamente através do fazer ou do opinar – se embasa, assim, na ilusão de que a autonomia discente decorre da demissão do ato educativo pelo professor. Ou seja, a ilusão em questão é a de que o professor - renunciando à alteridade que ele representa e, portanto, recorrendo à dita adequação à psicologia do aluno – deveria agora evitar toda interferência nos “processos psicológicos” do aluno.

Mas a despeito de tamanho psicologismo, o fato é, a bem da verdade, que nenhum aluno se “encontra” consigo mesmo – ou seja, nenhum aluno é subjetivado ao mesmo tempo em que se subjetiva - senão ao mergulhar previamente no campo do Outro (Dufour, 2005, p. 84). Do mesmo modo, ninguém pode vir a conquistar alguma autonomia e criticidade senão no - e por meio do - campo da palavra e da linguagem. Afinal, sem a alienação prévia ao discurso do Outro, o que resta é apenas o ensimesmamento do aluno, é sua grave inércia imaginária, seu não estranhamento em face de si próprio. E, assim, sem tal alienação ao discurso não pode haver sujeito (ou seja, não há lugar aí para a emergência - sempre *a posteriori* - de um sujeito). Em suma, sem a alienação - e, é claro, sem a desalienação - ao “[...] saber múltiplo acumulado pelas gerações anteriores e constantemente reatualizado” (Dufour, 2005, p. 135) só resta, em síntese, a mesmice da opinião pessoal do aluno (isto é, a renúncia discente à apropriação de traços do Outro) e, logo, resta a desastrosa falsificação da função crítica.

Eis que para Dufour tal problemática repousa, desse modo, no fato de que – ao menos quando se trata da pedagogia contemporânea - os alunos são colocados numa condição tal que a eles resta “sair por baixo” no tocante ao Simbólico (lugar de fala) e no tocante ao discurso do Outro (laço social). É que sem o referido acesso ao fio do discurso através do ensino e da transmissão pelos professores, tudo se passa aí como se os alunos tivessem se separado (isto é, se desalienado, em sentido psicanalítico) do Outro sem terem

¹⁰ Tal “igualdade” equivale a uma negação incestuosa da diferença entre as gerações.

mergulhado previamente nele, o que arruína categoricamente a função crítica (Dufour, 2005, p. 109). Com isso, aos alunos é negada, assim, a preciosa oportunidade escolar de serem formados - e subjetivamente enriquecidos - pelo (discurso do) Outro ao mesmo tempo em que tais alunos também podem se formar a si mesmos¹¹.

Dispositivo talk show: do homo zapiens ao “cretino contestador”

O aparato escolar contemporâneo, ao operar sob o primado do *talk show* televisivo, se caracteriza então como aquele “[...] onde cada um pode ‘democraticamente’ dar sua opinião” (Dufour, 2005, p. 142). Nesse particular, a articulação (sem pretensão de síntese) com as ideias de Bondía é expressiva, posto que para este o aprendizado dito significativo é tal que o aluno opina “democraticamente” sobre tudo (lembrando que as aspas na palavra “democraticamente” estão aí para apontar o que há de totalitário no automatismo da aliança perversa entre informação e opinião).

E no interior de tal dispositivo escolar contemporâneo, o professor que pretenda ensinar conhecimentos e conteúdos - ensino o qual pode carrear em seu avesso a subjetivante transmissão inconsciente de saber - passa agora à condição de “[...] inimigo a ser abatido, [uma vez que ele é] o que não respeita o ponto de vista do ‘jovem’” (Dufour, 2005, p. 143). E a exemplo do que se tornou praxe na educação desde as últimas décadas, respeitar a opinião do aluno não é muito mais do que reduzir a prática docente a informar (se tanto) e a (sobretudo) colher a opinião do aluno, de tal modo que, como afirmou Bondía, as práticas formativas “[...] se assemelham a comprovações de informações e a pesquisas de opinião” (Bondía, 2002, p. 23).

Sob tal prisma, a “paciente elaboração discursiva” (Dufour, 2005, p. 143) – elaboração intelectual que é a base de toda crítica racional e ponderada – tende a dar lugar à pseudodemocracia escolar na qual os alunos – enquanto

¹¹ Ao cabo dos anos que são passados em uma escola ou em uma Universidade, um agora ex-aluno tanto pode se dizer “eu fui formado por tal instituição”, quanto pode se dizer “eu me formei em tal instituição”, o que dá a ver a dialetização sem síntese entre passividade e atividade, entre alienação e separação, inerentes que são à constituição do sujeito na perspectiva psicanalítica.

centro do sistema – não só escolhem o que discutir como também “saltam” de ponto de vista em ponto de vista em detrimento da formulação de proposições fundadas na razão e, assim, em detrimento também de todo estranhamento de si ensejado pelo Outro docente. Dessa forma, no interior de tal dispositivo escolar “[...] já não se deve pedir aos ‘jovens’ que pensem. Primeiro se deve distraí-los, animá-los, não sobrecarregá-los com cursos, deixando-os ‘democraticamente’ zapear de um tema a outro a sua vontade, ao sabor das interações” (Dufour, 2005, p. 146).

Não sem boas razões, Dufour nomeou de “*O homo zappiens na escola*” o segundo capítulo da obra aqui em tela, nomeação que certamente se deveu ao fato de os alunos estarem sendo entregues crescentemente a seu próprio fazer através da interação com seus pares e com a tecnologia (e isso ao contrário de serem instados pelos professores a pensar, a se deterem pacientemente na elaboração conceitual, a mergulhar no discurso do saber etc.).

Vale acrescentar que, quando Dufour escreveu tal obra por volta do início do século XXI, “zapear” significava, sobretudo, pular freneticamente de canal em canal televisivo por meio do uso de um controle remoto. Entretanto, com a “sofisticação” tecnológica, “zapear” passou a significar mais: pular - agora com o uso frenético do mouse - de site em site, de plataforma em plataforma, de um dispositivo como o smartphone para outro dispositivo como a smart TV etc. Eis que, agora, é com um “zap” daqui e com outro dali que o “usuário” interage, se informa, se entretém e, num só golpe, aproveita o ensejo para emitir suas opiniões.

De mais a mais, e não por mera coincidência, o próprio “z” da duvidosa expressão “geração z” alude a essa versão mais extremada do zapear, o que mostra, assim, a argúcia de Dufour em ter colhido um significante que, em cadeia com outros significantes, produz desse modo novos efeitos subjetivos (ou antes, efeitos dessubjetivantes) ainda mais graves no que toca ao alunado e, logo, no que toca a seus elevados riscos de pseudoformação na escola contemporânea.

Zapeando de opinião em opinião e interagindo com as tecnologias e com os pares, tal aluno incide não só na “compreensão” rápida, desimplicada subjetivamente – isto é, privada de experiência - e tendencialmente automatizada que é própria à lógica da informação (nos termos de Bondía), como também se torna (nos termos de Dufour) vítima da degradação do espírito

crítico justamente ao crer que tal espírito seria alimentado pela reiteração ensimesmada da “doxa”. Em face disso, o dispositivo opiniático, no qual o aluno zapeia de informação em informação, tende assim a “[...] formar para a perda do sentido crítico de maneira a produzir um indivíduo incerto, aberto a todas as pressões consumistas” (Dufour, 2005, p. 146). Ou seja, o aparato escolar opiniático é tal que nele resta

[...] simplesmente fazê-los [no caso, os alunos] contar sua vida, mostrar-lhes que as aquisições da lógica são apenas abusos de poder dos “intelectuais” ou do pensamento “ocidental”. Sobretudo, deve-se mostrar que não há nada a pensar, que não há objeto de pensamento: tudo está na afirmação de si e na gestão relacional dessa afirmação de si que se deve defender – como todo bom consumidor deve saber fazer. Em resumo, trata-se, na melhor forma, de fabricar cretinos contestadores, adaptados ao consumo (2005, p. 146, destaque nosso).

Que se trate em tal caso de “formar” *cretinos contestadores* muitíssimo bem adaptados à reiteração narcísica de si e, assim sendo, muitíssimo bem adaptados ao consumo, parece não haver maiores dúvidas. Entretanto, o que os últimos anos podem ter revelado, de resto, é que os cretinos contestadores não se limitam mais à “competente” gestão relacional da afirmação individualista de si mesmos, senão que sua recusa sistemática ao Outro, à cultura, à “episteme” etc. se mostrou um expediente eficaz com vistas à erosão do campo do “em comum”, isto é, da esfera pública e, logo, do debate público (Batista, 2023). Ou seja, a “fabricação de um indivíduo subtraído da função crítica e de identidade incerta [...]” (Dufour, 2005, p. 147) pelo dispositivo escolar contemporâneo parece ter contribuído - mesmo sem ter sido essa, de fato, a intenção da escola – para o irracionalismo do furor opiniático e anticultural que grassa no esgarçado laço social em nossos dias.

Em diferentes palavras: se na dita “sociedade da informação” a aliança perversa entre informação e opinião – quer fosse na escola, quer fosse fora dela – já se encontrava marcada a ferro e fogo pelo automatismo e, assim, pela degradação da reflexão racional, então o “giro” na direção do par desinformação e opinião já se encontrava em estado potencial na referida sociedade da informação (Batista, 2023). De certa forma, este último par - desinformação e opinião - apenas “aguardava” pelos impostores que, esperta e maldosamente,

perceberam que a falta de reflexão e a reiteração autocentrada da “doxa” tanto podiam ser empregadas para veicular informação em massa quanto para veicular desinformação em massa, fato esse que o deslocamento da “mass media” para a “self media” (isto é, da grande imprensa para as redes sociais e aplicativos mensageiros etc.) tornou ainda mais plausível. Contudo, o que talvez mais impressione nesse caso é que a escola, em certa medida, não tenha operado em franca dissonância ante a tudo isso.

Quanto ao dispositivo escolar, o que se tem a lamentar, assim, é que ele, pressionado pela discurso pedagógico progressivo a se “atualizar” de modo acrítico, tenha se adaptado em dada medida à cultura periodística e opiniática (Bondía, 2002), o que o levou dessa forma a repelir o discurso do saber e a função crítica (Dufour, 2005) bem como o impeliu, tendencialmente, a “formar” *cretinos contestadores* que – em sua intolerância à auto-desidentificação crítica - “contestam” tudo, incluindo aí a própria escola (através de argumentos supostamente favoráveis ao *homeschooling*) e até mesmo a polis, isto é, o mundo público¹².

Em suma, se a integração da educação autocentrada (anos 20) com a opiniática (anos 60) foi fundamentalmente obra e graça da pedagogia progressiva - pedagogia cuja relação como o tecnologismo costumava ser relativamente ingênua - e, além disso, se a pretensão de tal pedagogia sempre foi a de formar alunos críticos para o exercício da cidadania, pode-se admitir - a partir do que se refletiu acima - que, de modo apenas aparentemente paradoxal, os reacionários fundamentalistas de plantão souberam aproveitar-se de tal “formação” dos alunos - dita reflexiva e crítica - a favor da instrumentalização de não poucos pseudocontestadores que daí advieram. E, assim, foi e é por meio também destes últimos que se tem levado a cabo, na contemporaneidade, a pretensão de conduzir à derrocada da própria escola e também da esfera pública.

¹² A escola e a polis podem e devem ser problematizadas e debatidas publicamente. Entretanto, o reacionarismo não tem de fato se mostrado propenso a debater uma e outra coisa. Assim como ocorre com o tema da liberdade de expressão, o qual é invocado exatamente para destruí-lo, o “debate” sobre a escola e polis mal disfarçam o ódio e o voto de arruinar ambas.

Considerações finais

Neste artigo se procurou mostrar que o dispositivo escolar contemporâneo se tornou mais propenso a levar à pseudoformação dos discentes e, por inferência, dos adultos que estes se tornam.

E tal propensão à pseudoformação decorreu do autocentramento por parte dos alunos no interior de uma escola que - ao marginalizar a alteridade docente - tomou os alunos como o centro do sistema desde os anos vinte do século XX. De resto, tal ensimesmamento foi incrementado quando, a partir dos anos sessenta, o dispositivo escolar adotou como seu “centro de gravidade” a opinião dos aprendizes. Assim, à propensão à ruptura com o Outro e também com a cultura acumulada (tradições éticas, estéticas e epistêmicas) se somou o furor opiniático, o qual tornou ainda mais improvável o sempre oneroso (e verdadeiramente crítico) deslocamento formativo que vai da mera “doxa” à “episteme”.

Ora, uma vez que o dispositivo centrado na “doxa” discente (e não na “episteme” ou discurso do saber) se fez hegemônico – ainda que ele nunca tenha sido, é claro, homogêneo –, tornou-se forçoso reconhecer com isso que tal dispositivo não se mostrou suficientemente demarcado do que - mais tarde - se consumaria nos termos da emergência contemporânea e massiva de adultos que, ao repelir a alteridade da cultura e o falibilismo das ciências, passaram a reiterar fanaticamente a mesmice da opinião “pessoal”, isto é, a mesmice da afirmação assertiva e narcísica de si ou de seu grupo. Ou seja: o furor opiniático na escola não parece ter divergido em essência do furor opiniático daqueles adultos que – ao se autoconclamarem como contestadores e críticos – passaram a aderir sem mais a irracionalismos negacionistas e delírios conspiratórios de toda ordem.

Ou colocando a questão em outros termos: o dito “espírito crítico” que a educação escolar progressiva pretendeu disseminar por meio da formação pautada na aliança informação - opinião do aluno pode – de modo apenas aparentemente paradoxal - ter sido instrumentalizado pelos extremistas e fundamentalistas de plantão, assim como talvez tenham sido “cooptados” por estes últimos os não poucos “cretinos contestadores” (Dufour, 2005, p. 146) que

tal pseudoformação escolar contribuiu para engendrar. Não para menos, foi, afinal, por meio das redes sociais - manipuladas por tais fundamentalistas - que ocorreu também a instrumentalização e muito frequentemente a banalização do *engajamento* e até da *militância política*, práticas que foram por muito tempo compreendidas – assim como também era o caso do dito *espírito crítico escolar* – como marcas inequívocas do campo político progressista.

Em síntese, ainda que a ilusão pedagógica centenária que gira em torno do aprender fazendo e do desenvolvimento de competências individuais – ilusão por meio da qual se rechaça o aprendizado que ocorre no laço social entre professor e aluno bem como a transmissão intergeracional de cultura - não possa ser concebida como a causa do atual estado de coisas concernentes à adesão irracional e massiva à desinformação (causa essa que deve ser buscada, antes de tudo, no declínio da política), a escola “renovada” realmente não parece ter sido capaz de se apartar suficientemente de tal primado anticultural, “democrático” e opinioso que impera em nossos dias.

Afinal, na medida em que a educação escolar contemporânea se encontra prevalentemente pautada no automatismo da aliança informação–opinião e, portanto, sua lógica não é senão a da desimplicação da experiência subjetiva, da *ninguém-dade* (Bondía, 2002) e, logo, do falseamento do espírito crítico (Dufour, 2005), então a lógica da desinformação - que não é mais do que a “contraface” de tal automatismo informacional - encontrou nessa pseudoformação escolar autocrática e opiniática um campo consideravelmente propício para sua difusão¹³.

Em face disso, há então que remeter o falseamento do espírito crítico na escola à horizontalização imaginária que se consumou entre docentes e discentes nas últimas décadas, sendo que tal horizontalização foi responsável por engendrar o espaço “democrático” e informacional/comunicacional (à moda *talk show*) no qual o professor – equiparado agora ao aluno ou até relegado aí a um coadjuvante na educação deste último – abdicou de introduzir os discentes no mundo preexistente. Isto é, tendo renunciado à verticalidade temporal da

¹³ É claro que informação com curadoria e desinformação diferem muito severamente em termos de conteúdo e até de propósitos. Mas em termos de princípio de difusão elas talvez se assemelhem mais do que difiram entre si. É que tanto de um lado quanto do outro o primado é o do “reflexo”, isto é, o do processamento anônimo e automático mais do que propriamente o da reflexão.

transmissão de cultura, tal professor abriu mão de inserir os alunos no discurso do saber acumulado no passado e renovado no presente (e, logo, na função racional e crítica), restando desse modo a tais alunos o “aprender fazendo”, isto é, o aprender opiniático por meio da interação “democrática” com adultos “mediadores” (ou então com os pares, e, de preferência, por meio de dispositivos tecnológicos, tal como se vê, por exemplo, na dita “sala de aula invertida”).

Por sua vez, os alunos - concebidos mais do que nunca como mestres de si mesmos, como causa de si próprios - passaram a gozar, assim, da suposta “liberdade” de não dever – em termos simbólicos - nada a ninguém que os precedeu no mundo, o que significa que o aprender escolar passou a excluir, tanto quanto possível, a alienação prévia ao discurso do Outro. Portanto, a formação discente - a qual tem lugar na escola a partir da transmissão do Outro docente - deu vez aí a certa “autoformação”, isto é, a certo solipsismo pseudoformativo.

Nesses termos, a apropriação e reelaboração do discurso do saber tenderam a ser substituídas na educação escolar pelo zapear frenético com que o aluno interage, se diverte, se informa e – “tudo ao mesmo tempo agora” - opina obsessivamente acerca do que bem lhe alcança (Dufour, 2005). E, com isso, a aliança perversa entre a informação e a opinião (Bondía, 2002) se agravou severamente diante do caráter tão compulsório como sempre - porém mais abreviado e instantâneo do que nunca - da fabricação da “opinião pessoal” (“doxa”) pelo jovem. Logo, tornou-se desse modo muito mais improvável a elaboração da experiência subjetiva na escola e, portanto, o estabelecimento da posição de sujeito no que concerne ao aluno ao longo de sua formação.

Eis que pulando desimplicadamente de tema em tema na sala de aula – tal como quem pula de plataforma, site, blog, jogo ou dispositivo tecnológico -, o aluno zappiens acredita mais do que nunca “aprender por si” e “na prática” (isto é, “fazendo” – o que, no caso, significa “opinando”), e isso ao mesmo tempo em que ignora o automatismo totalitário que é inerente ao aprendizado reduzido a mero processamento – mais e mais veloz a cada dia, vale enfatizar - de (des)informações produzidas em escala descomunal.

É, portanto, em tal cenário que o consumismo *multitarefa*¹⁴ de uma plethora de (des)informações que zapeiam de todos os lados - ou seja, *multiplataforma* - cria então um ambiente educacional insalubre no qual o produtivismo acelerado da opinião é propenso como nunca a fazer dos alunos *cretinos contestadores* - a saber, alunos que, ignorando que a pressa leva à conclusão, “compreendem” muito rápido e, assim, opinam sobre tudo a despeito da (re)elaboração paciente do discurso do saber¹⁵.

Eis, então, que é ali onde “não há” adultos e, especialmente, onde “não há” professores, que costuma haver farto lugar para alunos submetidos à lógica predominantemente perversa do vazio comunicacional (isto é, da negação da diferença geracional e, logo, do rechaço da transmissão intergeracional). E tal vazio, infelizmente, se infundiu no aparato escolar há décadas. Com isso, o *homo zappiens* - encontrando-se rente à ruptura com o Outro e estando desse modo emaranhado à própria “doxa” - se mostra “[...] tão vazio quanto a sua comunicação”, não passando, portanto, de “[...] uma sombra de ser humano sem nada de importante para dizer” (Charlot, 2019, p.172-173).

Desafortunadamente, é, pois, no coração mesmo da função simbólica – e, assim sendo, é no cerne da possibilidade de reelaboração do discurso do saber - que se atinge o aluno privado de alteridade intergeracional na escola. E, tal como é bem sabido, a relação de força, necessariamente, é o que advém no lugar da relação simbólica esvaecida.

Referências

ARENDT, Hannah. A crise na Educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 221-247.

BACHA, Marcia. **Psicanálise e Educação**: laços refeitos. Campo Grande, Ed. UFMS; São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

BATISTA, Douglas. **O declínio da transmissão na educação: notas psicanalíticas**. São Paulo, Annablume, 2012.

BATISTA, Douglas. Didática Magna e Walden II: Comênio, Skinner e o impossível na educação e na política. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 25, n.

¹⁴ Só dispõe, por suposto, da dita competência de fazer “dez coisas ao mesmo tempo” quem não é verdadeiramente responsável por nenhuma das tarefas que leva a cabo.

¹⁵ Só dispõe, por suposto, da dita competência de fazer “dez coisas ao mesmo tempo” quem não é verdadeiramente responsável por nenhuma das tarefas que leva a cabo.

1, p. 151-164, 2020. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282020000100012&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 21 mar. 2026.

BATISTA, Douglas. Escola e esfera pública: liames entre a pedagogia centrada no aluno e a desinformação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 23, n. 79, p. 1536-1550, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/30266> . Acesso em: 21 mar. 2026.

BLAIS, Marie; GAUCHET, Marcel; OTTAVI, Dominique. **Transmettre, apprendre**. Paris: Pluriel, 2014.

BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 21 mar. 2026.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação: quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, vol.35, n.73, p.161–180, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62350>. Acesso em: 21 mar. 2026.

DUFOUR, Dany. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FANIZZI, Caroline. **O sofrimento docente**: apenas aqueles que agem podem também sofrer. São Paulo: Contexto, 2023.

LAJONQUIÈRE, Leandro. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

LEMONS, Ronaldo. A Internet morreu e esquecemos de enterrar? **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21 abr. 2024. Colunas e blogs, n.p. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/ronaldolemons/2024/04/a-internet-morreu-e-esquecemos-de-enterrar.shtml> . Acesso em: 21 abr. 2024.

MANNONI, M. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1977.

Editor(a) responsável: Josimara Wikboldt Schwantz.

Recebido em: 24/11/24

Aceito em: 10/02/26

Douglas Emiliano Batista

Possui Doutorado em Educação; é professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, atuando no Depto. de Filosofia da Educação e Ciências da Educação (EDF). Dedicar-se aos estudos da Psicanálise e Educação com ênfase em temas como transmissão simbólica, autoridade, modernidade e dispositivo escolar. Integra os seguintes Grupos de Pesquisa: LEPSI – IP-FEUSP (Brasil); Rede INFEIES (Argentina) e RUEPSY (França).

✉ douglasemiliano@usp.br

 <http://lattes.cnpq.br/9519014787557233>

 <https://orcid.org/0000-0001-5345-1575>