



REVISTA
**DIÁLOGO
EDUCACIONAL**

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



Escola e esfera pública: liames entre a pedagogia centrada no aluno e a desinformação

School and the public sphere: links between student-centered pedagogy and misinformation?

Título em espanhol

Douglas Emiliano Batista ^[a] 

São Paulo, SP, Brasil

^[a] Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação

Como citar: BATISTA, D. E. Escola e esfera pública: liames entre a pedagogia centrada no aluno e a desinformação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: Editora PUCPRESS, v. 23, n. 79, p. 1536-1550, out./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.079.AO11>.

Resumo

O tema deste artigo é a possível relação entre o discurso pedagógico centrado no aluno e a desinformação. O que se objetiva aqui é mostrar que tal discurso pedagógico pode ter levado à “formação” de alunos porosos à desinformação, ao irracionalismo, à polarização etc. O método de pesquisa empregado foi o teórico e bibliográfico. E a fundamentação conceitual deste artigo se deu a partir da Psicanálise e Educação. O principal resultado obtido se relaciona com a concepção de que a pedagogia centrada no aluno, desde as primeiras décadas do século XX, pode ter centrado narcisicamente o aluno em si mesmo, o que teria ocorrido em função da marginalização do professor, bem como de sua autoridade e alteridade em face dos aprendizes. Além disso, as revoluções tecnológicas endossaram, a partir dos anos 60, tal marginalização docente na escola ao pressupor que a iniciativa do aluno de opinar ferozmente a respeito de tudo seria a expressão mais icônica do dito protagonismo discente. Em face disso, conclui-se aqui que o ensimesmamento narcísico e opiniático dos alunos

^[a] Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, e-mail: douglasemiliano@usp.br.

pode ter sido propício à contemporânea difusão de desinformações, de “teorias” conspiratórias irracionistas e de pós-verdades, e as quais vêm parasitando – e até mesmo erodindo – a esfera pública.

Palavras-chave: Psicanálise e Educação. Escola. Discurso pedagógico. Desinformação.

Abstract

The theme of this article is the possible relationship between student-centered pedagogical discourse and misinformation. The aim here is to show that such pedagogical discourse may have led to the "formation" of porous students related to misinformation, irrationalism, polarization, etc. The research method used was theoretical and bibliographical. The conceptual foundation of this article was based on Psychoanalysis and Education. The main result obtained relates to the conception that student-centered pedagogy, since the first decades of the twentieth century, may have narcissistically centered the student on himself, what would have occurred due to the teacher's marginalization as well as his authority and otherness in the face of learners. Moreover, the technological revolutions endorsed, from the 1960s onwards, such teaching marginalization by assuming that the student's initiative to opine fiercely about everything would be the most iconic expression of the so-called student protagonism. In light of this, it is concluded here that the narcissistic and opinionated self-absorption of the students may have been conducive to the contemporary dissemination of misinformation, irrationalist conspiracy "theories" and post-truths, which have been parasitizing on – and even eroding – the public sphere.

Keywords: Psychoanalysis and Education. School. Pedagogical discourse. Misinformation.

Resumen

El tema de este artículo es la posible relación entre el discurso pedagógico centrado en el alumno y la desinformación. Lo que se objetiva aquí es mostrar que tal discurso pedagógico puede haber llevado a la "formación" de alumnos porosos a la desinformación, al irracionalismo, a la polarización, etc. El método de investigación empleado fue el teórico y bibliográfico. Y la fundamentación conceptual de este artículo se dio a partir del Psicoanálisis y Educación. El principal resultado obtenido se relaciona con la concepción de que la pedagogía centrada en el alumno, desde las primeras décadas del siglo XX, puede haber centrado narcisistamente al alumno en sí mismo, lo que habría ocurrido en función de la marginalización del profesor, así como de su autoridad y alteridad de cara a los aprendices. Además de esto, las revoluciones tecnológicas endosaron, a partir de los años 60, tal marginalización docente al presuponer que la iniciativa del alumno de opinar ferozmente al respecto de todo sería la expresión más icónica de dicho protagonismo discente. De acuerdo con eso, se concluye aquí que el ensimismamiento narcisista y opinador de los alumnos puede haber sido propicio a la contemporánea difusión de desinformaciones, de "teorías" conspiratorias irracionistas y de posverdades, las cuales vienen parasitando – y hasta erosionando – la esfera pública.

Palabras clave: Psicoanálisis y Educación. Escuela. Discurso pedagógico. Desinformación.

Introdução

Em uma era como a nossa – em que a pós-verdade e o negacionismo põem em risco a interlocução pública ante a qual a civilização é erigida em detrimento da barbárie –, ninguém duvidaria que a escola tem uma contribuição a dar no enfrentamento à desinformação e às “teorias” conspiratórias que vêm parasitando – e até erodindo – o debate público.

Decerto que tal expectativa em torno da educação não deveria implicar o recorrente de equívoco de atribuir à escola responsabilidades que cabem à esfera pública (Arendt, 2005). Afinal, é sobretudo nesta última que se deve levar a cabo o enfrentamento político ao cinismo delirante e autoritário daqueles que, em nome da suposta defesa da liberdade de expressão, visam à destruição da interlocução cidadã.

Em outras palavras, ainda que a problemática da desinformação diga respeito à política e aos adultos (que são os cidadãos já formados), mais do que à educação escolar e às crianças (que são os cidadãos ainda em formação¹), não parece, contudo, haver dúvida de que a escola deve estar implicada com tal problemática a fim de se demarcar dos graves impasses civilizatórios a que quer nos conduzir o ideário negacionista, anticultural etc.

Nesses termos, não há do que discordar de Mota (2023, n. p.):

A gravidade das circunstâncias atuais demanda um conjunto de medidas saneadoras, as quais certamente incluem atitudes educacionais, trazendo para a escola o compromisso de lidar com estes novos tempos. Trata-se de cultivar a importância da lógica, dos raciocínios crítico e analítico, da distinção entre casualidade e correlação, dos elementos básicos de estatística e probabilidades e de todos os demais alicerces da racionalidade e do pensamento científico ancorados na racionalidade e no método científico.

Em outros termos, ninguém duvida do fato de que a escola, conquanto cultive bons hábitos epistêmicos, éticos e estéticos, possa suscitar aos alunos uma formação crítica, analítica etc., formação a qual enseje a tais alunos – e, logo, àqueles que serão os cidadãos da pólis – tornar-se menos susceptíveis ao cinismo da pós-verdade e ao delírio das “teorias” conspiratórias. Quanto a isso, Mota (2023, n.p.) também é cristalino:

Mesmo cientes de que uma formação racional acadêmica, isoladamente, não é garantia de sufocarmos intuições primitivas e perversas, a ausência da razão é território próspero para radicalismos não embasados. Espaço esse que se transforma em gerador de ambientes que aceitam como verdades as falácias, desprovidas de evidências, e de pessoas dispostas a ações desamparadas de qualquer racionalidade ou de justificativas dialogáveis.

Ademais, o autor citado nos lembra que a disposição à racionalidade não se confunde com “a defesa intransigente de uma suposta verdade pessoal [...]” (n. p.), isto é, não se confunde com a reiteração inabalável da “doxa”. Ao contrário, o sujeito racional é aquele cuja inclinação – mais voltada à “episteme” que à “doxa” – é a de “sempre questionar suas próprias convicções, tentando explorar todas as possibilidades de falhas naquilo que ele mesmo assume originalmente como sendo sua crença preliminar [...]” (n. p.). Ou seja, é a racionalidade que nos coloca o imperativo falibilista (Habermas, 2002) de problematizar constantemente nossas convicções epistêmicas, éticas, estéticas, as quais, baseadas em argumentações consistentes e públicas, ficam sujeitas à revisão ou à substituição quando confrontadas com justificativas que legitimem sua mudança. É, portanto, graças ao descentramento que vai da “doxa” à “episteme” que então “um indivíduo racional se distingue de um charlatão ou de um fanático” (Mota, 2023, n. p.). Evidentemente, o fanático é quem, dispondo de certezas, repele a experiência com a alteridade, experiência a qual pode lançar dúvidas que relativizem ou dissolvam suas empedernidas convicções.

¹ As crianças não são subcidadãs. Mas dos cidadãos adultos se espera a assunção da *responsabilidade coletiva* (Arendt, 2005) pela pólis. E se exigirmos o mesmo das crianças, então as trataremos na escola como adultos em miniatura.

Pois bem, embora ninguém duvide da relevância da escola no que toca à formação de alunos menos centrados na “doxa” e mais susceptíveis ao falibilismo epistêmico, ético e estético, neste artigo indagamos se o ideário pedagógico hegemônico não teria contribuído involuntariamente para a “formação” de alunos (e mais tarde de cidadãos) porosos à reiteração narcísica de si, alunos esses que, assim, podem ter se tornado propensos ao furor opiniático e à adesão intransigente à desinformação.

Dessa forma, a interrogação que pretendemos desdobrar consiste nisto: a despeito de que a escola deva colaborar para a difusão de uma cultura racional e, logo, falibilista, teria o ideário pedagógico imperante dado lugar a uma “formação” autocentrada e opiniática? Ou seja, tal discurso colaborou para fixar os alunos na “doxa” em detrimento do deslocamento à “episteme”?

Eis que o que se indaga é se o discurso pedagógico prevalente, ao visar formar alunos contestadores, não teria promovido certo encapsulamento opiniático por parte de não poucos estudantes, e isso de maneira que, tendo estes últimos crescido e constituído uma parcela dos cidadãos da pólis², vieram então a se comportar como adultos narcísicos e anticulturalistas que, tomando-se como críticos contestadores, atuam antes como “cretinos contestadores” (Dufour, 2005, p. 146).

Ainda que neste artigo também se duvide de que a escola possa ser tomada como a causa da irrupção desse irracionalismo (causa que, portanto, deve ser buscada, sobretudo, na degradação da política³), cabe de todo modo interrogar se o discurso pedagógico hegemônico não estaria operando em consonância com um contexto tão opiniático quanto o nosso, a saber, um contexto no qual não poucos adultos, repelindo a cultura acumulada, “questionam” tudo e, logo, presumem ter acerca de tudo uma opinião “supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre o que se passa, sobre tudo aquilo de que têm informação” (Bondía, 2002, p. 19).

Assim sendo, a hipótese a ser desdobrada, e a qual tem suas raízes no campo da Psicanálise e Educação, é a de que o discurso pedagógico hegemônico, na medida em que se define como um ideário de formação *centrado no aluno*, exacerbaria as vicissitudes formativas que permitem aos aprendizes se descentrar narcisicamente e, assim, se deslocar da “doxa” à “episteme”. Vale acrescentar que um discurso nunca decorre da mera justaposição de falas individuais; ele, antes, opera como uma estrutura de endereçamento ao outro, a qual engendra um conjunto de enunciados possíveis. Ademais, quando um sujeito agencia esse ou aquele discurso (isto é, quando o primeiro se faz sujeito a um e de um discurso), então certa modalidade de laço social se constitui entre tal sujeito e seu interlocutor. Por sua vez, esse laço social pode ser prevalentemente Simbólico ou Imaginário, isto é, pode ser subjetivante na medida em que a emergência do sujeito é possível no que toca ao interlocutor, ou pode ser dessubjetivante na medida em que a emergência subjetiva do e no interlocutor se torna de difícil acontecimento (a exemplo de quando o referido interlocutor é reduzido a um objeto estrito desse discurso). Diante disso, é pertinente indagar, assim, de que modo um discurso pedagógico unilateralmente voltado aos alunos favoreceria a sua experiência com a alteridade e suscitaria um descentramento crítico e racional por parte deles⁴.

Afinal, por mais que tal discurso pedagógico centrado no aluno – o qual é hegemônico, mas não homogêneo – já seja centenário (Arendt, 2005; Lajonquière 1992, 1999; Voltolini, 2019) e, desse modo, tenha sofrido mudanças nas últimas décadas, ele continua, entretanto, posicionando os professores como coadjuvantes ou figurantes na formação

² A esfera pública é a instância da ação política, e todos os cidadãos têm “direito ao mundo público, isto é, [têm direito] a verem e serem vistos, a falar e a ser ouvidos” (Arendt, 2005, p. 238). Em oposição à esfera privada, tudo o que é público é, em princípio, acessível a todos. E a igualdade dos cidadãos na esfera pública nunca é um dado, mas, antes, uma condição a ser instituída e preservada.

³ Cf. Silva (2001). Para o autor, a ascensão da tecnoburocracia no século XX degradou a esfera pública. Isto é, a tecnoburocracia promove a “abolição da política” (p. 248).

⁴ Quando se trata do *discurso*, não está em questão a estrutura psíquica de um sujeito (neurose, perversão, psicose ou autismo), a qual interessa à clínica. O que está em questão é a estrutura de endereçamento de um sujeito a outro(s) e o tipo de laço social que isso instaura. Assim, para fins de análise social, importa o fato de que, por exemplo, o discurso nazista tenha chegado a fazer com que neuróticos (estrutura psíquica mais comum) pensassem e agissem, no interior desse laço social, de modo perverso. É, pois, por meio da noção de *discurso* que a Psicanálise vai ao social. E, logo, uma “prática” social é sempre discursiva.

dos alunos, e isso faz, então, com que os alunos sejam tomados como os supostos protagonistas individuais de seu aprendizado. E na medida mesmo em que tal discurso situa, tanto quanto possível, os professores na margem do dispositivo escolar, aquele fica então propenso a manter o aluno encastelado em si próprio.

A filiação intelectual deste artigo ao campo da Psicanálise e Educação – e, logo, o emprego de conceitos como sujeito do desejo inconsciente; Simbólico, Imaginário e Real; narcisismo, etc. – é o que propiciará expor a tese de que o professor, enquanto um pequeno outro (ou outro imaginário) para o aluno, é aquele que inconscientemente vetoriza o Outro (a linguagem simbólica em sua alteridade radical). Ao menos à luz disso, o discurso pedagógico centrado no aluno é tal que, em sua hegemonia⁵, só lhe resta degradar os efeitos simbólicos da mestria.

Dialetização do velho e do novo no dispositivo escolar da era moderna

Embora haja certa polêmica sobre o momento de nascimento das pedagogias centradas na criança, há certo consenso de que foi por volta dos anos vinte do século XX que tal ideário encontrou lugar nas escolas (Arendt, 2005).

Além disso, assim como há algum consenso quanto a essa inflexão pedagógica ter se iniciado nos primórdios do século XX, também há alguma concordância quanto à concepção de que, ao longo de quatro séculos (desde a Reforma Protestante até as primeiras décadas do século XX), o dispositivo escolar moderno, mesmo tendo sofrido transformações de vulto, esteve centrado na transmissão cultural (Blais; Gauchet; Ottavi, 2014), ao contrário de estar centrado nos alunos. Na esteira disso, afirma-se ainda que o centramento da escola na transmissão de tradições epistêmicas, éticas e estéticas colocava então o professor em uma posição de certo prestígio nessa instituição.

Todavia, segundo ainda Blais, Gauchet e Ottavi (2014), a escola moderna, ao longo dos referidos quatro séculos, só pôde operar como um “sistema cultural centrado na transmissão” (p. 14) em virtude de ter suportado uma contradição extremamente fértil. Isto é, a escola moderna abrigava a tensa convivência entre dois princípios inconciliáveis: o da Tradição e o da Razão.

Segundo o princípio da Tradição, era a geração mais velha que respondia pela educação da mais nova, o que assim autorizava a primeira a pretender inculcar na segunda valores éticos ou estéticos, códigos sociais, conhecimentos, habilidades etc. Em outros termos, o princípio da Tradição – uma herança do humanismo renascentista que o dispositivo escolar albergou – foi o responsável por manter a escola da era moderna comprometida com a transmissão da cultura acumulada no passado e renovada no presente. Desse modo, a escola de então respondia por aquilo que, em termos arendtianos (2005), é qualificado como a proteção do mundo velho contra os recém-chegados a esse mundo, proteção sem a qual a vinda dos novos à cultura preexistente provocaria a ruína do mundo em comum, isto é, a ruína da cultura concebida como “lugar de transmissão geracional e representação coletiva” (Dufour, 2005, p. 117).

Todavia, o princípio da Razão também tinha seu lugar na escola moderna. E em função dele é que então se admitia, a partir do referencial da filosofia cartesiana, que o sujeito do conhecimento é definido por se servir da razão – concebida como método racional – para com ela engendrar novos conhecimentos seguros e bem fundamentados. Assim sendo, era esse princípio que, fazendo contrapeso ao da Tradição, permitia que a escola, em termos arendtianos novamente, também protegesse os recém-chegados ao mundo contra o mundo velho, fato que encontrava lugar na medida em que era reservada aos sujeitos – dentre eles, os alunos – a prerrogativa de colocar a tradição em xeque sob a condição de serem apresentadas as razões para tanto.

⁵ É indício de tal hegemonia o fato desse discurso se encontrar naturalizado e, logo, de estar “na ponta da língua” dos estudiosos da educação e também dos leigos (como se vê em jornais, TV, internet...). Contudo, o enorme esforço teórico necessário para criticar tal discurso mostra que ele está na “ponta da língua” até mesmo de seus críticos, o que dá a ver sua extraordinária dominância.

Eis, assim, que na escola moderna estavam então reservados à Tradição e à Razão lugares de dignidade. E, dessa forma, a transmissão do legado das gerações precedentes podia ser dialetizada – ainda que com isso não se obtivesse uma síntese – com as razões dos sujeitos, o que inclui aí as prerrogativas discursivas das novas gerações⁶.

Em face disso, torna-se plausível pensar que a escola moderna era impulsionada pelo entrechoque dos dois princípios, e os quais, sendo inconciliáveis, eram também inarredáveis em tal dispositivo: o primeiro deles, que implicava a proteção do velho contra o novo; e o segundo, que implicava a proteção do novo contra o velho (Arendt, 2005). Tal fertilização mútua entre o(s) velho(s) e o(s) novo(s), contudo, não produzia uma totalidade decorrente da (con)fusão incestuosa da Tradição com a Razão e, assim sendo, estas podiam permanecer irredutíveis uma à outra sem deixarem de se suplementar ou se enriquecerem reciprocamente. Dessa maneira, essa dialetização sem síntese (ou *dialetização não toda*, segundo a apropriação psicanalítica da dialética) bem pode ser concebida também como uma suplementação recíproca de um princípio pelo outro, e graças ao que a “contaminação” entre eles não conforma uma unidade ou uma síntese de nível superior. Acerca disso vale acrescer, a título de ilustração, que até a interface entre Psicanálise e Educação é definida por uma dialetização sem síntese, e isso na medida em que a Educação transforma a Psicanálise e vice-versa, sem que a fronteira entre elas seja elidida. Eis, assim, que elas se suplementam mutuamente, mas não se completam uma à outra (isto é, não se reduzem ao Um do incesto).

Em suma, concebe-se que a dialetização sem síntese – ou suplementação mútua – entre Tradição e Razão no interior da escola encarnava a concepção de que ela não possui um centro, mas, antes, dois: o velho e o novo; isto é, os professores e os alunos; a tradição e a renovação etc. Já ao contrário disso, quando o dispositivo escolar se voltou unilateralmente a apenas um de seus dois centros (no caso, os alunos), ele então ficou descompensado, isto é, ficou propenso a certa *polarização* em detrimento da sempre difícil, mas fecunda, *dialetização sem síntese*, ou *suplementação recíproca* entre o legado do passado e as aspirações do presente⁷.

Obviamente, há os que dirão que a escola moderna era centrada no professor e não na transmissão. Ora, embora essa questão fuja do que se debate aqui, não será demais arguir, a título de exemplo, que, ao ter em mente uma cerimônia religiosa, talvez quase tudo leve a crer, em termos imaginários, que o seu centro é a pessoa do religioso que a celebra. Por outro lado, também é razoável admitir, a partir de uma perspectiva simbólica, que tal centro repousa antes sobre a transmissão – a qual é sobretudo inconsciente – do saber próprio a uma tradição religiosa, tradição essa que excede – sem deixar de pressupor – a pessoa do religioso que a celebra.

De forma análoga, a autoridade de um professor é função da autoridade da palavra (Dufour, 2005). E, nesse sentido, um docente de carne, osso e aparelho psíquico só pode se autorizar a transmitir algo a seus alunos às expensas de sua dívida – inconscientemente contraída – com o campo da palavra e da linguagem (Lajonquière, 1999). Ou seja: dado que a matemática, a biologia ou as ciências sociais são criaturas simbólicas, então se pode inferir que a autoridade encarnada em um docente decorre da autoridade própria à tradição epistêmica, ética ou estética que ele veicula. E se, por fim, está em jogo aí uma dívida de tal professor com essas tradições simbólicas, ela decorre de que estas últimas o (trans)formaram e, logo, lhe deram uma vida subjetiva – vida essa que é irredutível à dimensão biológica de nossa existência (Bondía, 2002).

De resto, sempre há aqueles que, na condição de impostores, procuram se embaralhar ao Outro a favor de um gozo pessoal (quer seja na religião, na educação ou na política). Entretanto, isso em nada altera o fato de que o

⁶ É intrínseco à Modernidade que as novas gerações possam pôr em crise a Tradição (a qual é a autoridade do passado sobre o presente). Todavia, tal contestação da Tradição não implica rechaçá-la, uma vez que nada é novo em si ou de modo absoluto. Assim, a constituição subjetiva das crianças – cuja chegada ao mundo é marcada pelo Real da neotenia, e não por serem elas uma tábula rasa – só é possível no campo do Outro e graças a um outro mais velho. Logo, sem essa entrada na linguagem e no mundo preexistente, os novos nunca poderiam, posteriormente, contestar de modo rigoroso a Tradição, nem mudá-la.

⁷ Embora não exista um sistema escolar fora da história, a educação (escolar ou não) implica desafios *estruturais* (anistóricos). Afinal, é estrutural a toda e qualquer sociedade humana introduzir as crianças em um mundo preexistente (Arendt, 2005). Logo, não há, a rigor, como o adulto deixar de ser um dos centros da educação, por mais que a pedagogia hegemônica o pretenda. Por outro lado, tal ilusão pedagógica nunca é livre de efeitos deletérios para a escola, uma vez que aquela produz um curto-circuito na dialetização sem síntese entre as gerações.

testemunho transmitido – sobretudo inconscientemente – por um professor acerca de sua relação subjetiva com a linguagem simbólica, e também com os conhecimentos, é aquilo que suscita no aluno o desejo de (re)iniciar sua relação subjetiva com a linguagem e com os conhecimentos. Assim sendo, é essa transmissão simbólica que provoca o desejo do aluno de se lançar a um novo começo na química, na geografia etc.

À luz dessas ponderações, faz-se inelutável indagar: o discurso pedagógico centrado no aluno inviabilizaria tal sorte de transmissão, a qual pressupõe o professor como um dos centros da educação escolar? Não. E isso pelo fato de tal transmissão ser estrutural, ou seja, por ser ela inescapável na medida em que somos seres falantes (a saber, sujeitos estruturalmente endividados ao campo do Simbólico). Porém, ao pretender situar exclusivamente o aluno sobre o centro de gravidade da escola, a pedagogia hegemônica incrementa as vicissitudes inerentes à transmissão, o que de modo algum deixa de ser danoso à formação discente. Em suma, ainda que a pedagogia hegemônica não possa eliminar a transmissão escolar, ela produz uma polarização entre as gerações, o que torna difícil a referida transmissão.

Da dialetização escolar à polarização pedagógica

Nas primeiras décadas do século XX, como afirmado por Blais, Gauchet e Ottavi (2014), o longo compromisso da escola com a Tradição e a Razão sofreu certo abalo. E, assim, o princípio da Razão (que, em outras palavras, estabelece a precedência do novo e até do individual sobre respectivamente o velho e o coletivo) sobrepujou o princípio da Tradição (que estabelece a precedência do velho e do coletivo sobre o novo e o individual). Dessa forma, não apenas a transmissão de tradições epistêmicas, éticas e estéticas pelos professores – além da autorização docente para sustentar tal transmissão – perderia parte de sua dignidade, senão que também os alunos, tomados como indivíduos (e não como sujeitos!), foram então “chamados a construir os próprios conhecimentos” (p. 51)⁸. Isto é, os discentes – em face desse curto-circuito da transmissão – foram chamados a aprender por si mesmos e para si mesmos (p. 97), e o que então os submeteu à condição de “filhos de suas obras” apenas (p. 78). Ora, foi em vista desse declínio da transmissão intergeracional que, portanto, o reconhecimento dos docentes como (co)autores das tradições que eles veiculam foi degradado, e isso ao mesmo tempo em que o protagonismo individualista dos aprendizes foi unilateralmente prestigiado.

Pois bem, é em função de tal inflexão pedagógica no e do dispositivo escolar moderno que se faz pertinente, então, postular que o laço educativo entre professores e alunos vem sendo esgarçado desde o início no século XX até os nossos dias. Assim, mediante tal esgarçamento, o aluno passou, segundo o discurso pedagógico hegemônico, a ter de reconstruir de modo individualista os conhecimentos públicos. Mais ainda: sob essas condições, o professor foi, tanto quanto possível, reduzido a um meio anônimo em sua atuação escolar (isto é, a um mediador, facilitador, *coach*, acompanhador de aprendizagem etc.), tendo ficado, portanto, instrumentalizado pela reconstrução individualista dos conhecimentos pelos alunos. Em termos psicanalíticos, foi essa instrumentalização dos professores que, tendencialmente, “excluiu” da cena escolar o desejo⁹ docente de ensinar, de transmitir, de acrescer traços simbólicos nos discentes.

Entretanto, também a subjetividade dos alunos tendeu aí a um achatamento psíquico (Dufour, 2005). Isso porque, prevalentemente, o aprendizado passou a ocorrer de modo tão rompido quanto possível com a alteridade do professor (o Outro docente). E, por seu turno, foi tal fato que então tornou de difícil acontecimento para o aluno vir a ser (trans)formado por aquilo que ele, supostamente, passou a aprender a partir apenas de sua iniciativa egoica. Assim, é diante de um contexto como esse que se faz imprescindível postular a tese de que o aprendiz tende a se autocentrar na escola centrada no aluno. Tal fato significa que o discente fica, dessa forma, propenso a enviscar-se

⁸ Enquanto o indivíduo se quer in-diviso, o sujeito é diviso (consciente e inconsciente). Logo, o indivíduo pode se iludir de não estar sujeito ao Outro e, assim, de se fazer por si mesmo. Já o sujeito “é tanto a sujeição quanto o que resiste à sujeição [ao Outro]” (Dufour, 2005, p. 33, destaque do autor). Ou seja, a *separação* por parte do sujeito em relação ao Outro pressupõe sempre sua *alienação* primária a esse Outro.

⁹ Trata-se aqui do desejo inconsciente que habita o professor e que o assujeita sem que, conscientemente, ele – ou qualquer um de nós – queira saber d’isso.

em certa mesmice subjetiva, e isso em decorrência da degradação da alteridade que o professor – enquanto “intérprete autorizado” (Blais; Gauchet; Ottavi, 2014, p. 93) da cultura – encarna em face do aluno¹⁰.

Em função da perspectiva pedagógica centrada no aluno, a atividade (ou seja, o *fazer*) das crianças foi idealizada. Isto é: graças a tal perspectiva, passou-se a preconizar que o aprendizado com o outro seria necessariamente – e não circunstancialmente – apassivante (Arendt, 2005), pois, se, por suposto, a criança só aprende fazendo, então ela deve ser estimulada ao máximo a brincar (uma vez que o brincar seria seu fazer pretensamente natural). Portanto, a escola já não deveria substituir, mesmo que paulatinamente, o brincar pelo estudar, uma vez que o estudo – no sentido do aprendizado de algo com alguém que se lançou a ensinar o que conhece – restringiria o fazer lúdico da criança a favor da dita passividade do aprendizado de conhecimentos petrificados. Uma vez mais, eis que o adulto desponta à luz de tal concepção como uma figura necessariamente – e não contingentemente – autoritária. Diante disso, a criança deve então ser entregue a si mesma e a seus recursos, entrega que ocorre em detrimento da alteridade que é agenciada sobretudo inconscientemente pelo professor. Naturalmente, essa ruptura do laço da criança com o docente não tem como ser levada às últimas consequências. No entanto, um dos resultados mais concretos dela é, porém, a manutenção da “criança mais velha o mais possível ao nível da primeira infância” (Arendt, 2005, p. 233), uma vez que se supõe aí que tal criança deva, por exemplo, aprender uma segunda língua tal como aprendeu a língua materna, ou seja, tão ludicamente quanto possível.

Em suma, o que se expõe aqui é, assim, a concepção de que, no contexto da educação cujo centro é o aluno, parece haver certa degradação da dialetização sem síntese (ou suplementação mútua) do velho e do novo. Afinal, os novos agora restam hegemonicamente centrados em sua atividade (fazer), sem se deixarem marcar pelo que provém de um professor assujeitado à linguagem e que se encontra implicado subjetivamente com o que ensina.

De todo modo, o fato é que os novos, ficam precarizados em sua experiência escolar na medida em que *uma experiência formativa* não é, a rigor, algo que alguém *faz* ativamente, mas é, antes, algo que se *sofre* (BONDÍA, 2002). Afinal, a experiência escolar exige receptividade ou disponibilidade do aluno para se deixar marcar pelo Outro, sendo que a atividade constante ou o protagonismo do aprendiz tende a anular a possibilidade de que uma experiência subjetiva com a cultura escolar o alcance (p. 23). Em outras palavras, a questão é que a experiência escolar do aluno requer, ao contrário de excluir, a experiência do professor enquanto um intérprete dos conhecimentos públicos, o que por sua vez repele a concepção de que o professor seja um meio para o aluno aprender por si e para si. Por fim, como argumentam Blais, Gauchet e Ottavi (2014), ninguém aprende por si e para si em vista da utilidade prática; ao contrário, aprender é apreender algo de alguém a fim de transmitir a outro alguém o apreendido.

Uma vez explorada a polarização a que a escola ficou propensa, será oportuno examinar a incidência desse discurso sobre o ensino. Cabe lembrar que, para a Psicanálise, “transmissão” e “ensino” são conceitos que se pressupõem, mas que não se sobrepõem, uma vez que a primeira diz respeito ao processo primário, enquanto a segunda, ao secundário. Isto é, enquanto o ensino é uma atividade deliberada e consciente, a transmissão concerne ao que veiculamos sem o saber, ou seja, latentemente. Em uma palavra: quando ensinamos conhecimentos aos alunos, transmitimos no “avesso” disso – ou seja, sem sequer reconhecer que estamos transmitindo – algo próprio ao saber que é inerente à articulação de nossas representações inconscientes. Por sinal, é isso que faz com que haja sempre alguma diferença subjetiva(nte) entre o que se transmite e o que se aprende!

Como Bacha (1998) demonstrou, a descompensação própria à escola centrada no discente tendeu a repelir o ensino de conhecimentos, de valores éticos e de valores estéticos, fato que teve lugar quando o ensino foi polarizado

¹⁰ Cabe lembrar que na escola o discurso pedagógico também se depara com o Real, o qual não se confunde, segundo a Psicanálise, com o empírico, mas que concerne, antes, ao impossível, que é estrutural à educação. Logo, o Real da escola impõe limites às “práticas” centradas no aluno que esse discurso pedagógico engendra.

em relação à liberdade discente: ou haveria ensino por parte do professor, ou liberdade por parte do aprendiz. E tal dilematização viria a se disseminar ao ponto de ter sido entronizada por perspectivas teóricas díspares. Por exemplo¹¹:

A partir de uma perspectiva escolar alternativa, Alexander Sutherland Neill, o fundador da escola Summerhill, acreditava que a transmissão de cultura era incompatível com a vida afetiva dos alunos: ou bem o intelecto, ou os afetos. E tal polarização remetia àquela que é a mãe de todas as polarizações em educação: ou bem a sociedade, ou o indivíduo (Bacha, 1998, p. 98). Neil, diante disso, acreditava que o ensino era uma maldição que cegava os professores (p. 43), o que implicava também o professor estar para a sociedade como o aluno para o indivíduo. E, portanto, seria preciso salvar o aluno-indivíduo da repressão que os professores – necessariamente instrumentalizados pelo social – levariam a cabo. Por sinal, tal concepção não deixava de ser uma variação do mote rousseauiano de que as crianças seriam boas por natureza enquanto a sociedade as corromperia.

De um modo aparentemente paradoxal (mas que de fato não o é, como se verá), um autor tão contrastante com Neill, como é o caso de Skinner, concordaria com tal “polarização de absolutos” (Bacha 1998, p. 47). E tanto era assim que, na distopia política escrita por Skinner em 1948, *Walden II*, não havia lugar para, em termos educacionais, o ensino de matérias (Batista, 2020). Afinal, do mesmo modo que a sociedade reprimiria o indivíduo, o adulto, enquanto representante do social, reprimiria a criança em sua individualidade. E, assim, dado que o adulto é considerado estruturalmente – e não circunstancialmente – pernicioso, tal adulto deveria se limitar a ensinar às crianças as técnicas de aprender e de pensar (Bacha, 1998). E esse achatamento do ensino, por seu turno, é exatamente o que, por suposto, permitiria aos pequenos em *Walden II* o dito autoaprendizado. Eis que tudo se resumiria aí, portanto, a uma questão de estimular adequadamente a autogestão das crianças por meio do reforço positivo (ou seja, da engenharia cientificista do comportamento), ao contrário da adoção do reforço negativo (a saber, a autoridade do professor sobre as crianças).

Até mesmo um autor tão divergente de Neill e de Skinner, como Piaget, concordaria no essencial com tal polarização (Bacha, 1998), visto que, ao conceber um período sensório-motor ao bebê (um período associal e sem representação mental), Piaget confinava o recém-nascido em um “exílio biológico” (p. 63), isto é, Piaget o submetia a uma “robsonada” (p. 63). Assim, exilado em sua ilha de inteligência exclusivamente motora, o bebê (ou o pequeno Robson Crusóé) se regozijaria em sua suposta autossuficiência. Afinal, segundo Piaget, a inteligência sensório-motora do bebê – inteligência que seria independente de transmissão por parte do Outro materno – conduziria o pequeno com segurança à lógica, e isso porque a lógica, nessa perspectiva teórica, necessariamente emerge da adaptação natural (isto é, da assimilação e acomodação) do bebê-indivíduo ao meio e aos estímulos provenientes deste. Ou seja, assim como uma aranha retira de dentro de si a teia, o bebê retiraria, de “um estado puramente individual” (p. 64) – e, logo, sem nenhuma transmissão do Outro –, os fundamentos da lógica. Eis que em um “ato de autocriação” (p. 61) o bebê se tornaria, por si próprio, um animal lógico, graças apenas aos desdobramentos de sua ação sensório-motora (a qual permitiria assim que, a partir do puro movimento, o bebê, sem descontinuidade, chegasse à representação simbólica, e isso tal como se *movimento* e *símbolo* não habitassem mundos definidos por legalidades estruturalmente distintas). Ou seja: por meio apenas de sua adaptação natural, e não por força de uma transmissão simbólica, o bebê passaria da montagem hereditária reflexa aos primeiros hábitos; depois, aos esquemas (como o de reunir); e, finalmente, passaria às operações (como a de classificar). Decerto que, no meio do caminho, a criança teria topado com o adulto, e, tão somente a partir daí, teria ingressado nos quadros da linguagem e se tornado, enfim, social. Contudo, antes de ser social, a criança, como afirmado, teria sido natural e necessariamente lógica. E, assim sendo, ao longo do curso de seu desenvolvimento, a criança acabaria ficando, portanto, totalmente à mercê de uma polarização entre a sua individualidade exclusivamente bio/lógica, por um lado, e sua atividade social e simbólica (representacional, psíquica), por outro. Isto é, apesar de não haver, para Piaget, descontinuidade quanto ao *modus*

¹¹ No que se segue, o artigo se pauta na reflexão de Bacha (1998, p. 40-58). Mas nem por isso deixa de se pautar também em reflexões próprias (BATISTA, 2020).

operandi (que é adaptativo) entre o natural-lógico e o social-simbólico no desenvolvimento da criança, decorre daí, contudo, e como adverte Bacha (1998), uma gravíssima aporia teórica: a do “paralelismo bio-psíquico completo” (p. 60). É, pois, em função deste que o “segmento de reta” do desenvolvimento natural, individual e lógico nunca tocará o “segmento de reta” do desenvolvimento social, simbólico e psíquico, fato que decorre do solipsismo biológico em que Piaget isolou a criança nos primeiros meses de desenvolvimento dela. Em suma, é graças a tal paralelismo bio-psíquico completo que o individual-natural e o simbólico-social se dilematizam irremediavelmente na teoria do desenvolvimento de Piaget, e o que acaba por tragar tal desenvolvimento na polarização indivíduo *versus* sociedade.

Como se constata então a partir do exposto acerca do ensino em Neil, Skinner e Piaget, o discurso pedagógico prevalente provoca uma polarização entre o social e o individual¹², a qual é responsável pela ruptura com a dialetização sem síntese ou a suplementação recíproca que a escola moderna sustentou entre a Tradição e a Razão.

A revolução audiovisual dos anos 60: a escola e o aluno opiniático

A perspectiva de Dufour (2005) é coerente com a tese de que foi a educação centrada no aluno – a qual o autor nomeia de educação supostamente “democrática” (p. 136) – que propagou a concepção de que a transmissão e o ensino por parte do Outro docente seriam arcaísmos. Nesses termos, para tal pedagogia, o ensino e a transmissão deveriam então ser rechaçados na escola a fim de se promover a autoformação do alunado.

Entretanto, Dufour (2005) agregou a isso outra tese fundamental. Segundo o autor, a pseudorrevolução pedagógica dos anos 1920 se atrelaria, mais tarde, à revolução audiovisual dos anos 1960. E o resultado foi que, desde então, vem operando na escola “o modelo do talk show televisivo, onde cada um pode ‘democraticamente’ dar sua opinião” (p. 142).

Ora, nesse dispositivo modulado pelo paradigma do *talk show*, o aluno continua construindo narcisicamente os conhecimentos. Isso quer dizer, portanto, que não houve aí qualquer inflexão quanto à polarização indivíduo *versus* sociedade. Contudo, a tônica da autoeducação – ou seja, do aprender fazendo – sofreu certa modulação na direção do opinionismo discente tomado como um valor em si. Assim, sob tal concepção pedagógica, o papel que cabe ao professor – concebido como um meio ainda – seria informar em vez de ensinar; e, depois disso, lhe restaria recolher as “pesquisas de opinião” e as “comprovações de informações” (Bondía, 2002, p. 23) emitidas nas aulas e provas por opiniosos alunos *self-made*.

Em outras palavras, a transmissão simbólica e cultural – a qual é frequentemente conduzida pelos professores por meio de aulas expositivas – tendeu aí a ser mais ainda depreciada, e, sendo assim, os debates entre os alunos foram superestimados como supostos meios para a estimulação das ditas competências e habilidades psicológicas individuais. Por sinal, pode-se pensar nisso como uma “prática” decorrente de tal discurso pedagógico. Entretanto, sendo o discurso o articulador de um laço social, então ele é necessariamente prático (como se procurou esclarecer à nota 4). Isto é, o discurso, para a Psicanálise, não é uma “teoria” levada à “prática”. Antes, já é laço social, e, assim, seus efeitos sobre os sujeitos não poderiam ser mais concretos, tal como o exemplo drástico do arranjo social nazista dá infelizmente a ver bem (nota 4).

Voltando ao tema dos debates, é evidente que, ao contrário da perspectiva polarizada, pode e deve haver uma dialetização sem síntese – ou uma mútua suplementação – entre as aulas expositivas e tais debates com e entre alunos (dialetização que enseja a sua formação). Contudo, em função da polarização pedagógica, o problema se reduziu a: ou bem a aula expositiva, ou o debate de opiniões dos alunos. E dado que tal ideário se volta apenas ao discente, então o que predomina aí é o debate no qual o aluno é por suposto o protagonista. Ou seja: o aprendiz, enquanto “filho das próprias obras”, é agora aquele cuja formação se daria pela defesa autocentrada da opinião pessoal.

¹² Enquanto o *sujeito* só se constitui no campo do Outro e, logo, o inconsciente é ao mesmo tempo íntimo e exterior a esse sujeito, o *indivíduo* tem na sociedade algo que lhe é exterior e que apenas lhe daria ocasião para o desenvolvimento de suas faculdades psicológicas ditas individuais, privadas e íntimas.

É, pois, em face dessa problemática, que Bondía (2002) expõe a tese de que a escola vem operando hegemonicamente como um “dispositivo periodístico” (p. 23). Essa concepção, se não é idêntica à da escola *talk show*, vai na mesma direção, isto é, aponta para o fato de que a aprendizagem dita *significativa* seria aquela concebida como uma *aprendizagem opinativa*.

Desse modo, o opinionismo discente, estimulado agora por meios tecnológicos e audiovisuais, tornou-se assim a expressão mais icônica da polarização educacional indivíduo *versus* sociedade. Nesse sentido, cabe destacar que tal furor opiniático dos alunos é, portanto, anterior a eventuais influências que a internet pode ter exercido na escola desde o início do século XXI. Por outro lado, é bem razoável admitir também que a cibercultura exacerbou a crença de que a dita aprendizagem significativa, sendo opiniática, seria comparável a *twitter* ou *postar* opiniões no ciberespaço.

Diante de tal quadro, é indispensável questionar a redução do ensino à informação, bem como a do aprendizado à emissão de opiniões.

Eis que é preciso problematizar, desse modo, o estatuto da informação como um “saber sobre as coisas” (Bondía, 2002, p. 22), isto é, como um enunciado objetivo sobre fatos e acontecimentos. De saída, pode-se nesse caso expor a tese de que, na dita Sociedade da Informação, a primazia de tais enunciados tende a dificultar a implicação do sujeito com aquilo que acontece, implicação a qual constitui sua experiência. Isto é, se, de acordo com Bondía (2022), a experiência de um sujeito é a elaboração do que ocorre ou do que se passa (e o que faz, assim, com que aquilo que objetivamente ocorre ou se passa venha a ter lugar subjetivamente para alguém), então a sobrevalorização da informação é a sobrevalorização da objetividade em detrimento da subjetividade.

Quanto a isso, Bondía (2002) nos lembra que o sujeito bem informado é aquele que quer dispor cada vez mais de saberes sobre fatos e acontecimentos. Exatamente em função disso, esse sujeito é também aquele a quem nada acontece ou nada se passa. Isto é, o sujeito da informação é tal que, tendo ele, a título de exemplo, assistido a uma aula, ou lido um livro, ou feito uma viagem, nada aí o alcança ou (trans)forma. Ou seja: mesmo que tal sujeito disponha de mais enunciados objetivos sobre uma aula, um livro ou uma viagem, nem por isso ele simbolizará ou subjetivará esses “acontecimentos”. E, portanto, não terá sofrido uma experiência subjetiva(nte), mesmo tendo feito muitas coisas.

Mais do que isso: dado que a chamada Sociedade da Informação se compreende também como a Sociedade do Conhecimento ou a Sociedade da Aprendizagem (Bondía, 2002), então os indivíduos que a compõem têm por hábito pressupor que conhecer e aprender não seriam senão aquisição e processamento de informação. Ora, essa concepção de conhecimento e de aprendizado não teria como ser ainda mais totalitária e desumanizante. E ela é totalitária na medida em que – não obstante ostente um “*look* liberal democrático” (p. 22, destaque do autor) – anula sem mais a subjetividade a favor da proliferação massiva de enunciados tão objetivos quanto anônimos. No mais, ela é desumanizante enquanto reduz o ser humano a um processador dessubjetivado de informações.

Para além dessa massificação dos sujeitos por meio da proliferação de informações objetivas, na Sociedade da Informação há lugar ainda para a massificação através da propagação de opiniões supostamente subjetivas. O periodismo, afinal, é “a fabricação da informação e da opinião” (BONDÍA, 2002, p. 19). Portanto, na escola modulada pelo paradigma do dispositivo periodístico, o aluno, uma vez informado pelo professor, deve emitir sua opinião a fim de que, supostamente, seu aprendizado seja pessoal e crítico. Diante disso, é imprescindível também problematizar o caráter imperativo e automatizado dessa modalidade de opinião, e a qual, a despeito de parecer subjetiva e crítica, com frequência se reduz a uma posição polarizada, a saber, a favor ou contra algo.

Em outros termos, o caráter reflexo, mas não reflexivo, do par informação-opinião deriva de que, na Sociedade da Informação, a informação está para um *estímulo* tanto quanto a opinião está para uma *resposta* automatizada (Bondía, 2002). Ou seja: se a informação por si mesma achata a experiência subjetiva, o imperativo de emitir uma opinião não o deixa por menos, uma vez que também tal opinião dificulta a elaboração por parte do sujeito. Isso, por sua vez, é o que faz com que o opinionismo promova a mera reiteração narcísica de alguém. Em suma, o empobrecimento da experiência subjetiva – isto é, da elaboração, da simbolização – encurta também o tempo

e a qualidade da reflexão, e, assim sendo, a opinião emitida se mostra tão mais arrogante e intransigente quanto mais ela “compreende” as coisas rápido demais. Dessa forma, tal “compreensão” aligeirada e até mesmo simplista do mundo faz com que a opinião (isto é, a “doxa”) seja tão reflexa ou automática quanto narcísica. Acerca disso, vale mesmo lembrar que, segundo Bondía (2002), essa problemática é logicamente anterior ao problema – nunca subestimável – da ideologia “dos meios de comunicação de massa”, isto é, da “conformação [ideológica] de nossas consciências” (p. 22). Afinal, a destruição da possibilidade da experiência acomete a todos de modo dessubjetivante e homogeneizante, e isso por mais que não seja, em absoluto, indiferente vir a sofrer os efeitos universais dessa destruição a partir de uma condição social específica ou de dada identificação psicossocial, racial etc.

Dufour (2005) também se debruçou sobre o narcisismo que marca a opinião dita democrática dos alunos. De acordo com o autor, o modelo *talk show* de escola (que é uma espécie de miscelânea de educação centrada no aluno com o tecnologismo iniciado nos anos 60) opera de tal modo que, nele, o aluno vem a “democraticamente” zapear de um tema a outro à sua vontade, ao sabor das interações” (p. 146). Diante disso, o que então se negligencia gravemente na formação discente, a favor agora da opinião “democrática”, é exatamente a possibilidade da entrada do aprendiz – esse “homo zappiens” (p. 117) que salta de uma opinião à outra¹³ – na função crítica, a qual, afinal de contas, não tem como ser suscitada na escola a menos que haja lugar para a alteridade que os professores representam aos olhos dos alunos. A ausência da alteridade/autoridade docente nas salas de aula só pode significar que, para os alunos, já não resta qualquer “esforço crítico a fazer para incessantemente deixar seu próprio ponto de vista a fim de ter acesso a outras proposições um pouco menos limitadas, menos especiosas e melhor construídas” (p. 143). Em suma, eis que o autor aborda aí a problemática da inacabável passagem da “doxa” à “episteme”!

Tais proposições menos idiossincráticas e menos narcísicas – e, logo, mais racionais e críticas – costumam ser singularmente apropriadas (ou seja, subjetivadas) por um aluno mediante uma viva (e nada aligeirada) interlocução com a cultura escolar, e isso sob a condição de que essa última tenha sido, antes disso, singularmente apropriada (isto é, subjetivada) por aqueles que são os responsáveis por sua veiculação na escola, ou seja, os docentes (ou os “sujeitos de ensinar”).

É graças à sujeição a ensinar que, então, os professores podem – inconscientemente mais do que conscientemente – dar testemunho aos alunos de que ninguém aprende por si, senão que só se aprende de outro alguém para assim se transmitir a outras pessoas o que foi apre(e)ndido (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2014). Ou seja, é em razão de tal sujeição à estrutura transindividual do Outro – a qual impede de saída que a chamada relação docente-discente seja concebida como uma mera relação entre indivíduos – que, então, os professores não deixam de estar às voltas com o desejo de suscitar o desejo dos alunos no tocante a aprender.

Todavia, uma vez que o envicamento no Imaginário por parte do aluno – isto é, a sua tendência inercial à mesmice subjetiva – desponta agora sob a forma prevalente do opinionismo automatizado e narcísico, a função racional e crítica é posta em risco justamente porque a possibilidade de o aluno deixar sua opinião particular – ou seja, seu ensimesmamento egoico –, em nome de proposições mais bem elaboradas, declina juntamente com a sujeição inconsciente à alteridade que é inerente ao Outro. Em face disso, a “formação” escolar fica propensa, portanto, a dar lugar não tanto a alunos contestadores (posto que apropriados da função crítica, que se instala a partir da cultura transmitida na escola), mas, antes, a “cretinos contestadores” (DUFLOUR, 2005, p. 146). Cretinos contestadores que, quanto mais vão se ensimesmando, mais assertivos e intransigentes se tornam acerca de suas opiniões e, logo, acerca das reafirmações narcísicas de si.

Eis, assim, que, tendo o discurso pedagógico hegemônico promovido a opinião individual e “democrática” do aluno a um imperativo categórico – isto é, a um “opino, logo existo” –, ele acabou fazendo também com que a escola,

¹³ Se “zapear” significava saltar de um canal a outro da TV usando o controle remoto, o reencadeamento de tal significante produz agora novos efeitos de significado: trata-se de “pular” da TV ao celular ou a outro *gadget*; ou pular de uma plataforma à outra na internet; ou de pular de uma opinião à outra; pulos os quais tornam improvável que alguém sofra uma experiência. No mais, o “z” da problemática expressão “geração Z” (nascidos de 1995 a 2010) vem de “zapear”.

em certa medida, viesse a operar em consonância com o modo obsessivo e arrogante com que se opina hoje na esfera pública (opinião a qual é consumada sem já se perceber que, entre a informação recebida e a opinião emitida, já não resta quase nenhum lugar para a função crítica, e isso em virtude de que a compulsão a opinar opera aí como um “reflexo motor” em face da difusão massiva de informações – e também de desinformações, vale acrescentar!).

Dessa forma, é então em um sentido estrito que a Sociedade da Informação acabou despontando como um “meio” adequado para a propagação de desinformação (o que significa que a Sociedade da Desinformação não é mais do que a Sociedade da Informação ao avesso). Afinal, se o par informação-opinião tende a ser reduzido a um automatismo acrítico, por que razão haveria de ser diferente com o par desinformação-opinião? E para que tal descalabro ocorresse, bastaria haver gente reacionária e malintencionada o bastante e que alterasse o teor do automatismo em jogo, de maneira então que o compromisso com a busca de alguma correspondência entre enunciado e fato (informação) cedesse lugar ao cinismo da pós-verdade. A questão é que tal aspiração de correspondência vem sendo substituída pela pura conveniência, revelando que a verdade é reduzida aí ao que convém que seja verdadeiro (desinformação).

É, assim, na esteira disso que se faz plausível conceber que a pedagogia centrada no opinar discente – opinião compreendida como expressão *high-tech* do protagonismo do aluno – pode então ter formado involuntariamente gerações de alunos insusceptíveis à alteridade e à interlocução próprias à vida na pólis. Decerto que, por outro lado, a escola não teria a potestade de causar o tsunami de desinformações em que a esfera pública se afoga em nossos dias. Isto é, as causas dessa onda gigante devem ser buscadas, como afirmado, no declínio da política ao longo do século XX (SILVA, 2001). Porém, parece muito difícil deixar de reconhecer a forte ressonância da pedagogia centrada no aluno – sobretudo quando somada à revolução audiovisual dos anos 60 – com o comportamento contemporâneo de não poucos indivíduos autocentrados, narcísicos, anticulturais, cínicos, opiniosos e irracionalistas.

Considerações finais

Quando Oliveira (2023, n. p.) pergunta em seu artigo: “Por que é tão difícil corrigir desinformação?”, ele pondera:

A resposta mais direta possível à pergunta do título deste artigo é que no processamento de informações as pessoas quase sempre não priorizam a acurácia. Independentemente de ser verdade ou mentira, mais importa o quanto a informação é compatível com crenças prévias. O indivíduo se sente feliz quando recebe informações condizentes com o que acredita, porém ansioso, raivoso, se forem contraditórias. Tanto para desinformação como para informação, os mecanismos mentais de assimilação são os mesmos.

A partir da perspectiva desdobrada no presente artigo, seria então o caso de lembrar que os indivíduos não são processadores de informação, concepção que é dessubjetivante e até totalitária.

De mais a mais, muito embora se possa admitir que, em tese, um indivíduo se sinta feliz ao receber (des)informação condizente com suas crenças prévias (ou se sentir raivoso quando do contrário), nem por isso se deve, porém, descartar que a formação escolar, ao menos em princípio, difunda o cultivo de hábitos epistêmicos, éticos e estéticos menos narcísicos e mais racionais e falibilistas. Mas, para que haja lugar para tanto na escola, faz-se necessário que a instituição suscite nos alunos uma experiência de e com a alteridade, e isso a fim de que não seja um fato de difícil acontecimento para eles passarem crítica e racionalmente da “doxa” à “episteme” (passagem que, como afirmado, é inacabável em função da falibilidade que define a razão). Por sinal, pode-se mesmo propor, diante disso, que a desinformação seria então uma modalidade de enunciado que reforça o eu ideal (ideal imaginário), e que, ao repelir o ideal do eu (ideal simbólico), relança um indivíduo à sua mesmice egoica (ou à de quem compartilha com ele, em uma bolha massificada, o mesmo ideal imaginário).

De resto, os “mecanismos” da informação e da desinformação parecem ser os mesmos, posto que na dita Sociedade da Informação se tornou um imperativo não apenas adquirir e processar informação como também opinar.

E é na medida em que a reflexão dá lugar aí ao reflexo que, então, a função crítica tende a ser expulsa de tal alegado “processamento de informações”. Dessa forma, eis que é o automatismo que acaba dando o tom no caso do par informação-opinião. E em se tratando de automatismo inevitavelmente dessubjetivante, nada parece impedir, assim, que o par informação-opinião dê lugar sem mais ao par desinformação-opinião. Eis que é nesse sentido, portanto, que se pode postular que a Sociedade da Informação já continha potencialmente a Sociedade da Desinformação, tendo bastado para tal “virada” que alguns oportunistas, extremistas e delirantes de plantão tenham se dado conta disso para, dessa forma, forjar um novo expediente de manipulação das massas na contemporaneidade.

Pois bem, foi em face de tal cenário que este artigo pretendeu começar a desdobrar a tese de que a pedagogia centrada no aluno pode ter provocado certa descompensação da escola desde as primeiras décadas do século XX. E isso se deu em função da marginalização do professor, bem como de sua autoridade e alteridade no dispositivo escolar. Em outras palavras, se a escola da Era Moderna abrigou de forma duradoura a dialetização entre a Tradição (o velho) e a Razão (o novo), já o ideário centrado no aluno pretendeu proteger somente os novos em face dos velhos, o que tanto colocou em risco a transmissão da cultura acumulada como implicou também o abandono dos mais novos a si mesmos. Sendo assim, foi dessa maneira que tal ideário promoveu uma polarização que, até os nossos dias, pode ser definida nestes termos: o indivíduo contra a sociedade. Mais ainda: com o advento da revolução tecnológica e audiovisual dos anos 60, o opinar por parte do aluno se tornou a expressão *high tech* da pedagogia cujo centro é o aluno. Portanto, o centramento pedagógico da escola na opinião do aluno bem pode ter tornado mais difícil, para este último, a passagem crítica – e nada automática – da “doxa” à “episteme”. Por fim, talvez esse ensimesmamento narcísico dos aprendizes possa, por sua vez, ter “formado” alunos particularmente porosos ao que de mais nefasto emergiria tempos mais tarde, isto é, na cena pública que nos é contemporânea.

Referências

AUTOR (2020). Os dados serão inseridos em caso de aprovação do artigo.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BACHA, M. N. *Psicanálise e Educação: laços refeitos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

BATISTA, D. E. Didática Magna e Walden II: Comênio, Skinner e o impossível na educação e na política. *Estilos da Clínica*, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 151-164, 2020. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v25i1p151-164. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/154189>. Acesso em: 1 nov. 2023.

BLAIS, M.-C.; 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. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

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

HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LAJONQUIÈRE, L. de. *De Piaget a Freud: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis: Vozes, 1992.

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

MOTA, R. Racionalidade versus polarização: um tema educacional urgente. *Folha de São Paulo*, 7 fev. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2023/02/racionalidade-versus-polarizacao-um-tema-educacional-urgente.shtml>. Acesso em: 8 abr. 2023.

OLIVEIRA, C. Por que é tão difícil corrigir desinformação? *Folha de São Paulo*, 26 mar. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2023/03/por-que-e-tao-dificil-corriger-desinformacao.shtml>. Acesso em: 8 abr. 2023.

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

VOLTOLINI, R. *et al. Psicanálise e formação de professores: antif formação docente*. São Paulo: Zagodoni, 2019.

RECEBIDO: 15/04/2023

APROVADO 17/07/2023

RECEIVED: 04/15/2023

APPROVED: 07/17/2023