


---

## Escola centrada no aluno: crítica obscurantista e fúria opiniática na formação discente

Douglas Emiliano Batista<sup>1</sup>

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

### Resumo

Debatem-se aqui – à luz do campo Educação e Psicanálise – as vicissitudes do espírito crítico e da cultura opiniática na escola centrada no aluno e de inspiração progressiva. Mediante uma pesquisa teórico-bibliográfica, propõe-se que o espírito crítico perdeu acuidade na escola nas últimas décadas, sobretudo nos anos finais da educação básica, o que comprometeu a formação discente. Somada a isso, a sobrevalorização da opinião do aluno em detrimento da transmissão de conhecimentos tendeu a autocentrá-lo, o que o inclinou às (des)informações veiculadas massivamente pelas mídias sociais. Conclui-se que o dispositivo escolar contemporâneo deu lugar, em dada medida, a uma *formação* porosa à pseudocrítica e ao furor opiniático que se constatam hoje na esfera pública.

*Palavras-chave:* Educação e Psicanálise. Dispositivo escolar. Transmissão. Formação.

---

### Student-centred school: obscurantist criticism and opinionated fury in student education

### Abstract

This article discusses—based on Education and Psychoanalysis—the vicissitudes of criticism and opinionated culture in student-centered school or progressive school. Through theoretical and bibliographic research, it proposes that criticism has lost its sharpness in schools in recent decades, especially in the final years of Basic Education, which has compromised student learning. In addition, the overvaluation of student opinion to the detriment of knowledge transmission has tended to make students self-centered, which has inclined them toward the (mis)information disseminated massively by social media. In conclusion, the contemporary school device has given rise to an “education” that is porous to pseudo-criticism and opinionated fury—typical of digital reactionism—which can be seen in the public sphere today.

*Keywords:* Education and Psychoanalysis. School Device. Transmission. Education.

---

## Considerações iniciais

Quando indagamos professores sobre seu desejo quanto à formação dos alunos, dificilmente deixamos de colher como resposta que desejam que os últimos sejam críticos. Críticos e reflexivos. Afinal, que professor não deseja que seus pupilos – em decorrência da formação que estes realizam na escola – sejam capazes de fazer bom uso da razão a fim de colocar em *crise* (criticar) toda sorte de dogmas incontestados?

Formar alunos críticos é, pois, o sonho de formação de professores de escolas públicas ou privadas, haja vista que talvez nada seja mais intragável para eles que admitir a existência de

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo, São Paulo: douglasemiliano@usp.br.

ex-alunos coniventes com as mais arcaicas relações de dominação, com as ideologias mais nefastas e excludentes ou com o autoritarismo inquestionado.

Entretanto, há que reconhecermos que mesmo a mais autêntica pretensão de formar alunos críticos pode esbarrar na redução de tal crítica a uma reiteração de um conjunto de *slogans*. E, com isso, a sustentação de um dizer singular e crítico por parte de um aluno (isto é, a sustentação de uma *enunciação* crítica) fica então propensa a ser anulada a favor da replicação de *enunciados* preestabelecidos. Tal propensão é exatamente aquilo que uma reflexão pautada na Educação e Psicanálise permite pensar como um apagamento do sujeito da enunciação.

Nesses termos, o ponto nevrálgico deste artigo é o risco de que o espírito crítico dê lugar ao obscurantismo decorrente da reificação da crítica e do sujeito que critica. Ou seja, a problemática destacada é a de que a *crítica* perca sua eficácia a ponto de ser cooptada para fins politicamente perversos, a exemplo do que é constatado nestes dias assolados por desarranjos informacionais e negacionismos.

Assim sendo, é a partir da concepção de *crítica como obscurantismo* de Gauchet (2020) que refletiremos sobre determinadas transformações ocorridas na escola nas últimas décadas. Tais transformações – que tiveram início com as reformas promovidas pela *educação progressiva* há 100 anos – centraram o dispositivo escolar nos alunos e, assim, centraram em certa medida os alunos em si mesmos, o que pode ter comprometido o senso crítico destes últimos. Isto é: tal reformismo pode ter produzido nem tanto os desejados alunos críticos de que muito se fala na educação, mas os “cretinos contestadores” (Dufour, 2005, p. 146) de que muito se lamenta a profusão hoje em dia.

Eis que gostaríamos, assim, de discorrer sobre a hipótese de que o dispositivo escolar contemporâneo, que continua sendo fundamental para a formação crítica, pode ter sofrido determinadas reformas nos séculos XX e XXI que – ao contrário do que se esperava – tornaram improvável a formação crítica dos discentes.

Pior ainda, talvez tal reformismo tenha dado vez – ainda que involuntariamente – à *formação* de alunos narcísicos, isto é, de alunos que se dispõem a criticar tudo exceto o sentido da crítica que levam a cabo. E tal condição, por sua vez, estaria na base da *produção* dos *cretinos contestadores* (o que teve lugar, sobretudo, na educação básica, embora não possamos negligenciar que mesmo na universidade constatamos sua presença).

Em outros termos, é razoável admitir que a crítica – que foi e continua sendo emancipatória, mas que, em certa medida, se tornou esterilizante e obscurantista na contemporaneidade (Gauchet, 2020) – pode ter experimentado no dispositivo escolar o mesmo declínio consumado no quadro social. E, desse modo, a formação de alunos *contestadores* talvez tenha gerado o efeito oposto ao que era desejado pelo mais progressista dos professores.

Em face disso, o problema aqui em tela gira em torno, assim, da hipótese de que, ao menos para os cretinos contestadores, a crítica se tornou antes de tudo um fim em si mesma; e, em sendo a crítica concebida de tal forma, ela, paradoxalmente, opera como um dos meios mais eficazes para a desqualificação da crítica racional e falibilista.

Portanto, essa pseudocrítica – como “fonte de obscurantismo inesperada” (Gauchet, 2020) – apresentar-se-ia agora como a *morte* da crítica e, logo, como uma das mães das *fake news*. Afinal, é razoável admitir que do mesmo modo que a grita contemporânea por liberdade de expressão costuma ser a senha para a destruição da liberdade de expressão, a *crítica pela crítica* pode ser a tática para a destruição do espírito crítico nos termos em que este foi exercido desde os alvares da modernidade até quase os nossos dias (Gauchet, 2020).

Decerto que não pretendemos arvorar aqui, todavia, a hipótese de que a escola foi a causa da avalanche de *fake news*, *teorias* delirantes e negacionismos. Porém, esperamos dar a ver que a degradação da crítica encontrou abrigo nas reformas escolares dos últimos decênios, sobretudo no que concerne à educação básica e, talvez, mais particularmente ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio, na medida em que se trata de níveis da educação nos quais se espera que os alunos formulem posições mais críticas.

Diante disso, desdobraremos aqui, assim, a hipótese de que foram tais reformas escolares que desautorizaram os professores e seu ensino bem como empoderaram os alunos por meio da *sacralização* da crítica discente. E, assim sendo, tal empoderamento impactou narcisicamente a formação dos alunos (fato que teria levado, até certo ponto, a uma pseudoformação escolar).

Entretanto, para além desse importante aspecto do problema (a saber, o declínio da crítica na sociedade e na escola), há ainda que considerarmos que um aluno dito crítico é, também, um aluno dado ao opinatismo. Afinal, se a crítica foi reduzida ao nível do mero denunciamento (Gauchet, 2020), então opinar se tornou algo tão compulsório quanto criticar. E, dessa maneira, não haveria como um aluno ser crítico (no sentido do cretino contestador) sem ser também alguém que opina sobre todas as coisas o tempo todo (sendo ainda que tal

opinionismo – por óbvio – se acentuou vertiginosamente na *sociedade da informação* e, depois, na era das mídias digitais, tal como exploraremos à frente).

Diante disso, torna-se admissível conceber que criticar e opinar passaram a se pressupor mutuamente na vida escolar dos alunos após a reforma *progressiva* dos anos 20 bem como após as reformas decorrentes da revolução audiovisual dos anos 60 (Dufour, 2005). E, assim, em virtude da mútua pressuposição entre crítica e opinião, tornou-se então muito comum que os professores progressistas passassem a sonhar com alunos não apenas críticos mas também muito opiniosos.

Eis, portanto, que – no que toca também à opinião – o reformismo escolar talvez tenha contribuído para *formar* alunos que, ao reduzirem sua crítica ao nível do denunciamento, passaram com isso a veicular obsessivamente opiniões (*doxa*) tal como se se tratasse de informação criticamente formulada ou até de *episteme*. E essa veiculação, portanto, pode ter dado lugar à propagação de inescrupulosa desinformação.

Em síntese, o que gostaríamos de abordar é a problemática da relativa – mas não inócua – degradação da formação discente na escola após as reformas dos anos 20 (educação progressiva) e dos anos 60 (revolução audiovisual). E, com vistas a atingirmos esse fim, recorreremos então ao pensamento de três filósofos que se dedicam, também, a reflexões sobre a educação, a saber, Gauchet (2020), Dufour (2005) e Bondía (2002). Entretanto, nossa principal afiliação teórica contemplará a Educação e Psicanálise. Por sinal, é nesse campo que desdobramos uma pesquisa com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp)<sup>2</sup>, e a qual se detém na cultura opiniática e sua incidência escolar. Assim, será com base em conceitos como sujeito do desejo inconsciente; Outro; apagamento do sujeito da enunciação; e Real, Simbólico e Imaginário (RSI) que desdobraremos o presente artigo.

### O destino da crítica na contemporaneidade

O que podemos, pois, dizer do destino geral da crítica nos tempos correntes senão que ela teria atingido sua máxima “consumação” ao mesmo tempo que foi “consumida” (Voltolini, 2019) sem talvez deixar maiores traços de sua existência?

---

<sup>2</sup> Agradecemos à Fapesp pelo Auxílio à Pesquisa Regular que tornou possível a elaboração deste artigo: processo n.º 2023/00526-4, Fapesp. Eis que as opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do autor e não necessariamente refletem a visão da Fapesp.

O momento dito *pós-moderno* – no qual testemunhamos o pretense apogeu da crítica – foi e é, paradoxalmente, o momento do máximo desvirtuamento da crítica (Gauchet, 2020), ao menos quando tomamos por referência a *antiga* pretensão da era moderna de deixar para trás a menoridade da espécie humana por meio do uso público e, logo, do uso crítico e emancipatório da razão.

Ainda segundo Gauchet, é fato que a modernidade, e especificamente as Luzes, nos transmitiram uma espécie de *fé* no espírito crítico, o qual não deixava de se apresentar, assim, de modo excessivamente comprometido com a ideia de *progresso* (social, cultural, econômico, tecnológico etc.). Mas não obstante esse liame entre a crítica moderna e a suposta *evolução social*, a primeira nunca se permitiu reduzir a um fim em si mesma e, logo, a um instrumento cujo emprego estaria automaticamente validado (redução que dispensaria toda sorte de legitimação discursiva a respeito do ato de criticar).

Em outras palavras, o espírito crítico ao longo da modernidade, de acordo com Gauchet, nunca se permitiu desgarrar da companhia da faculdade de julgar. E talvez pelo fato de a crítica em nossos tempos ter dispensado tal companhia é que ela, afinal, se apequenou até se transformar em uma *arma* cuja utilização indiscriminada estaria supostamente imune a toda sorte de desvios ou derivas (incluindo-se aí, é claro, as derivas de teor reacionário, fato que se mostrou equivocado tal como veremos adiante).

Contendo em si mesma o contraveneno a seus eventuais desvarios, a crítica contemporânea poderia por suposto excluir a reflexão por parte do sujeito que critica. E, assim, a crítica, estando agora liberada da faculdade de julgar, contaria então com o pretense benefício de se tornar replicável em larga escala. Tal alegado benefício, por sua vez, é o que a colocaria ao alcance de qualquer pessoa por menos que esta fosse versada no campo de saberes de que a crítica emerge ou no campo que a crítica toma por objeto.

Dessa maneira, o espírito crítico contemporâneo – que dispensou o julgamento por parte do sujeito e, logo, sua irrepetível enunciação – converteu-se em uma replicação de palavras de ordem (Gauchet, 2020), ou seja, na replicação de conjuntos de enunciados preestabelecidos. E tal condição foi o que fez com que o sujeito se encontrasse “como que decapitado de seu próprio saber [o saber latente, isto é, saber do inconsciente] face à inflação de conhecimento [manifesto,

egoico] que, de qualquer modo, ele não pode dominar” (Lebrun, 2010, p. 95-96)<sup>3</sup>.

E, com isso, o espírito crítico na atualidade, ao menos pretensamente, teria encontrado enfim os meios necessários para vir a ser acessado e empregado o mais *democraticamente* possível. Assim, tal crítica pôde – ao menos alegadamente – despontar como um bem estruturalmente virtuoso, fato que teve lugar, notadamente, no heterogêneo campo político Progressista<sup>4</sup>. Nesse âmbito em particular, a crítica foi tomada como um meio inelutavelmente democrático; e, logo, ela foi presumida como inescapavelmente *benéfica*, isto é, como um bem do qual ninguém – particularmente nenhum cidadão (e muito menos o cidadão em formação na escola) – poderia estar privado de empregar de modo livre e desimpedido.

Assim, tendo sido comprimida até o nível de um *dispositivo automático* e, ademais, estando limitada à replicação de palavras de ordem que apagam a enunciação do sujeito, a crítica foi *universalizada* nas últimas décadas. E tal universalização, por seu turno, não teria acontecido sem a contribuição da escola reformada, como veremos à frente.

Porém, na medida em que o *uso* da crítica já não aparece como um problema digno de ser recolocado uma e outra vez (Gauchet, 2020), tal crítica – encontrando-se acima de qualquer suspeita – acaba por ganhar em extensão o que ela perde em intenção. E, portanto, a crítica contemporânea talvez tenha perdido, sobretudo, o condão de se voltar contra si mesma. Dessa maneira, podemos admitir que foi tal sacralização da crítica (Gauchet, 2020) que terminou por consumá-la ao mesmo tempo que a consumiu.

Em uma palavra, o espírito crítico – que fora concebido como enunciação singular de um sujeito e, logo, como um pressuposto para um processo político marcado pelo embate entre tais enunciações na esfera pública – deu lugar em medida importante à pseudocrítica concebida como produto finito, acabado (Lebrun, 2010), produto que foi largamente disponibilizado para o uso, senão para o consumo, de todos (ou, em termos psicanalíticos, para o consumo *do todo*, isto é, da massa *democratizada*).

---

<sup>3</sup> Tal exclusão da enunciação é o que leva muitos alunos a mais facilmente se alienar em *slogans* como: “[...] as aquisições da lógica são abusos do poder de ‘intelectuais’ [...]” (Dufour, 2005, p. 146) ou “Hitler era defensor do comunismo” (tal como se vê sobretudo no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio).

<sup>4</sup> O campo Progressista é um herdeiro paradoxal da era moderna. É que embora esteja às voltas com o dito progresso humano (social, cultural, econômico e tecnológico) tanto quanto os modernos estavam, o Progressismo abriu mão de valores modernos como o universalismo e a igualdade política para se deter nas particularidades e identidades. Em termos psicanalíticos, o Progressismo se distingue do Reacionarismo na medida em que o primeiro intenta a destituição do Pai (Simbólico) a favor da radical horizontalização da fratria; já o segundo intenta a restituição do Patriarca a favor de uma hierarquização total da vida social.

Entretanto, é preciso reconhecer também que, no tocante ao destino que a crítica teve nos últimos decênios, ele não foi decidido apenas no interior do campo Progressista. Isto é, há que considerarmos ainda – e mesmo que de modo sintético, tal como é plausível em um artigo – de que forma também o Neoliberalismo e o Reacionarismo contemporâneo conformaram essa consumação-consumição da crítica. Diante disso, passamos na sequência a refletir sobre o modo como o campo Neoliberal<sup>5</sup> concorreu para imprimir novos contornos ao espírito crítico.

A respeito disso, podemos inferir, ainda com Gauchet (2020), que, se o campo Progressista involuntariamente concorreu para fazer com que o caráter emancipatório da crítica se tornasse tendencialmente esterilizante quanto à enunciação do sujeito, já o campo Neoliberal concorreu, posteriormente, para tornar a crítica individualista, o que significa que o segundo campo cooptou a crítica tal como ela fora conformada pelo primeiro.

E tal cooptação se deu ao passo que o campo Neoliberal soube fazer do arsenal da crítica pela crítica um expediente decisivo pelo qual o indivíduo (que por definição é *indiviso* e, assim, opera egoicamente) pôde triunfar sobre o sujeito (o qual, ao contrário, é estruturalmente dividido em Inconsciente, Pré-consciente e Consciente, de acordo com a primeira tópica freudiana; ou em Eu, Supereu e Id, de acordo com a segunda tópica).

Por óbvio, em um tempo marcado pelo individualismo exacerbado, tal *indivisibilidade* se consolidou nas últimas décadas como uma espécie de ideal social dominante. Ou seja, graças à referida indivisibilidade o indivíduo se torna concebível agora como um agente transparente para si mesmo, e isso a ponto de ser capaz de se *gerar* e de se *gerir*, isto é, de fazer a si mesmo a fim de alegadamente nada dever a ninguém (muito menos ao Outro, em termos psicanalíticos) bem como a fim de regular sua vida *racionalmente* (no sentido instrumental do termo). Isso, decerto, implica a pretensão de administrar a totalidade da existência individual segundo o primado do cálculo custo-benefício.

Eis que a crítica contemporânea pôde se transformar, desse modo, em um bastião da liberdade individual (Gauchet, 2020). E, portanto, o uso *compulsivo* da crítica passou a ser

---

<sup>5</sup> Os neoliberais concebem o dito progresso humano a partir do desenvolvimento econômico e tecnológico, que seria impulsionado pela livre iniciativa e, logo, pelo mercado. De um ponto de vista político, tal campo propõe que decisões tecnocráticas (*poiesis*) substituam debates públicos (*práxis*) sob a alegação – profundamente ideológica – de que as primeiras não seriam políticas, mas técnicas (Silva, 2001). Por fim, tal campo é definido pelo seu programa de *destruição* das instâncias coletivas – sobretudo o Estado – em prol do fomento ao individualismo (Dufour, 2005).

concebido como o que legitimaria o indivíduo bem como seu direito à existência. Em síntese, qualquer pretensão de abdicar da crítica implicaria abdicar da própria individualidade e indivisibilidade. E, assim, a crítica converteu-se em uma obrigação por parte dos indivíduos.

Todavia, quando os indivíduos se veem tomados pelo imperativo de criticar por criticar a fim de autoafirmarem suas individualidades, o efeito disso é a corrosão do mundo em comum, isto é, das evidências culturais, dos valores éticos e dos valores estéticos compartilhados por um povo. Ou seja, o patrimônio simbólico de uma nação é posto a perder por aquilo que Gauchet (2020) denomina de “liberdade geral da descrença”.

E foi, pois, diante de tal liberdade da descrença que o campo da cultura passou então a ser erodido pelo ácido não de uma crítica racional e, logo, falibilista (tal como o fora a crítica moderna), mas antes por uma desconstrução radical e compulsiva que não deixou pedra sobre pedra quando se tratava de arruinar as estruturas coletivas em prol da produção do indivíduo livre (“livre” no sentido da livre iniciativa). Tal indivíduo, de resto, passou a ser caracterizável também por sua *solidão*, isto é, por se desatar tanto quanto possível do laço social (Dufour, 2005).

Nesse sentido, a crítica contemporânea – como suposta garantia de uma liberdade individualista – lançou a um descrédito extraordinário mesmo os conhecimentos mais bem fundamentados e os fatos mais legitimados e consensuais (Gauchet, 2020). Isto é, a crítica que, por um lado, passou a estar acima de qualquer suspeita, por outro lado disseminou toda forma de suspeita. E assim sendo, a descredibilização das tradições epistêmicas, éticas e estéticas – as quais, na modernidade, se constituíram esferas axiológicas decorrentes do processo de laicização da vida na polis (Habermas, 2002) – ganhou ares de suposta *emancipação individual*. Ou seja: a pseudocrítica voltou-se, portanto, contra a autoridade das convicções racionalmente compartilhadas, a saber, contra as referidas tradições modernas e laicas que se sustentam no debate autenticamente crítico e por ele (tradições modernas que, tendo sido acumuladas no passado, são renovadas no presente à luz do princípio da falibilidade da razão bem como do debate público).

Ora, foi em tal cenário, exatamente, que a problemática das redes digitais e das tecnologias de informação e comunicação ganhou destaque ao final do século XX, sendo que elas potencializaram mais ainda a corrosão individualista e crítica do senso em comum, e isso ao passo que difundiram mundialmente a referida liberdade geral da descrença. Tal difusão, por

fim, foi elevada à enésima potência quando a colonização de tais meios digitais foi consumada pelo fundamentalismo reacionário ao fim da primeira década do século XXI (Charlot, 2019).

De certa forma, tais Reacionários, nesse contexto das redes digitais, lançaram mão do espírito da crítica contemporânea tal como se esta fosse uma versão *pós-moderna* da dúvida hiperbólica cartesiana<sup>6</sup>, e graças a que as ideias e concepções comumente conhecidas e legitimadas puderam ser – com mais eficácia do que nunca – colocadas irracionalmente sob suspeita, dando azo assim a produzir os já referidos indivíduos livres (livre iniciativa) e solitários (*fora* do laço social). No mais, somou-se ainda a essas duas características o cretinismo da pseudocontestação crítica. Dessa maneira, tais contestadores passaram, assim, a arvorar desavergonhadamente todo tipo de negacionismo bem como a difundir toda sorte de *fake news*.

Tal crítica obscurantista, portanto, há de ser necessariamente distinguida da crítica em sentido estrito, e a qual, em termos psicanalíticos, consiste em colocar em crise o instituído (Imaginário) em nome do instituinte (Simbólico) e a partir da impossibilidade (Real) de se atingir a verdade derradeira. Mas, ao contrário disso, a pseudocrítica consumada pelo cretino contestador é tal que este se concebe como alguém que nada deve a ninguém – muito menos ao grande Outro –, o que faz com que ele se suponha *livre* para criticar sem critério racional o conhecimento instituído (Imaginário). Por fim, tal crítica é então o que permite aos reacionários de plantão fabricar verdades *próprias* (pós-verdade), as quais, dessa forma, não são mais do que aquilo que convém tomar como verdadeiro em prol da máxima rentabilização de si bem como das empreitadas que visam ao custo-benefício mais recompensador.

Assim sendo, podemos admitir que a crise do campo da cultura (Gauchet, 2020) com que nos deparamos em nossos dias já não é uma decorrência da antiga (ou clássica) problematização moderna da tradição (ou seja, da problematização simbólica do *já instituído* – isto é, do *imaginário social* – a partir da radical negatividade do Real). Até porque tal modalidade moderna de crítica era o que impelia a buscar – racional e publicamente – novas e sempre provisórias respostas, as quais se substituíam às respostas dadas pela tradição, cuja legitimidade se perdera (Arendt, 2005).

Ao contrário, a crise atual da cultura parece ser induzida via *guerra cultural* pelo individualismo crítico e radicalmente obscurantista e, logo, pela pós-verdade compreendida

---

<sup>6</sup> Tratar-se-ia de uma dúvida hiperbólica desprovida de *cogito* e de modo que poderia seguir indefinidamente em sua operação sem que qualquer certeza emergisse de seu sorvo cético e até mesmo cínico.

como mais um artefato da produção de indivíduos *livres*, solitários e pseudocríticos (os cretinos contestadores). E é graças a isso, enfim, que a *verdade* se tornou então o que convém que seja verdadeiro para o indivíduo que se encontra às voltas unicamente com a instrumentalidade do cálculo custo-benefício.

Nesses termos, estaríamos mergulhados hoje em uma crise do campo da cultura provocada pelo empenho negacionista por parte do campo Reacionário de destruir as instâncias coletivas a fim de que reste delas apenas a pós-verdade do indivíduo onipotente<sup>7</sup>.

De mais a mais, o ataque às tradições racionais e laicas da modernidade acaba sendo, em tal contexto, o expediente empregado pelos Reacionários com vistas a um retorno à *pré-modernidade*, isto é, aos tempos patriarcais ou pré-copernicanos (negacionismo terraplanista e, logo, geocentrista). Desse modo, é por meio de tal irracionalismo que se pretende restituir os tempos arcaicos de uma comunidade patriarcal, monoteísta e, logo, *toda-fálica* (Lebrun, 2010).

Por fim, dado que o mundo só “pode ser governável em comum graças à inteligibilidade que o espírito nos permite adquirir dele” (Gauchet, 2020), tal ruína das instâncias coletivas a favor do individualismo obscurantista implica o declínio da Coisa pública e da democracia na medida em que se trata das instâncias mais elevadas da vida em comum na polis moderna.

### A função crítica e o reformismo escolar

Dufour (2005) reúne argumentos que mostram que o caráter esterilizante (no que toca à enunciação do sujeito) e obscurantista (no que toca à cultura compartilhada) por parte da crítica contemporânea encontrou abrigo nas reformas escolares das últimas décadas.

O autor nos faz recordar que as reformas dos anos 20 (educação progressiva) procuraram centrar o dispositivo escolar nos alunos antes de estes serem instituídos como alunos (e o que, aliás, fadou tal centramento a certa pseudoformação discente). A esse raciocínio podemos acrescentar também o seguinte: uma vez centrada no aluno, a escola tornou-se propensa a centrar o aluno em si mesmo. Tal autocentramento decorreu da desautorização que atingiu o

---

<sup>7</sup> Isso não exclui que também o campo Progressista induza tal crise da cultura por meio da redução da crítica ao denunciamento (Gauchet, 2020). Tal redução equipara a totalidade da cultura a relações de dominação (Dufour, 2005) e estabelece, por meio dos tribunais de cancelamento virtual, o rechaço do referencial cultural legado pelo passado. E, assim, torna-se quase impossível divisar o que no passado é emancipatório e o que é opressivo.

professor e, logo, aquele derivou da degradação da transmissão de conhecimentos e da degradação da alteridade docente. Em suma: tal ofuscamento da alteridade e da autoridade docente na escola foi e é propícia a reforçar o narcisismo dos alunos (o que é o mesmo que dizer que a escola perdeu eficácia simbólica no tocante ao declínio edípico dos aprendizes).

Entretanto, se os anos 20 testemunharam tal centramento escolar nos discentes, os anos 60 testemunharam – graças à revolução audiovisual – o centramento na opinião dos discentes (Dufour, 2005). E, dessa maneira, os já desautorizados professores passaram a sobrevalorizar a opinião dos alunos em detrimento da transmissão da cultura a estes. Tratava-se com isso de, pretensamente, *respeitar* o ponto de vista do aprendiz como se o *interesse do aluno* devesse permanecer intocado pelo que é de interesse dos professores na condição de representantes – desejavelmente críticos – do mundo adulto.

Porém, esse alegado acolhimento à voz dos alunos contribuiu muito mais para reduzir o exercício da docência a informar e a *escutar* a opinião dos alunos do que para formá-los criticamente, haja vista que as aulas e as avaliações escolares passaram a se assemelhar – sobretudo no âmbito do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio – a “[...] comprovações de informações e a pesquisas de opinião [dos alunos]” (Bondía, 2002, p. 23).

Em função de tal centramento escolar nos discentes e, mais tarde, nas opiniões deles, Dufour (2005, p. 142) considera que a escola foi modulada na direção do que ele denomina de dispositivo televisivo *talk show*, dispositivo “[...] onde cada um pode ‘democraticamente’ dar sua opinião”. E, em tal escola *talk show*, ao contrário de o professor introduzir os alunos no mundo preexistente a estes (Arendt, 2005) – introdução que se dá pela transmissão de tradições escolares –, tal professor agora insta o discente a emitir opiniões acerca dos mais variados temas (e tal como se essa fosse uma via plausível para uma formação crítica).

A propósito, o pressuposto pedagógico em jogo aí é o de que a expressão da opinião pessoal seria o meio mais eficaz para o desenvolvimento das chamadas capacidades psicológicas dos alunos (as quais são concebidas como interiores e, logo, como individuais). Ou seja, o pretense *estímulo* a essas capacidades maturacionais (Lajonquière, 1999) dar-se-ia por meio da veiculação de informação pelos docentes, enquanto a *resposta* a esse estímulo seria a expressão individual da *doxa* pelo aluno. Eis que a opinião do estudante desponta assim como *formativa* por si, o que dá a ver o teor psicologizado que acometeu a escola em tal contexto. Por fim, é o

caso de lembrar que não há nada de estranho no fato de que, sob tal perspectiva, a opinião pessoal tenha sido concebida como o que legitimaria o *direito à existência* do indivíduo.

Todavia, do mesmo modo que a formação do aluno não decorre do desenvolvimento de supostas capacidades psicológicas individuais, a autoridade docente excede – mesmo sem deixar de requerer – a figura individual de um professor. Isto é, a autoridade docente provém antes de tudo da autoridade da palavra, ou seja, provém do Simbólico (o que significa que um professor de carne e osso agencia ou não a autoridade proveniente do campo da palavra e da linguagem). A autoridade docente, portanto, não decorre de um ou outro *indivíduo*, mas antes da tradição epistêmica, ética ou estética da qual esse professor é um “intérprete autorizado” (Blais; Gauchet; Ottavi, 2014, p. 93).

Assim sendo, quando a autoridade docente é degradada na escola em vista do centramento desta no aluno-indivíduo, o professor deixa então de ser posicionado como um intérprete autorizado de dada tradição escolar. E, na esteira disso, o docente fica privado, assim, de transmitir tal tradição ao aluno, o que ocorre a pretexto de que este último aprenda essa tradição por si mesmo (trata-se do individualista *aprender a aprender* por si). Em face disso, no contexto da escola que toma o aluno e sua opinião como centro, toda pretensão de transmitir o que quer que seja aos discentes é então concebida como estruturalmente – e não apenas contingentemente – tradicionalista e autoritária (isto é, é tomada como uma suposta veiculação unilateral de conhecimentos prontos)<sup>8</sup>.

Nessa cena escolar, ao professor competirá, portanto, renunciar à transmissão de cultura a fim de que, no lugar dela, ocorra o mero desenvolvimento das supostas competências psicomaturacionais do alunado. E, sobretudo com o advento da revolução audiovisual dos anos 60, admitiu-se, de forma hegemônica, que esse desenvolvimento ocorreria por meio da exteriorização individual da opinião de um discente empoderado e ativo.

Desse modo, uma cultura opiniática foi se difundindo no interior do dispositivo escolar desde então, cultura que não pode deixar de ser articulada à consumação e consumo da crítica nas últimas décadas. E reconhecer tal articulação se faz necessário em razão de que, na escola reformada, a crítica foi concebida como um fim em si, e, portanto, seu uso tendeu a se tornar

---

<sup>8</sup> O repúdio à transmissão escolar de cultura leva a um *minimalismo* do professor. Isto é, ele não deve transmitir o que quer que seja, mas deve, entretanto, ensinar o aluno a aprender por si; ou deve ensinar supostas técnicas de como se aprende isto ou aquilo; ou deve apenas *informar* o aluno para que este dê a própria opinião etc.

aproblemático, haja vista que o aluno foi estimulado a opinar e a criticar a despeito de toda e qualquer “paciente elaboração discursiva” (Dufour, 2005, p. 143). E, com isso, o ato de criticar se reduziu a um *dispositivo automático*, que independeria da faculdade de julgar e, logo, da enunciação do julgador (fato que, além de tudo, tornou mais provável a *colagem* do aluno em enunciados *pré-fabricados* como “a escola é um dispositivo de poder que deve ser totalmente desconstruído” ou “os professores difundem a ideologia comunista” etc.). Mais ainda, tal uso *livre e desimpedido* da crítica passou, dessa forma, a estar acima de qualquer suspeita, posto que representaria o último bastião do desenvolvimento individual do aluno em face de uma escola unilateralmente tomada como tradicionalista, bancária e autoritária.

Eis que, como propõe Dufour, tal universalização da crítica se mostrou indissociável do fato de o aluno já não ser instigado pelo professor a fazer um trabalho crítico no qual o ponto de vista pessoal (doxa) de tal discente pudesse incessantemente dar lugar à formulação de proposições lastreadas na racionalidade humana (episteme). E a questão nesse caso é exatamente que, graças à formulação racional de tais proposições, um aluno pode então vir a aceder – como em princípio já o fez seu professor – à autoridade da palavra, isto é, à autoridade implicada “pelo acesso à função simbólica mesma” (Dufour, 2005, p. 135)<sup>9</sup>. Por fim, tal negligência docente com a iniciação discente na cultura bem pode ser responsabilizada por ter difundido a ideia de que o *crítico de plantão* não necessita versar-se naquele campo epistêmico, ético ou estético do qual a crítica emerge.

Em outros termos, é em face do testemunho prestado – sobretudo inconscientemente – por um professor ao ensinar conhecimentos, valores éticos ou valores estéticos que, então, um aluno se reconhece na escola como *outro* em relação a si, isto é, como um pouco diferente do que supunha ser; ou seja, é em função de tal transmissão que um discente formula conhecimentos e, com isso, abdica de idiosincrasias e particularismos. Tal (trans)formação se realiza em nome de uma abertura subjetiva à alteridade do Simbólico. Portanto, é mediante essa relação subjetiva com os conhecimentos socialmente validados que o aluno, ao contrário de reiterar afirmações assertivas decorrentes de seu narcisismo, dá lugar a ganhos simbólicos que promovem sua (trans)formação subjetiva, intelectual e existencial. Em suma, é graças a essa

---

<sup>9</sup> Um professor, ao ensinar, também transmite inconscientemente (isto é, transmite no *avesso* do que ensina) a dívida com o Outro. E, além de a contração da dívida simbólica ser humanizante para um aluno, ela lhe franqueia o acesso à função crítica.

apropriação de novos traços simbólicos por parte de um aluno que é entreaberta – em detrimento da certeza narcísica de si – uma hiância para a dúvida e, logo, para a divisão psíquica (isto é, para o desejo inconsciente que habita o aluno).

Segundo ainda Dufour (2005, p. 142), o que pode qualificar o chamado *ponto de vista* e até o interesse do aluno é, assim, a implicação subjetiva de um docente com a cultura bem como a transmissão desta na escola, implicação que leva esse docente a buscar “todos os meios possíveis de fazer o aluno entrar no discurso do saber, instalando-se [o docente] na função proponente e instalando o aluno na função crítica”. É que sem tal implicação resta, apenas, a demissão do ato educativo pela qual o professor, correndo o risco de enviscar o aluno no furor narcísico de opinar, acabará então renunciando “aos trabalhos que eles [a saber, os alunos] se tornam pouco hábeis para realizar”, e em especial a “paciente elaboração discursiva e crítica” (p. 143).

Importa frisar, ademais, que esse paciente trabalho crítico – que requer a suspensão momentânea da opinião pelo aluno em nome do aprendizado a partir do que o Outro docente veicula – equivale a um mergulho (isto é, a uma alienação e a uma separação, em sentido psicanalítico) por parte de tal aprendiz no campo da cultura; ou, em outros termos, equivale a um banho em um saber estruturalmente múltiplo, posto se tratar de um saber transindividual “acumulado pelas gerações anteriores e [que é] constantemente reatualizado” (Dufour, 2005, p. 135). É, pois, em nome da (re)fundação da relação desse aluno com tal saber transindividual, que Dufour afirma que esse saber deve ser discutido em sala de aula entre professores e alunos tanto quanto for preciso para que os últimos subjetivem a função crítica.

No entanto, uma vez que, hegemonicamente, os professores já não se autorizam a interditar o furor opinativo dos alunos (até porque tal furor seria a dita manifestação do protagonismo discente), então os primeiros renunciam a ofertar aos segundos os bens da cultura acumulada. E os alunos, assim, ficam à mercê de um enimesmamento egoico que costumeiramente leva a crer que a emancipação individual é sinônimo de rechaço sem mais à cultura geral. Não por menos, a liberdade geral da descrença acaba sendo, portanto, um destino usual para o aluno *livre* (da autoridade da palavra e da dívida com o Outro) e solitário (privado de laço social). E o pior nesse caso é que o próprio dispositivo escolar hegemônico na contemporaneidade tem tornado – em certa medida – de difícil acontecimento para esse aluno o estabelecimento de um laço humanizante com a geração precedente e até com aqueles que,

já não se contando entre os vivos, nos transmitiram um legado simbólico crucial para o cultivo de uma formação marcada pela alteridade crítica<sup>10</sup>.

Sob tal prisma, não é então de surpreender que os reacionários de plantão tenham obtido considerável êxito, nos últimos anos, em cooptar uma parcela dos indivíduos – entre eles, estudantes sobretudo do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio – livres e solitários para, com estes, forjar de vez os cretinos contestadores que a liberdade geral da descrença instruiu. Ou ainda: a deriva obscurantista – que a crítica pela crítica (esterilizante e individualista) sofreu – talvez não tenha decorrido de uma proeza estratégica dos reacionários. Lamentavelmente, é provável que o desejo dos docentes progressistas de formar alunos críticos e opiniosos não tenha chegado a representar um obstáculo ante tal deriva. Ou, talvez, ele tenha provocado, até mesmo, o contrário disso.

É que o descrédito contemporâneo dos conhecimentos mais bem consolidados e dos fatos mais consensualmente legitimados – além da suspeita que atualmente pesa sobre toda autoridade e todo discurso especializado – é isomórfico ao desprestígio que as tradições epistêmicas, éticas e estéticas sofreram e sofrem no aparato escolar. Além disso, o furor de opinar que se constata na sociedade em nossos dias não é de modo algum uma novidade para quem dá aulas em escolas no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio – e até mesmo em universidades – há algumas décadas.

De certo modo, o aluno que se volta raivosamente contra o *autoritarismo* do professor ou contra o *tradicionalismo* da escola dificilmente deixa de dirigir sua crítica também às convicções racionalmente compartilhadas, sejam elas epistêmicas, éticas ou estéticas. E, convenhamos que, em princípio, não há mal algum no fato de que isso ocorra em sala de aula, uma vez que é de alunos – crianças e jovens em formação – que se trata. O problema reside, todavia, na posição em que o professor se coloca diante disso. Ou seja, a questão é se o professor escuta o que o aluno diz e se *cala* em prol do *respeito* à individualidade e à opinião do aluno, ou se o professor fala ao aluno após escutá-lo e, assim, *diz a que veio* (isto é, diz a que ele – o docente – veio). Afinal, de que vale ouvir o aluno quando o professor acredita não ter mais nada a lhe dizer? Isso não equivaleria a fazer crer que *os mortos* nada mais têm a nos transmitir e, portanto, que os novos já não lhes deveriam dar ouvidos?

---

<sup>10</sup> A transmissão é vertical e temporal. E, assim, ela se diferencia, em nossa formação, da comunicação que podemos ter com nossos contemporâneos, a qual é espacial e horizontal (Blais; Gauchet; Ottavi, 2014). Afinal, nós não nos comunicamos com os mortos; mas deles recebemos, porém, uma herança cultural cuja transmissão tornou possível a expansão dos horizontes de nossas vidas tão breves.

Ora, talvez seja o fato de os adultos na contemporaneidade se colocarem de joelhos ante aquilo que lhes dizem as crianças que, então, promove – de um modo apenas aparentemente paradoxal – a corrosão individualista e até obscurantista do senso em comum. Ou seja, em termos educacionais, a liberdade geral da descrença começa, por parte dos mais novos, exatamente a partir da demissão do ato educativo, por parte dos mais velhos.

### **(Des)informação, opinião e *formação* escolar**

Uma vez que alunos críticos, mas também opiniosos, representam o sonho de formação dos professores progressistas, é o caso então de nos determos aqui em certas vicissitudes sofridas pela *informação* a partir da revolução audiovisual dos anos 60, que colaborou para conformar o dispositivo escolar *talk show* (Dufour, 2005). É que a escola, desde então, foi em parte colonizada – bem como se deixou colonizar – por imperativos da chamada *sociedade da informação*, a qual nos impele a opinar de modo reflexo, e não reflexivo, e a nos considerar muito críticos tal como se não houvesse contradição entre uma coisa e outra.

Como reflete Bondía (2002), a informação é propensa a apagar a enunciação do sujeito na medida em que a primeira versa a respeito daquilo que chega, que se passa, que acontece. E dessa forma, a informação procura dar conta da objetividade do que chega, do que se passa ou do que acontece. Portanto, a informação tende a nos enviscar na dimensão – tão objetiva quanto possível – das coisas, fatos e acontecimentos.

A informação, no entanto, encontra-se em franca contradição com a experiência possível de um sujeito, posto que a experiência concerne ao que acontece *a alguém*, ao que se passa *com alguém* ou ao que chega *para alguém*. Ou seja, enquanto a informação tendencialmente exclui a subjetividade em prol da objetividade das coisas, fatos e acontecimentos (Fanizzi, 2023), a experiência pressupõe a subjetividade de quem é afetado por aquilo que objetivamente chega, se passa ou acontece.

Em uma palavra, a experiência pressupõe um sujeito que de algum modo se posiciona – sobretudo inconscientemente, segundo a psicanálise – perante a objetividade das coisas, fatos e acontecimentos. E, portanto, o sujeito, por um lado, sofre daquilo que objetivamente chega, mas, ao mesmo tempo, dá lugar ativamente ao que chegou. Ou seja, o sujeito sofre e também

faz a experiência das coisas, fatos e acontecimentos, experiência que tem lugar à medida que o sujeito elabora os últimos a fim de lhes dar algum sentido por mais provisório que seja.

E é dessa maneira, portanto, que, ao chegarem enunciados informativos ao sujeito, este não fica *colado* àqueles sob a condição de que uma enunciação subjetiva os metaforize. Isto é, quando o sujeito (se) *diz o já dito* da informação, tal dizer subverte o que foi informado e assim o sujeito – sobretudo inconscientemente – coloca algo de si na objetividade dos enunciados informativos. Em suma, a polissemia inerente à linguagem simbólica – via recombinação significante, que é instituinte de efeitos de sentido por excelência – subverte o sentido instituído (imaginário) dos enunciados de informação. E desse modo o sujeito – inconscientemente, mais do que conscientemente – não se deixa reduzir a um objeto do enunciado.

Todavia, em um tempo histórico marcado pela sobrevalorização da informação e de sua objetividade, o apagamento da enunciação torna-se imperante. É que se a objetividade da informação nos envisca no imaginário que ela veicula, então um ambiente extraordinariamente saturado de informações produzidas em escala industrial exacerbará ainda mais esse envincamento no instituído dos enunciados. Nessas condições – típicas de uma *sociedade da informação* – a velocidade vertiginosa da veiculação de informações provoca a *atomização* de tudo o que chega, que se passa ou que acontece. E, por sua vez, se a elaboração por parte do sujeito também implica a tentativa de produzir certo encadeamento (cadeia significante) desses fatos, coisas e acontecimentos, a atomização gerada pelo excesso e pela velocidade das informações fará com que tal tentativa se torne de difícil acontecimento. Dessa maneira, tal incremento das vicissitudes da elaboração simbólica tende a ocorrer justamente porque a sucessão desconcertante das informações faz do que chega, do que se passa ou do que ocorre tão somente uma excitação “fugaz e efêmera” (Bondía, 2002, p. 23). Tudo o que se passa, portanto, se passa rápido demais, sendo logo sucedido por outro estímulo atomizado. Assim sendo, segundo Bondía (2002, p. 23),

[...] o acontecimento nos é dado [pela informação] na forma de choque, de estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, [...] impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio.

Como vemos, a quantidade e a velocidade das informações fazem com que a enunciação do sujeito – e, portanto, a possibilidade de este vir a elaborar um encadeamento significativo a partir dos acontecimentos, coisas e fatos – reste quase inviabilizada. E no lugar de tal encadeamento simbólico gerador de imaginários menos ou mais duráveis temos, desafortunadamente, não mais do que uma sucessão fragmentada de vivências ou até de sensações desprovidas de passado e de futuro. De certa forma, trata-se aí do trauma do Real sem véu simbólico, e razão pela qual o sujeito se vê com isso relançado ao desamparo.

Não por menos, o consumidor compulsivo de pleoras de notícias veiculadas por mídias multiplataforma padece, assim, de um elevado risco de apagamento da enunciação (Simbólico) e, portanto, de redução da possibilidade de produção de novos sentidos (Imaginário), o que o lança à angústia (Real). Desse modo, com a enunciação tendo se tornado improvável, a alienação ao enunciado – isto é, ao já *dito* – da informação passa a ser um destino socialmente prevalente. E, mediante tal fixação no enunciado da informação, o engendramento da chamada “opinião pessoal” (que na sociedade da informação é tão compulsória quanto estar bem-informado) tende assim a se reduzir a apenas uma metonímia do enunciado da informação. Em outras palavras, a opinião, diante do achatamento da enunciação, da elaboração, da memória, da crítica etc., tenderá a ser muito mais reflexa do que reflexiva. E, portanto, a opinião decorrerá de um automatismo psíquico, posto que se as informações conformam uma sucessão de estímulos efêmeros, a tais estímulos corresponderão certas reações (isto é, *respostas* automáticas). Eis que, quando consideramos a extrema saturação informacional que conforma nosso tempo, o modelo estímulo-resposta talvez seja o que impera aí.

E esse automatismo psíquico, segundo Bondía (2002), se agrava mais ainda quando levamos em conta que, na sociedade da informação, se criam repositórios gigantescos de informações que, inclusive, podem ser de livre acesso – característica que lhes confere um *ar* democrático. Porém, se as informações contidas em tais repositórios se caracterizam por ser, evidentemente, objetivas, elas também são impessoais (sendo acessíveis a *não importa a quem*), pragmáticas (possuindo um caráter prescritivo ou aplicativo, o que reduz o sujeito a um executor anônimo) e infinitamente acumuláveis. Além disso, elas circulam o mais velozmente possível tal como se fossem mercadoria ou dinheiro.

E assim é que esses repositórios de informações tendem com isso a se divorciar cabalmente do saber do sujeito – saber inconsciente, para a psicanálise –, sendo que tal divórcio

ocorre na medida em que esse saber não é objetivo, na medida também em que ele é pessoal (ou seja, não é anônimo), e na medida em que não é pragmático (aplicável ou prescritivo), além do fato de ser finito (pois desaparece com a morte do sujeito). Por último, mas não menos importante, o saber do sujeito também não circula velozmente tal como se fosse mercadoria ou dinheiro, tendo, antes, um valor existencial e não utilitário.

Assim, é a inflação de tais repositórios de informações preestabelecidas na sociedade da informação que se presta a decapitar o saber do sujeito, tal como propôs Lebrun (2010), ou que, como propôs Bondía (2002), acaba por encarnar um novo totalitarismo – um totalitarismo cognitivo. Tal totalitarismo, apresentando-se com *ares democráticos*, acaba por destruir, assim, a experiência, a memória, a elaboração e, mais especificamente, a enunciação do sujeito.

Ora, é com base nesse apagamento totalitário do sujeito que se faz plausível, portanto, conceber que a denominada *desinformação* já se encontrava – ainda que em estado germinal – na sociedade da informação (Batista, 2023). E, logo, os reacionários também souberam cooptar, em prol de seus interesses, o caráter reflexo que caracteriza em regra a opinião *pessoal* na sua relação com a informação.

Isto é, o automatismo existente entre a informação e a opinião pôde – pelo *déficit* de enunciação, de reflexão, de espírito crítico etc. – dar lugar sem mais ao automatismo que passou a caracterizar a relação entre desinformação e opinião. Decerto, a mutação que vai da *grande mídia* para a *mídia pessoal* foi fundamental para isso. Entretanto, essa mutação pressupôs e ainda pressupõe o declínio da enunciação e da crítica, e sem o que a propagação de *fake news* e negacionismos não teria se consumado em escala tão massiva. Em síntese, há que concluirmos que a massificação da informação foi um campo fértil para a posterior massificação da desinformação, o que confere bons motivos para reconhecer que a *informação* nunca foi uma boa aposta educacional e escolar em comparação à *formação*.

Pelas mesmas razões, o atravessamento da escola pelo dispositivo *talk show* não poderia ter sido de bom augúrio para a formação geral dos alunos. No entanto, com o centramento da escola nos discentes nos anos 20, e com o centramento daquela na opinião dos discentes nos anos 60 (Dufour, 2005), a redução da formação à informação só poderia ter sido incrementada na educação. E, com isso, o caráter reflexo da relação entre (des)informação e opinião também passou a se apresentar como um risco em potencial para os alunos.

Foi certamente em função dessas relevantes mutações na cultura que Dufour (2005) acabou então nomeando o aluno do dispositivo escolar contemporâneo de “homo *zappiens*” da educação. Dado que o aluno, no dispositivo *talk show*, foi chamado a *democraticamente* dar sua opinião sobre os mais variados temas – ao contrário de ser lançado, sobretudo por seus professores, à “paciente elaboração discursiva e crítica” (Dufour, 2005, p. 143) –, então restou a esse aluno zapear de tema em tema tal como quem, dispondo de um controle remoto de televisão, pula de programa televisivo em programa televisivo, e de modo assim a não se deter no que quer que seja, ou de modo a não elaborar o que lhe chega na vida escolar. Eis que foi nesse contexto que, então, se deu um considerável apagamento de sua enunciação crítica.

E não digamos, de resto, que “zapear” é um verbo dos tempos televisivos apenas. Afinal, ele sofreu um dito *upgrade*, uma vez que *zapear* significa agora pular de um *site* para uma plataforma, de um *notebook* para um *game*, de um serviço mensageiro para uma rede social etc. (Batista, 2023). A propósito, o “Z” de “geração Z” vem exatamente de zapear. E por mais que tal expressão seja imprecisa e vaga, o seu largo emprego dá testemunho do que tal significante implica em nossos dias sobretudo para os jovens. Ou seja, tais jovens – que mesmo na escola já não se deparam tanto assim com a demanda de elaboração paciente da crítica – lançam mão na internet do consumo impaciente de notícias provenientes de uma pleora de mídias diversificadas. E, enquanto fazem compras *online*, namoram virtualmente, batem papo etc., também opinam acerca dos mais diversos e polêmicos temas (os quais são, no mais das vezes, pautados pela própria *Web*).

Ou seja, os jovens são, com isso, não apenas acossados por uma infinidade de informações, mas também estas lhes chegam de modo multiplataforma. E como se não fosse o bastante, tal overdose de informações simultâneas insufla o opinionismo juvenil de modo a fazer com que – em meio a uma infinidade de outras atividades que também ocorrem em simultaneidade – esses jovens multiusuários façam suas postagens críticas e opiniosas na internet acerca de temas que, no mais das vezes, são *trending topics* (e os quais, portanto, são ardilosamente imaginizados pela mesma *Web*).

Em suma, eis que nos deparamos aí com condições ainda mais propícias para que o automatismo do par (des)informação-opinião impere. É que, diante de tais simultaneidades (de múltiplas fontes de informação, por um lado, bem como de múltiplas atividades paralelas às postagens de opinião, por outro), a possibilidade mesma de enunciação, de elaboração, de

reflexão e, por fim, de crítica por parte desses jovens se esfuma ainda mais preocupantemente. E tal fato, por seu turno, expõe então os mais novos à liberdade geral da descrença, exposição que ocorre em virtude também de que a atual configuração da escola já não representa um obstáculo tão consistente a essa deterioração crítica.

Diante disso, a questão que apresentamos, assim, é que tal ambiente digital – o qual a escola reformada infelizmente procura mimetizar em nossos dias – não é de modo algum inócuo a tais jovens, sendo ele, antes, promotor de um *ethos* que não podemos subestimar em suas consequências educacionais e também políticas (ou, na verdade, pseudoformativas e antipolíticas).

### Considerações finais

O entusiasmo de docentes progressistas com a formação de alunos críticos e informados não poderia ter prescindido de uma análise cuidadosa sobre o que é criticar bem como o que é se informar e *opinar* em tempos de individualismo e obscurantismo crítico e, ademais, de saturação informacional e opinionismo.

Assim sendo, foi, também, em razão da insuficiência de tal análise que a formação escolar hegemônica das últimas décadas não fez frente à cooptação reacionária tanto do espírito crítico (sob a forma de crítica obscurantista) quanto da informação e da opinião (sob a forma de desinformação).

Muito embora não seja o caso de responsabilizar a escola pela recente ascensão do reacionarismo, o aparato escolar – reformado nos anos 20 e nos anos 60 e atualmente “plataformizado”<sup>11</sup> – muito provavelmente *formou*, a despeito de suas intenções, não poucos alunos propensos à *crítica cretina* e, logo, à propagação de inescrupulosas *fake news* e negacionismos ultrajantes.

Afinal, se o automatismo entre informação e opinião também deu lugar na última década e meia ao automatismo entre desinformação e opinião obscurantista, a redução da formação à informação – a qual marcou em medida importante a escola reformada desde a revolução

---

<sup>11</sup> Diante do esgarçamento da transmissão de conhecimentos na escola, o aluno zapeador e *multitarefa* (que, ao mesmo tempo que joga, também compra e opina na internet) é acossado por um *tsunami* de (des)informações de origem *multiplataforma*. E, entregue a si mesmo (ou antes, ao assédio reacionário e massivo da *web*), tal aluno fica *livre* para *criticar* de modo obscurantista os conhecimentos racionais e falíveis.

audiovisual dos anos 60 – não poderia ter sido educacionalmente promissora, uma vez que ela achatou a formação do aluno ao apagar sua enunciação e, assim, o alienou mais facilmente tanto a enunciados de informação quanto (tal como é o caso atualmente) de desinformação. Todavia, dado que a crítica obscurantista tende a impelir os alunos à desinformação em virtude de a liberdade geral da descrença corroer a cultura compartilhada, então esse circuito formado entre a desinformação e a pseudocrítica se fechou perversamente. E, assim, incrementou-se o risco de parte do alunado – sobretudo dos jovens do final do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio na escola contemporânea plataformizada – aderir ao irracionalismo reacionário<sup>12</sup>.

Em vista do autocentramento dos alunos na escola, não é de surpreender, portanto, que parte deles – uma vez privados de enunciação crítica – se sirva atualmente da crítica obscurantista difundida pelas redes e, assim, a empregue em prol da corrosão das instâncias coletivas da vida e a favor do negacionismo, isto é, a favor da pós-verdade e da maximização do cálculo custo-benefício. Afinal, tal cálculo é levado a cabo em vista da perigosa ilusão de que a emancipação individual só poderia ocorrer graças ao rechaço à cultura geral.

No entanto, e paradoxalmente, há que lembrarmos ainda que é a própria escola reformada que desprestigia os conhecimentos racionais ou ao menos a sua transmissão pelos docentes, fato que infelizmente se mostra isomórfico à crise da cultura induzida pela *guerra cultural*. Assim, em termos educacionais, bem podemos concluir, desafortunadamente, que a liberdade geral da descrença, no que toca aos alunos, tem decorrido muitas vezes da demissão do ato educativo por parte dos docentes no interior da escola reformada.

### Referências

ARENDRT, H. A crise na educação. In: ARENDRT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 3. imp. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 221-247.

BATISTA, D. E. Escola e esfera pública: liames entre a pedagogia centrada no aluno e a desinformação. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 23, n. 79, p. 1536-1550, 2023. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.23.079.ao11>.

---

<sup>12</sup> Não obstante a história da educação no último século tenha sido diversa e complexa, este artigo pinçou dois momentos fulcrais do reformismo escolar: a reforma progressiva dos anos 20 (Arendt, 2005); e a reforma audiovisual (Dufour, 2005) e informacional (Bondía, 2002) dos anos 60. E, com isso, pudemos fazer aqui uma reflexão sobre a reforma escolar *digital*, a qual foi deslançada na pandemia da Covid-19.

---

BLAIS, M.; GAUCHET, M.; OTTAVI, D. *Transmettre, apprendre*. Paris: Pluriel, 2014.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002.

CHARLOT, B. A questão antropológica na Educação: quando o tempo da barbárie está de volta. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 161-180, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62350>.

DUFOUR, D. R. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Tradução de Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

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

GAUCHET, M. Espírito crítico como obscurantismo. Tradução de André Magnelli. *Ateliê de Humanidades*, Rio de Janeiro, ago. 2020. Disponível em: <https://ateliêdehumanidades.com/2020/08/01/fios-do-tempo-o-espirito-critico-como-obscurantismo-por-marcel-gauchet/>. Acesso em: 8 dez. 2024.

HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodei Nascimento. 2. imp. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LAJONQUIÈRE, L. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LEBRUN, J. P. *Mal-estar na subjetivação*. Tradução de Mário Fleig, Francisco F. Settineri e Cristóvão A. Viero. Porto Alegre: CMC, 2010.

SILVA, L. F. e. O mundo vazio: sobre a ausência da política no contexto contemporâneo. In: SILVA, D. A.; MARRACH, S. A. (org.). *Maurício Tragtenberg: uma vida para as ciências humanas*. São Paulo: Editora Unesp, 2001. p. 239-250.

VOLTOLINI, R. Escola consumida ou consumada? *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 1-3, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i1p1-3>.

Submetido: 10.12.2024.

Aprovado: 10.10.2025.