

<https://doi.org/10.18593/r.v51.37099>

Escola opiniática e formação crítica: informação, desinformação e mídias digitais

Opinionated school and critical education: information, disinformation and digital media

La escuela de la rabia opinante y la educación crítica: información, desinformación y medios digitales

Douglas Emiliano Batista¹

Universidade de São Paulo; Docente efetivo da Faculdade de Educação.
<https://orcid.org/0000-0001-5345-1575>

Resumo: Por meio de uma pesquisa de cunho teórico, reflexivo e bibliográfico, e a qual se inscreve no campo conceitual da Educação e Psicanálise, este artigo aborda o tema do declínio da transmissão cultural no dispositivo escolar e, logo, o centramento deste no aluno e particularmente em sua opinião. Assim, o artigo objetiva analisar determinados efeitos do referido declínio da transmissão cultural na escola e, portanto, do opinionismo discente na formação crítica dos próprios alunos bem como no modo como estes lidam com informações e desinformações. Mediante tal análise, o artigo se detém, na sequência, no tema das mídias digitais e em suas reverberações sobre a referida escola opiniática. Por fim, o artigo conclui que, sendo a escola irreduzível às mídias digitais, a “influência” destas sobre aquela deve ser problematizada e cuidadosamente sopesada a fim de que não se degrade ainda mais a transmissão de cultura na escola pelos professores e, com ela, a formação crítica dos alunos. **Palavras-chave:** educação e psicanálise; dispositivo escolar; formação crítica.

¹ Doutor e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo; Professor efetivo da FE-USP no Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação - área de Psicanálise e Educação; Professor credenciado no Programa de Pós-Graduação da FE-USP; Integra o LEPSI (Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância - IP-FE-USP) bem como os respectivos Grupos de Pesquisa; Editor associado da revista Estilos da Clínica; Integra as redes internacionais INFEIES (Argentina) e RUEPSY (França).

Abstract: *By means of theoretical, reflective and bibliographical research, which falls within the conceptual field of Education and Psychoanalysis, this article addresses the issue of the decline of cultural transmission in the school system and, consequently, its centring on the student and particularly on their opinion. Thus, the article aims to analyse certain effects of the aforementioned decline in cultural transmission at school and, therefore, of student opinionism on the critical formation of the students themselves, as well as on the way they deal with information and misinformation. After analysing this, the article then turns to the subject of digital media and its reverberations on this opinionated school. Finally, the article concludes that, since the school is irreducible to the digital media, the latter's 'influence' on it must be problematised and carefully weighed up so as not to further degrade the transmission of culture at school by teachers and, with it, the critical education of students.*

Keywords: *education and psychoanalysis; school system; critical education.*

Resumen: *Mediante una investigación teórica, reflexiva y bibliográfica, que se inscribe en el campo conceptual de la Educación y el Psicoanálisis, este artículo aborda la cuestión del declive de la transmisión cultural en el sistema escolar y, en consecuencia, su centración en el alumno y, particularmente, en su opinión. Así, el artículo pretende analizar ciertos efectos del mencionado declive de la transmisión cultural en la escuela y, por tanto, del opinionismo del alumno en la formación crítica de los propios alumnos, así como en la forma en que se enfrentan a la información y a la desinformación. Tras analizar este aspecto, el artículo aborda el tema de los medios digitales y sus repercusiones en esta escuela de opinión. Por último, el artículo concluye que, dado que la escuela es irreductible a los medios digitales, la «influencia» de estos últimos en ella debe problematizarse y sopesarse cuidadosamente para no degradar aún más la transmisión de la cultura en la escuela por parte de los profesores y, con ella, la formación crítica de los alumnos.*

Palabras clave: *educación y psicoanálisis; sistema escolar; formación crítica.*

Recebido em 06 de março de 2025

Aceito em 28 de janeiro de 2026

1 INTRODUÇÃO

Não foi preciso esperar pela era das mídias digitais, das redes sociais ou da internet de modo mais geral para que a “opinião” dos alunos viesse a ser entronizada – ao menos até onde isso é possível – no “centro” do sistema escolar. Essa aparente revolução educacional teve lugar na escola, a bem da verdade, muito antes da internet ter se apresentado ao mundo como, dentre outras coisas, um gigantesco fórum supostamente emulador da esfera pública e no qual as pessoas se empenham em opinar tão feroz quanto assertiva e urgentemente a respeito de tudo, e tal como se quisessem com isso se assegurar de seu espírito crítico individual (Gauchet, 2020) ou de seu ativismo virtual no tocante às mais nobres causas de época.

De fato, pode-se afirmar que, muito antes da “web” provocar certos efeitos não necessariamente benéficos sobre a cultura escolar, a escola se centrou na “opinião” dos alunos em detrimento, antes de tudo, da transmissão de conhecimentos a eles da parte de seus professores. Segundo Dufour (2005), foi mesmo por volta dos anos 60, quando da revolução audiovisual, que o referido centramento escolar se deu. E tendo sido colocado o aluno – e mais especificamente a sua opinião - sobre o “centro de gravidade” do dispositivo escolar, ao professor bem como ao seu ensino restaram certa segregação em prol de um aprendizado concebido agora como “significativo”, isto é, um aprendizado que, de acordo com Bondía (2002), é fundamentalmente opinativo.

Em outros termos, o professor - e, com ele, o ensino de conhecimentos públicos - foi em importante medida segregado na escola em favor de que o aluno – e, logo, seu aprendizado dito significativo - não estivesse mais à mercê de uma educação considerada “tradicional”

e “autoritária”. Tratava-se, assim, de levar a cabo um aprendizado que ocorreria por meio da emissão de pontos de vista pessoais sobre os mais complexos temas por parte de alunos considerados agora como ativos e protagonistas. Ou, em outras palavras, tratava-se no caso de um autoaprendizado que se consumaria por meio da defesa autocentrada da opinião pessoal pelos discentes.

Eis que o aprendizado “significativo” – ou seja, o aprendizado opinativo - seria então aquele em que os alunos teriam, finalmente, sido emancipados em relação às ditas arbitrariedades do mundo adulto (Arendt, 2005). E, com vistas a viabilizar tal emancipação, esses alunos foram então chamados a construir por si mesmos seus conhecimentos (Blais; Gauchet; Ottavi, 2014), construção que, como referido acima, teria lugar graças à exteriorização de pontos de vista individuais concebidos como a mais autêntica manifestação das interioridades psicológicas dos alunos. Ou seja, o opinionismo desenvolveria, assim, as faculdades psicológicas interiores dos discentes, a saber, suas capacidades, habilidades ou competências compreendidas como potencialidades intrínsecas ou até mesmo inatas a eles.

Contudo, uma vez que os alunos teriam sido educacionalmente “libertos” dos “padrões originários de um mundo adulto” (Arendt, 2005, p. 237), a questão que se coloca é se seu aprendizado em um dispositivo escolar centrado em suas opiniões não promoveria uma “formação” consideravelmente intolerante à alteridade. Afinal, no que concerne aos alunos, tal alteridade escolar é representada, primeiramente, pelos professores. E, na medida em que a alteridade docente foi - em importante proporção - segregada em prol de um aprendizado que respeitaria a alegada autenticidade individual dos discentes, cabe então indagar se tal formação “significativa” não incorreria, portanto, no risco de centrar os alunos em suas mesmíssimas opiniões.

Em outras palavras, há que se problematizar se tal curto-circuito produzido na transmissão escolar de conhecimentos socialmente validados não tenderia a gerar certo ensimesmamento subjetivo por parte dos discentes. Ou seja: o “escanteamento” do professor e de seu ensino não favoreceria a “formação” de alunos narcísicos posto que refratários à alteridade adulta encarnada pelo mesmíssimo professor na escola?

Além disso, tal “formação” escolar de alunos autorreferidos não poderia talvez ensejar que, já na condição de cidadãos da polis, tais ex-alunos se mostrassem refratários à alteridade em geral assim como aos conhecimentos socialmente validados e até aos fatos mais bem fundamentados na razão?

E mais: tendo em vista que os reformistas da educação vislumbram sempre certo mimetismo da escola em relação ao *ethos* da internet, que efeitos a pretensa emulação da web pela escola teria no que toca ao opinionismo discente e à cultura escolar?

Em suma, indagamos aqui se pode haver, afinal, alguma relação entre, por um lado, o centramento da escola na opinião discente e, por outro, o declínio contemporâneo da política, uma vez que, hoje, o opinionismo (frequentemente individualista, simplista e, quando não, desavergonhadamente preconceituoso e negacionista) se mostra indissociável da intolerância ao outro na esfera pública bem como do desprezo à cultura compartilhada, isto é, à cultura compreendida como “lugar de transmissão geracional e de representação coletiva” (Dufour, 2005, p. 117).

Colocando a mesma problemática em outras palavras, pode-se vislumbrar alguma relação relevante entre, por um lado, a formação escolar centrada na opinião do aluno e, por outro, a ferocidade de opinar, o ódio negacionista à cultura em comum e até mesmo a proliferação

de fake news, a exemplo do que se constata tão massivamente em tempos como os atuais?

Será, pois, com base em uma pesquisa de cunho bibliográfico, teórico e reflexivo - pesquisa a qual conta com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Brasil, processo nº 2023/00526-4 -, que pretendemos então tecer algumas considerações aqui a respeito dessas temáticas tão complexas. E, para tanto, nós nos serviremos do repertório teórico da Educação e Psicanálise. Assim, lançaremos mão de conceitos como: alteridade simbólica (Outro simbólico), narcisismo (Imaginário), impossibilidade Real, sujeito do inconsciente, dentre outros, para tentar deslindar em parte tais questões.

2 ESCOLA CENTRADA NO ALUNO E ALUNO AUTOCENTRADO

A história da escola centrada no aluno não começa nos anos 60, como bem reconhece Dufour (2005). Tal como foi afirmado acima, a revolução tecnológica e audiovisual dos anos 60 deu lugar na escola ao centramento desta na *opinião* do aluno, razão pela qual, ainda segundo o autor, o dispositivo escolar foi, naquele momento, e até certo ponto, reformado a fim de operar segundo “o modelo do *talk show* televisivo, onde cada um [a saber, cada aluno] pode ‘democraticamente’ dar sua opinião” (2005, p. 142).

Dessa forma, cada aluno passou – tal como referido acima – a construir ou produzir o “próprio” conhecimento, isto é, passou a “democraticamente” reconstruir os conhecimentos - por si mesmo e até para si mesmo – através de sua opinião pessoal. E, portanto,

essa reconstrução dos conhecimentos ganhou aí uma dose nada modesta de individualismo, o que se deveu fundamentalmente ao fato de que ao professor, por sua vez, restou, quando muito, “informar” o aluno a título de uma boa “estimulação” das faculdades psicológicas individuais desse discente.

Assim, tal “estimulação” - levada a cabo por meio de informações – é o que, por suposto, faria desabrochar - sob a referida forma de opiniões individuais dos alunos - tais faculdades psicológicas. E, logo, a “resposta” a essa “estimulação” supostamente adequada às capacidades psicomaturacionais dos discentes (Lajonquière, 1999) seria um aprendizado dito autêntico e, no caso, opinioso. E tal aprendizado, por fim, aconteceria em detrimento agora de toda alteridade, posto que ele daria vez apenas à revelação de uma alegada potencialidade ou imanência relativa ao próprio aluno.

Todavia, há que considerar, ademais, que essa centralização do dispositivo escolar na manifestação individual - ou até individualista - de opiniões dos alunos foi precedida pela centralização de tal dispositivo, por assim se dizer, nos próprios alunos, o que ocorreu por volta dos anos vinte do século XX (Arendt, 2005). Isto é, a educação progressiva (ou o escolanovista) já tinha se proposto, desde as primeiras décadas do século passado, a posicionar o aluno no centro do sistema escolar, tal como é arqui-conhecido.

E, como Arendt (2005) também o mostrou, tal reviravolta pedagógica consumada pela educação progressiva induziu, dentre outras coisas, a certo minimalismo por parte dos professores, os quais, não devendo mais ensinar ou transmitir² o que quer que fosse aos

² Sob a perspectiva pedagógica, ensinar conhecimentos é o mesmo que transmiti-los. Mas, para a psicanálise, o ensino está para o processo secundário do psiquismo como a transmissão está para o primário. Assim, o ensino de conhecimentos é menos ou mais consciente, formalizado, intencional etc. Já a transmissão de saber, sendo inconsciente, ocorre a despeito do que

alunos (posto que toda ensino e toda transmissão foram admitidos aí como inelutavelmente “bancários”), passaram então a apenas ensinar aos alunos como os conhecimentos são produzidos, e de maneira que, assim, os alunos pudessem produzi-los por iniciativa própria.

Portanto, ao professor caberia, na melhor das hipóteses, ensinar aos alunos “técnicas” de pensar, e as quais os “estimulariam” - nos termos psicologizados já apontados acima - a pensar por si mesmos. Em outras palavras, caberia ao professor ensinar o indispensável para que os alunos aprendessem à medida em que produzissem ou construíssem os conhecimentos por conta própria. E, portanto, foi em face de tal concepção pedagógica progressiva que, de acordo ainda com Arendt (2005), deflagrou-se a hegemônica substituição escolar do *ensinar* pelo *fazer* (isto é, do *ensinar* da parte do docente pelo *aprender fazendo* da parte do aluno).

Nesse sentido, o aprender fazendo ou produzindo seria o que, pretensamente, emanciparia os alunos em face do ensino de supostas “noções prontas e acabadas” ou da transmissão de “conhecimentos tradicionais” pelos professores. E, mediante a revolução audiovisual dos anos 60, o que se somou a isso foi, então, a concepção de que esse aluno “maker” produziria ativamente o próprio conhecimento por meio da exposição e do debate de suas opiniões particulares. Em síntese, o aprender fazendo se desdobrou aí nos termos de um aprender opinando. E, assim, foi diante de tal modalidade de aprendizado que, como também já referido acima, Dufour (2005) veio a conceber a escola reformada nos termos de um *talk show* televisivo. Já Bondía (2002), em considerável consonância com Dufour (Batista,

quer conscientemente o professor. Isto é, o saber inconsciente é transmitido no avesso do conhecimento ensinado e sem que o docente tenha d’Isso qualquer consciência. Do mesmo modo, quando um aluno aprende conhecimentos públicos, ele apre(e)nde um saber latente do qual, por óbvio, nada sabe conscientemente.

2023), concebeu a mesmíssima escola reformada à luz das influências frequentemente deletérias da chamada “sociedade da informação”, o que o levou a refletir que:

[...] O par informação/opinião [na sociedade da informação] é muito geral e permeia também, por exemplo, nossa ideia de aprendizagem, inclusive do que os pedagogos e psicopedagogos chamam de “aprendizagem significativa”. Desde pequenos até a Universidade, ao longo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar [...]. Com isso, nos convertemos em sujeitos competentes para responder como Deus manda as perguntas dos professores que, cada vez mais, se assemelham a comprovações de informações e a pesquisas de opinião (Bondía, 2002, p. 23).

Ora, é importante frisar - em face do que propõe Bondía - que a hegemônica substituição escolar do *aprendizado a partir do que o professor ensina* pelo *aprender fazendo por parte do próprio aluno* e, mais tarde, pelo *aprender opinando* - ou, em síntese, a substituição da transmissão docente pelas “pesquisas sobre a opinião” dos alunos, como afirma Bondía - não poderia ter decorrido senão a demissão do ato educativo pelos adultos (Lajonquière, 1999). E tal demissão, por seu turno, não poderia ter deixado de levar a uma espécie de autoformação discente, ao menos no sentido de que os alunos foram, em medida importante, entregues a si mesmos a título de uma pretensa emancipação educativa em face dos professores. Ou seja: tendo sido lançados pelos adultos à autogestão de si próprios tal como se esse expediente fosse libertar os alunos da alegada opressão adulta, então o destino escolar dos aprendizes - e talvez até seu destino na vida - passou com isso a caber quase exclusivamente a eles próprios,

tal como se se tratasse, nesse caso, de “alunos empresários” feitos desde sempre pelas próprias mãos (*self-made man*).

Ora, a questão que se coloca com isso, assim, é se tal autodidatismo compelido não veio a operar, ao menos tendencialmente, como um indutor de uma “formação” egoica – e, logo, de uma autorreiteração narcísica - por parte do aluno, e isso em razão de que este último terminou por se centrar na própria atividade (fazer / opinar) em detrimento do estabelecimento de um laço (escolar, intelectual, transferencial, etc.) com seus professores, laço que, dentre outras possibilidades, tem o condão de retirar o aluno de tal solipsismo “formativo” e, logo, do considerável risco de se fixar em uma espécie de “eterno retorno do mesmo” tanto intelectual quanto psíquico e até existencial (Batista, 2023).

Afinal, é somente a partir do que é transmitido pelo Outro docente na escola - ou seja, por um docente de carne e osso que encarna inconscientemente a alteridade da linguagem simbólica diante dos alunos -, que então o aprendizado pode ter lugar sem ser reduzido a um empreendimento meramente individual ou até individualista pelo aluno, isto é, sem ser achatado ao nível de uma mera reconstrução dos conhecimentos escolares de cunho narcísico (ou seja, uma reconstrução tão refratária quanto possível ao Outro).

Eis, assim, que o apagamento “de saída” – isto é, de antemão - por parte professor³ na escola centrada no aluno não suscita na verdade o “autoaprendizado” discente, uma vez que, tendencialmente, se arrisca antes a dar margem ao autocentramento do aprendiz e, logo,

³ O apagamento “de saída” por parte do professor não se confunde, de modo algum, com o seu eclipse a pouco e pouco diante dos alunos. Isto é, tal eclipse, sim, dá lugar – mesmo sem poder garantir - à emergência do sujeito no aluno nos termos de uma apreensão singularizante dos conhecimentos e, logo, de uma formação escolar receptiva à alteridade da linguagem e da cultura.

à sua pseudoformação. Portanto, uma vez excluído do laço educacional com o professor, ao aluno resta um desafortunado abandono existencial, isto é, resta o “protagonismo” de quem foi deixado à própria sorte por adultos que, em prol do desenvolvimento da dita “natureza” ou “essência” individual das crianças, se desresponsabilizam de iniciá-las e de formá-las na escola a partir dos conhecimentos compartilhados (isto é, das tradições éticas, epistêmicas e estéticas).

Por fim, diante de tal degradação formativa dos alunos, resta reconhecer que a transmissão dos conhecimentos do pretérito e do presente na escola não deveria, sob nenhuma hipótese, ter passado a segundo plano em prol das “pesquisas sobre as opiniões dos alunos”, as quais ocorrem a favor do alegado desenvolvimento de suas pretensas potencialidades individuais.

3 DO OPINIONISMO ESCOLAR AO NEGACIONISMO, ÀS FAKE NEWS E ÀS “TEORIAS” DELIRANTES

De modo algum pretendemos sequer insinuar aqui que a recente ascensão do irracionalismo (a saber: dos negacionismos, das fake news, da brutal intolerância à alteridade, da ferocidade opiniosa etc.) na esfera pública teve sua origem na escola. Tal sofisma, além de exagerar em muito o “poder” atribuído ao dispositivo escolar, deixa de lado, ademais, o fato de que tal causa – em sua complexidade – certamente remonta às vicissitudes da vida em comum na polis e, portanto, concerne assim a certos impasses do mundo adulto em geral (Batista, 2023), e isso muito mais do que poderia remontar ao desejável *encontro desencontrado* (Lajonquière, 1999) na escola entre, por um lado, adultos (professores) e, por outro lado, crianças e

jovens (alunos), (des)encontro esse que tem o condão de formar estes últimos ao suscitar que eles estabeleçam uma relação subjetiva - e, logo, irrepetível - com os conhecimentos públicos e a cultura geral.

Todavia, é bem razoável admitir, como se viu acima, que certo reformismo escolar operante nas últimas décadas - e o qual sempre tenta levar a cabo a “atualização” da escola de um modo insuficientemente crítico -, contribuiu inintencionalmente para certa precarização da formação discente, e o que, assim, pode ter tornado os alunos - que mais tarde viriam a ser, é claro, os cidadãos da polis - mais propensos à adesão ao irracionalismo que emergiria em nossa época (Batista, 2023). E mais ainda do que isso, a escola reformada - e opiniática - pode mesmo ter começado a operar ao menos de modo parcialmente isomórfico a essa irrupção irracionalista. Ou seja: ela pode não ter se apartado - tão categoricamente quanto era imprescindível - da lógica de fundo pela qual o irracionalismo viria a se impor atualmente.

Assim, a relativa - mas não sem sérias consequências - modulação da escola na direção do paradigma *talk show* (Dufour, 2005), ou, sob outra ótica, a sua parcial subsunção à lógica da *sociedade da informação* (Bondía, 2002), podem ter tornado o dispositivo escolar mais poroso ao risco de “formar” alunos consideravelmente intolerantes ao Outro bem como à cultura acumulada (isto é, aos conhecimentos em comum, os quais perderam em importante medida sua centralidade no dispositivo escolar em função da centralização deste na opinião discente).

É que tal “formação” escolar centrada nos alunos tende, como referido acima, a autocentrar tais alunos em suas opiniões. E, acrescentando-se a esse fechamento narcísico discente a degradação da possibilidade de estabelecimento de uma relação subjetiva com

os conhecimentos socialmente validados, obtém-se, dessa forma, os “ingredientes” básicos para o engendramento não de alunos críticos, mas, antes, para que se engendrem os pseudocríticos, ou, nos termos exatos de Dufour, os “cretinos contestadores” (2005, p. 146). Ou seja, a combinação tóxica entre furor de opinar e desprezo pelos conhecimentos (tradições éticas, estéticas e epistêmicas) parece estar, assim, em uma infeliz consonância com o modo com que, hoje em dia, agem aqueles que aderem ao negacionismo das pseudoteorias paranoicas e delirantes ou que difundem fake news e pós-verdades.

Assim, ao se levar em conta o modelo escolar *talk show* analisado por Dufour, o problema da pseudoformação do aluno se coloca ao passo em que este último, tal como se estivesse em suas mãos com um controle de TV, *zapeia* - ao sabor das interações com o “professor de informações” (e, portanto, com o “pesquisador de opiniões”) - de opinião em opinião nos debates escolares. E é exatamente esse *zapear* que acaba por impedir tal aluno, portanto, de usufruir da oportunidade de inaugurar – a partir de um lugar de sujeito - uma relação única com os conhecimentos intencionalmente ensinados na escola bem como com o saber inconscientemente transmitido pelo professor.

Em outros termos, a questão para Dufour é que esse aluno *zappiens* (expressão com que o autor condensa, é claro, “Homo sapiens” e “zapear”) fica privado, em face da renúncia ao ato educativo pelos professores, da preciosa oportunidade de lançar-se à “paciente elaboração discursiva e crítica” (Dufour, 2005, p. 143) pautada nos conhecimentos em comum. E, assim, tal aprendiz, subsumido na escola reformada às velozes e impacientes trocas de “canal televisivo” (no caso, a infinidade de temas “debatidos” nas aulas), fica então à mercê de uma “formação” eclética (se tanto), “formação” da qual

se pode esperar com dada frequência a presunção narcísica de “criticidade” e, portanto, a predisposição da parte desse discente – um bom candidato, assim sendo, a “cretino contestador” - de opinar sobre o que quer que ele venha a ter pela frente.

Nesses termos, a presunção narcísica de criticidade que emerge daí é muito danosa porque a “crítica” que dela decorre se concebe como totalmente insuspeita, e o que, assim, a faz colocar tudo o mais sob suspeita, exceto ela mesma, é claro (Gauchet, 2020). E, logo, o “cretino contestador” – tomado pela ilusão de que criticar seria então um fim em si mesmo (Gauchet, 2020) – adere sem saber a uma pseudocontestação que ao mesmo é tempo individualista (posto que para ela o único modo de emancipação individual seria a corrosão do “em comum”) e obscurantista (uma vez que as aquisições das ciências ou da filosofia lhe parecem meros abusos de poder por parte de acadêmicos e de intelectuais).

Com isso, tal pseudocrítica discente pode se aglutinar sem mais à “liberdade geral da descrença” (Gauchet 2020, n.p.) que os reacionários fundamentalistas souberam difundir nos últimos anos através das redes sociais ou da internet de modo geral. Isto é, essa pseudocrítica estudantil se embebe agora em fake news, teorias conspiratórias, pós-verdades etc. difundidas massivamente desde meados da última década. E, portanto, o candidato a cretino questionador não mais hesitará - a partir de sua idiosincrasia, individualismo e obscurantismo - em colocar abaixo até mesmo os conhecimentos mais bem fundamentados na razão e, logo, os fatos mais críveis e cuja cunhagem discursiva transcorreu no interior de debates os mais criteriosos e rigorosos (Gauchet, 2020).

Em outras palavras, ao contrário de estabelecer um liame singular com o saber plural engendrado pelos vivos e pelos mortos

(Arendt, 2005), isto é, com o saber que as gerações pretéritas souberam acumular e que, por seu vez, as gerações presentes podem submeter ao crivo da razão e da faculdade de julgar, o cretino questionador dará azo, assim, à mais ampla e indiscriminada destruição das instâncias compartilhadas da cultura e da vida em comum – dentre elas, é claro, a própria esfera pública e a democracia –, e de modo, com isso, a fazer com que reste dessa esterilização obscurantista da cultura em comum apenas a onipotência do indivíduo feito por si mesmo bem como a da pós-verdade que, finalmente, se pode produzir assim com plena “liberdade” de opinião.

4 SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO OU DA DESINFORMAÇÃO?

Já no que diz respeito à perspectiva de Bondía (2002) sobre as vicissitudes do dispositivo escolar contemporâneo, foi, pois, nas últimas décadas, quando então a escola passou a emular até certo ponto a “sociedade da informação”, que tal dispositivo promoveu – sem que essa fosse sua real pretensão – certa pseudoformação discente.

Assim, o infortúnio de tal escola reformada deriva de que a *informação* passou a ser sobrevalorizada em desproveito até mesmo da *formação* discente. E posto que é inerente à informação versar sobre acontecimentos, coisas e fatos menos ou mais objetivos, então os enunciados informativos são propícios a – em termos psicanalíticos - foracluir o sujeito que é informado. Isto é, os enunciados de informação, ao veicularem noções objetivas sobre o que acontece a nosso redor, tendem a tornar de difícil acontecimento a realização de uma *experiência* subjetiva acerca disso que ocorre. E, logo, a objetividade

dos fatos e coisas ocorridos deixa assim de, propriamente, ocorrer *para* o sujeito ou *com* o sujeito, e de modo que o “anonimato” no interior desse jogo de linguagem acaba apagando a possibilidade de que a enunciação do sujeito venha a ter lugar. Assim, de um ponto de vista simbólico, a informação é em si “inimiga” da experiência subjetiva e, logo, da enunciação enquanto a propriedade mais específica de um sujeito (Lebrun, 2010).

Ademais, a produção massiva e a velocidade desnorteante das informações na atualidade quase chegam a impedir que o sujeito deslize pela cadeia simbólica (isto é, pela cadeia de significantes). E isso acontece na medida em que a referida saturação das informações (vertiginosas e extraordinariamente abundantes) faz com que cada acontecimento objeto de determinada informação – e o qual é acompanhado, portanto, de uma miríade de outros tantos acontecimentos - seja o máximo possível reduzido a apenas um “estímulo” atomizado dentre centenas ou milhares de outros. E, assim, a possibilidade do sujeito articular então tal plethora de acontecimentos – e sobre os quais as informações versam - sob a forma de uma cadeia significativa (cadeia que é por princípio geradora de sentidos imaginários menos ou mais duráveis no tempo) se esvai em face da mera *sucessão* – agora ininteligível – desses milhares de estímulos pontuais e, logo, desagregados entre si.

Em suma, tal veiculação atordoante e massiva de informações geradas em escala industrial tende a apagar o sujeito da enunciação bem como a inviabilizar a produção de sentidos (Imaginário) gerada a partir da articulação ou encadeamento dos significantes (Simbólico) com que conta tal sujeito. E, assim, este último é lançado, sem um “véu” feito de linguagem, ao Real de uma sideração decorrente da

exposição a essa miríade de vivências – isto é, de meros estímulos - fragmentárias.

Ora, é com base justamente nessa lógica de extrema saturação e, assim, da massificação bem como das exigências de “processamento” de tal plethora de informações, que se torna então inteligível a razão pela qual a tentativa pedagógica de reformar a escola desde o paradigma da “sociedade da informação” foi, no mínimo, imprudente e arriscada. E claro que se deve agregar a esses argumentos ainda o fato de que a sobrevalorização das informações implicou – também no tocante ao dispositivo escolar - a sobrevalorização da opinião (no caso, a do aluno, uma vez que tal dispositivo se centrou nele). E, desse modo, a referida massificação da informação levou necessariamente à massificação – inclusive na escola - da opinião, sendo que particularmente a primeira ficou marcada, como referido acima, pela precarização da enunciação do sujeito e de sua elaboração por meio da cadeia simbólica.

Tal precarização causada pela saturação das informações, no entanto, acabou também por dar azo à emissão de opiniões igualmente precarizantes do sujeito que as enuncia, e isso porque essas opiniões passaram a ser geradas “instantaneamente” (isto é, quase que de uma só “zapeada” após a recepção de uma informação). Decerto que, com isso, quase se aboliu então o tempo de suspensão do juízo que é requerido sempre que se reflete racionalmente sobre temas menos ou mais complexos. E, assim, o *reflexo* tomou o lugar, hegemonicamente, da *reflexão* (Batista, 2023), o que reduziu a opinião, portanto, a um mero “automatismo” supostamente crítico e racional (mas a qual, na verdade, não passava de uma extensão metonímica da informação).

Em uma palavra, na escola da “sociedade da informação”, o aluno opinioso sequer é capaz de se dar conta, assim, de que sua

opinião é muito propícia a ser reduzida a um reflexo especular e acrítico da informação, e o que implica, no mais, que em tempos de ascensão das desinformações, nada impede que a opinião de tal aluno apareça agora como apenas um reflexo acrítico das notícias falsas (ao invés daquelas que contam com curadoria). É que tal caráter reflexo da opinião independe da massificação se dar por meio de informações ou de desinformações. E, desde que os reacionários fundamentalistas se deram conta disso, bastou-lhes divulgar desinformações massivamente pela internet para desse modo conquistar uma enorme fatia do, por assim se dizer, “mercado” da opinião pessoal (Batista, 2023).

Enfim, eis que mediante o exposto acima se tem mais uma razão pela qual se pode admitir que não foi uma boa ideia “equiparar” a escola à “sociedade da informação” bem como o aprendizado do aluno a “processamento” ou consumo de informações.

5 A ESCOLA CONTEMPORÂNEA E A “WEB”

Diante de tais tentativas de “conformar” a escola ao dispositivo *talk show* (Dufour, 2005) ou ao dispositivo “periodístico” (Bondía, 2002) - que é aquele pautado no automatismo informação-opinião -, seria então o caso de, no mínimo, se recomendar mais prudência aos reformistas no tocante às “aproximações” que levam a cabo entre a escola e as mídias digitais. Assim, “No tempo em que novos modelos escolares mobilizam todos os recursos da tecnologia digital [...]” (Chartier, 2024, p. 70), é preciso, mais do que nunca, zelar para que o gozo inovacionista que impera em uma sociedade como a nossa não descaracterize ainda mais o dispositivo escolar e, logo, agrave a já degradada formação dos estudantes.

É tendo isso em mente, e é partindo da discussão em torno do dispositivo *talk show* (Dufour, 2005) bem como do dispositivo periodístico (Bondía, 2002), que este artigo pretende colaborar com algumas considerações teóricas sobre certos riscos relativos à formação dos alunos nos tempos da web, sobretudo os riscos envolvidos no e pelo *consumo* de informações no meio digital e, por conseguinte, os riscos relativos ao furor opiniático *consumado* também na web. E, para tanto, será o caso, então, de problematizar se - e em que termos - tal “processamento” de informações digitais e ainda o opinionismo online dele decorrente são propensos a acentuar ou não a derrocada da função crítica dos alunos.

Para tanto, começaremos pelo problema do processamento ou consumo de informações que se dá especificamente através das leituras no meio digital.

Assis (2024), quanto a isso, nos lembra que nas mídias digitais em geral tal processamento ou consumo de informações ocorre de modo mais fragmentado do que nas mídias ditas tradicionais. E isso se deve, fundamentalmente, ao caráter *multiplataforma* das leituras digitais. Segundo o autor, o que se constata nesse caso é que “O consumo de informação acontece em múltiplos formatos e ambientes. Muitas pessoas leem artigos em blogs, notícias em aplicativos, postagens em redes sociais ou até mensagens em plataformas digitais” (2024, n.p.). Ou seja, há “[...] uma fragmentação do ato de ler: textos curtos, hipertextos, comentários e mensagens em plataformas digitais são parte da rotina de muitos, especialmente dos mais jovens” (id.).

Assim sendo, tal consumo multiplataforma de multi-informações – e o qual é incentivado a ocorrer de modo multitarefa (ou seja, enquanto o aluno se entretém, faz compras, joga etc.) – se torna então um extraordinário desafio contemporâneo. E isso sobretudo na

medida em que o aluno, em reação a essa inassimilável multi-oferta de informações, lança mão de leituras que são cada vez mais pontuais e rápidas, o que significa, portanto, que ele continua zapeando⁴ de lá para cá, mas agora com a diferença de que ele deve lidar com a virtual infinitude das fontes de leitura e – como se isso não fosse o bastante – deve lidar ainda com a leitura de textos que, no mais das vezes, já são em si mesmos fragmentos. Dessa forma, para Assis (2024), não só o ato de ler se fragmentou em meio às multiplataformas digitais, como tal ato incide, de resto, sobre fragmentos de textos (tanto no sentido de serem partes de outros textos quanto de serem microtextos).

Ora, em face de um cenário de fragmentação da leitura bem como dos textos em si, não há, de fato, como deixar de constatar - juntamente com Pallares-Burke (2023) – a emergência de um “novo analfabetismo”; analfabetismo que, não acometendo apenas os mais novos, leva sobretudo estes últimos a uma perda da “[...] habilidade de ler textos longos, quer de ficção ou de não ficção, do começo ao fim – um instrumento central, devemos convir, *para se pensar*” (id., p. 41, destaque nosso). Logo, esse novo analfabetismo é indissociável de um risco concreto de agravamento da função crítica dos alunos.

Ou seja, uma leitura de caráter linear – a qual permita ao leitor deslizar pela cadeia de significantes do começo ao final de um texto – se torna agora uma exceção na vida cotidiana dos alunos no meio digital, fato que, não sendo por isso menos inédito, grave e preocupante, está em analogia, no entanto, com a saturação de informações no contexto mais periodístico do que digital (Bondía, 2002). Afinal, neste último, as informações – como se viu acima - já reduzem os fatos, as coisas e os acontecimentos objetivos a excitações ou estímulos

⁴ Nas últimas duas décadas, “zapear” passou a se referir a “saltar” rapidamente de um site a uma rede social, desta a um jogo, e deste a um agregador de notícias etc.

fragmentários meramente sucessivos (e cujo encadeamento simbólico pelo sujeito já se fazia um fato de difícil acontecimento). Entretanto, quando se pensa mais especificamente nos efeitos fragmentários da leitura multiplataforma por parte dos alunos multitarefa de hoje, conclui-se que, infelizmente, tais alunos sequer estão lendo “[...] no sentido preciso termo, mas [que] simplesmente ‘escaneiam’ mensagens curtas” (Pallares-Burke, 2023, p. 41), e as quais, assim, são comparáveis, como afirmado, às sucessivas “excitações pontuais” referidas por Bondía (2002).

Ou seja, a contração da experiência subjetiva do aluno que processa multi-informações fragmentárias na internet - e, na esteira de tal contração, a inviabilização mesma da enunciação do aluno como sujeito -, se torna agora ainda mais aguda diante do fato de que, no contexto digital, tal leitura é reduzida a “correr os olhos, navegando rapidamente pelo texto” (id., ib.). Isto é, a leitura é reduzida ao que se chama tecnicamente de “skimming”, deslizamento o qual, infelizmente, é tudo menos o deslizamento linear⁵ pela cadeia significativa de um texto em sua inteireza.

Ora, um ponto fundamental a se destacar, diante disso, é que se o ato de ler um texto de alfa a ômega é tão indispensável para a formação do espírito crítico, isso se deve a que a leitura linear, afinal, é o que permite “nos entregarmos ao argumento de um autor antes de poder avaliá-lo” (Pallares-Burke, 2023, p. 47). E, portanto, a “speed reading” (leitura rápida) está na base do hábito pseudocrítico – e tão difundido na escola e na sociedade contemporâneas – de discordar

⁵ Vale lembrar que, embora linear, tal deslizamento significativo é também retroativo, no sentido que, por exemplo, as palavras escritas ou ditas depois de outras tantas palavras retroagem sobre estas a partir, sobretudo, do ponto final de uma frase, e o que assim produz um efeito de sentido a partir dessa combinação de palavras.

deste ou daquele autor ou texto antes mesmo de se dar o trabalho de avaliá-los.

E, desse modo, a “condenação” - ou mesmo a “absolvição” - antecipada de um texto ou autor acaba então por retroalimentar o achatamento da “formação” desse leitor já tão dado ao “skimming”, uma vez que tal hábito de apenas zapear pelos textos reforça em tal leitor, uma vez mais, uma posição narcísica, dado que se trata nesse caso de uma posição refratária ao Outro, ou, em outros termos, de uma posição de intolerância face à alteridade argumentativa deste ou daquele texto ou autor. E, assim sendo, o “sentenciamento prévio” que tem lugar aí acirra, portanto, o autocentramento psíquico e também o empobrecimento cultural por parte de quem apenas “corre os olhos” sobre um texto. Em suma, o referido “sentenciamento prévio” - decorrente da “escaneamento” reiterado de fragmentos de texto que operam como “excitações pontuais” - fomenta a esterilização obscurantista da cultura em comum não menos do que dá lugar à onipotência da “liberdade” de opinião individual.

De mais a mais, é oportuno lembrar, a partir disso, que também as postagens multiplataforma – feitas, portanto, em blogs, agregadores de notícias, redes sociais e afins - possuem o mesmíssimo tom “sentencioso” e cabal que decorre das leituras aceleradas. E, assim, também nos casos de tais postagens - hegemonicamente opiniáticas -, a modalidade de sentença proferida é a prévia, isto é, aquela consumada tipicamente por um mal juiz, e o qual já decidira de antemão - antes mesmo, portanto, da apresentação de provas e contraprovas pelas partes – a condenar ou absolver o réu. Assim, também não costuma haver, nesses tribunais da internet, a indispensável suspensão momentânea do juízo em nome do tempo de e para uma apreciação acurada e judiciosa. E, portanto, é a pressa

que, como de praxe, leva aí à conclusão sem mais. Por sinal, nas mídias digitais é sempre tempo de concluir, o que se deve ao fato de que, para quem “lê” tão rápido, a “compreensão” só pode vir ainda mais rápido.

Todavia, talvez nem só de “juízes” vivam as mídias digitais. Há nelas, aparentemente, muitos “professores” também (embora não “quaisquer” professores). É que na internet se pode constatar com extrema facilidade a profusão das postagens de usuários que em nada se inibem em se manifestar tal como quem, por suposto, “detém o saber”. Ou seja, tais “posts” fazem com que os referidos usuários se assemelhem em tudo aos – mais ficcionais do que reais – professores “autoritários, desumanos, carrancudos e odientos” da dita escola tradicional. E isso ocorre de forma tão abundante e generalizada na web, que se torna cabível aqui, no mais, avançar uma hipótese a qual se encontra em boa consonância com a problemática da escola centrada no aluno:

É que a segregação dos docentes em tal dispositivo pode ter contribuído para que os discentes - cujos mestres passaram a ser, no limite, eles mesmos – viessem agora a agir, sobretudo inconscientemente, como os supostos professores “detentores do saber” que tanto se critica na escola centrada nos alunos.

Ou seja, tendo tais alunos, em seu passado escolar, “dispensado” seus professores e tomado a si mesmos como o centro da vida escolar (e, assim, como os únicos mestres de si próprios), eles, agora, se dirigem então aos outros - sobretudo e um meio predominantemente opinioso e permissivo como o digital – empregando um tom não menos do que *professoral*. Trata-se, desse modo, de um endereçamento ao outro que dispensa a “douta ignorância” e que,

portanto, visa a exaurir de modo bancário toda e qualquer alegada ignorância que supostamente habite nesse outro.

De resto, a hipótese aqui em tela exige ainda admitir que esse endereçamento hegemonicamente “professoral” nas postagens da web seria, em suma, o retorno do recalcado de uma formação escolar a qual marginalizou os docentes e que, logo, tornou de difícil acontecimento - no que toca aos alunos - o recalçamento da posição subjetiva de criança onipotente.

Por fim, com isso talvez se fique sabendo também a razão pela qual, quando tantas e tantas pessoas se queixam dos professores autoritários que - supostamente ou não - tiveram na escola, elas o fazem então na medida em que “nada querem saber” (ou seja, por efeito do recalque) do próprio modo “professoral” e autoritário com que se endereçam aos demais em determinados contextos (e, particularmente, naqueles em que a onipotência infantil não costuma encontrar maior interdição simbólica).

Voltando agora ao tema da leitura rápida, Chartier também nos assegura, a partir da mesma linha de raciocínio adotada por Pallares-Burke (2023), que

Uma das transformações mais importantes das práticas de leitura é a leitura acelerada. As investigações mostram que a leitura dos textos eletrônicos, quaisquer que sejam, é uma leitura apressada, *que busca apenas informações ou que deseja chegar o mais rápido possível na conclusão da análise [...]*. Esses usos impacientes, associados à falta de questionamentos da veracidade dos conteúdos divulgados, desafiam as operações mais lentas de leitura crítica, necessária para a compreensão tanto do presente quanto do passado (2023, p. 67, destaques nossos).

Na esteira desse raciocínio, Chartier não hesita mesmo em afirmar que “a tecnologia digital, que permite compartilhar saberes e

conhecimentos, *se transformou no instrumento mais poderoso para a difusão massiva das teorias mais absurdas, das notícias falsas, das falsificações da realidade e das manipulações do passado*” (2023, p. 70, destaques nossos).

Evidentemente que, tal como afirma Pallares-Burke (2023), as “fausses nouvelles” (notícias falsas) tiveram lugar já em plena Primeira Guerra Mundial, bem como que os “false reports” (relatórios falsos) tiveram vez já em tempos napoleônicos. Contudo, não há nada que realmente justifique subestimar a especificidade e mesmo a gravidade que possuem as fake news em nossos dias. E isso em função propriamente de sua disseminação tecnológica através do processamento acrítico de miríades de informações. Ou, tal como destacamos logo acima, em função do consumo de multi-informações provenientes de multiplataformas utilizadas por um usuário multitarefa⁶, usuário que “lê” (ou antes, que consome textos-fragmentos) por meio de zapeadas e de “skimmings”, e o qual, assim sendo, consoma seu “achismo crítico” através de postagens sentenciosas, professorais e – pior ainda – particularmente porosas ao obscurantismo, ao individualismo, ao negacionismo etc.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apartir da síntese apresentada imediatamente acima a respeito da consumição de informações e, logo, da consumação de posts opiniáticos na web, esperamos então que o conjunto de argumentos arregimentados na presente reflexão – e o quais permitiram formular

⁶ Por sinal, vale mesmo destacar, a propósito do prefixo “multi”, que seu emprego reiterado também parece estar a serviço de um ideal narcísico de onipotência.

a referida síntese - já possa talvez fornecer alguns argumentos dignos de serem levados em conta ao se fazer mister advertir sobre o risco da “atualização” da escola em face do *ethos* das mídias digitais. Afinal de contas, do mesmo modo que o “site” (e, logo, as leituras fragmentadas e aceleradas que se dão em seu âmbito) não pode e não deve substituir o “livro” (e, portanto, as leituras lineares), o “ajustamento” sem mais da escola à “realidade” da internet tenderia apenas a levar a “mais do mesmo”, ou seja, a estimular o “skimming” das multi-informações e, logo, à pressa das conclusões sentenciosas e pseudocríticas que são tão bem exemplificadas pelas postagens opiniáticas nas redes sociais. E, ao menos sob tais pressupostos, restaria apenas concluir que a propensão à “formação” de “cretinos contestadores” continuaria com isso em plena forma.

Afinal, se esse engendramento digital de alunos tão (des) informados quanto furiosamente opiniáticos decorre das referidas vicissitudes da leitura fragmentada tal como os meios digitais o impõem materialmente, então talvez toda essa problemática se estribe, no fundo, em não muito mais do que um aparente paradoxo:

É que se deve reconhecer, de fato, que “O ‘site’ substitui o livro, conferindo maior liberdade ao leitor, que pode, em alguma medida, escolher entre várias opções narrativas e libertar-se do absolutismo do texto, valendo-se, muitas vezes, da gratuidade do acesso” (Chartier, 2023, p. 67). Ou seja, o site realmente “[...] permite escolhas ou participação no processo de criação” (id., ib.) aos usuários da web, e isso a ponto do “reader” (leitor) poder se tornar aí um “wreader” (id., p. 65), uma espécie de fusão de leitor e escritor.

Mas já o livro – e, portanto, a escola, que é uma tipografia viva e universal (Manacorda, 1992) – não substitui o site. Ou seja, o livro e a escola são verdadeiramente um tanto distintos do site e,

portanto, das mídias digitais. E isso, sobretudo, em virtude de que o leitor – e logo, o aluno escolar – é antes de tudo “[...] um viajante, um peregrino, um caçador furtivo” (Chartier, 2023, p. 69). Ou, nas insubstituíveis palavras de Michel de Certeau – citado por Chartier – sobre os leitores:

Longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio [...], os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, [como] nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los” (Certeau *apud* Chartier, 2023, p. 69).

Eis, então, que os alunos na escola são tal como aquelas e aqueles que pilham as riquezas de um povo estrangeiro. E, logo, sua formação lhes demanda apre(e)nder – isto é, tomar de assalto – aquilo que só pode ter proveniência no Outro (o Outro da linguagem que, na escola, é encarnado em princípio por um professor). Desse modo, é, portanto, viajando a terras alheias, terras essas fundadas por outros que não os alunos mesmos, que estes últimos podem ser formados e, dialeticamente, se formar a si próprios. E, em face desses jovens peregrinos e recém-chegados, caberá então aos professores tentar vivamente arrebatá-los ao acenar-lhes com os bens do Egito, isto é, com as criaturas de linguagem que habitam, é claro, o Outro, a exemplo da biologia, da física, das letras, da filosofia, das ciências sociais, das artes etc.

Portanto, a não ser que a escola queira se “parecer demais” com as províncias digitais da mesmidade, ela então não poderá, e não deverá, dar lugar a alunos supostamente feitos por si mesmos, isto é, a alunos precipitadamente emancipados dos referenciais do mundo adulto, e os quais, para todos os efeitos, tendem com isso, muitas

vezes, à contestação narcísica e obscurantista do saber que, tendo sido legado pelos mortos, não foi menos do que pilhado pelos vivos.

REFERÊNCIAS

BATISTA D. E. Escola e esfera pública: liames entre a pedagogia centrada no aluno e a desinformação. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 23, n. 79, p. 1536–1550, 2023. DOI: 10.7213/1981-416X.23.079.AO11. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/30266>. Acesso em: 14 mar. 2026.

ASSIS, L. S. **A digitalização da leitura e o consumo de informações**. Jornal da USP, São Paulo, dez. 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/a-digitalizacao-da-leitura-e-o-consumo-de-informacoes/>. Acesso em: 08 dez. 2024.

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

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.

CHARTIER, R. Cultura escrita e mundo digital: mutações, desafios e perspectivas. *In*: BOTO, C. (org.). **Cultura digital e educação**. São Paulo: Contexto, p. 57-72, 2023.

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

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

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

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

MANACORDA, M. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 1992.

PALLARES-BURKE, M. L. G. Uma época de crises – uma perspectiva histórica. *In*: BOTO, C. (org.). **Cultura digital e educação**. São Paulo: Contexto, p. 19 – 56, 2023.

Endereço para correspondência:

Douglas Emiliano Batista - Avenida da Universidade, 308, na Cidade Universitária (Butantã), São Paulo, SP, 05508-040. douglasemiliano@usp.br.