A escola sob nova direção?

Plataformização, gerencialismo e desautorização docente

ORGANIZADORES

Eric Passone | Daniel Revah | Douglas Emiliano Batista

FEUSP

2026

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Common indicada.



Universidade de São Paulo
Reitor: Prof. Dr. Aluísio Augusto Cotrim Segurado
Vice-Reitora: Profa. Dra. Liedi Légi Bariani Bernucci

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Diretor: Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho
Vice-Diretora: Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza

Direitos desta edição reservados à FEUSP

Avenida da Universidade, 308 - Cidade Universitária – Butantã
05508-040 – São Paulo – Brasil - (11) 3091-2360
E-mail: spdfe@usp.br - http://www4.fe.usp.br/

Comunicação e Mídia da FEUSP
Projeto gráfico e diagramação - Maria Clara Bueno
Capa - Lilian Curiel Passeri

USP · FEUSP · comunicação·e·mídia·feusp

Catalogação na Publicação
Biblioteca Celso de Rui Beisiegel
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

E74 A escola sob nova direção?: plataformização, gerencialismo e desautorização docente. / Eric Passone; Daniel Revah; Douglas Emiliano Batista (Organizadores). – São Paulo: FEUSP, 2026. 121 p.

ISBN: 978-65-5013-037-4

DOI: 10.11606/9786550130374

1. Estudos psicanalíticos na educação. 2. Educação escolar. 3. Gestão escolar. 4. Política educacional. 5. Plataformização. I. Passone, Eric (org.). II. Revah, Daniel (org.). III. Batista, Douglas Emiliano (org.). IV. Título.

CDD 22ª ed. 156.42

Ficha elaborada por: **José Aguinaldo da Silva** – CRB8ª: 7532

Sumário

À maneira de prefácio
O stalinismo pedagógico paulista — *4*
Leandro de Lajonquière

1. Regulação da política educacional no Brasil: do gerencialismo à plataformização da escola pública — *11*
Eric Passone
Douglas Emiliano Batista

2. Análise de políticas educacionais e o campo do discurso: uma leitura psicanalítica — *21*
Eric Passone

3. A escola saiu do eixo — *35*
Daniel Revah

4. Desautorização docente e demissão do ato educativo: da psicologização da educação no século XX à mercantilização da educação no século XXI — *50*
Douglas Emiliano Batista

5. Uma educação contemporânea: considerações sobre a experiência educativa — *67*
Caroline Fanizzi

6. Experiência escolar e narrativa: a desnarrativização na escola plataformizada — *82*
Denizart Busto de Fazio

7. O declínio da experiência e o fim da educação escolar: formação (des)humana na escola "plataformizada" — *99*
Thiago de Camargo Nascimento

Agradecimentos — *117*

Sobre os autores — *118*

O stalinismo pedagógico paulista

Leandro de Lajonquière

Não é de hoje que se instalou no Brasil o consenso de que a escola não vai bem e que iniciativas devem ser tomadas para melhorar a situação. Essa mesma convicção impera em diversos países, inclusive nos europeus, onde pareceria ser, a julgar pelas fantasias tecidas do lado outro do Atlântico, que aqui a vida quotidiana seria isenta de problemas, conflitos, urgências e apoquentações múltiplas e diversas. O interessante é analisarmos como essas convicções se tornam tais em cada país, qual o diagnóstico de situação que veiculam e quais as propostas a serem engajadas. É aqui que as diferenças nacionais começam! Isto não deveria surpreender ninguém. Cada país imagina sua própria escola, seus aspectos positivos a serem protegidos da erosão do tempo, seus problemas a serem corrigidos, bem como as reformas a serem implementadas com maior ou menor urgência. A suposta doença escolar e a terapêutica adequada são partes integrantes da escola que sonhamos como nação (Lajonquière, 2018). Insisto em dizer que a escola integra os sonhos da nação[1]. Isto não deveria surpreender ninguém. Educação não é termo proferido automaticamente por tod(a)o candidat(a)o a qualquer cargo eletivo no Brasil?

Os sonhos assim como os sintomas dizem do desejo que nos habita, de como nos arranjamos com ele, mas também de como fracassamos nessa tentativa. Nesse sentido, também cabe dizer que a educação escolar das crianças é um sintoma nacional. O significante escola diz então de como nos arranjamos e de como claudicamos em vivermos juntos como nação, como um grupo que se reconhece tanto unido quanto desunido graças a uma série de relatos que compõem uma história mal contada e sempre em curso.

1 A retomada desta ideia deu lugar a uma interessante pesquisa por parte de Andressa Mattos S. Sampaio (2026) sobre a construção e pregnância das diferentes "figuras da docência" no imaginário pedagógico brasileiro.

Que a escola seja o nome de uma singularidade sintomática nacional faz limite à toda educação comparada, assim como a qualquer ranking escolar mais ou menos mundialmente famoso. Bem podemos comparar resultados de medições as mais diversas, mas esses números nada dizem do sonho escolar no qual pretendemos embarcar as crianças num país e numa época dada. Isto não significa que os números não servem para nada, mas que os resultados devem ser ponderados com a história clínica do paciente como quando das análises bioquímicas se trata. A escolarização das crianças não é nada tão pretensamente automática como a cadeia produtiva de uma bugiganga qualquer. Por exemplo, se pretendemos discutir a crise atual da escola na França, não podemos ignorar que seu funcionamento, as iniciativas mais ou menos tecnocráticas tomadas pelos governos, as críticas das oposições ao governo e dos sindicatos docentes, bem como os debates dos ditos especialistas acabam tecendo um imaginário nacional que diz de como conseguimos até o momento compor uma nação singular.

Na vida social não há garantias. No que tange à França atual, as forças políticas extremas tanto ditas de direita quanto de esquerda assombram o futuro da nação colocando todo seu empenho em liquidar a esperança na democracia. A vida democrática sempre pende de um fio que se corta assim que renunciarmos a manter vivo o interrogante de como vivermos juntos sem nos matarmos uns aos outros. Os ultras sempre têm a resposta pronta: liquidar toda palavra singular e seus porta-vozes para que todos toquem a vida como aos ultras lhes parece que deve ser até o fim dos tempos. Já no que tange ao Brasil, deixo aos colegas brasileiros fazerem uma análise da situação nacional. Vou, entretanto, aportar alguns elementos para o debate pedagógico ao qual este livro pretende contribuir.

Hoje em dia, parecem ter emplacado no imaginário social uma série de ideias novas em matéria escolar. Tomei conhecimento graças aos colegas que escrevem nesta coletânea de um processo crescente chamado 'plataformização' e 'gerencialismo' da educação. Embora tenha ficado preocupado, devo dizer que não fiquei surpreso, pois de certa forma estas novas ideias constituem o corolário do pesadelo sonhado em matéria escolar há anos.

O Brasil, diferentemente da França, é uma federação de estados, como aqueles unidos do norte. Isto faz que não haja um único sistema escolar nacional. Mais ainda, o país se caracteriza por ter além de 'redes públicas' uma ostensiva oferta escolar privada, um sem-número de empresas e fundações que fabricam e vendem "ideias novas", bem como "soluções educacionais" para se atingir uma "educação de qualidade". Em suma, a questão escolar no Brasil de hoje não é equivalente ao que acontece na França, considerada tanto um Estado quanto uma nação indivisíveis. Arrisco a dizer

que talvez, ela seja uma espécie de mix entre a situação espanhola e a inglesa. Trata-se de uma ideia a ser explorada algum dia.

No Brasil, há de fato escolas no plural. Porém, salvo exceções como de costume, todas elas estão, como em todo e qualquer país, em sintonia com o imaginário pedagógico hegemônico. Este é composto por debates mais ou menos intermináveis, bem como por ideias que circulam com certa naturalidade ou automatismo. Há duas ideias que circulam com certa naturalidade: 1) não pode não haver um método para ensinar, seja o que for, que não deva ser seguido mais ou menos escrupulosamente; 2) redes oficiais de ensino 'convivem' com um dinâmico mercado privado de ofertas escolares. O império destas duas ideias constitui uma marca distintiva brasileira. Isso não impede que estejam também vigentes em outros países. Porém, no caso francês, elas não tronam no imaginário social como o fazem no Brasil. Cada uma dessas ideias bem poderia existir separadamente da outra, mas é fato que no Brasil ambas se retroalimentam hoje mutuamente dando lugar a uma espécie de singular *apartheid escolar* (Lajonquière, 2018, 2020).

O fato de haver hoje em dia no Brasil um dinâmico mercado escolar surpreende só a alguns poucos. Muitos dizem não concordar, mas isso não impede de matricularem com certa naturalidade seus filhos nessas escolas empresas. Não julgo ninguém; só pretendo chamar a atenção para o fato de que a mercantilização escolar virou um 'dado de realidade' ou fatalidade inamovível. A 'escola privada' supõe-se 'bem melhor' que a 'pública', que se viesse a desaparecer do mapa por arte de mágica o Brasil subiria nos rankings internacionais. Assim, quase todos almejam que a 'escola pública' venha a alcançar os patamares de 'qualidade' de essa outra escola fruto da iniciativa comercial. É verdade que também há escolas privadas até na França. A quantidade é bem menor, porém a questão não é essa, independentemente de considerar que não deveria haver nenhuma. As escolas privadas confessionais não são empresas privadas e, portanto, não estão sujeitas à lógica de mercado que toma conta, por exemplo, das butiques de roupa ou dos supermercados franceses. Mais ainda, todos docentes devem passar um mesmo concurso de habilitação e nenhum está obrigado a seguir método standard de ensino algum. Em suma, não existe um mercado escolar como é o caso do Brasil, onde seu dinamismo é solidário da pregnância da ideia de que é tanto possível como desejável 'fazer negócio' com a educação escolar das crianças. A meu entender eis aí o calcanhar de Aquiles da escolarização à moda brasileira.

Não tenho nada contra 'ganhar dinheiro' honestamente, mas livrar a educação escolar de um país à lógica de mercado, parece-me tão absurdo como a coletivização soviética da produção, a proliferação de oligopólios e a ausência estatal em matéria de investimentos estratégicos, de saúde e de segurança nacional. A partir do momento

em que se acredita que a experiência escolar das crianças possa ser reduzida à lógica fabril, com maior ou menor qualidade, de uma mercadoria qualquer, não há mais antídoto contra o absurdo em matéria pedagógica.

Por outro lado, a crença no método como condição *sine qua non* para 'uma educação de qualidade' é no Brasil verdadeiramente 'sem partido'. Ela impera à esquerda, no centro e à direita do espectro político, pouco importando a pertinência desses termos. Cada grupo político ou mercantil-escolar crê ter em mãos um método de ensino sempre melhor que aquele do grupo opositor ou concorrente comercial. Afirmar que a crença no método não passa de uma crença significa que não há nada que se pareça a uma suposta evidência científica. Costumo dizer que se ponderarmos todas as teses defendidas a propósito de um método que estão nas bibliotecas universitárias, a somatória final dos argumentos a favor e contra seria zero. Mas se esse argumento não for suficiente, convido os leitores a darem uma olhada em como as coisas se passam alhures onde não impera a crença tirânica no método.

A crença no método, assim como impera no Brasil, constitui o que chamo, há 30 anos, de ilusão *(psico)pedagógica* (Lajonquière, 1999, 2018, 2020). Esta, como toda ilusão, segundo Freud, é uma crença animada por um desejo. Ele afirma que "uma ilusão não é a mesma coisa que um erro, nem é necessariamente um erro" (Freud, [1927] 1994, p. 171). Ainda segundo ele, é um erro acreditar, como Aristóteles acreditava, que os vermes se desenvolvem a partir dos resíduos, enquanto é uma ilusão de "Cristóvão Colombo ter acreditado ter descoberto uma nova rota marítima para as Índias", assim como a crença de que "a criança seria um ser sem sexualidade" ou ainda a crença nacional-socialista alemã que afirma que "os indo-germânicos seriam a única raça humana capaz de cultura" (Freud, [1927] 1994, p. 171). A diferença entre uma simples crença, mais ou menos falsa, e aquela que constitui uma ilusão é dada pela natureza do desejo que as anima. O desejo que faz com que uma crença seja uma ilusão não é outro senão aquele de não-desejar.

A ilusão (psico)pedagógica implica em uma dupla crença. Trata-se de se acreditar, por um lado, na possibilidade de ajustar ou adaptar a intervenção dos adultos junto às crianças com vistas ao suposto desenvolvimento biopsicossocial e, por outro lado, na necessidade imperiosa de obrarmos nesse sentido na educação das crianças. Essa crença pedagógica é composta por pseudoverdades cientificistas, dentre as quais, hoje em dia, as ditas neurocientíficas, mas também por leituras precipitadas ou apropriações precárias dos resultados do progresso do pensamento científico como, particularmente nos anos 90 no Brasil, acontecera com as pesquisas de Jean Piaget. Mas pouco importa, o que dá corpo à ilusão (psico)pedagógica é o desejo que anima a dupla crença. Esse desejo é apenas o desejo de não desejar na vida cotidiana

com as crianças ou, em outras palavras, trata-se do desejo inconsciente de que toda criança esteja exatamente onde ela é em nosso fantasma.

A ilusão (psico)pedagógica reina no imaginário social atual assim como a ilusão pedagógica religiosa reinava de forma hegemônica na época de Freud. Isso não é de bom augúrio, pois, como venho arguindo há tempo, torna a educação das crianças um fato de difícil acontecimento. Como argumento de que não devo estar tão errado é só conferir como a posição do Brasil nos rankings escolares não condiz com o grau de "reformitis aguda" que toma conta há anos dos espíritos pedagógicos nacionais tanto 'públicos' como 'privados' (Lajonquière, 2018, p. 61). Como venho desenvolvendo há 35 anos, o fato de 'aprender' o que for, seja na escola ou fora dela, ou como já foi moda dizer 'construir seu conhecimento' implica um sujeito do inconsciente e este trabalha a contento quando consegue se dizer, se realizar, de forma singular numa história sempre em curso (Lajonquière, 1992, 2010, 2019).

A febre de plataformização e gerencialismo paulista que os colegas esmiuçam nos seus detalhes neste livro é a consagração do império da ilusão (psico)pedagógica e da convicção de que educar crianças é como se fabricar chiclete sob uma lógica fordista. Conforme afirmam alguns de meus colegas, a situação é causada pelo avanço do neoliberalismo. Pode ser que assim seja, mas creio que corremos o risco de ver só uma parte do drama que estamos vivendo.

A tal plataformização e gerencialismo na educação escolar é sem dúvida alguma um grande negócio para uns quantos. O dito ambiente de negócios, assim como a propagação de todo tipo de 'fake news' reclamam vociferar a liberdade como slogan. Mais ainda, políticos que obram no sentido da mercantilização descarada da escola se dizem liberais. Assim sendo, não podemos não concluir que o 'neoliberalismo' causa todo este desarranjo atual. Pode ser que assim seja, mas o tal de neoliberalismo tupiniquim é o que impera na China, que longe de ser um país com escolas 'sem partido' é simplesmente um gigantesco país de 'partido único'. As escolas na China funcionam mais ou menos como na Rússia, na Coreia do Norte, no Irã e no Afeganistão, em todas elas acredita-se que há um método salvador cuja execução deve ser registrada – ou contabilizada? – passo a passo e que toda singularidade deve ser corrigida[2]. Obviamente, quem não respeitar os parâmetros corre sérios riscos, dependendo, é claro, das particularidades nacionais. Porém, essa maneira de entender a educação escolar não floresceu com a máfia oligarca putinista pós perestroika, nem com a pujança do espírito comercial chinês após a morte do grande Timoneiro. Ela

2 O espírito totalitário é passível de travestismo. Os Estados Unidos de América constituem um caso particular em tempos do corretor imobiliário evangélico D. Trump.

é o prolongamento do fantasma de José Stalin vestido com uma túnica verborrágica empresarial.

Mas como foi que o fantasma paranoico do *Pai dos povos* passou a assombrar criancinhas e professores em São Paulo quando nem sequer hoje o partido comunista o reinvoca? Mistério! Mas uma coisa é certa, aqueles que o emulam nos trópicos não passam de pseudoliberais traficantes de sonhos.

Paris, primavera de 2026

Referências

FREUD, Sigmund. L'avenir d'une illusion. *In*: FREUD, Sigmund. **Œuvres complètes – 1926-1930**. v. 18. Paris: PUF, [1927] 1994. p.141-197.

FREUD, Sigmund. XXXV[e] Leçon. D'une vision du monde. *In*: FREUD, Sigmund. **Œuvres complètes – 1931-1936**. v. 19. Paris: PUF, [1932] 1995. p. 242-268.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. As ilusões (psico)pedagógicas e o sonho de uma escola para todos. *In*: ARREGUY, Marilia E. (org.). **Racismo, capitalismo e subjetividade**: leituras psicanalíticas e filosóficas. Niterói: UFF, 2018. p. 59-68.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud**. Petropólis: Vozes, 1992.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Des réminiscences, de la vérité et de l'histoire chez Freud. **Analyse Freudienne Presse**, n. 26, p. 49-60, 2019. https://doi-org.accesdistant.bu.univ-paris8.fr/10.3917/afp.026.0049 Disponível em: https://shs.cairn.info/revue-analyse-freudienne-presse-2019-1-page-49?lang=fr&tab=texte-integral. Acesso em: 27 fev. 2026.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Figuras do infantil**. Petropólis: Vozes, 2010.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (Psico)Pedagógica**. Petropólis: Vozes, 1999.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Por uma escola inclusiva ou da necessária subversão do discurso (psico)pedagógico hegemónico. **Política & Sociedade**: Revista de Sociologia Política, v. 19, n. 46, p. 39-64, 2020. https://doi.org/10.5007/2175-7984.2020.e73724 Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/73724. Acesso em: 27 fev. 2026.

SAMPAIO, Andressa Mattos Salgado. **O que faz um professor?:** Figuras da docência e mistificação pedagógica. Curitiba: Appris, 2026.

Regulação da política educacional no Brasil: do gerencialismo à plataformização da escola pública

Eric Passone
Douglas Emiliano Batista

Uma certa leitura catastrófica acerca dos atuais meios de vida e organização sociocultural informa-nos sobre uma trama tanatológica em curso. Para alguns, uma trama decorrente da emergência e consolidação do *Big Data* e/ou *Big Techs*, como expressão do espírito "dadocêntrico" e das novas formas de "extrativismo digital" engendrados a partir da junção entre mundo financeiro, as novas tecnologias de informação e as ações dos Estados.

Quando as atrocidades contra a educação pública – sob a forma de privatização, desmonte e exploração – se tornam recorrentes, é preciso ir além da manifesta denúncia, embora ela permaneça, decerto, imprescindível. Não se trata apenas da histórica (mas também relativa) subordinação do currículo escolar ao imperativo econômico[1], um fenômeno que remonta ao cientificismo da primeira metade do século XX e se consolidou no tecnicismo educacional décadas depois. Hoje, vivemos sob uma "nova" tecnocracia: um sonho positivista reavivado, que promete sanar o conflito, a luta e a complexidade inerentes às sociedades modernas por meio de uma

1 A subordinação do currículo escolar ao imperativo econômico podia ser considerada como relativa até não muito tempo atrás pois, por décadas e décadas (ou talvez mesmo por mais de um século), o imperativo formativo (*skholé*) predominou – ou ao menos teve um lugar de grande destaque – no interior do dispositivo escolar moderno. Em outros termos: durante muito tempo (desde pelo menos meados do século XIX até meados do XX) as Revoluções Políticas exerceram mais influência sobre a escola moderna do que a(s) Revolução(ções) Industrial(ais) o fizeram, e o que, justamente, assegurou à formação não utilitarista (*skholé*) um lugar na educação pública. Hoje, desafortunadamente, esse talvez já não seja o caso.

crença renovada nas "leis da ciência" – agora traduzidas em algoritmos, métricas de desempenho e gestão totalizante. É nesse terreno que florescem a plataformização do ensino, o gerencialismo obsessivo e a progressiva desautorização docente, mecanismos sutis e brutais de uma "nova" governança educacional.

A tecnocracia é o governo dos técnicos pela técnica. Governar tão somente sob o prisma da técnica e de sua decorrente aplicação é a expressão hegemônica do modelo de governança, na atualidade, seja em nome da eficiência, da eficácia e/ou da efetividade governamental (Souza, 2018). De modo paradoxal, isso implicaria a demissão ou renúncia dos cidadãos ao ato político e, especialmente, das autoridades governamentais da assunção do comando político em prol da preservação de um mundo comum a ser cultivado para o bem da comunidade, na medida em que tudo estaria inscrito, agora, em nome das finalidades mercantil e financeira, reduzindo as pessoas à condição de recursos descartáveis ou itens úteis e/ou rentáveis.

A desvalorização incessante do saber narrativo ou do saber de experiência em proveito do conhecimento tecnicocientífico e informacional constitui-se uma via aberta à criação de uma nova moral de vida, que terminaria por definir novas condutas e novos costumes, em que a questão de se saber se é verdadeiro ou falso, humano ou desumano, terminaria por perder seu sentido "humanizante" e transmissível, na medida em que, como diz Gori (2013), tudo se resumiria a responder uma única questão, a saber: se isso funciona ou não? Se é passível de gerar lucro ou não?

Se tal sonho fosse plenamente realizável, talvez pudesse retratar o já anunciado "Fim da História", na medida em que representaria o crepúsculo da governabilidade e o surgimento de uma administração societária anônima, autoritária e asséptica sobre a administração dos "negócios" do Estado-nação. Ao contrário, a narrativa política implica uma dimensão simbólica que é plural, entendida em termos de pacto, igualdade e negociação – sem a qual nenhum laço social seria possível. Assim, a dimensão simbólica que sustenta os ideais políticos modernos não pode ser reduzida a uma lógica tecnocrática e economicista da vida. Deve, antes, ser abordada a partir das condições de possibilidades – mais ou menos democráticas – de engendrar laços sociais e de vida comum na polis. É essa condição que, uma vez ausente, nos condena à barbárie.

Flerta com a morte a negação ou não reconhecimento da dimensão simbólica inerente ao mundo político, posição na qual as pessoas se tornam, paradoxalmente, indiferentes e/ou crentes ao discurso do Outro, retrato de um *nada querer saber* acerca da impossibilidade de completude do ato político – efeito de estrutura que

é extrínseco à ordem natural do vivente. Não é humano ser expressão de um cálculo exato e, portanto, ser a mesma dimensão delegada às mãos de tecnocratas de governos e secretarias governamentais ou gestões privadas, como se o "demasiadamente humano" pudesse ser reduzido a uma fórmula administrativa.

O acontecimento político, em sua dimensão simbólica fundadora da polis, constitui um "trabalho ético sem descanso" (Lajonquière, 2010, p. 250). As narrativas modernas – que sustentam noções como pacto, justiça social e cidadania – dependem precisamente dessa transmissão contínua, alicerçada na argumentação e na persuasão entre gerações. Recusar-se a interrogar as causas que nos determinam (consciente e inconscientemente) e manter-se indiferente a esse legado implicariam consequências graves.

Entretanto, não se trata de relegar a dimensão técnica a um segundo plano, haja vista que a complexidade do mundo demanda a oferta de saberes especializados. Também não se entende que todo técnico seja um tecnocrata de plantão, isto é, como aquele que usurparia o poder discricionário das autoridades políticas em nome de interesses privados, classes e/ou regime social. O que também não significa subestimar o discurso tecnocrata, sob o risco de tomar o abstracionismo gerencial e despolitizado como ideal da gestão social de *Kratos* – do poder.

Desse modo, a (neo)tecnocracia é abordada em termos específicos, não a confundindo como um regime social e político, mas pela sua influência em relação ao crescente relevo da área econômica, encarnado na figura do *manager* (Bobbio *et al*, 2016, p. 1235). Também não temos como visada precisar o alcance de tal poder, o que também fugiria ao escopo desse trabalho transversal entre psicanálise, política e educação. Isso não significa deixar de pontuar que, para além dos diferentes posicionamentos sobre o alcance tecnocrático na sociedade contemporânea, assenta-se este capítulo na crítica à ilusão onipotente acerca da eficiência e da eficácia técnica em detrimento de tudo que diz respeito ao mundo político e humano, este agora retratado por meio do prisma da corrupção, da incompetência e do privilégio. Eis porque esta reflexão se alinha ao momento contemporâneo de nossa história, contrapondo-se aos projetos de desmonte, privatização e despolitização dos "assuntos" do Estado-nação.

É fato que a instrumentalização da vida segue de perto o terror totalitário do passado – memória viva dos horrores do século XX. No entanto, a tecnocracia não é causa suficiente para explicar uma realidade cada vez mais compartilhada nas práticas sociais e nos dispositivos parametrizados, que agencia de modo unívoco regras, condutas e valores sobre os costumes culturais de nossa civilização. Mais

ainda: seria preciso tratar o avesso dessa questão, isto é, o gozo latente e presente na resposta de cada um ante essa verdadeira "alienação" dos sujeitos aos dispositivos que os assujeitam, no sentido da governamentalidade foucaultiana[2].

Todo poder aspira ao universal, ao invariável, ao homogêneo, assinala Enriquez (1996). No entanto, como mostra Freud em *Psicologia das Massas e Análise do Eu* (1921/1996), o homem resistiria em ter sua singularidade totalmente diluída e submetida a uma "alma coletiva", marca de sua diferença como signo ético e político. De modo contrário, bem poderíamos sucumbir à apatia, à indiferença cínica, ao discurso da "servidão voluntária", tal como um fantasma totalitário que se mantém como ameaça no horizonte de nosso cenário social.

Nesse cenário, cabe-nos indagar sobre o imaginário administrativo nacional que aporta à administração educacional e escolar pública e pontuar como o discurso tecnocientificista engendra altas expectativas de desempenho escolar, mesmo à revelia de gerar um estado contraeducativo, que terminaria por minar a educação escolar brasileira. A reforma administrativa do Estado, no final do século XX, consolidou a "Nova Gestão Pública" e seu viés gerencialista como expressão deste início de século XXI – um retrato do declínio da democracia e da ascensão da ideia de que o convívio humano é um *affaire* de simples gestão.

Tal lógica generaliza a norma da concorrência, importando o ideário empresarial como forma de conduta dos governos e do próprio Estado, com consequências substanciais para os direitos sociais e, em especial, para as políticas públicas de educação. É a própria noção de solidariedade expressa por meio de políticas sociais que se esvazia de seu aspecto relacional (simbólico), para se tornar um simples objeto de transação determinado por interesses difusos. Entende-se, assim, que o Estado não está apenas submetido ao poder econômico e financeiro: estaríamos diante de um Estado que se identifica com ele, e cujo imperativo se torna, portanto, empresariar-se. A nova ordem escolar aporta à escola o ideal empresarial (Laval, 2004), mas não sem consequências, obviamente.

---

2 A Psicanálise apresenta uma concepção de sujeito e subjetividade radicalmente diferentes das concepções produzidas em outros campos do pensamento. O sujeito do inconsciente é esse que tende a evadir-se das imposições culturais e de seus modos de civilização. Tal condição não é absoluta, no sentido de um "Hay Estado, soy contra!", mas passível de compromisso, isto é, de fazer sintoma e de se enlaçar ao mundo social, condição irredutível de assujeitamento do humano ao mundo da palavra e da linguagem, que implica a condição de sujeito determinada pela lei do significante: o mundo dos viventes e da própria condição (impossível) como sujeito (do desejo) (Lacan, [1953] 1998).

Concomitantemente, os discursos reformistas sobre as melhorias da educação e, consequentemente, as noções de qualidade e *accountability* (avaliação, prestação de contas e responsabilização) contingenciam o processo da política educacional, induzindo a uma regulação cada vez mais pragmática e utilitarista da política educacional em detrimento de configurações mais processuais e democráticas, como aponta Afonso (2012). E, enquanto estas últimas dão algum lugar ao sujeito (do desejo inconsciente), as anteriores tornam a sua emergência – e, portanto, a constituição de uma experiência singular – um fato de muito difícil acontecimento.

Essas noções se inscrevem como opostas à responsabilidade ética e política inerente à condição humana de viver em pluralidade e do compromisso com a polis, com o mundo que habitamos e que se pretende transmitir às futuras gerações, na medida em que postulam tão somente um mecanismo técnico-administrativo de governança, verificação e controle, como parte de um sistema de gestão por resultados, que mobiliza no interior das escolas um processo de responsabilização heterônomo, tecnoburocrático e punitivo. Tal responsabilização exógena aos profissionais da educação pública – exercida por meio de instrumentos como indicadores quantitativos, rankings, relatórios de desempenho, sanções e recompensas materiais – objetiva a reforma da escola e do corpo docente, em que a responsabilidade ética, o compromisso perante os pares e em relação às consequências futuras dos seus atos, todas essas condições humanizantes vão sendo substituídas pelo ideário da "prestação de contas", em nome dos valores como eficiência, eficácia e transparência, que compõem o imaginário gerencialista da Nova Gestão Pública[3].

Mercado, gestão e desempenho são dimensões que se articulam com as políticas educacionais locais em menor ou maior grau, embora muitos casos representem "pequenos movimentos e iniciativas separados, muitas vezes ambíguos, mas combinados, ou começam a ser combinados", no interior de um discurso que prevê a unificação de padrões e modelos de "qualidade, de habilidades, de competências e de aperfeiçoamento" (Ball; Mainardes, 2024, p. 12). Tais dimensões interdependentes e intrínsecas às reformas educacionais reinscrevem os sistemas educacionais, promovendo um aumento crescente da avaliação, da visibilidade e da padronização do ensino. Essa tendência decorre da "crença neoliberal de que a Educação é uma área adequada para exploração econômica", como qualquer outro negócio (Ball; Mainardes, 2024, p. 13).

3 Como se vê, enquanto a responsabilização heterônoma e (neo)tecnocrática desimplica o cidadão do ato político bem como o profissional da educação do ato educativo, a responsabilização subjetiva concebida em termos psicanalíticos suscita justamente a implicação do sujeito (cidadão ou profissional da educação) com seu ato (político ou educativo).

Nesse sentido, a escola pública se encontra numa encruzilhada, em que o tempo escolar e, consequentemente, a "forma escolar" cedem espaço ao imaginário neoliberal, colocando em pauta a própria direção, o próprio sentido da política educacional. Um desinvestimento simbólico da forma escolar que até então conhecíamos – instaurada nas sociedades ocidentais como tempo de natalidade e contemplação do mundo por meio da reflexão e do conhecimento –, de acesso democrático à experiência do tempo livre, visando à uma relação singular com o saber, enquanto tempo de ócio, ensino e experiências singulares e coletivas, tal como lembra o termo grego *skholé* (Masschelein; Simons, 2013; Larrosa, 2017), com a finalidade de preservar e renovar o mundo em comum (Arendt, [1954] 2011). Nesse sentido, o imaginário educativo de antanho encontra-se ameaçado pela crença concorrencial, pelo consumo compulsivo das aprendizagens, pelo ideal do empreendedorismo, pela "quantofrenia" gerencial dos resultados, pela plataformização digital da organização pedagógica e administrativa da escola.

A gestão, escolar ou não, mediada por tal produtivismo e obsessão pelas metas de desempenho pode ser tomada metaforicamente como uma espécie de "doença social" de nossos tempos, como fala Gaulejac (2007, p. 94) acerca da "quantofrenia[4]" e do efeito do poder gerencial em produzir um estado subjetivo de "incitação ao investimento ilimitado de si no trabalho, para tentar satisfazer os próprios pendores narcísicos e as próprias necessidades de reconhecimento". E, aqui, não se trata de reconhecer um desejo singular, mas tão somente de atender uma demanda desproporcional do Outro.

Em suma, um imaginário que simboliza mais a escola do negócio do que a do ócio, da atividade ao invés da reflexão, na medida em que o que define o valor passou a ser a performatividade. A ênfase na performance aporta novas perspectivas sobre a vivência docente e a natureza do ensino, abordando o trabalho do professor sob um prisma diferenciado – como sujeito. No interior dos sistemas de performatividade, os indivíduos são compelidos a se tornarem calculáveis e visíveis, como "unidades de recurso", em vez de significativos e memoráveis (Ball; Mainardes, 2024).

Infelizmente, não é isso – sujeitos significativos e memoráveis - o que vemos em certas políticas agenciadas pela tecnocracia e pelo tecnocientificismo sob o jugo neoliberal – verdadeiro avesso da *praxis* educacional. Tais políticas (ou antes, antipolíticas), por um lado, promovem o abuso de "métodos educacionais arrojados, fazendo da criança cobaia, objeto de suas experimentações, em nome das modernas

4 A noção de "quantofrenia" compreende "uma patologia que consiste em querer traduzir sistematicamente os fenômenos sociais e humanos em linguagem matemática", suprimindo qualquer dúvida ou incerteza inerentes às práticas sociais e humanas (Gaulejac, 2007, p. 94).

pedagogias" ou de algum ideal educacional (Cohen, 2006, p. 100). Por outro, destituem e desautorizam o saber e a experiência docente, em nome da eficiência e eficácia de modelos administrativos supostamente inovadores, difundidos nas últimas décadas pelo gerencialismo escolar.

Hoje, o gerencialismo assume uma forma perigosa e incisiva: a plataformização tecnológica. Por meio de ambientes digitais integrados, sistemas de gestão da aprendizagem e aplicativos de monitoramento, a lógica empresarial de inovação, otimização e controle não apenas se consolida, mas de certo modo se naturaliza. A plataforma torna-se o dispositivo por excelência do gerencialismo, em que toda interação educativa e pedagógica é traduzida em dados, todo desempenho é reduzido a métricas comparáveis, e a autonomia relativa dos professores é progressivamente substituída por protocolos e algoritmos. Nesse cenário, a educação é reconfigurada como um serviço mensurável, como uma mercadoria; a subjetividade do aluno, como ajustável; e, o espaço escolar torna-se uma arena de produtividade constantemente auditada. A plataformização, portanto, não é mero suporte técnico, mas a materialização mais acabada e poderosa do gerencialismo tecnocrático, colonizando a experiência escolar sob a promessa de eficiência, transparência e inovação.

A partir da práxis de pesquisa e intervenção no campo de estudos psicanalíticos na educação, em que a negação da dimensão impossível (real) do educar e do governar retorna como impotência de saber e fracasso, buscamos colocar em suspeição todo aparato de gestão educacional e escolar que fornece suporte ao que podemos considerar uma verdadeira impostura político-pedagógica à moda brasileira: as avaliações educacionais estandardizadas associadas às metas de desempenho e aos discursos de responsabilização escolar heterônoma, materializadas por meio de sanções, premiações e punições, enquanto um perverso mecanismo de culpabilização, desmoralização e desapropriação do saber do professoral (Passone, 2019).

Nesse sentido, propomos refletir sobre as condições políticas postas à escola pública brasileira, interrogando como os imperativos de nossa época – como o gerencialismo, a plataformização, a responsabilização escolar por resultados etc. – contribuem para minar o sonho da educação moderna. E, consequentemente, como tal condição estaria colaborando para que a "educação se torne um fato de difícil acontecimento" (Lajonquière, 1999).

O laço entre a psicanálise e a educação implica o reconhecimento do desejo e da palavra como elementos comuns a essas práticas, em que tanto o desejo quanto o sentido e a experiência ocupam o âmago do ato educativo. Implica, também, considerar as vicissitudes presentes na constituição psíquica, a incompletude simbólica do humano, para pensar uma educação advertida da realidade impossível do desejo –

ou seja, retrata um saber que concebe "a educação no interior do campo da palavra e da linguagem animada pelo desejo e, dessa forma, coloca em relevo o seu estofo de laço social" (Lajonquière, 2010, p. 78).

Desse modo, toda demanda educacional que se apresenta desmedida e desproporcional precipita a impossibilidade de responder ao desejo do Outro de modo diferido e metafórico, e termina por responder e/ou encarnar no real a demanda idealizada, isto é, corresponde ao risco do sujeito ser "tragado" imaginariamente em função do Outro, o que coloca em xeque toda operação simbólica que se espera no processo de subjetivação que a escola deve garantir. Essa é a frágil condição humana tributária à educação e ao fato que não há como não educar uma criança, ainda que o modo como se educa assuma distintas figuras e formas ao longo do tempo.

Com a psicanálise, pode-se ressaltar a dimensão simbólica da educação – enquanto experiência constitutiva e subjetivante. A finalidade econômica e social da educação é real, mas a educação também é condição de possibilidade para a formação e a subjetivação decorrentes dos efeitos da linguagem na constituição subjetiva. Nessa perspectiva, a educação revela ser estrutura simbólica, produto e produtora da linguagem, lócus de produção da palavra. Como mostra Lajonquière, o ato de educar consiste em "gerar marcas simbólicas capazes de enlaçar o sujeito do desejo num curso singular de uma história, mais ou menos familiar, para, dessa forma, poder se lançar às empresas do desejo" (Lajonquière, 2010, p.63). Assim, revela-se ser o desejo o estofo do laço social produzido por meio da escola pública.

Em conclusão, a convergência entre o gerencialismo e a plataformização tecnológica consolida a (neo)tecnocracia na educação pública. Este modelo, sob o véu da eficiência e da inovação, promove uma lógica instrumental que subordina a experiência educativa – com sua dimensão simbólica, relacional e imprevisível – aos imperativos quantofrênicos, do controle e da rentabilidade. A escola é assim reconfigurada em uma máquina de desempenho, em que o sujeito do desejo e da palavra é progressivamente substituído por um recurso administrável, e o laço educativo cede lugar ao vínculo contratual e à governança por algoritmos.

Contra essa tendência despolitizante e desubjetivante, torna-se fundamental reinscrever a educação como práxis intrinsicamente simbólica e formativa. A psicanálise, ao destacar a estrutura desejante e o conflito constitutivo no cerne do ato educativo, lembra-nos que não há técnica que possa suprimir o real da educação. A defesa da escola pública, portanto, transcende a mera denuncia e resistência ao desmonte; trata-se de insistir e implicar-se em seu espaço como um lócus privilegiado de enunciação singular, de humanização e de encontro entre gerações. O desafio que se coloca é o de reinventar, no contexto das atuais assimetrias de poder e dos dispositivos

de controle, as condições para que a educação continue a ser um acontecimento ético e subjetivante – um ato de confiança no porvir capaz de acolher a incompletude do sujeito e a complexidade do mundo que herdamos e devemos transformar e cuidar.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012. https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJDyyZ5qBRKWVfZfDQ3m/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 fev. 2026.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, [1954] 2011. p. 221-247.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Pesquisa em políticas educacionais**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2024. 447 p.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Tecnocracia. *In*: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (org.). **Dicionário de política**. v. 2. 13. ed. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2010. p. 1235-1238.

COHEN, Ruth Helena Pinto. **A lógica do fracasso escolar**: psicanálise e educação. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2006.

ENRIQUEZ, Eugène. **Da horda ao Estado**: psicanálise do vínculo social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

FREUD, Sigmund. Psicologia das massas e análise do eu. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Tradução: sob a direção de Jayme Salomão. v. 18. Rio de Janeiro: Imago, [1921] 1976.

GAULEJAC, Vincent. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Tradução: Ivo Storniolo. Aparecida: Ideias & Letras, 2007. (Management).

GORI, Roland. **La fabrique des imposteurs**. Paris: Les Liens qui Libèrent, 2013.

LACAN, Jacques. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1953] 1998. p. 238-324.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Figuras do infantil**: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Psicanálise, modernidade e fraternidade: notas introdutórias. *In*: KEHL, Maria Rita (org.). **Função fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

LARROSA, Jorge. **Em defesa da escola**. Tradução: Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Londrina: Planta, 2004.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Educação: experiência e sentido).

PASSONE, Eric Ferdinando. Da avaliação em larga escala ao furor avaliativo: a degradação do ato educativo. **Quaestio**: Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 945-964, set./dez. 2019. https://doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n3p945-964. Disponível em: https://periodico.uniso.br/quaestio/article/view/3553. Acesso em: 7 jan. 2026.

SOUZA, José Pedro Galvão de. **O Estado tecnocrático**. São Luís: Resistência Cultural, 2018.

capítulo 2

Análise de políticas educacionais e o campo do discurso: uma leitura psicanalítica[1]

Eric Passone

Sob a insígnia "ciências da educação", agrega-se um conjunto difuso de práticas, teorias e pesquisas acadêmicas voltadas para a complexidade do ato educativo. Este campo – intrinsecamente inter e transdisciplinar – abarca a formação professoral, as políticas educacionais, o cotidiano escolar, o currículo, a relação com o saber, a experiência subjetiva dos sujeitos etc., e envolve tanto o interesse de áreas de conhecimento convergentes (Sociologia, Psicologia, Economia e Administração) quanto a análise pontual das relações entre a práxis educativa e as políticas públicas educacionais.

As pesquisas e estudos de políticas educacionais configuram um domínio complexo, que compreende a decisão, elaboração, implementação e avaliação de programas, inscritos como etapas de um ciclo contínuo e não linear. Concebidos como uma "arte responsiva", tais estudos envolvem tanto a criação quanto a identificação de problemas, alimentando uma espécie de "[...] perspectiva redentora que reproduz e se baseia em ciclos intermináveis de esperança e desespero" (Ball; Mainardes, 2024, p. 11-12).

A análise de políticas públicas, enquanto subárea consolidada nas ciências políticas, desenvolveu um foco específico na fase de implementação, na segunda metade do século XX, em um contexto marcado pela crítica à instituição escolar. As pesquisas originais, de caráter predominantemente racionalista e prescritivo,

1 A reflexão ora apresentada oriunda da pesquisa "Políticas públicas de regulação e gestão da educação básica: dispositivo colaborativo de intervenção", com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Processo: 403088/2023-2). Integra as atividades da Rede Internacional de Pesquisa em Gestão Educacional (Reipege) e da Réseau Universitaire International d'Études Psychanalytiques en Éducation (Ruepsy).

buscavam explicitar certos déficits de uma determinada política e assegurar a eficácia dos programas governamentais, por meio de orientações, subsídios técnicos e controle dos meios decisórios. Esses estudos objetivavam descrever desenhos de políticas, sistematizando os processos de sua implementação.

Em tal perspectiva, política pública é definida como "o Estado em ação"[2], isto é, um conjunto de programas, projetos e planos governamentais destinados a enfrentar problemas sociais, sendo objeto de análise suas condições de emergência, seus mecanismos operativos e seus impactos sociais (Arretche, 2000). O modelo do "ciclo de políticas" (agenda, formulação, implementação e avaliação) tornou-se um dos principais referenciais analíticos para mapear a trajetória de políticas, programas, projetos e ações educacionais, desde a intenção inicial até seus efeitos no contexto da prática (Mainardes, 2018).

Implementação de políticas educacionais: da linearidade à complexidade discursiva

Para alguns autores, a implementação refere-se a todo processo iniciado com o estabelecimento da política até o seu resultado ou impacto (objetivo e subjetivo). Para outros, ela não se confunde com os seus efeitos, sendo especificamente as atividades e decisões discricionárias que operacionalizam objetivos e diretrizes gerais. A literatura especializada, a partir de trabalhos seminais como os de Pressman e Wildavsky (1984), retrata o desenvolvimento de uma perspectiva linear e hierárquica (*top-down*) para modelos mais dinâmicos e participativos (*bottom-up*) e, posteriormente, para abordagens "sintetizadoras" que enfatizam a interação entre múltiplos aspectos, como os contextos e agentes envolvidos (Lester *et al.*, 1987).

Consequentemente, consolidou-se um campo de investigações sobre a dimensão simbólica e interpretativa da implementação. Os pesquisadores passaram a investigar não apenas "o que" foi implementado, mas "como", "por quê", "onde" e, sobretudo, "com quem" as políticas obtiveram êxito, reconhecendo que os significados das políticas são construídos socialmente (Ball; Maguire; Braun, 2016; Honig, 2006).

Na atualidade, as análises de implementação educacional abrangem agentes envolvidos com a política educacional de modo amplo, abarcando pessoas e grupos que se situam além do escopo dessas políticas, como as famílias, as associações sociais e de saúde, grupos profissionais etc. Esses grupos, embora não sejam alvos do desenho das políticas educacionais, terminam por participar e influenciar, de algum modo,

2 O termo "Estado em ação" é uma referência à clássica obra *L'État en action: politiques publiques et corporatismes*, de Bruno Jobert e Pierre Muller (1987).

na implementação; como exemplo, temos a participação de setores empresariais no campo da educação escolar.

Pesquisadores como Hill (2006) e Yanow (1996) propuseram a "análise interpretativa", defendendo que os implementadores criam seus próprios significados para as políticas, mediados por seus contextos socioculturais, suas experiências e suas disputas discursivas. A política, nesse prisma, é "posta em ato" (*enacted*) de modos criativos e contingentes nas escolas, sendo reelaborada ou decodificada por pessoas que são, ao mesmo tempo, produtos e produtores do discurso político (Ball; Maguire; Braun, 2016).

É nesse ponto que a psicanálise[3] – com suas noções de sujeito do inconsciente, de divisão subjetiva e de estrutura discursiva – oferece um aporte singular para pensar os impasses e os conflitos inerentes à implementação da política educativa, nela incluída o ato educativo. Isso porque ela concebe o campo da linguagem (o simbólico) e a função da fala[4] como condições lógica-estruturais constitutivas da subjetividade, e não como meros instrumentos de comunicação ou expressão de um *self* preexistente. Isso que retrata o acontecimento do sujeito (do desejo) – inconsciente sexual e infantil – no âmbito de toda a prática humana.

Assim, para a psicanálise, a linguagem não se esgota na comunicação humana – dimensão instrumental no discurso cientificista –, antes disso, ela antecede ao sujeito e vai além, sobredeterminando-o: *isso*[5] que retrata a dimensão inconsciente do psiquismo. A incompletude simbólica do humano, os mal-entendidos, os equívocos e as lacunas linguageiras (dimensão real não nominável) revelam a equivocidade irredutível da linguagem humana. *Isso* que expressa o acontecimento do sujeito do inconsciente, a partir da estrutural injunção imaginário-simbólico-real. Distingue-se, assim, o que é estrutural – a ontologia linguística do sujeito – e o que é contingência – o contexto político, econômico e social –, no processo de constituição subjetiva.

---

3 Os conceitos psicanalíticos "adquirem pleno sentido ao se orientarem num campo de linguagem, ao se ordenarem na função da fala" (Lacan, [1953] 1998, p. 247). Esse campo, ao mesmo tempo, delimita o próprio campo operativo, "[...] seus meios são os da fala, na medida em que confere um sentido às funções do indivíduo; seu campo é o do discurso concreto, como campo da realidade transindividual do sujeito; suas operações são as da história, no que ela constitui a emergência da verdade no real" (Lacan, 1998, p. 259). Trata-se da recondução da experiência psicanalítica ao campo da fala e da linguagem, em suma, à dimensão simbólica, que implica o sujeito ao mesmo tempo em que o sujeito está implicado com ela.

4 Veja *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise* (Lacan, [1953] 1998).

5 Referência ao inconsciente, também enunciado em termos metafóricos como "a outra cena" – dimensão estruturada como uma linguagem que constitui e sobredetermina o subjetivo.

Para a psicanálise, o sujeito não é uma individualidade consciente e autônoma, mas um efeito de linguagem – o sujeito dividido –, em que um significante representa o sujeito para outro significante, isto é, ele é constituído no campo do Outro[6] (a ordem simbólica, a cultura) e marcado por uma falta estrutural que é causa de desejo. Assim, o sujeito do inconsciente difere radicalmente da noção de indivíduo da filosofia clássica, da sociologia e da psicologia, indicando uma alteridade e incompletude irredutível a qualquer cristalização identitária.

No entanto, embora o sujeito seja efeito do significante, ele "[...] não pode ser representado integralmente por ele; por isso, surge barrado, dividido, sem unidade possível, absolutamente heterogêneo ao indivíduo que significa precisamente o indiviso, aquele que não se divide" (Jorge, 2002, p. 23). Depreende-se, assim, que tal noção de sujeito deduzível da operação significante é totalmente distinta da noção de indivíduo. O sujeito em causa é tributário ao "objeto a" inconsciente, isto é, objeto causa do desejo, e se diferencia radicalmente do sujeito cartesiano e fenomenológico.

Sob a luz da psicanálise, a oposição entre indivíduo e coletivo desloca-se para a condição pulsional dos seres humanos, emergindo a cultura como dimensão do Outro, na estruturação dos laços sociais, por meio dos discursos que se estabelecem entre os seres falantes. Isto implica o outro, enquanto semelhante que encarna o Outro, isto é, o campo simbólico que inclui as instituições da sociedade (família, escola, Estado etc.).

De acordo com Lacan ([1968-1969] 1992), o discurso faz o laço social, articulando posições simbólicas específicas (Sujeito, Outro, Saber e Objeto), de modo a regular o gozo e estabelecer vínculos entre os seres falantes. Mais ainda, o discurso é uma estrutura de "aparelhamento do gozo", tornando possíveis os laços sociais, isto é, envolve um conjunto de operações psíquicas que retrata a posição do sujeito a partir do discurso do Outro, ou melhor, na falta de um todo saber do Outro. O discurso, portanto, não é simplesmente o que se comunica, mas uma estrutura que determina modos de relação e produz efeitos de verdade e subjetivação.

Lacan formalizou quatro discursos fundamentais (do Mestre, da Universidade, da Histérica e do Analista), cada um organizando um tipo específico de laço social. É importante enfatizar que tais discursos não existem de forma isolada, nem os sujeitos se localizam de modo cristalizado neles, na medida em que a relação entre a demanda e o desejo se constitui justamente por um deslocamento de um discurso em relação a outro.

6 No ensino de Jacques Lacan, a noção de "Outro" assume enfoques diferentes ao longo de seu (per)curso. O Outro emerge como demanda, como falta, como gozo e, conforme sua formalização no campo linguístico, o Outro se sobrepõe como estrutura de linguagem, à ordem simbólica, à cultura. Em suma, toma-se o "grande Outro" como a dimensão simbólica que antecede o próprio sujeito, mas não o determina, dada a condição desiderativa do sujeito.

Posteriormente, acrescentou o discurso capitalista, que, em sua análise, distingue-se por não produzir propriamente um laço social, mas sim um desenlace e a segregação. Em 12 de maio de 1972, em uma conferência no Instituto de Psicologia da Universidade de Milão, Lacan (1978, p. 48) pontua a sagacidade desse discurso: "[...] o discurso capitalista é algo loucamente astucioso, mas voltado ao esgotamento [...]. É que ele é insustentável [...] ele anda sobre rodinhas, e não pode andar melhor, mas justamente anda tão rápido que se consome, se consome tão bem que se consuma". Tal passagem também invoca a incapacidade do discurso capitalista – como discurso do "mestre moderno" – de barrar a dimensão mortífera do gozo.

A sociedade estruturada sob o discurso capitalista fundamenta-se na produção sistemática da "falta" de gozo[7] – impulsionando o gozo em detrimento do desejo –, gerando indivíduos insaciáveis. Estes, por sua vez, convertem-se em exploradores em potencial de seus semelhantes. Aliás, o que seria a atual tônica curricular na formação de empreendedores nas escolas?[8] Ao substituir a causa do desejo pela lógica da mais-valia, tal discurso convoca cada indivíduo a extrair do outro um excedente de trabalho não remunerado. Afinal, o que seria essa prática política de induzir resultados por meio de prêmios e bonificações aos professores pelo alcance de metas por parte dos estudantes?

O ideal de uma escola "consumida" e "consumada"[9], por meio de inúmeras "reformas empresariais", tal como nos fala Luiz Carlos de Freitas[10], não tenderia a torná-la uma espécie de "rito de passagem" dos mais novos a essa sociedade – como

7 Como observou em conversa Daniel Revah, o "estado de gozo" produzido pelo neoliberalismo é da ordem de uma ilusão, até porque, após o gozo onipotente do consumo, o que advém é o gozo impotente da obsolescência programada da mercadoria adquirida, resultando na "falta" de gozo.

8 Dardot e Laval (2016) discutem certa subjetivação contábil e financeira, ou subjetivação capitalista, caracterizada pela generalização da concorrência como norma de conduta e pela empresa como referência para a construção da subjetividade. Para esses autores, esses imperativos dão origem ao chamado "sujeito empresarial", "sujeito neoliberal" ou "neossujeito". Esse indivíduo seria moldado por práticas de fabricação e gestão que promovem um modelo de operação no qual ele trabalha para a empresa como se estivesse trabalhando para si mesmo, eliminando a distância subjetiva entre a pessoa e a organização que a emprega, motivo de uma adesão inconteste por parte de dirigentes escolares que reclamam de certo isolamento no âmbito escolar.

9 Referência ao tema disparador do XII Colóquio Internacional do LEPSI / 7º Congresso da RUEPSY / 3º Congresso Brasileiro da Rede INFEIES - "A escola: consumida ou consumada?", realizado no ano de 2017, na Universidade de São Paulo.

10 Veja *Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola* (Freitas, 2012).

agenciadora de um "gozo a mais"? E, em termos subjetivos, não estaria mais o sujeito agenciado pela divisão estruturante do inconsciente e pelo interdito – dimensão simbólica que implica a restrição ao gozo –, mas estaria dividido por não alcançar o gozo prometido pelo discurso empreendedor?

A compulsão insaciável que caracteriza o imaginário político-pedagógico em relação à inovação dos *gadgets* educacionais talvez explique o consumo crescente e incessante de objetos produzidos pelo complexo científico-capitalista (Quinet, 2009), expressão da expansão metonímica do imaginário empresarial-tecnocrático que consome dinheiro, tempo e corpos, no cotidiano escolar, como efeito do discurso neoliberal no campo educacional.

Laval (2004), em *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*, destaca a investida do mercado à dimensão pública da educação, diferindo-a dos valores culturais e políticos da educação posta desde as revoluções políticas da modernidade, para tomá-la como valor econômico. Nesse sentido, do mesmo modo nos interrogamos: trata-se de uma mudança ou destruição da escola pública?

A noção de discurso como laço social possibilita aportar uma reflexão imprescindível e incontornável à complexidade discursiva inerente ao campo de análise de políticas educacionais, a saber: que tipo de laço social e subjetividade estamos produzindo na escola? Especialmente, em tempos em que o discurso hegemônico da política educacional neoliberal demanda que a escola abdique de sua função simbólica de transmissão e filiação (laço social) para se tornar um sistema fechado de administração de resultados e *performances*.

Em outros termos, o aporte da análise do discurso desde a psicanálise fornece um fecundo arcabouço para reflexão sobre os atuais imperativos ou hegemonias na educação pública, talvez assim possamos salvaguardar a educação do discurso (neo) tecnocrático da atual política como se deseja.

Os três ofícios impossíveis: governar, educar e psicanalisar

No início do século XX, a psicanálise emergiu no campo discursivo das ciências naturais e humanas. Desde então, uma nova hermenêutica dos processos subjetivos convocou os demais discursos sobre o humano em suas condições a se defrontarem com o inconsciente como determinação da ação, conforme demonstrou Foucault em *Nietzsche, Freud e Marx* (1987). Ao postular os processos constitutivos da subjetividade, em suas dimensões clínica, investigativa e teórica, Freud forneceu

elementos conceituais importantes para os pesquisadores do campo das ciências humanas e sociais em geral.

Freud (1996) retomou uma reflexão kantiana para designar governar, educar e psicanalisar como "ofícios impossíveis". Essa impossibilidade não indica ineficiência, nem se trata de anunciar a impotência de tais práticas, mas apontar para uma condição estrutural: o núcleo do desejo inconsciente que escapa a qualquer projeto de dominação, modelagem ou controle total. Freud ([1937] 1996) as designou como profissões impossíveis na medida em que a dimensão desiderativa e inconsciente escapa a toda tentativa de controle racional e consciente, seja de pessoas, seja de instituições. Entretanto, paradoxalmente, o que torna tais ofícios impossíveis constitui sua própria condição de possibilidade, que se manifesta na repetição inconsciente da própria indestrutibilidade do desejo. Assim, contrariamente, destaca-se que o impossível indica justamente as condições de possibilidade de nossas práticas humanas.

Essa lógica de pensamento testemunha que "o ponto de chegada nunca coincide com o ponto de partida" (Lajonquière, 1999), isto é, que não há simetria entre o planejado e o realizado, na medida em que o impossível se interpõe como real em toda prática humana. Será justamente no reconhecimento de tal impossibilidade – desse real que resiste à simbolização – que se funda a possibilidade ética dessas práticas. Trata-se, antes de tudo, de introduzir no campo de análise de políticas a falta constitutiva e estrutural entre o humano e o mundo, enquanto incompletude simbólica da própria *condição humanizante*. Aqui reside o conflito como dimensão real, enquanto aquilo que se refere à impossibilidade de concretizar o ideal de uma política de forma plena e satisfatória, isto é, de acordo com qualquer meta preestabelecida ou idealizada *a priori*. No campo educacional, isso se traduz na conclusão de que não há método eficaz ou política capaz de suprimir o conflito constitutivo entre o sujeito e a cultura, entre o desejo singular e os ideais civilizatórios, restando sempre um desejar a mais.

No entanto, ao *nada querer saber* acerca da impossibilidade de se atingir esse "núcleo utópico", no caso da política, *isso* bem poderia nos arrastar seja para a crença de uma mão redentora de um messias político, seja para a ilusão positivista de um destino calculável. Com lembra Goldenberg (2006, p. 8), "[...] se no passado o político era da ordem do divino ou do mágico, no presente é confinado às decisões técnicas dos peritos da probabilidade ou entregue nas mãos de místicas personalidades carismáticas". Eis que é exatamente entre esses dois extremos que se situa a invenção da democracia como condição *sine qua non* de toda a experiência subjetiva referente ao mundo moderno.

No retorno a Freud conduzido por Lacan, o psicanalista francês reafirma o caráter subversivo da psicanálise ao dizer que é o inconsciente que dirige a existência

humana, perspectiva radicalizada em seu seminário *A lógica do fantasma*, com a afirmação de que "[...] eu não digo que a política é o inconsciente, mas, apenas, que o inconsciente é a política [...]" (Lacan, [1966-1967] 2008, p. 350). Essa enunciação efetua um deslocamento decisivo, transportando o inconsciente para fora, situando-o no espaço público e histórico. Ele passa, assim, a ser concebido como inextricavelmente vinculado aos embates do discurso social e à discórdia inerente à vida da pólis em cada época.

É redundante dizer, mas imprescindível, que os eventos históricos ocorram no interior do campo simbólico; a dimensão real – como impossível de simbolizar – implica um limite estrutural comum tanto à história quanto ao psiquismo. Assim, a psicanálise mostra que a história e a política são atravessadas por uma lógica significante e por um núcleo de impossibilidade (o real), elementos que são estruturais e resistem a qualquer totalização dialética.

A afirmação lacaniana de que "o inconsciente é a política" desloca a análise para o campo dos discursos sociais. Isso implica pensar a dimensão social do inconsistente, ou seu caráter transubjetivo, em que o coletivo não retrataria apenas uma simples somatória de indivíduos, no sentido da existência originária de um gregarismo universal, mas que a dimensão do coletivo está inscrita na própria estruturação inconsciente. Isso porque nos constituímos em relação ao desejo do Outro, por meio de laços sociais estabelecidos como discursos, estes que sustentam simbolicamente os meios pelos quais se cria o mundo em que vivemos, o mundo do *socius*.

O real, na teoria lacaniana, retrata justamente a dimensão impossível, isso que não cessa de não se inscrever como falta, do trauma e do indecidível, isto é, *isso* que persiste como resto a toda tentativa de simbolização (Fink, 1998). Uma política educacional, portanto, sempre lidará com um excesso real: seus resultados serão inevitavelmente insatisfatórios em relação aos objetivos e metas projetados, na medida em que haverá sempre um hiato estrutural entre a política formal (discurso do mestre) e o desejo presente na dinâmica subjetiva de implementação. No campo social e simbólico, o real, como impossibilidade, acontecimento e indecidibilidade, aponta aos impasses sociais e políticos, como expresso na fórmula: o impossível de governar, de educar, de analisar. Isso implica reconhecer que certas atividades humanas carregam em si limites intrínsecos.

Nesse sentido, o real lacaniano relacionado à constituição da subjetividade humana, ao lado dos registros simbólico e imaginário, denota uma negatividade incontornável. No âmbito das políticas educacionais, como lembram Gunder e Hillier (2009, p. 75), seguir-se-ia "[...] uma aceitação no planejamento da impossibilidade de certeza, de solução e de previsibilidade"; isso que permitiria "[...] envolver a

incognoscibilidade inerente ao real e que está subjacente à realidade social e material". Em suma, o campo do real remete à falta de conciliação ou equalização da condição pulsional, operando sempre um resto, uma falta, *isso* que será sempre insuficiente e deixará sempre algo a desejar. Eis por que tal impossibilidade é a mesma condição de possibilidades do ato educativo.

Discurso neoliberal e plataformização na educação

A análise psicanalítica do discurso fornece um fecundo referencial para abordar criticamente os atuais imperativos – o gerencialista, o tecnológico e o avaliativo – na educação. O discurso capitalista, em aliança com o discurso da Universidade (que coloca o Saber instrumental no lugar de agente), engendra o que se pode chamar de uma (neo)tecnocracia educacional. O ideal grego da *skholé* (tempo livre para a reflexão e o ócio criativo) é esvaziado. A escola passa a ser redefinida como uma organização empresarial, um "negócio" focado em resultados mensuráveis, rankings e eficiência. A educação torna-se uma mercadoria; o aluno, um cliente; o professor, um colaborador; e o diretor, um gerente.

Nesse sentido, a educação é progressivamente reconfigurada como um serviço; o saber, uma mercadoria sujeita à lógica da oferta e da demanda; e o aluno-protagonista, como "capital humano" a ser constantemente otimizado nos moldes do mercado. A linguagem da eficiência, da qualidade mensurável por indicadores, da responsabilização por resultados e da "evidência" científica como único parâmetro legítimo constitui um poderoso discurso. Ele promete anular a impossibilidade fundante do ato educativo, fantasiando um controle total sobre os processos e resultados.

Nesse sentido, o gerencialismo encontra sua expressão mais acabada na "plataformização" tecnológica dos processos educativos e administrativos, promovendo uma vigilância constante e naturalizando a lógica do controle heterônomo. A plataformização da educação – da gestão aprendizagem e da instituição escolar por meio de ambientes digitais integrados e algoritmos – é a materialização tecnológica desse discurso. Ela opera uma dupla captura: transforma toda prática educativa em dados analisáveis e comparáveis e, ao fazê-lo, submete a experiência educativa à lógica da *performatividade* e do consumo, esvaziando seu potencial simbólico e ético.

Concomitantemente, as políticas regulatórias de cunho gerencial provocam a precarização objetiva e subjetiva do trabalho dos profissionais da educação (diretores, coordenadores e professores), posicionando-os como grupo de risco na saúde pública. O modelo baseado na *accountability* de alto risco desautoriza e culpabiliza os profissionais,

corroendo o saber professoral e o projeto societário de democratização da escola pública (Passone; Roncoli, 2022).

Nesse cenário, a avaliação em larga escala deixa de ser uma ferramenta diagnóstica para se tornar um dispositivo central de governança, produzindo subjetividades adaptadas à competitividade e naturalizando a exclusão sob o véu da meritocracia (Passone, 2020). A escola, como espaço de transmissão cultural e de encontro com o saber enquanto experiência de "perda de gozo" (Lacan, 1992) – ou seja, de renúncia ao imediatismo em prol da construção de um laço social civilizatório –, vê sua função simbólica ser drasticamente esvaziada. Em outras palavras, a escola deixaria de suspender o imediatismo de gozo, que, por sua vez, anularia as condições de possibilidades de instaurar "[...] o germe do espírito das leis ou, se preferirmos, o sentimento de cidadania" (Lajonquière, 1999, p. 83).

A defesa da escola pública exige mais que a denúncia, requer a reinscrição da educação como um acontecimento ético – enquanto ética do desejo e do real –, capaz de acolher a incompletude, sustentar o laço social e preservar um espaço para o desejo e a singularidade diante das forças homogeneizantes do controle tecnocrático e da mercantilização da educação.

A lógica "insuficiente-suficiente" é inerente a qualquer laço social e constitui uma marca real nos laços engendrados pelas políticas educacionais, ainda que seja sistematicamente obliterada pelos discursos hegemônicos atuais. Mais do que inerente, essa lógica é estrutural, pois deriva da própria constituição do sujeito do inconsciente, que se enlaça aos Outros através de uma falta inscrita no cerne do desejo – falta essa que é a condição significante de qualquer discurso. Dito de outro modo, a lógica da eficiência e da eficácia, hegemônica nesse campo, nutre-se da fantasia imaginária de aniquilar toda insuficiência, convertendo-a no signo do "fracasso" a ser eliminado. No entanto, postular um regime plenamente "eficiente e eficaz" seria ignorar a dissimetria estrutural e real entre o enunciado de uma política e seus efeitos, entre a demanda e o realizado, entre a intenção e a prática. Tal insuficiência não é um déficit contingente, mas um limite interno e impossível de suprimir, que torna inconcebível qualquer noção de "educação ideal". É precisamente por falhar – por ser sintoma de uma falta estrutural – que o (in)suficiente aponta para a presença do sujeito do desejo, pois, como ensina a psicanálise, onde irrompe o sintoma – como formação de compromisso –, aí está o sujeito.

Nesse sentido, a psicanálise oferece uma leitura do "fracasso escolar" que subverte as explicações (psico)patologizantes e individualizantes predominantes no discurso social atual. Em vez de localizar o problema no aluno e na sua família, conforme fazem as denominadas "novas formas psicopatológicas", a psicanálise

propõe compreender o fracasso como efeito dos laços sociais e discursos produzidos no próprio cotidiano escolar. Trata-se de um "fracasso ímpar", que não tem o sucesso como seu oposto complementar, mas retrata o acontecimento do sujeito no interior do laço social. Desse modo, considerar a presença do sujeito do inconsciente no ato educativo, como dimensão impossível da educação, implica abordar sua dimensão real, permitindo novas formas de simbolização e sublimação da pulsão, reconhecendo os diferentes estilos do sujeito com relação aos saberes (Passone, 2017).

Isso significa que o dito fracasso é um sintoma que emerge da estrutura do discurso pedagógico, e não um déficit a ser corrigido, na medida em que o sujeito não se define por sua adaptação à norma, mas justamente por suas disfunções e pela objeção que faz às imposições sociais. Mais ainda, o fracasso é a tentativa do aluno de se inscrever simbolicamente quando seu reconhecimento é negado, manifestando-se como uma recusa a um saber estandardizado ou um lugar pré-determinado socialmente.

Assim, a contribuição da psicanálise para a análise de políticas educacionais não é prescritiva nem normativa, seu valor reside em uma crítica radical às ilusões de transparência, controle e eficácia total que sustentam o gerencialismo neoliberal. Ao postular a dimensão do inconsciente, do desejo e do real, ela possibilita refletir que toda política é não toda, em alguma medida, será sempre reinterpretada e atravessada por mal-entendidos; porta um irredutível "mal-dito" e pulsões que escapam ao cálculo racional. Em outras palavras, a política educacional, como qualquer outra empreita humana, será sempre "sufuciente" em certos registros e radicalmente impossível em outros, porque toca no real da divisão subjetiva.

Mais do que isso, a psicanálise sustenta uma ética que valoriza o sujeito em sua singularidade desejante, em oposição às tendências massificantes e perversas do discurso capitalista. Lembra-nos também que o laço educacional implica o reconhecimento da alteridade e da falta tanto do aluno quanto do professor. Defender a escola e a educação como bem público é defender a escola como montagem simbólica responsável pela natalidade dos mais novos no mundo.

Nesse sentido, para além de uma perspectiva *implementalista* tradicional nos estudos de análise de políticas, podemos nos indagar sobre a implicação do sujeito (inconsciente), constituinte de toda prática social, partindo da hipótese de que, quanto maior a demanda gerencial em torno do rendimento e resultados, menor é o tempo vertido com o saber – da relação com o saber do aluno, do professor e da própria instituição escolar enquanto comunidade de aprendizagens –, considerando-se ainda o contexto histórico, econômico e sociocultural.

Isso implica, portanto, rechaçar a sua redução a um *gadget* de mercado e defender a preservação de um espaço em que a palavra e o tempo de elaboração psíquica assentem lugar. É na sustentação desse impossível – desse real do sujeito que suporta a completa governamentabilidade – que reside a possibilidade de uma educação possível, ao menos essencialmente humanizante e subjetivante.

Referências

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. *In*: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 43-56.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Pesquisa em políticas educacionais**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FOUCAULT, Michael. **Nietzsche, Freud e Marx**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luís Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 jan. 2026.

FREUD, Sigmund. Análise terminável e interminável. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. v. 23. Rio de Janeiro: Imago, [1937] 1996. p. 233-266.

GOLDENBERG, Ricardo. **Política e psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

GUNDER Michael; HILLIER, Jean. **Planning in ten words or less**: A Lacanian entanglement with spatial planning. Aldershot; Burlington: Ashgate, 2009.

HILL, Heather C. Language matter – how characteristics of language complicate policy implementation. *In*: HONIG, I. Meredith (org.). **New directions in education policy implementation**: confronting complexity. New York: State University of New York, 2006. p. 65-82.

HONIG, Meredith I. Complexity and policy implementation: Challenges and opportunities for the field. *In*: HONIG, I. Meredith (org.). **New directions in education policy implementation**: confronting complexity. New York: State University of New York, 2006. p. 1-24.

JOBERT, Bruno; MULLER, Pierre. **L'État en action**: politiques publiques et corporatismes. Paris: PUF, 1987.

JORGE, Marcos Antonio Coutinho. Discurso e liame social: apontamentos sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos. *In*: RINALDI, Doris; JORGE, Marcos Antonio Coutinho (org.). **Saber, verdade e gozo**: leituras de *O Seminário, Livro 17* de Jaques Lacan. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002. p. 17-32.

LACAN, Jacques. **A lógica do fantasma**: seminário proferido em 1966-1967. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, [1966-1967] 2008.

LACAN, Jacques. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1953] 1998. p. 238-324.

LACAN, Jacques. **Lacan in Itália 1953-1978**. Milão: La Salamandra, 1978.

LACAN, Jacques. **O Seminário Livro 17**: o avesso da psicanálise (1969-1970). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

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

LESTER, James P.; BOWMAN, Ann O'M; GOGGIN, Malcolm L.; O'TOOLE, Laurence J. Public policy implementation: evolution of the field and agenda for future research. **Review of Policy Research, Policy Studies Organization**, Washington, D.C., v. 7, n. 1, 1987. https://doi.org/10.1111/j.1541-1338.1987.tb00038.x. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1541-1338.1987.tb00038.x. Acesso em: 10 jan. 2026.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**,

Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago. 2018. https://doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217. Acesso em: 10 jan. 2026.

PASSONE, Eric Ferdinando. Educação social: quando o passado é desafio presente na formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 688-714, abr./jun. 2017. https://doi.org/10.1590/198053143772. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/HMgQ4L3NHcNqTLPSmNtGwyD/?lang=pt&format=html Acesso em: 07 mar. 2026.

PASSONE, Eric Ferdinando. O "furor avaliativo" como sintoma social da educação brasileira? **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 439-453, 2020. https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v25i3p439-453. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282020000300007. Acesso em: 10 jan. 2026.

PASSONE, Eric Ferdinando; RONCOLI, Milena. Revisão da literatura sobre os estudos de responsabilização escolar no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 16, n. 1, 2022. https://doi.org/10.5380/jpe.v16i1.84282. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/84282. Acesso em: 10 jan. 2026.

PRESSMAN, Jeffrey; WILDAVSKY, Aaron. **Implementation**. 3. ed. Berkeley: University of California, 1984.

QUINET, Antonio. A política nos laços sociais. *In*: QUINET, Antonio. **A estranheza da psicanálise**: a Escola de Lacan e seus analistas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. p. 45-48.

YANOW, Dvora. **How does a policy mean?**: Interpreting policy and organizational actions. Washington, DC: Georgetown University, 1996. Disponível em: https://press.georgetown.edu/Book/How-Does-A-Policy-Mean. Acesso em: 20 jan. 2025.

A escola saiu do eixo

Daniel Revah

"A escola saiu do eixo".[1] Com essa expressão, carregada de um tom dramático, a diretora de uma escola pública de São Paulo sintetizou recentemente o que também podemos encontrar em reflexões de diferentes autores e cada vez mais frequentes que aludem à crise da escola, à sua descaracterização e à sua possível decomposição, caso não passe por uma transformação radical (Hernández, 2024; Nóvoa, 2019; Laval, 2004). O que atualmente acontece na educação escolar é indissociável da presença de determinados discursos, mas sobretudo da lógica que os perpassa e que crescentemente vem colonizando as várias esferas da vida humana, com efeitos nos laços sociais e nas formas de subjetivação de crianças, jovens e adultos.

Essa lógica, própria do mercado e à qual Lacan alude quando se refere ao Discurso do Capitalista, não deixou de estar presente na escola em outros momentos históricos, de diversas maneiras e em diferentes países. E podemos também pensar que, em alguma medida, o que é inerente à economia sempre incidiu na escola na sua configuração moderna. Mas o que é inédito nos dias de hoje é a forma como essa lógica, atualizada pelo neoliberalismo, vem se infiltrando no cotidiano escolar e em todo e qualquer discurso pedagógico, assim tornando irrelevantes os conflitos e as diferenças historicamente construídas no campo pedagógico a partir da consagrada divisão entre a Escola Tradicional e a Escola Nova.[2] A tendência atualmente é que toda ideia ou proposta logo se torne funcional a essa lógica que opera corroendo os

1 Este capítulo é uma versão ampliada do texto apresentado na mesa redonda intitulada "O ato educativo, o furor gerencial e o aluno protagonista", no 13º Congresso da Rede Universitária Internacional de Estudos Psicanalíticos em Educação (RUEPSY), realizado na Universidade Nacional de Rosário (Argentina), em novembro de 2025.

2 Charlot (2020, cap. 3) alude a essa mesma tendência quando se refere ao caráter híbrido das práticas e discursos pedagógicos contemporâneos.

pilares que sustentam a escola, comprometendo dessa maneira o tipo de experiência que essa instituição possibilitou às novas gerações ao longo da sua história.

Essa corrosão é o que podemos observar em algumas redes públicas de ensino brasileiras, em estados como São Paulo e Paraná, onde essa lógica se expande capilarmente no cotidiano escolar graças a determinados dispositivos, como as plataformas digitais e outras tecnologias que transformaram a escola numa espécie de máquina, na qual todos – professores, alunos e direção escolar – foram transformados em insumos a serviço de seu funcionamento.

A escola "plataformizada"

Essa nova versão da Escola-Máquina[3] resulta de um processo que temos de situar na década de 1990, quando começam a ser implementadas as políticas neoliberais na educação incentivadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O gerencialismo, enquanto ideologia e forma de administração empresarial, vai penetrando desde então na própria administração pública, impondo-se de forma crescente nas diferentes instâncias do Estado e nas políticas públicas. É o que podemos observar no campo educacional quando crescentemente se fala da qualidade da educação, ao mesmo tempo em que diminui a referência ao fracasso escolar. Nesse período começa a circular o significante "qualidade total" e a ideia de que é necessário eliminar qualquer falha, esmagar qualquer erro, como é sugerido na revista *Nova Escola* em 1997 – uma revista de ampla repercussão entre os professores brasileiros nesse período (Revah, 2004, p. 354). O que se quer é "a escola nota 10", "a escola de qualidade total", ao mesmo tempo em que se celebra o casamento entre a empresa e a escola: "Um casamento que dá certo", como destaca a manchete de capa dessa mesma revista no ano seguinte, em 1998 (Revah, 2004, p. 357)[4]. Em outras palavras, para ser "nota 10", a escola precisa funcionar como uma empresa.

Nos discursos oficiais, nutridos pelo que também circula nos documentos e propostas de organismos internacionais, a avaliação torna-se nesse período o eixo das

3 A escola pensada como uma máquina teve diferentes versões ao longo da história, a começar pelo início do mundo moderno, quando já definia o horizonte de quem a pensava como uma via para a salvação da humanidade, como sonhava Comenius (1997). Sobre a Escola-Máquina, veja-se também Revah (2019).

4 Veja-se a imagem da capa da *Nova Escola*, com essa manchete, no final do capítulo (Figura 1).

políticas educacionais.[5] São então realizadas avaliações externas padronizadas em larga escala para mensurar a qualidade da educação e essas avaliações servem para justificar as políticas educacionais e responsabilizar as escolas, os diretores, a coordenação pedagógica e os professores pelos resultados obtidos, sem que eles sejam envolvidos na definição dessas políticas. No estado de São Paulo, por exemplo, em 1995 a Secretaria de Educação instaurou um sistema de avaliação anual para todas as escolas públicas estaduais (Saresp). Posteriormente, a partir 2011, outras avaliações externas são aplicadas até se tornarem bimestrais (AAP, Prova Paulista)[6]. E em 2024, com a utilização obrigatória de plataformas digitais pela direção da escola e no âmbito da prática pedagógica, a avaliação torna-se diária e até instantânea, pois a Secretaria de Educação tem acesso de maneira imediata ao que é inserido nas plataformas.[7]

São diversas plataformas digitais usadas diariamente, com algumas que ficam dentro de outras cuja finalidade é centralizar as informações e fornecer indicadores que sintetizam em que medida foram atingidas as metas fixadas pela Secretaria de Educação. Direção, professores, estudantes e a escola como um todo são avaliados com notas ou por meio de cores (verde, amarelo e vermelho), dependendo do indicador em questão. Por exemplo, o painel "Escola Total", cujo nome é bem sugestivo sobre o controle que se procura ter sobre todas as dimensões da vida escolar, contém várias plataformas e seu acesso é franqueado apenas aos gestores da escola, das Diretorias de Ensino e da Secretaria de Educação. Esse painel inclui uma plataforma que se chama "Super BI", cuja sigla significa *Business Intelligence* – "inteligência de negócios" –, outro nome que também revela o viés que predomina no uso dessas ferramentas digitais. A "Super BI" contém outras plataformas e centraliza o controle diário do trabalho de professores e estudantes. A "formação" dos professores também é feita e controlada por meio de uma plataforma de uso obrigatório. Nela, os docentes precisam assistir aos vídeos sobre os temas das aulas digitais, com perguntas para serem respondidas. E nas aulas são obrigados a utilizar slides previamente disponibilizados.[8] Além disso, nas salas de aula foram instaladas câmeras que enviam as imagens para a Secretaria

5 Sobre o "furor avaliativo" que toma conta do campo educacional, ver: Passone (2019).

6 AAP significa Avaliação da Aprendizagem em Processo.

7 A plataformização do ensino no estado de São Paulo foi antecedida pelo Paraná, cuja Secretaria de Educação foi presidida desde 2019 por Renato Feder, o mesmo empresário que posteriormente, em 2023, foi nomeado Secretário de Educação de São Paulo. A respeito do uso de plataformas digitais nas escolas públicas estaduais do Paraná, veja-se: Israel (2024).

8 Sobre a implementação de plataformas digitais nas escolas públicas estaduais de São Paulo, aqui tomamos como referência o estudo feito pelo Grupo Escola Pública e Democracia [GEPUD] em parceria com a Rede Escola Pública e Universidade [REPU] (Gepud; Repu, 2025).

de Educação. Com essas imagens, em algumas escolas piloto são experimentadas tecnologias de reconhecimento facial que empregam a Inteligência Artificial para avaliar o engajamento e desempenho dos estudantes durante as aulas.[9]

A utilização dessas plataformas consome boa parte do tempo de trabalho dos professores, diretores e coordenadores, todos eles sob a ameaça de sofrer sanções caso não cumpram com as metas de desempenho que são estabelecidas. Os diretores, por exemplo, podem perder o cargo ou serem removidos para outra unidade escolar ou para determinado setor subordinado à Secretaria da Educação. E os professores, no caso dos contratados em caráter precário, colocam em risco a renovação da sua contratação. Transformados em reféns das plataformas, como disse uma docente, os professores mostram-se exaustos e muitos adoecem.[10]

Não é muito diferente o que ocorre com os estudantes, que também foram transformados em consumidores assíduos de plataformas que controlam suas atividades escolares, dando lugar a efeitos diversos. Um exemplo é o caso de um estudante que vinha perdendo o gosto pela leitura devido à substituição dos livros em papel pela plataforma "Leia SP". De acordo com o relato de sua professora, a leitura era feita em um tablet que "exigia a rolagem da tela numa velocidade específica, nem lenta nem rápida demais", de maneira a "impedir que os alunos burlassem as metas de páginas lidas" (Cássio, 2025). Depois de ter lido um certo número de páginas e com o objetivo de verificar se o estudante havia prestado atenção, a leitura era interrompida para que fossem respondidas algumas perguntas. E não importava se o estudante já tinha lido esse livro na biblioteca, pois novamente era obrigado a fazer a leitura na plataforma. Outro exemplo é sobre a plataforma "Elefante letrado". "Por não reconhecer que algumas crianças (que já conseguiam ler) não podiam pronunciar todas as palavras do texto", às vezes porque a captação de suas vozes pelo microfone não ocorria de forma correta, a própria plataforma "decidia" que as crianças não eram capazes de ler adequadamente, sendo então obrigadas a repetir a mesma tarefa várias vezes, até conseguirem completar a atividade (Cássio, 2025).

Tudo o que é registrado nas plataformas é transformado em indicadores utilizados junto com as avaliações em larga escala para atribuir uma nota para cada turma, para cada escola e para cada Diretoria de Ensino. Todos são assim pressionados para alcançar determinados resultados, gerando uma cadeia de cobranças que incide

9 Sobre o uso dessa tecnologia em escolas públicas de São Paulo, ver: DCM-TV (08/2025). Em relação à utilização das tecnologias digitais nas escolas públicas do estado de Paraná, veja-se: Israel; Firmino, 2023.

10 Sobre a fala dessa docente e as ameaças e punições a professores e diretores da rede pública do estado de São Paulo, ver: Gepud; Repu (2025, p. 12, p. 20 a 23).

em todas as relações. Há também premiações como política pública estabelecida em vários estados brasileiros, sob a forma de bonificações ou incentivos financeiros recebidos pelos educadores das escolas que atingem as metas previstas. Tudo isso gera um clima de ansiedade, medo e concorrência generalizada reforçada pela divulgação de rankings que classificam e hierarquizam as escolas.[11]

As tecnologias digitais, sobretudo as plataformas e a Inteligência Artificial, tornaram-se uma espécie de fetiche para os dirigentes da Secretaria de Educação de São Paulo e de outros estados brasileiros. Direção, professores e estudantes dependem dessas tecnologias e estão a serviço dos algoritmos que as regulam. Todos são obrigados a usar e cuidar das ferramentas digitais para que a Escola-Máquina funcione, como sugere uma professora que se autodefine como "babá de plataforma".[12] O que esse fetiche promete é a "escola total", uma escola sem falhas, mas que também exibe as fissuras que essas mesmas tecnologias produzem e que por meio delas igualmente busca-se remendar; à semelhança da lógica inerente ao mercado, que sempre precisa renovar suas ofertas com objetos à medida das necessidades que ele mesmo cria.

Com esse panóptico digital que extrapola as fronteiras da escola, a tendência é que o tempo e o espaço sejam esquadrinhados e minuciosamente regulados para tudo ficar disposto de forma conveniente à economia de dados, com ferramentas digitais que pertencem a empresas contratadas pelo poder público. Por meio delas, avança a privatização da educação pública, mas também a descaracterização da escola, desse modo pondo em risco o potencial emancipador implicado na educação escolar.

Outro aspecto que é preciso considerar nesse processo – e que envolve um número ainda pequeno de escolas – é a adesão ao modelo cívico-militar, com rituais típicos da caserna. Nesse modelo, que apresenta variações nos municípios e estados onde foi implantado, são contratadas empresas que disponibilizam policiais militares da reserva ou ex militares reformados para controlar a disciplina dos alunos, mas também para dar aulas de civismo e de direitos e deveres do cidadão. No município de Ilha Bela, por exemplo, as turmas vão marchando até a sala de aula conduzidas por um "chefe" de turma que apresenta os alunos aos professores exigindo continência. E aos alunos que não cumprem com o regimento são aplicadas punições pela própria empresa, cujos funcionários, inclusive, não se encontram subordinados à administração da escola.[13]

---

11 A respeito desses aspectos, ver: Gepud; Repu, 2025.

12 Cf. Gepud; Repu (2025, p. 20).

13 A esse respeito, veja-se o depoimento feito pelo professor de história Cézar Cruz, da escola municipal Senador Major Olímpio (DCM-TV, 05/2025).

O que vem ocorrendo nas escolas "plataformizadas", com essa particular forma de vigilância e controle que a sua militarização tende a incrementar, responde às transformações que vem se desenrolando no sistema produtivo e no mundo laboral, com novas formas de trabalho precário e informal idealizadas pelo discurso do empreendedorismo, da liberdade e da autonomia de quem supostamente depende apenas de si mesmo, das suas competências e habilidades. Dentre elas, principalmente as que envolvem o domínio das tecnologias digitais, fundamentais para as diversas modalidades de trabalho "uberizado" e indissociáveis do uso de plataformas digitais e das novas formas de vigilância e controle. A escola responde diretamente a essa demanda por um novo proletariado digital, no qual o professor também foi incluído.[14]

Esse universo em que a escola está imersa, com a presença invasiva do vocabulário neoliberal e a forte articulação entre a lógica do capital e as tecnociências, configura-se num período histórico em que reemerge a teoria do capital humano (Israel, 2024), assim como o tecnicismo na educação, hoje com uma cara nova, dada sobretudo pelas plataformas digitais. Esse vocabulário neoliberal corresponde a discursos que ressoam com força dentro e fora da escola, perfazendo um movimento circular que incide diretamente no valor da educação escolar para as novas gerações, como podemos notar em certo comentário feito por um influenciador mirim, de cerca de 10 anos de idade, que não parecia duvidar ao dizer que "a escola complica a vida do empreendedor".[15]

A experiência escolar e o ato educativo

Além do valor simbólico da escola, o que atualmente está em jogo são os pilares que a sustentam e que dela fizeram uma instituição imprescindível para a educação das novas gerações no âmbito do mundo moderno, principalmente se consideramos o sentido público da educação escolar e seu potencial emancipador. Nas escolas públicas "plataformizadas", o que vem sendo corroído é a dimensão estrutural da escola, relativa às condições que tornaram possível a experiência escolar e os atos educativos que a caracterizam, englobando diversos aspectos, como os relacionados ao tempo, ao espaço e aos laços transferenciais.

Uma dessas condições concerne ao lugar reservado ao professor como figura de autoridade que a forma escolar dispõe estruturalmente, assim possibilitando a

14 Sobre a digitalização da educação e a sua relação com as mudanças no mundo produtivo, ver: Israel (2024).

15 Ver em: Felca (2025).

instauração do campo transferencial necessário à ação educativa. Ocupar esse lugar, inerente ao Sujeito Suposto Saber na conceitualização de Lacan, certamente não é suficiente para que se instaure o que é da ordem da autoridade e da transferência. É necessário também um professor subjetivamente implicado nessa posição discursiva que efetivamente assuma a responsabilidade pelo cuidado e pela orientação dos mais novos na sua introdução ao mundo existente. Ademais, "algo" do que ele transmite tem que instigar os sujeitos da educação a ativar o amor, não à sua pessoa, mas ao saber que veicula. Um saber que opera como um terceiro, como um Outro indissociável do universo simbólico que é próprio da educação escolar e que a todos enlaça de uma maneira diferente, com efeitos perceptíveis quando as aprendizagens tipicamente escolares de fato acontecem, com crianças e jovens transformados em estudantes abertos à experiência escolar e ao mundo que ela disponibiliza.

Esse terceiro, esse Outro que está em jogo na transmissão e no ensino constitui um elemento estrutural que não pode faltar sem que a escola se descaracterize. A dimensão do Outro que é essencial nesse caso corresponde aos conteúdos culturais que foram transformados em objetos de ensino e estudo, conteúdos sistematizados e socialmente consagrados no âmbito de determinadas tradições ou que se tornaram clássicos porque modelares e abertos a múltiplas significações.

Outra condição, relacionada com o valor simbólico da escola e com a maneira como o professor se posiciona no laço educativo, diz respeito à disposição dos sujeitos da educação para acolher o que procede do universo simbólico mobilizado na ação educativa, relativo ao patrimônio cultural que a escola seleciona para ser ensinado de forma sistemática e intencional. Sem um mínimo de disposição para ter essa experiência, para trabalhar sobre o que procede desse universo simbólico, junto com a cota de mal-estar e esforço aí implicada, a ação educativa não encontra ressonância, redobrando-se nesse caso o desafio que a educação sempre representa para o professor às voltas com a dimensão impossível e paradoxal de seu ofício, que em algum ponto ou em alguma medida precisa fracassar para que a educação seja bem-sucedida.[16] Dar curso a esse desafio supõe introduzir "algo" que possa operar no laço educativo à maneira de um enigma, de uma indagação ou inquietação que impulsione os sujeitos da educação em direção ao saber; "algo" que é da ordem do real, impossível de apreender e indissociável do saber inconsciente que sobredetermina as aprendizagens escolares.[17]

16 Isso é o que podemos pensar a partir do que Freud sugere quando se refere aos três ofícios impossíveis: psicanalisar, educar e governar.

17 Aqui tomamos como referência as conceitualizações de Lacan sobre os três registros implicados na constituição do sujeito: real, simbólico e imaginário.

Temos até aqui um dispositivo escolar básico cujo funcionamento enlaça desejos de diferente ordem: de um lado, o desejo de quem educa e busca transmitir uma herança cultural; de outro, o desejo dos sujeitos da educação que almejam fazer parte do mundo dos adultos e aspiram a ser um deles. Esse dispositivo pedagógico – se assim o qualificamos tendo em vista a educação na sua versão escolar – articula os elementos que correspondem aos do triângulo herbartiano, um triângulo incompleto cuja base não se fecha, como nos alerta Violeta Núñez quando examina o vínculo educativo. Neste, lembra Núñez (2023, p. 29), os conteúdos do ensino constituem um terceiro elemento que opera como mediador entre o agente da educação e o sujeito da educação; é um elemento que une e ao mesmo tempo separa. E aqui podemos pensar que o que opera dessa maneira é o que se transmite, em negativo, como avesso dos conteúdos culturais em jogo no ensino. Ou seja, no ensino também se transmite certo saber inconsciente conjugado à ordem do real, que é o que na verdade "pulsiona" os laços educativos.[18] O real é, precisamente, o que causa o funcionamento desse dispositivo simbólico.

Podemos dizer então que a estrutura suposta nesse dispositivo pedagógico nunca se fecha porque além de ser conformado por quem educa, pelos sujeitos da educação e pelos conteúdos do ensino, envolve esse quarto elemento representado pela ordem inconsciente que opera nos laços sociais e que sempre está presente no seu funcionamento, como um componente inerente aos laços que o professor estabelece com seus alunos. Com estes, todo professor mantém vínculos os mais diversos que se alteram em cada circunstância, de acordo com a trama que resulta dos múltiplos laços transferenciais que o grupo-classe habilita. Nessa trama funciona o dispositivo simbólico básico que a escola institui e que o professor costuma ativar seguindo um plano que invariavelmente se vê modificado, pois nenhum planejamento permanece inalterado diante do real da sala de aula, que sempre exige introduzir ou fazer algo que não havia sido previsto. Sem essa abertura para os imprevistos, contingências e desvios que incidem na trama da ação educativa, nesse dispositivo simbólico deixa de operar o que afinal o impulsiona e que ao mesmo tempo humaniza.

A trama de múltiplos laços transferenciais em que o professor se situa no seu grupo-classe concerne a uma dimensão coletiva da experiência escolar que inclui os laços que os estudantes entre si estabelecem. Todos eles a princípio posicionados como iguais em face do professor e das possibilidades que essa experiência cria, num espaço compartilhado que propicia a filiação comum ao Outro que a instituição escolar sustenta. Essa convivência entre pares dá lugar a transferências horizontais que

18 Ao dizer "pulsiona", aludimos à ordem das pulsões e, portanto, a dimensão do real-corporal sempre implicada na educação e nos desejos que estão em jogo.

também produzem efeitos educativos, como é próprio da função do semelhante em determinadas circunstâncias (Tiussi, 2018; Revah, 2020).

No espaço de socialização específico da instituição escolar, a convivência entre pares ou semelhantes resulta em efeitos formativos diversos, relacionados em alguma medida com as questões inerentes ao ensino sistematizado e aos novos horizontes que a cultura escolar abre, desvinculados dos laços de dependência familiar e das determinações que procedem da condição social dos estudantes. Com esses laços e determinações temporariamente suspensos, novas possibilidades de filiação são criadas. O caráter emancipatório da educação escolar resulta dessa filiação e do que graças a ela pode ser renovado, adquirindo desse modo um novo sentido, tanto em termos subjetivos quanto coletivos, principalmente se a escola fomenta o livre pensar dos mais jovens dessacralizando os temas que são objetos de estudo.

Temos aí outra condição que define a educação escolar e o que nela é essencial, nesse caso relacionada com o espaço, mas que também envolve o tempo escolar, ambos relativamente livres em relação a certos condicionamentos sociais e familiares. É o que nos lembram Masschelein e Simons (2017) quando discutem em que consiste "o escolar" e destacam o tempo livre como um componente fundamental, num espaço igualmente livre, porque não subordinados ao que prevalece na família e no trabalho. Mas é claro que não inteiramente livres, pois na escola é preciso obedecer a determinadas regras impessoais que incluem certas demarcações temporais, além de determinadas formas de circular e se comportar no espaço escolar.[19]

Sobre essa dimensão temporal, ainda é necessário considerar as várias maneiras de experenciar o tempo possibilitadas pelo dispositivo escolar, fundamentais para viabilizar a educação e as aprendizagens escolares. Uma delas corresponde à lógica retroativa que Lacan destaca na sua retomada da obra freudiana. Essa temporalidade retroativa é central no processo de constituição subjetiva e na operação que é própria dos atos educativos. Estes, na escola, tendem a ocorrer no âmbito do dispositivo pedagógico que ela habilita, sem que ninguém possa prever de forma precisa como e quando ocorrem. São atos que de fato acontecem quando determinada marca simbólica opera à maneira de um significante-mestre que (re)ordena outras marcas que deixaram alguma inscrição no sujeito, dentre elas as que resultam de ações propriamente educativas. O corte que esse ato produz acontece de forma fugaz, efetivado pelo gume desse significante-mestre que de forma retroativa (re)ordena essas marcas simbólicas, fazendo com que algo mude em termos subjetivos. O ato

19 Sobre a subordinação de mestres e alunos a regras impessoais como uma característica da forma escolar, veja-se: Vincent, Lahire e Thin (2001).

educativo, em suma, é o que *a posteriori* (re)ordena, enlaça e ressignifica essas marcas, assim dando lugar a uma mudança que envolve em alguma medida a ordem do saber inconsciente, mas também o que o sujeito mobiliza diretamente relacionado com os conteúdos do ensino e as aprendizagens escolares.[20]

Outra dimensão importante relacionada com os pilares que sustentam a escola na sua complexa configuração atual concerne à dimensão coletiva do fazer docente e ao papel dos responsáveis pela direção da escola (diretores, coordenadores pedagógicos, etc.), na medida em que eles participam da necessária elaboração das formas do mal-estar que surgem cotidianamente na instituição escolar e que também se processa sob o regime que é próprio daquela temporalidade retroativa. Essa elaboração, relativa aos múltiplos laços transferências em jogo na instituição, torna-se possível quando os dirigentes fazem circular a palavra no diálogo com os professores, com os alunos e as famílias, estabelecendo pontes, conversando e abrindo possibilidades, sem perder de vista o horizonte da escola.[21] Essa forma de atuar é o que poderíamos atribuir ao que o termo mediador sugere quando referido aos implicados na direção escolar. Nesse mesmo sentido são igualmente relevantes as diferentes instâncias coletivas onde a circulação horizontal da palavra entre os adultos se torna possível, de modo a habilitar a discussão e a reflexão sobre as questões que inquietam no dia a dia da instituição, com alguma abertura para decisões compartilhadas não subordinadas às figuras de autoridade instauradas pelo dispositivo escolar.

Se consideramos agora as escolas "plataformizadas", algumas questões podem ser colocadas:

- de que maneira são afetadas as condições que tornam possível a experiência escolar?;
- o que acontece com a ato educativo sob o regime imposto pelas tecnologias digitais e a lógica que as perpassa?;
- em que medida as formas da temporalidade implicadas na constituição do sujeito, nas aprendizagens escolares e nos processos de elaboração do mal-estar individual e coletivo se veem afetadas nessas escolas?;
- qual é o lugar que ainda resta para a dimensão coletiva do fazer docente?

Para finalizar, vamos examinar alguns aspectos implicados nessas questões.

20 Para pensar o ato educativo, tomamos como referência o conceito de ato psicanalítico desenvolvido por Lacan (2025) e o que Soler (2024) e Nominé (2024) discutem sobre esse conceito.

21 Uma das formas de perder de vista esse horizonte ocorre quando essa elaboração é transformada numa forma de psicologização do cotidiano escolar.

Da "pedagogia" centrada nas plataformas

Nas escolas "plataformizadas", ao professor sequer lhe restou o lugar historicamente reservado e consagrado para o exercício de seu ofício. A sala de aula não mais lhe pertence, esse lugar foi usurpado e, dessa maneira, tudo o que é da ordem do laço educativo tende a ser afetado. Os laços transferenciais necessários à ação educativa encontram condições pouco propícias para se instaurar. E os atos educativos relacionados com essa ação são também atingidos, além de reduzidos no seu alcance se consideramos o que é priorizado como objeto de ensino: competências e habilidades úteis ao mundo do trabalho digitalizado.

Esse lugar do professor como figura de autoridade também se vê afetado pelos discursos que o desautorizam e que circulam na família e na sociedade em geral. Nesse sentido contribuíram as pedagogias centradas no aluno, como podemos pensar a partir do que Hannah Arendt ([1954] 1972) formula sobre a crise na educação nos anos 1950. Entretanto, se apenas considerássemos a repercussão dessas pedagogias na desautorização do professor, estaríamos reduzindo demais a complexidade de um processo no qual a própria Arendt inclui a sociedade de consumo e, implicitamente, a lógica do mercado, que em grande parte é a responsável pela diluição de uma diversidade de fronteiras, como a que separa a esfera privada da esfera pública. Essa diluição incidiu diretamente na educação e na sua crise, como ela própria sustenta quando se refere à crise da tradição e da autoridade no mundo moderno.

Se consideramos essas escolas onde tudo tende a ser regulado pelas tecnologias digitais e a lógica do capital, a educação escolar se vê afetada não exatamente em razão dos imperativos dos discursos que idealizam a criança, desautorizando o professor e relegando os conteúdos do ensino para um segundo plano, como é comum atribuir às pedagogias centradas no aluno. Também seria reducionista dizer que os professores desistiram de educar ou que renunciaram a assumir seu lugar como responsáveis pela educação das novas gerações. O que acontece nas escolas sujeitas à "pedagogia" centrada nas plataformas, que não é propriamente uma pedagogia, está diretamente relacionado com o ressurgimento do tecnicismo e a fetichização das tecnologias digitais que a todos transformaram em objetos de gozo desse "inconsciente maquínico" que elas instauram.

Nas escolas "plataformizadas", a tendência é que o dispositivo simbólico implicado no ato educativo, assim como outros elementos relativos à dimensão estrutural da escola, sejam crescentemente alterados e deixem de ser efetivos quanto a seu propósito emancipatório, principalmente porque o que é inerente ao sujeito do inconsciente tende a ser excluído, fortalecendo-se desse modo o "inconsciente

maquínico" das tecnologias digitais. Em outras palavras, o que sobretudo se vê afetado é a ordem do saber inconsciente em jogo em toda ação educativa e nos laços que os próprios adultos estabelecem entre si. Essa ordem é, precisamente, o que a Escola-Máquina pretende domar. Nela, não há lugar para os desvios nem para os imprevistos que são próprios do registro do inconsciente. Todos devem se adaptar e gozar seguindo o roteiro desse "inconsciente maquínico", com as regulações e sob a temporalidade que a lógica que o perpassa impõe.

A escola não é uma máquina de educar, como às vezes é pensada. Reduzida à ordem da máquina, ela perde seu viés emancipatório e, nesse sentido, não educa e muito menos inclui as crianças que historicamente foram excluídas da escolarização porque apresentavam algum tipo de entrave psíquico de natureza estrutural.[22] Se a transmissão e o ensino produzem efeitos educativos, isso somente é possível porque algo da ordem dessa maquinaria falha e nessas falhas é onde o sujeito da educação existe, bem como os agentes da educação, que no limite, no horizonte distópico que se anuncia, não seria estranho que se busque substituí-los por robôs guiados pela inteligência artificial.

Por último, podemos dizer que "a escola saiu do eixo" porque a sociedade mudou seu eixo. Uma sociedade onde a nova configuração da ordem capitalista tende a prescindir da democracia e da política para se manter vigente, assim dando lugar a regimes autoritários e, no extremo, a formas de totalitarismo que já podemos vislumbrar em decorrência da crescente e global concentração de riqueza e poder. Um poder que além de contar com os instrumentos disponibilizados pela revolução tecnológica atualmente em curso, promove as formas de subjetivação que melhor se ajustam à ordem que se quer impor. A subjetividade cínica que tudo naturaliza e a tudo se adapta é o que as escolas "plataformizadas" pretendem produzir, em consonância com a nova ordem que o poder do capital digitalizado impõe, em sociedades hiperindividualistas onde os laços sociais tendem a ser reduzidos a sua mínima expressão. Se consideramos que o inconsciente é a política, como sugere Lacan, é primeiramente por meio dela que é possível transformar esse estado de coisas, para dessa maneira também reestabelecer e fomentar as condições estruturais que fazem com que uma escola seja mesmo uma escola, com as tecnologias digitais incorporadas de outra maneira.

---

22 Sobre o que concebemos como entraves psíquicos de natureza estrutural, veja-se: Kupfer *et a*l. (2017).

Figura 1: O casamento escola-empresa



Fonte: *Nova Escola*, ano 23, n. 117, nov. 1997. Capa: desenho de Kipper.

Referências

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, [1954] 1972. p. 221-247.

CÁSSIO, Fernando. A plataformização do ensino público paulista é um desastre. **Carta Capital**, São Paulo, 8 jul. 2025. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/opiniao/a-plataformizacao-do-ensino-publico-paulista-e-um-desastre/. Acesso em: 10 out. 2025.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?**: Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

COMENIUS, João Amós. **Didática magna**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GEPUD; REPU. Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista. **GEPUD; REPU**, São Paulo, jul. 2025. Nota técnica. Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_68cc8aa516314a34835b8b71dea20347.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

HERNÁNDEZ, Luis Aguilar. Educación, neoliberalismo y resistencias. Revista Olhares, Guarulhos, v. 12, n. 1, p. 1-13, 2024.

ISRAEL, Carolina Batista. Do trabalho digital ao ensino plataformizado: reflexões sobre os impactos do neoliberalismo digital. **Terra Livre,** São Paulo, ano 39, v. 2, n. 63, p. 183-220, jul./dez. 2024.

ISRAEL, Carolina Batista; FIRMINO, Rodrigo (coord.). **Reconhecimento facial nas escolas públicas do Paraná**: relatório 2023. Curitiba: UFPR, 2023. Disponível em: https://observacuritiba.ufpr.br/wp-content-uploads-2023-12-rf_pr_2023-pdf-2/. Acesso em: 20 out. 2025.

KUPFER, Maria Cristina et al. Eixos teóricos da metodologia do estudo de caso da escola: o tempo da criança-sujeito. In: KUPFER, Maria Cristina; PATTO, Maria Helena Souza; VOLTOLINI, Rinaldo (org.). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras**: acolhendo o aluno-sujeito. São Paulo: Escuta: Fapesp, 2017. p. 35-48.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 15**: o ato psicanalítico (1967-1968). Tradução: Teresinha N. Meirelles do Prado. Rio de Janeiro: Zahar, 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Londrina: Planta, 2004.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Educação: experiência e sentido).

NOVA ESCOLA. São Paulo, ano 18, n. 117, nov. 1997.

NÓVOA, António Sampaio da. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

NÚÑEZ, Violeta. El vínculo educativo. In: TIZIO, Hebe (coord.). **Reinventar el vínculo educativo**: aportaciones de la pedagogia social y del psicoanálisis. Barcelona: Gedisa, 2003. p. 19-47.

PASSONE, Eric Ferdinando. Da avaliação em larga escola ao furor avaliativo: a degradação do ato educativo. **Quaestio**: Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 945-964, set./dez. 2019. https://doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n3p945-964. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3553. Acesso em: 7 mar. 2026.

REVAH, Daniel. A escola no registro da fantasia. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 22-31, 2019.

REVAH, Daniel. **Construtivismo**: uma palavra no circuito do desejo. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

REVAH, Daniel. Registros da função do semelhante na escola: função subjetivante e função política. In: PESARO, Maria Eugênia; KUPFER, Maria Cristina; DAVINI, Juliana (org.). **Práticas inclusivas II**: desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito. São Paulo: Escuta: Fapesp, 2020. p. 115-129.

TIUSSI, Carolina Cardoso. **Função do semelhante como fundamento do trabalho com crianças em grupos**: uma contribuição para os estudos sobre o desenvolvimento psíquico. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

Vídeos

DCM-TV. Como a IA está espionando alunos em escolas públicas de SP. **DCM-TV**, São Paulo, 30 ago. 2025. 1 vídeo (duração aproximada). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=t6_73LLKAhI. Acesso em: 30 set. 2025.

DCM-TV. Professor de história conta como foi demitido de escola por ensinar história. **DCM-TV**, São Paulo, 20 maio 2025. 1 vídeo (duração aproximada). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z9tErKGZP1k. Acesso em: 30 set. 2025.

FELCA. Adultização. **Felca**, [S. l.], 6 ago. 2025. 1 vídeo (duração aproximada). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FpsCzFGL1LE. Acesso em: 30 set. 2025.

NOMINÉ, Bernard. El acto analítico. [Conferência]. **Federación de Foros del Campo Lacaniano en España**, 5 abr. 2024. 1 vídeo (duração aproximada). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Bxe53t_iyh8. Acesso em: 30 maio 2025.

SOLER, Colette. El acto analítico. [Conferência]. **Federación de Foros del Campo Lacaniano en España**, 1º mar. 2024. 1 vídeo (duração aproximada). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-5gQ_SGHs3I&t=74s. Acesso em: 30 maio 2025.

Desautorização docente e demissão do ato educativo: da psicologização da educação no século XX à mercantilização da educação no século XXI

Douglas Emiliano Batista

Penso não haver lugar para maiores dúvidas quanto ao fato de que o furor gerencial, o avaliacionismo, o produtivismo e o inovacionismo que acometem a escola há algumas décadas se prestam, uma vez mais, a desautorizar os professores e, assim, a desprestigiar o ensino de conhecimentos públicos e a esgarçar a transmissão latente de saber (Batista, 2025a). Além disso, a plataformização da educação escolar - deslanchada sobretudo nos tempos ainda recentes da pandemia de Covid 19 - agravou ainda mais tal quadro de depreciação da docência e de sua valorosa função formativa.

Assim, em face da forte tendência contemporânea de redução da instituição escolar a um estabelecimento ou a uma organização corporativa, o lugar atribuído ao professor tem sido prevalentemente o de um recurso humano, isto é, de um capital humano. E o que cabe a tal "figuração" contemporânea de docente não é outra coisa do que executar em sala de aula - de modo menos ou mais anônimo - as prescrições estabelecidas por supostos "experts" ou "especialistas" em educação (na verdade, tecnoburocratas ou tecnocientificistas de plantão).

Esses "especialistas", como costuma ser de praxe, não se mostram muito inclinados a colocar em questão a alegada cientificidade de suas prescrições baseadas em supostas "evidências pedagógicas" ("evidências" que, sobretudo ao se considerar as incertezas incontornáveis do campo educação, acabam por dar o tom tecnocientificista da empreitada[1]). E, em vista dessas prescrições e "evidências", o que resta ao professor,

1 O tecnocientificismo é uma forma de negacionismo decorrente de uma "deriva" da ciência. Além de reduzir esta última a um meio para o desenvolvimento tecnológico, o primeiro é caracterizado também por reduzir a totalidade das ciências apenas às "ciências duras" (pautadas em experimentos replicáveis), além do fato de pretender silenciar a pluralidade do debate científico por meio de fundamentos últimos supostamente inquestionáveis ou infalíveis. Assim, o tecnocientificismo atenta contra a falibilidade que é uma marca própria das ciências modernas enquanto tal (Habermas, 2002).

quase que tão somente, é a replicação em suas aulas de tais "boas práticas" ditas "objetivas" – e tal como se o docente fosse um objeto (um "recurso", um "meio") destas últimas ou dos "iluminados" criadores delas. Portanto, o professor, ao passo em que aplica – na condição de capital humano - tais prescrições durante as aulas, fica, assim, quase impedido de implicar-se como sujeito na educação de seus alunos e, logo, de implicar-se na emergência impredizível do *ato educativo* que em princípio lhe cabe (voltarei a isso). Dessa forma, a autoria ou co-autoria de tal docente em relação aos conhecimentos que veicula aos alunos se esvai a favor da repetição de procedimentos, protocolos e enunciados "objetivos" produzidos a partir dos imperativos que são típicos das organizações e dos estabelecimentos corporativos de nossos dias, a saber: gerenciamento excessivo, avaliação obsessiva, produção compulsiva, inovação impulsiva – imperativos os quais, decerto, ganharam proporção industrial (ou, antes, uberizada) quando da plataformização da escola nos últimos anos.

Em suma, o fato é que não restam maiores dúvidas de que a "nova direção" da escola vem se consubstanciando, antes de tudo, como empresarial e, logo, como uma direção tecnoburocrática e/ou tecnocientificista. E, assim sendo, no interior do estabelecimento ou organização escolar, o lugar do professor é prevalentemente o de um executor anônimo ou de um replicador maquinal de prescrições pré-configuradas por terceiros (quer se trate aí de protocolos biologicistas, medicalizantes, economicistas ou gerencialistas[2]). Por fim, é certo que o professor, ao meramente replicar tais prescrições, enunciados ou procedimentos, se desautoriza no tocante à própria enunciação e, portanto, renuncia - sobretudo inconscientemente - a pensar com vivacidade a respeito da singularidade das vicissitudes ou acontecimentos educativos que emergem nesta ou naquela aula por ele mesmo ministrada. Afinal, lá onde os enunciados reinam quase absolutos, a enunciação é muito propensa a se precarizar; ou onde imperam a certeza e a assertividade, a dúvida tende a ser assaz escassa; ou onde prevalecem as respostas prontas, as boas perguntas (que costumam, aliás, implicar o sujeito) já não são frequentemente formuladas; e, em síntese, é o reflexo que, portanto, se torna hegemônico lá onde a reflexão expirou.

Entretanto, é importante reconhecer também - tanto para fins de reflexão teórica quanto para fins de reflexão e ação política - que tal desautorização docente, a qual foi elevada à enésima potência no interior do dispositivo escolar atravessado por imperativos neoliberais, é bem mais antiga do que o referido ideário utilitarista de escola-empresa ou de escola-negócio, ideário o qual começou a se impor discursivamente

2 Medicalização, biologicismo, economicismo ou psicologismo não são expressões propriamente ditas das ciências médica, biológica, econômica e psicológica. São, antes, derivas tecnocientificistas e, logo, fundamentalistas, e as quais se arrogam a prerrogativa de aplicar em outros campos a dita "cientificidade" que pretensamente faltaria a estes últimos (mas que seria abundante nas primeiras).

nos anos 80 e 90 do século precedente. A bem da verdade, a desautorização dos professores remete, antes, às primeiras décadas do século XX, momento da história da educação que foi marcado pela psicologização da pedagogia e, em alguma medida, pela psicologização do próprio dispositivo escolar. Em vista disso, torna-se imprescindível refletir aqui a respeito da especificidade da desautorização do professor em tal contexto de psicologização da pedagogia nas primeiras décadas do século XX, e de tal modo que se torne possível, na esteira disso, teorizar sobre a maneira como, já nos anos 80 ou 90 do século XX, a lógica da escola-empresa foi dragando a referida desautorização (de origem "psi") do exercício da docência e até mesmo ao ato educativo. Naturalmente, também será o caso de investigar se, por outro lado, a educação psicologizada já não se encontrava, por assim se dizer, muito bem talhada "de nascença" para vir a se submeter - mais ou menos docemente, portanto - à lógica da escola mercantilizada que imperaria do final do século XX até estes dias do século XXI.

Psicologização da educação e renúncia ao ato educativo

Há já bastante tempo que se fala, particularmente nos estudos psicanalíticos na educação, sobre o tema da *renúncia ao ato educativo* ou *demissão do ato educativo* (cf. Lajonquière, 1997)[3]. E há muitos anos tal renúncia ou demissão tem sido pertinentemente relacionada ao agenciamento, por parte dos professores, do discurso pedagógico psicologizado. Ou seja: o agenciamento – que se dá de forma sobretudo inconsciente - do discurso pedagógico "psi", e o qual também é nomeado como discurso (psico)pedagógico (Lajonquière, 1999), desimplica subjetivamente os professores do próprio ato educativo[4].

3 No que se segue, vou reelaborar uma intervenção que fiz no 13º Congresso RUEPSY, ocorrido em Rosário, na Argentina, em novembro de 2025. Tal Congresso teve por título Entre consentimento e renúncia: o ato educativo diante dos discursos imperativos da época. RUEPSY é a Rede Universitária Internacional de Estudos Psicanalíticos em Educação, cuja sede fica em Paris, e que conta com pesquisadores de países como França, Argentina, Brasil e outros. No mais, quero agradecer à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - pelo apoio financeiro que me permitiu participar de tal Congresso.

4 O ato educativo concerne, por um lado, à (trans)formação e, logo, à experiência subjetiva que é sofrida e - ao mesmo tempo – é realizada pelos alunos na escola. Tal (trans)formação ou experiência, porém, não é (nem pode ou deve ser) controlada egoicamente pelos professores ou pela escola. Contudo, é enquanto encarnação da alteridade (da linguagem, da cultura, do mundo adulto etc.) em relação aos alunos que o ato de um professor pode ter lugar – de modo imprevisível e incontrolável – na escola e na vida dos discentes. Eis que o ato, portanto, é o que inaugura algo novo no mundo e, em termos educativos, ele confere então um novo início subjetivo ao aluno ao passo em que demarca (a partir da recombinação inconsciente de dada cadeia significante) um antes e um depois para tal discente (Lajonquière, 1999).

E por que é assim? Ora, é assim exatamente porque o discurso pedagógico psi – ou (psico)pedagógico - se organiza em torno da ilusão de que as intervenções do professor deveriam ser complementares às ditas faculdades psicológicas dos alunos, faculdades essas que são concebidas como individuais ou até mesmo como inatas aos seres humanos. E, dessa forma, as intervenções docentes deveriam então se restringir a desenvolver as ditas potencialidades interiores ou maturacionais dos aprendizes. Com isso, eis que a imagem do professor "parteiro" ressurgiu de modo enfático sob tal ideário prescrito por especialistas "psi", uma vez que ao docente já não cumpriria ensinar menos ou mais intencionalmente os conhecimentos públicos nem tampouco transmitir inconscientemente algo do saber inconsciente (isto é, marcas simbólicas latentes). É que, sob a injunção de prescrições psicologizadas, caberia ao professor apenas revelar a alegada interioridade ou individualidade do aluno. E, por seu turno, o que tal revelação impõe é que o professor e também seu ato se marginalizem sempre que a psicologia do aluno (e, portanto, o dito protagonismo e atividade deste último) é tomada como o centro da vida escolar. Nesse sentido, devo concluir que o centramento da escola no aluno (ou seja, em sua psicologia individual) e, logo, a pretensa complementaridade entre as intervenções dos docentes, por um lado, e as ditas faculdades psicológicas dos alunos, por outro, são o cerne mesmo da desautorização do professor e de sua alteridade formativa em tal contexto pedagógico de início do século XX[5].

Em outros termos, o cerne da renúncia docente ao ato educativo se aloja na marginalização escolar do ensino formal de conhecimentos bem como na marginalização da transmissão não formalizável de saber (ou inseminação inconsciente de marcas simbólicas). Ademais, tanto a marginalização de um quanto a de outra se dão sempre em prol do partejo de supostas habilidades e competências psicológicas dos alunos. E, assim, na medida em que a (psico)pedagogia posiciona discursivamente o professor apenas como um parteiro e não como um inseminador de marcas simbólicas, a desimplicação de tal docente com seu ato se torna tão hegemônica quanto o discurso psicologizante que a veicula.

Em vista disso, quero crer que foi e que continua sendo pertinente tematizar a problemática da renúncia ao ato educativo nos termos de uma modalidade de pesquisa que é fundamental no campo da educação (e, mais particularmente, que é

5 A meu ver, o escolanovismo (ou educação progressiva) é um capítulo particularmente importante da psicologização da educação (isto é, do centramento da educação nas faculdades psicológicas dos alunos), o que justifica situar o início da psicologização nas primeiras décadas do século XX, momento histórico no qual o escolanovismo (ou progressivismo) começou a penetrar fundo nas instituições escolares mundo afora. Voltarei a isso.

fulcral no âmbito dos estudos psicanalíticos em educação). Contudo, cumpre destacar que é o caso de voltar também a atenção à dialética entre *renúncia* e *consentimento* ao ato educativo[6], dialética sem a qual a humanidade como a conhecemos já teria desaparecido da face de nosso planeta (uma vez que, sem aquela, não haveria lugar para a formação escolar de alunos e muito menos para a constituição do sujeito).

É importante ressaltar, porém, que o tema da renúncia ou demissão do ato educativo foi prevalentemente tomado de modo *não todo* no campo de pesquisas em questão. Entretanto, a despeito desse cuidado e precisão teóricos imprescindíveis, talvez o significante "consentimento" tenha feito alguma falta aí. Ou seja, a ênfase na "renúncia ao ato educativo" pode ter levado não poucos incautos a acreditar que a educação, que teria sido possível até certo momento da história, subitamente passou a ser impossível, concepção que configura um erro categorial no campo do estudos psicanalíticos em educação. Afinal, a educação foi, é e será sempre "impossível" (e, portanto, inassegurável a priori) ao menos enquanto formos "animais simbólicos", o que também quer dizer que, graças à polissemia inerente à linguagem simbólica, aquilo que o professor ensina nunca coincidirá com aquilo que o aluno aprende. Tal (des)encontro, decerto, se deve exatamente ao fato de haver, tanto de um lado quanto do outro da sala de aula, lugar para o sujeito - quer se trate do sujeito de ensinar, em um caso, quer se trate do sujeito de aprender, em outro. Ou em síntese: o ensinado e o aprendizado nunca coincidem – a despeito de certos efeitos Imaginários muitos relevantes para o laço social que se desprendem daí – porque o professor ensina enunciando, e isso a fim de que o aluno também aprenda enunciando.

Voltando à hegemônica - mas não homogênea - renúncia psicologizada à educação, cabe então pensar que o professor parteiro de habilidades psicológicas abdica do desejo docente de acrescer marcas simbólicas nos alunos. Tais marcas, como já reiterado acima, são transmitidas "em negativo" ao que é positivamente ensinado a título de conhecimentos públicos pelo docente (quer sejam conhecimentos matemáticos, biológicos, históricos, artísticos, éticos etc.). E, dessa maneira, o ensino de conhecimentos públicos e a transmissão latente de saber compõem uma mesma fita de Moebius, composição a qual leva a concluir que o professor parteiro – sob a injunção das prescrições psicologizadas - renuncia ao ensino e à transmissão em prol de que o aluno desenvolva por si mesmo suas ditas "competências e habilidades" individuais e, assim sendo, que ele construa – também por si mesmo - os "seus" conhecimentos pragmáticos (Blais; Ottavi; Gauchet, 2014).

Dessa sorte, a desimplicação docente com o próprio ato abandona então o aluno - dito protagonista, empoderado e ativo – a si próprio. Ou pior: a renúncia de

6 O tema da renúncia e consentimento ao ato educativo foi brilhantemente tematizado no Congresso 13° Congresso RUEPSY (tal como já referido em nota de rodapé mais acima).

inspiração psi ao ato educativo implica uma traição aos mais novos (Arendt, [1954] 2000), posto que, mediante o curto-circuito no ensino e na transmissão escolar, o aluno – reduzido dessa maneira a um suposto mestre de si mesmo - fica então privado de consentir ou não consentir com o ato de seu professor (cabendo lembrar aqui que a apreensão pelo aluno das marcas transmitidas pelo professor se dá conforme o desejo latente que habita tal aluno, e razão pela qual a transmissão bem como a apreensão de marcas inconscientes são por princípio subjetivantes).

Assim, o curto-circuito na transmissão que é consumado pelo professor parteiro no interior de uma escola psicologizada produz um impasse na subjetivação dos conhecimentos públicos bem como das marcas latentes por parte do aluno, razão então do risco elevado de confinamento narcísico no que toca a este último, ou seja, razão do risco elevado de que o aluno se torne "intolerante" ao Outro, isto é, intolerante à alteridade da linguagem, da cultura compartilhada e, logo, do mundo em comum ou, simplesmente, da esfera pública. A propósito, não será então o caso de reconhecer (cf. Batista, 2025b), diante disso, que tal marginalização do ensino e da transmissão na escola pode ter dado lugar nos últimos anos a alunos (e depois a adultos) ensimesmados, isto é, inclinados às bolhas ou bandos narcísicos bem como ao irracionalismo das "teorias" conspiratórias, do negacionismo reacionário ou mesmo das fake news? Em outras palavras, não será então o caso de reconhecer que o centramento da escola nas faculdades psicológicas individuais dos alunos tende assim a centrar os alunos em si mesmos (narcisismo discente) dado que a alteridade docente (e, portanto, a autoridade mesma do ato educativo) foi tanto quanto possível expurgada da cena escolar em prol de que o aluno se desenvolva "livremente", a saber, tal qual um "self made", ou seja, como um aprendiz feito por si mesmo ou até falsamente posicionado na escola como o mestre de si próprio?

Da psicologização da educação à escola-empresa

O breve arrazoado feito acima talvez seja suficiente para se sustentar a concepção de que, no contexto da já centenária psicologização da educação, o psicólogo foi discursivamente posicionado como o "expert" ou o "especialista" da educação escolar. E, a partir de tal perspectiva tecnocientificista, as psicologias (do desenvolvimento, da educação etc.) arvoraram-se então da pretensão de conferir "racionalidade" à pedagogia e à própria escola. Afinal, a estas últimas faltaria, pretensamente, a chamada "racionalidade científica" (ou, antes, cientificista, como já apontado acima). Em particular, a cultura escolar, ao menos alegadamente, teria acumulado apenas "conhecimentos empíricos" ao longo de seus séculos de existência. E tal "empiria"

- bem como o tradicionalismo que lhe corresponde - seria, pois, a dita razão do alegado déficit de cientificidade de tal dispositivo. Assim, a psicologia da educação foi entronizada na condição de "ciência das ciências da educação" (tal como o século XX, de fato, veio a consagrar). E a essa ciência é que caberia, portanto, estabelecer os ditos fundamentos últimos da educação e, com isso, prescrever como deveriam ser "cientificamente" educados os alunos - no caso, como deveriam ser educados a partir da alegada harmonização entre o "estímulo" proporcionado pela intervenção docente e, por outro lado, o desenvolvimento da assim chamada psicologia individual discente (desenvolvimento que foi concebido, portanto, como a "resposta" ao referido "estímulo" oferecido pelo professor).

Em face disso, penso ser razoável admitir então que a contemporânea colonização do dispositivo escolar por "especialistas" e "experts" formuladores de discursos e prescrições biologicistas, medicalizantes, economicistas e gerencialistas não faz muito mais do que mimetizar, isto é, do que reduplicar a modalidade de assédio cientificista à escola que a psicologia já realizara hegemonicamente no século XX. E, da mesma forma, tal assédio contemporâneo à escola é igualmente propenso a tornar muito improvável a ocorrência do ato educativo por parte do professor (cabendo lembrar aqui, contudo, que há sempre uma dialética entre a renúncia e o consentimento ao ato educativo, e isso por mais que a hegemonia discursiva da renúncia sobre o consentimento – tal como continua sendo o caso ainda hoje - incremente de fato as vicissitudes que são inerentes à educação, fazendo com que esta última se torne, como também já afirmado, de muito improvável acontecimento).

De resto, a redução da instituição escolar (a qual visava à transmissão da cultura acumulada no passado e renovada no presente aos mais novos) a uma organização corporativa (a qual visa ao desenvolvimento de competências e habilidades, isto é, das ditas vocações e faculdades psicológicas individuais) pressupõe que a escola permaneça fundamentalmente centrada nos alunos, isto é, centrada nas alegadas capacidades maturacionais destes últimos, ou, mais ainda, centrada agora em suas constelações de neurônios e zonas cerebrais (há, pois, que lembrar que o biologicismo pedagógico concebe os neurônios dos alunos como a "causa" – e não como uma dentre outras condições – do aprendizado destes últimos[7]).

7 Já o discurso medicalizante – não confundir com a ciência médica enquanto tal – é aquele que se presta, exatamente, a fazer com que o dito desenvolvimento neurológico de competências e habilidades ocorra tal como supostamente deveria ocorrer, e isso sobretudo quando o aluno, ao escancarar a não adaptação do humano a tal "gabarito" desenvolvimentista e naturalista e, assim, ao apresentar este ou aquele alegado "transtorno neurológico", passa então a ser submetido às mais diversas modalidades de camisa-de-força química. Estas últimas, em suma, "garantem" o curso dito normal e preestabelecido do desenvolvimento discente.

Assim, a pretensão de não ensinar nem tampouco transmitir, mas, antes, de desenvolver a interioridade "neuro" dos alunos segundo métodos fundados na dita "última" palavra da "ciência" mantém em cena o chamado professor parteiro, ou, mais atualmente, coloca em cena o professor "coach" (fato que, por fim, faz com que o discurso biologicista se "cruze" aí com o "economicista"). De resto, tal figuração contemporânea de "docente" seria então a de um profissional que apenas facilitaria ou estimularia o espontâneo desabrochar do "neuro-aprendizado" dos discentes. E, por sua vez, é exatamente esse desabrochar de capacidades ou faculdades psiconeurológicas – tal como foi afirmado acima - que acaba então por repelir o desejo docente de acrescer marcas simbólicas no aluno, desejo o qual ameaçaria, pretensamente, a individualidade / interioridade do aprendiz, dado que esta última mereceria ser mantida como a "causa única" ou a "motivação intrínseca e fundamental" de tal desenvolvimento individual. Afinal, por que haveria de se dar algum lugar ao Outro docente (ou seja, à alteridade da linguagem encarnada inconscientemente pelo professor) quando, por suposto, o aluno poderia e até deveria contar cada vez mais consigo mesmo na educação escolar?

Nesses termos, acredito, assim, que é pertinente afirmar que a escola-empresa de nossos dias mantém algo de absolutamente "essencial" à centenária escola psicologizada. E, dessa maneira, o que bem poderia se designar hoje em dia como "(neuro)pedagogia" se mostra apenas como um pouco mais do mesmo em relação à "(psico)pedagogia" (Lajonquière, 1999) de outros tempos, dado que, tanto em razão do tecnocientificismo de uma tanto quanto de outra, a desautorização do professor que ensina conhecimentos (e que, inconscientemente, transmite marcas simbólicas, isto é, transmite certo saber latente) se faz hegemônica para todos os efeitos.

Tomando-se isso por assentado, há que considerar, ademais, que o professor consultor ou coach – aplicador servil de prescrições tecnocráticas biologicistas e economicistas - acaba então por se desimplicar do ato educativo na medida em que apenas gere e pretensamente maximiza o aprendizado autodirigido do próprio aluno, aprendizado compreendido aí, assim, como revelação de uma imanência individual e/ou inata, isto é, como autodesenvolvimento de uma potencialidade neurológica pré-inscrita no organismo. Eis, portanto, que a alteridade de tal professor em face dos alunos passa a ser - tanto quanto possível - elidida uma vez mais em prol da autoafirmação individual dos discentes e, logo, de seu dito autoengendramento (isto é, de seu reforçamento egoico ou narcísico). E tal reforçamento, por seu turno, é muito propenso a promover a "mesmice" subjetiva, existencial e intelectual dos discentes - com todos os efeitos tendencialmente reacionários, anticulturais e até irracionalistas que tamanha indigência simbólica e cultural tende a produzir.

Quanto às demais características da escola-negócio mencionadas mais acima tais como o gerencialismo, o avaliacionismo, o inovacionismo etc., o fato é que o psicologismo escolanovista (também chamado de "progressivo") – ao estilo de um

John Dewey ou mesmo de próceres europeus desse movimento - não foi de fato o maior responsável pela entronização precoce das mesmas na escola nas décadas iniciais do século XX. No entanto, não se pode, de forma alguma, dizer o mesmo a respeito da vertente chamada de "administrativa" do psicologismo escolanovista (ou psicologismo progressivo), e a qual teve como maior representante o psicólogo associacionista norte-americano Edward Lee Thorndike. Eis o que aponta a respeito dessa questão o historiador da educação (sociologicamente orientado) David Labaree (2008, p. 112, tradução nossa)[8]:

> Ao contrário do foco de Dewey no ensino e aprendizado naturalístico [ou desenvolvimentista, nos termos aqui empregados], eles [os escolanovistas ou progressivistas administrativos] tendiam a focar na governança escolar, administração profissional, e currículos formais cientificamente concebidos [ou tecnocientíficos, no sentido aqui proposto] (Labarre, 2008, p. 112, tradução nossa).

Assim, e ainda de acordo com o mesmo autor, algumas das palavras de ordem do psicologismo escolanovista (ou psicologismo progressivo) de vertente administrativa eram: "eficiência social"; "empoderamento profissional de administradores"; preparação dos alunos para a assunção de "futuros papeis de trabalhadores produtivos"; substituição do currículo acadêmico pelo vocacional (vocação entendida, no caso, como faculdade psicológica natural e individual)[9]; *testagem agressiva* das "habilidades dos estudantes"[10], dentre outras. Enfim, eis aí outra série relevante de afinidades

8 Muito embora eu discorde de alguns aspectos bastante importantes da análise de Labaree (2008) – dentre eles a distinção artificial entre "reforma retórica" (discurso dos professores) e "reforma da estrutura formal da escola", distinção que supõe que a reforma da estrutura escolar não é também "retórica" e/ou discursiva -, o fato é que o texto do autor revela com clareza e rigor o quanto o escolanovismo (ou progressivismo) preparou (quer tenha sido involuntariamente ou não) o caminho da mercantilização da escola.

9 Embora os progressivistas administrativos centrassem o currículo nas ditas vocações psicológicas dos alunos (o que configura, é claro, seu psicologismo), aqueles entendiam que a escola não deveria estar, a rigor, centrada nos alunos, o que decorria justamente da pretensão de "formar" – graças também a reformas curriculares cientificistas – tais alunos como capital humano.

10 Os testes, nesse caso, eram de inteligência, e eles ocorriam em prol de que o aluno fosse colocado no caminho dito correto de aprendizado, o que se daria de acordo com o nível de desenvolvimento de suas habilidades individuais. Não se tratava, assim, de medir o aprendizado do aluno em relação a metas, métricas, indicadores e rankings tal como se constata nos dias de hoje, uma vez que tal forma de avaliação foi assumindo uma escala industrial somente ao cabo do século XX (Labarre, 2008, p. 116). De todo modo, pode-se reconhecer aí, com facilidade, mais uma herança legada pela psicologização da educação (século XX) à mercantilização da educação (final do século XX e início de XXI).

profundas entre a psicologização da educação no século XX e a mercantilização da escola no século XXI. Eis, em suma, a psicologização da educação e a pavimentação generosa do caminho que a primeira de fato consumou a favor da escola-negócio. E, não por menos, Labaree (2008, p. 113, tradução nossa), em face disso, enfatiza então que os escolanovistas (ou progressivos) administrativos foram os responsáveis, nos E.U.A., por dar "credibilidade pública à ideia de que as finalidades primárias da escola eram a produção do capital humano e a promoção da eficiência social"[11].

Eis que enquanto o discurso escolanovista (ou progressivo) clássico difundia - ainda no pós-Segunda Guerra Mundial – uma série de slogans que continuam espantosamente atuais no dias de hoje, tais como "reconhecimento individual das diferenças"; "desenvolvimento da personalidade"; educação da "criança como um todo"; "desenvolvimento social e emocional"; "ensino de crianças, e não de matérias"; "ajustamento da escola à criança"; "relação professor-aluno"; e "planejamento de pessoal" (Cremin 1961 *apud* Labarre, 2008, p. 118-119, tradução nossa), já o escolanovismo (ou progressivismo) administrativo difundia, por meio da promoção de reformas na estrutura organizacional da escola e no currículo, "um processo de aprendizado profundamente embasado nos princípios da eficiência social em termos de diferenciação e produção de capital humano" (Labarre, 2008, p. 119, tradução nossa). Ou seja, a psicologização da escola - quer tenha se dado segundo uma vertente ou segundo outra – abriu concretamente o dispositivo escolar ao desenvolvimentismo das faculdades psicológicas discentes bem como à lógica mais geral do mercado[12]. Isto é, a psicologização da educação bem pode ser pensada, afinal, como uma espécie de "pré-história" da mercantilização da educação escolar, sobretudo no caso dos E.U.A. (mas, talvez não muito menos, no caso também do Brasil, onde os trabalhos de Edward Thorndike – autor referido mais acima - tiveram, de fato, uma circulação importante entre os Pioneiros da Educação).

---

11 De modo apenas aparentemente paradoxal, a escola psicologizada à moda administrativa, que passou a reduzir os alunos a recursos humanos, daria azo a que, mais tarde, também os professores fossem reduzidos à mesma "categoria".

12 Labaree (2008) propõe que enquanto o escolanovismo (progressivismo) clássico ou pedagógico ao estilo Dewey ficou restrito a um nível de influência retórica (na medida em que os professores, à época, se diziam progressivos mas mantinham suas práticas de sempre), já o escolanovismo (progressivismo) administrativo atuou no nível da gestão escolar e do currículo, conseguindo, desse modo, reformar a instituição escolar de maneira mais eficaz que o primeiro. Contudo, o efeito geral de todo esse reformismo acabou sendo relativamente modesto ou até periférico para a escola americana aos olhos do autor, tese da qual eu me afasto, também, com base no pensamento de Arendt (1954 [2000]).

Em resumo: espero ter aportado acima ao menos alguns argumentos sustentadores da seguinte tese: se é verdade, por um lado, que o ideário e até o "modelo" de escola psi foi dragado – tal como quase tudo o mais hoje em dia – pelo sorvo implacável da mercantilização neoliberal, por outro, a configuração geral desse dispositivo escolar e desse ideário pedagógico permitiu uma acomodação ótima de sua parte ao imperativos de época próprios da virada do século XX ao XXI (isto é, os imperativos neoliberais).

Plataformização e indigência simbólico-cultural dos estudantes

Finalizando esta reflexão, farei algumas ponderações por meio das quais pretendo dar a ver, mesmo que apenas inicialmente, a possível relação entre plataformização escolar, de um lado, e autoengendramento e/ou ensimesmamento narcísico dos alunos, de outro. A meu ver, tal autoengendramento e/ou ensimesmamento é o reverso do curto-circuito escolar do ensino e da transmissão docentes (tal como já abordado acima). Assim, o esgarçamento do ensino e da transmissão pela psicologização do aparato escolar é apenas "a outra face da moeda" do centramento da escola nos próprios alunos, centramento que, também como afirmado, tende a autocentrar tais discentes em razão do apagamento - levado tão longe quanto possível - da alteridade do professor bem como de seu ato no dispositivo escolar.

Há, pois, que reconhecer que a plataformização da escola, ao contrário de ter posto termo, na verdade leva ainda mais longe a propensão à dita autogestão por parte dos alunos, isto é, à sua autorreiteração narcísica. A plataformização, ao menos tal como ela se estrutura em nossas escolas de hoje, desafortunadamente incrementa os efeitos gerais do centramento da escola no aluno (bem como os da mercantilização geral da educação, por óbvio). Afinal, tal modo de plataformização radicaliza um traço que é inerente à era das mídias digitais, a saber: o "triunfo" (incompleto, é fato) da comunicação e/ou informação sobre a transmissão.

Tal como pensam Blais, Ottavi e Gauchet (2014), a transmissão é vertical e temporal, enquanto a comunicação/informação se organiza e se difunde de modo horizontal e espacial (o termo "ciberespaço", por sinal, é eloquente quanto a esse último aspecto). E, portanto, enquanto a transmissão pressupõe uma herança que nos foi legada pelos mortos e, é claro, também pelos vivos mais velhos que nós mesmos (temporalidade), o que põe em cena a verticalidade e a assimetria simbólica e intergeracional, já a comunicação/informação diz respeito prevalentemente aos vivos (haja vista, por exemplo, que não nos comunicamos com os mortos e, tampouco,

eles conosco). Eis então que os vivos compartilham de modo tendencialmente horizontalizado[13] um mesmo espaço – como por exemplo um ciberespaço - comunicacional/informacional menos ou mais delimitado (e o que significa, também, que a comunicação/informação prevê, em uma medida nada negligenciável, a "solidão" dos vivos entre si, isto é, dos contemporâneos). De resto, há que lembrar ainda que os animais se comunicam uns com os outros, mas que eles não transmitem algo simbolicamente de uma geração à outra. Logo, a transmissão simbólica, que é característica apenas e tão somente dos animais simbólicos (e os quais, portanto, usufruem do dom de se apropriar simbolicamente do legado cultural dos mortos e dos mais velhos ainda vivos), é então o que é tendencialmente repelido nos meios digitais e, por consequência, nas plataformas digitais (escolares ou não).

Em função dessa tônica na comunicação/informação - tendencialmente reduzida ao espaço ocupado tão somente pelos vivos, e o qual se encontra, portanto, tão livre quanto possível da transmissão intergeracional -, as plataformas (ou, antes, as "multiplataformas", que se organizam às vezes até como "bonecas russas": umas dentro das outras) veiculam aos alunos uma pletora de comunicações/informações que se sucedem implacavelmente (cf. Batista, 2025b). E tais informações "multiplataforma" acometem, por sua vez, alunos que são verdadeiros "multiusuários", posto que estes se informam, postam, estudam, jogam e, sobretudo, opinam[14], tudo a um só tempo. Ou seja, os alunos das multiplataformas "zapeiam" (Dufour, 2005) freneticamente sem se deter em nada, o que lhes dá pouquíssimo ensejo, portanto, de elaborar o que acontece em seu prolífico "mundo" digitalizado. Com isso, tal aluno se torna, então, praticamente incapaz de sofrer / fazer uma experiência subjetiva (Bondía, 2002). Ele, na verdade, está em atividade constante (é um aluno ativo, até mesmo ativíssimo); e, portanto, seu zapear compulsivo quase o impede por completo de se implicar - como sujeito, é claro – com ao menos uma parcela do "tsunami" que chega das multiplataformas (sendo que tal implicação, por sua vez, é a condição para que aquilo que chega objetivamente ao aluno *lhe chegue* subjetivamente, isto é, lhe chegue enquanto um "alguém" e não como "ninguém").

13 A comunicação não anula por completo a diferença entre as gerações (até porque tal diferença é da ordem do Real). Contudo, ela leva tão longe quanto possível a homogeneização das gerações. É que todos tendem a ser "iguais" no nível comunicacional ou informativo - não no sentido da igualdade política, é claro, mas no sentido da propensão ao apagamento da assimetria simbólica e, logo, da elisão de lugares simbólicos tais como: o de velhos e novos; de professores e alunos; de adultos e crianças etc.

14 Diante da profusão cada vez mais fragmentária (multiplataforma) de enunciados informativos, o multiusuário é propenso a opinar de forma reflexa, mais do que reflexiva (Batista, 2025b).

Assim, o tsunami de comunicações/informações (isto é, de enunciados fragmentários que são lidos em uma tela e não em um livro, e que cada vez mais são substituídos por imagens) chega desde a multiplataforma a esse "anônimo" multiusuário zapeante. Contudo, pouco ou nada o afeta de fato, o transforma, o "alteriza". E, portanto, o apagamento do Outro docente – do professor que, sobretudo inconscientemente, se autoriza a representar a alteridade da linguagem e da cultura - é muito mais crítico ainda no caso desses filhos das plataformas, posto que estes ficam, na verdade, rendidos agora não apenas a uma autorreiteração egoica, isto é, a um aprendizado autodirigido, a um solipsismo "formativo" decorrente do aprender fazendo (que rechaça o aprender a partir do que o docente ensina). Pior ainda: é que da mesma forma que a tão "excitante" *gamificação* da educação pode – mesmo que involuntariamente – se tornar a precursora de uma futura adição em sites de aposta, as plataformas escolares (que, antes de tudo, subordinam os alunos a imperativos tecnoburocráticos de vigilância e controle) acabam, depois, franqueando e legitimando o acesso dos estudantes às plataformas digitais em geral. E, nessa até então terra de ninguém, a solidão dos supostos "mestres de si mesmos" lhes cobrará um preço terrível, expondo-os a um risco extremo: é que o chamado aprendizado autodirigido, que tende por si mesmo à autoconstrução de "conhecimentos" tão refratários quanto possível ao Outro (a chamada "doxa"), coloca tal criança ou jovem na condição de um suposto "igual"[15] a adultos virtuais que, atuando no ciberespaço mercantilizado ou até mesmo na vil machosfera ou na *Deep Web*, vão se valer não apenas da pouca idade dessas crianças e jovens "protagonistas", entregues por seus professores (e até por seus pais) a si mesmos. Eis que tais lugares-tenentes da publicidade e até da machosfera se valerão da hegemônica "traição" (Arendt, [1954] 2000) familiar e escolar aos mais novos para cooptar estes últimos para inúmeras "causas", as quais vão do condicionamento precoce ao consumismo (Dufour, 2005) até a arregimentação acrítica ao reacionarismo fomentador de "teorias conspiratórias", negacionismos, fake news etc. (Batista, 2025b).

Em suma, a pretensa emancipação educativa (e de matriz psicologizada) das crianças em relação aos "padrões originários de um mundo adulto" (Arendt, [1954] 2000, p. 237) parece já não se limitar, nas escolas mercantilizadas e plataformizadas de hoje, a entregar os mais novos a si mesmos ou à autogestão de suas vocações (fato que, sem dúvida, era já gravíssimo no contexto da psicologização da educação, constituindo uma verdadeira traição intergeracional). A questão é que, na atualidade, a renúncia mercantilizada ao ato educativo nas escolas trai as crianças ao expô-las - sem mais, ou seja, quase sem que possam contar com o estofo psíquico de marcas simbólicas e com

15 Eis aí o incesto da "unigeração" livre de transmissão.

o estofo intelectual de conhecimentos públicos - aos imperativos do mercado e, mais ainda, aos imperativos do mais cínico reacionarismo de plantão[16].

À guisa de conclusão sobre esse tema, considero então que a atual forma de plataformização da escola aprofunda ainda mais o curto-circuito psicologizado da transmissão (já centenário a esta altura). E assim sendo, o aluno de hoje – esse "maker" compelido – acredita mais do que nunca se fazer por si e para si, o que torna muito difícil para ele, assim, descobrir-se um pouco "outro", um pouco "estranho" a si mesmo, deslocamento esse que bem poderia ocorrer, por exemplo, a partir do que ele aprende manifestamente e também apreende latentemente na escola. Mas, mais ainda do que isso, a atual plataformização também subordina sinopticamente o aluno à "nova" tecnoburocracia dadocêntrica, como afirmado, além do fato de lançá-lo – o que é escandaloso e precisa ser insistentemente repetido - ao ciberespaço na condição de um pretenso "emancipado" dos padrões do mundo adulto. E eis que neófito se converte, com isso, em uma presa fácil.

Assim, o canto de sereia da plataformização consiste fundamentalmente na ilusão de liberdade de escolha precoce e, logo, de criatividade e/ou autocriação por parte dos alunos – o que, na verdade, é condição para melhor subjugá-los logo em seguida[17]. E, dessa maneira, se é pertinente conceber que a atual forma de plataformização da educação não está nem estará à altura da cultura escolar e até do dispositivo escolar em seus melhores dias, é exatamente pelo fato de que o aluno acredita ser, no ciberespaço, um "self made" digital – e isso por mais que a prática cotidiana o desminta quando as atividades repetitivas e até coercitivas prevalecem no interior de ambiências ditas "individualizadas e personalziadas" ou "adaptadas ao nível psicológico e/ou cognitivo de cada criança".

---

16 A série de "streaming" Adolescência (2025) é muito eloquente também a respeito do tema desse sorvo perverso da machosfera, o qual tem como objeto as crianças e jovens que – sendo "protagonistas" da própria educação – são "emancipados" precocemente por seus pais e professores. Em tal série de "streaming", um pai – chamado Eddie Miller - se demite (sobretudo inconscientemente, é claro) do ato educativo e, logo, renuncia à transmissão simbólica no tocante a seu filho de treze anos, chamado Jamie Miller. E o resultado dessa traição – em termos arendtianos - foi nada menos do que a cooptação desse jovem pela machosfera bem como a emergência do real da violência em um crime misógino perpetrado por tal jovem contra uma colega de classe (uma menina de apenas 13 anos).

17 Claro que tal promessa de liberdade total se converte frequentemente em seu oposto, isto é, em atividades totalmente heterônomas realizadas pelos alunos nas plataformas escolares. Mas isso não surpreende! É que também a *gamificação* se mostra bem pouco divertida quando ela tem por objeto temas mais complexos ou que exigem algum esforço e implicação intelectual.

Mas, já no que concerne à escola, era e ainda pode ser muito diferente disso! É que, na escola enquanto tal, um aluno não é autoengendrado, ao menos quando aquela dá lugar a professores autorizados (de si e de outros) e, assim sendo, a docentes desejosos de transmitir. Nesse caso, a virtude escolar repousa precisamente no fato de que o aluno é formado pelo Outro docente ao mesmo tempo em que forma a si mesmo. E, desse modo, aquilo que o autor Michel de Certeau (2012 *apud* Chartier, 2023, p. 69) afirmou certa vez sobre os *leitores*, eu penso que pode e deve ser afirmado acerca dos próprios alunos, a saber:

> 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 2012 *apud* Chartier, 2023, p. 69).

Pois bem, assim são também os alunos (em uma escola que se preze, é claro!, e na qual haja algum lugar para o sujeito de ensinar). É que tal como pude elucubrar em outra oportunidade (Batista, no prelo), os alunos, a bem da verdade, não fundam uma "cidade" antes mesmo de terem se tornado viajantes e nômades que circulam e caçam em terras alheias e em campos estrangeiros - particularmente no campo da palavra e da linguagem ou, mais especificamente, no campo simbólico e cultural do Outro escolar. Sob tal prisma, é aos professores que cabe, antes, ciceronear os recém-chegados, e isso ao passo em que aqueles ensinam enunciando a respeito do mundo preexistente, e de modo a tentar suscitar, assim, a enunciação de tais novatos para que arrebatam para si os bens do Egito (a saber, as tradições epistêmicas, éticas e estéticas acumuladas no passado e renovadas no presente). É que se a escola, afinal, não é um dispositivo redutível às atuais plataformas "educativas", é porque ela pode não tornar tão improvável o ato educativo, isto é, é porque ela pode dar lugar à implicação docente com a inseminação de marcas simbólicas que, por sinal, são a condição mesma para os alunos tomarem de assalto – como sujeito, como alguém e não como ninguém- a herança das gerações que nos precederam. E, afinal de contas, tal é a matéria-prima indispensável para uma transformação não-reacionária – e a qual só pode acontecer no campo específico da política - do mundo enquanto bem em comum a todos nós.

Referências

ADOLESCÊNCIA. Direção: Philip Barantini. Reino Unido: Netflix, 2025. Série. Disponível em: https://www.netflix.com/br/title/81756069. Acesso em: 7 out. 2025.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, [1954] 2000. p. 221-247.

BATISTA, Douglas Emiliano. Escola centrada no aluno: crítica obscurantista e fúria opiniática na formação discente. **Horizontes**, v. 43, n. 1, e023240, 2025b. https://doi.org/10.24933/horizontes.v43i1.1996. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1996. Acesso em: 31 jan. 2026.

BATISTA, Douglas Emiliano. Escola opiniática e formação crítica: informação, desinformação e mídias digitais. **Roteiro**, Joaçaba, no prelo.

BATISTA, Douglas Emiliano. O novo ordenamento escolar e a herança utilitarista do escolanovismo. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 245-255, 2025a. https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v30i2p245-255 Disponível em: https://revistas.usp.br/estic/article/view/234493. Acesso em: 31 jan. 2026.

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

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

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

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2025.

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

LABAREE, David. Limits on the impact of educational reform: the case of progressivism and U.S. schools,1900-1950. **Davidlabaree.com**, 2008. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1afFFfuzsQymlQU0HyX4qMa0GvDAko143/view . Acesso em: 28 jan. 2026.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Dos "erros" e em especial daquele de renunciar à educação: Notas sobre psicanálise e educação. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 27-43, 1997. https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v2i2p27-43 Disponível em: https://revistas.usp.br/estic/article/view/60716. Acesso em: 26 fev. 2026.

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

capítulo 5

Uma educação contemporânea: considerações sobre a experiência educativa

Caroline Fanizzi

A escrita da presente reflexão foi motivada pelo convite para participar de uma mesa redonda no 13º Congresso da Rede Universitária Internacional de Estudos Psicanalíticos em Educação (RUEPSY), realizado na Universidade de Rosário – Argentina. Nos três dias que compuseram o evento, pesquisadoras e pesquisadores de diversos países dedicaram seus esforços a pensar e debater sobre algo comum: o ato educativo diante dos discursos imperativos de *nosso tempo*. A interlocução proporcionada por esse encontro produziu efeitos que, assim como se dá em toda ação humana, são imprevisíveis e ilimitados (Arendt, [1958] 2015). Parte desses efeitos, contudo, adquire feições mais nítidas e se concretiza na proposta de escrita desta obra, cujo título evoca – assim como o título do evento rosarino – ideias que me parecem centrais às reflexões que apresentarei neste capítulo. O título da obra *Escola sob* ***nova*** *direção* evoca, em alguma medida, a ideia de que estaríamos em outros tempos, ou melhor, em novos tempos. Que tempos são esses e como neles nos implicamos? De que novidade se trata e como nos havemos com ela na educação dos recém-chegados no mundo? *Tempo* e *novidade* constituirão o fio que aqui tecerei para pensar a *experiência educativa*.

Ora, em que tempos vivemos? Tempos de crise, tempos sombrios? Tempos de pobreza da experiência? Tempos líquidos, de hiperconexão, de individualismo? Ou, ainda, como propõem Passone e Batista (2026) no início desta obra, tempos de produtivismo e obsessão pelas metas de desempenho? Ainda que uma nomeação nunca seja sem efeitos, creio que a discussão sobre a forma mais ou menos *adequada* de nomear os nossos tempos constitua apenas a fina superfície das reflexões sobre essa temática, sobretudo se a reduzimos a uma questão meramente terminológica. Ainda, a excessiva adesão a um modo único e hegemônico de nomear nossos tempos comporta

o risco de virmos a nos valer dessa nomeação para encerrar e justificar grande parte das questões que insistem em nossa experiência junto aos outros.

Creio que pensar sobre a nomeação dos tempos nos convoque, antes, a refletir sobre a nossa implicação no mundo comum; ao nomearmos os tempos, dizemos, sobretudo, sobre as formas singulares inventadas pelos humanos para viverem juntos na cultura e, por conseguinte, para se haverem com o mal-estar constitutivo da condição humana (Freud, [1930] 2010). O que a nomeação dos nossos tempos – de produtivismo, metas e desempenho – diz sobre nós, sobre o nosso modo de ser e estar no mundo no tempo presente?

Creio não ser possível afirmar com precisão em que medida o distanciamento temporal de uma época ou de um acontecimento tornaria mais simples o seu exame, tampouco se haveria uma medida de tempo que, percorrido, nos tornaria capazes de operar esse exame com alguma clareza e distinção. A despeito das eventuais respostas a essas questões, há um tempo que nos é inescapável, ou melhor, um tempo do qual não podemos escapar: o nosso próprio tempo. Tempo esse que, por sermos dele contemporâneos, parece exigir de nós atenção e cautela singulares. O filósofo italiano Giorgio Agamben em sua obra "O que é o contemporâneo?" (2009) articula interessantes proposições a respeito da condição de *contemporaneidade*. Ela não seria uma relação inerente e necessária entre um ser e o seu tempo, mas implicaria um *modo particular* de examinar, habitar e se relacionar com o tempo presente.

Para as reflexões que aqui desenvolverei sobre a educação, me valerei de dois aspectos centrais assinalados por Agamben (2009) acerca da *contemporaneidade* de um sujeito, quais sejam, o reconhecimento da condição inescapável que se impõe na relação com o seu próprio tempo, e a necessidade de se suportar uma diferença, uma não-coincidência com as pretensões do tempo presente. Diante disso, pergunto: como nós, enquanto adultos – seres já velhos no mundo – temos nos relacionado com esses dois aspectos da contemporaneidade na educação de crianças e adolescentes – recém-chegados no mundo? Em tempos de uma educação demasiadamente *atual*, seria possível pensarmos em uma educação contemporânea, a partir do sentido atribuído por Agamben à noção de contemporaneidade?

Sobre o presente e a presença: como temos comparecido ao compromisso com os recém-chegados?

Examinemos, então, o primeiro aspecto assinalado por Agamben (2009) a respeito da contemporaneidade: a condição inescapável que se impõe na relação

de um sujeito com o tempo presente. Como propõe Agamben, ainda que alguém *possa odiar o seu tempo, que dele discorde radicalmente,* um contemporâneo "sabe que lhe pertence irrevogavelmente, sabe que não pode fugir ao seu tempo" (Agamben, 2009, p. 59).

Neste ponto da reflexão de Agamben, parece ser possível escutar certa ressonância com o que propõe Hannah Arendt (1954/2014) a respeito daquilo que seria a tarefa de um educador em face do mundo comum e dos recém-chegados: ainda que secreta ou abertamente um educador *possa querer que o mundo fosse diferente do que é*, o educador, como representante do mundo adulto diante das crianças e adolescentes, tem o dever – ou poderíamos mesmo dizer, a *dívida* – de assumir a responsabilidade pelo mundo comum. Não podemos escapar ao fato da natalidade, isto é, ao fato de que seres novos chegam a um mundo no qual já estávamos; um mundo que nos é comum. Ao nosso tempo – e ao nosso mundo – *pertencemos irrevogavelmente, dele não podemos fugir*. Ocorre, contudo, que o modo como nos implicamos nesta dívida de pertencer ao mundo como seres já velhos pode se dar das mais distintas formas: podemos reconhecê-la ou, simplesmente, recusá-la.

Como assinalado, ser contemporâneo não se trata de uma relação inerente e necessária entre um ser e o seu tempo, mas implica um modo particular de examinar, habitar e se relacionar com o tempo presente. Implica ser pontual em um compromisso sempre perdido (AGAMBEN, 2009), fazer-se presente em um *encontro impossível*. Ora, enquanto adultos, como temos comparecido a esses compromissos? Seja o de sustentar certo deslocamento ou inconformidade com relação ao próprio tempo, seja o de nos responsabilizarmos pelos recém-chegados e pelo mundo comum? Há algo que, de forma bastante semelhante, parece ser exigido de nós em ambos os compromissos: sermos capazes de suportar uma diferença, de sustentar aberto o espaço para a renovação do mundo, para a emergência daquilo que não podemos prever ou predizer.

É no fato da natalidade em que se enraíza fundamentalmente a possibilidade de o mundo humano vir a se renovar, isto é, a possibilidade de nele emergir o absolutamente novo (Arendt, [1954] 2014). Essa possibilidade de renovação, contudo, não se sustenta unicamente a partir da chegada dos novos seres; para que a novidade possa aparecer no mundo, convoca-se para o *compromisso* com os recém-chegados aqueles que ali já estavam. Os adultos, já velhos no mundo, devem se haver com o "desafio certamente imenso e, contudo, tão simples *de estar presente à criança*" (Pirone; Weber, 2020).

A educação, propõe Arendt ([1954] 2014), está entre as mais elementares e necessárias atividades humanas. Essa afirmação da autora enraíza-se essencialmente no

fato de que a educação não pode ser entendida como uma *escolha*. Não poderíamos, em tempo algum, abrir mão da educação, visto que ela consiste em uma obrigação – e uma responsabilidade – que a chegada de novos seres no mundo impõe a toda sociedade humana (Arendt, [1954] 2014).

Os bebês humanos, assim como ocorre em outras espécies, chegam ao mundo em um estado singular, propõe Arendt ([1954] 2014), um estado de "vir a ser". No caso dos seres humanos, essa incompletude compreende ainda uma segunda camada: além de serem novas no sentido biológico, isto é, o seu organismo encontra-se em um estado de inacabamento, as crianças são novas em relação ao mundo, em relação ao legado material e imaterial da humanidade. O desamparo do *infans* não é apenas da ordem do corpo, mas também simbólico. Assim, diante de semelhante desamparo, o adulto que acolherá o recém-chegado no mundo lhe proporcionará não apenas recursos para a sua sobrevivência biológica, mas também, enquanto ser que habita o campo da palavra e da linguagem (Lajonquière, 1999), o acolherá e possibilitará a sua entrada na ordem simbólica. Além do alimento, o recém-chegado receberá também a palavra de um outro que o antecedeu na chegada ao mundo.

Que palavra é essa? Como temos respondido a esse compromisso de nos *fazermos presentes* na educação dos recém-chegados? A educação, experiência de acolhimento no mundo, implica não apenas que enderecemos às crianças uma palavra humana, mas, sobretudo, que escutemos aquilo que nos endereçam desde um lugar também humano. Que escutemos aquilo que nos endereçam enquanto uma palavra digna de vir a ocupar – de forma sempre imprevisível – um lugar de enunciação numa história sempre em curso (Lajonquière, 1999). Esse acolhimento implica, então, um endereçamento, e também uma escuta, capaz de suportar uma diferença. Como discorrerei a seguir, parece ser a algo dessa escuta e desse endereçamento, abertos àquilo que não podemos prever ou predizer, que nestes tempos temos renunciado, tempos de uma educação e de escolas *demasiadamente atuais*.

Uma educação demasiadamente atual

A partir dos escritos de Nietzsche, em suas "Considerações intempestivas", Agamben assinala que a *contemporaneidade* em relação ao tempo presente implica certa *desconexão* e *dissociação*. Isto é, ser contemporâneo ao nosso tempo implica não *coincidirmos perfeitamente* com ele, implica não estarmos *perfeitamente adequados* às suas pretensões. Ser contemporâneo demanda, para Agamben, ser em alguma medida *inatual*, sustentar certo deslocamento e anacronismo em relação ao tempo.

Se coincidimos plenamente com a época, se aderimos a ela perfeitamente, não conseguimos vê-la, somos *demasiadamente atuais* (Agamben, 2009). Isso, contudo, não significa ser nostálgico, querer viver em outro tempo, sentir-se mais à vontade "na Atenas de Péricles, ou na Paris de Robespierre e do marquês de Sade do que na cidade e no tempo em que lhe foi dado viver" (Agamben, 2009, p. 59), mas ser capaz de sustentar uma diferença, um estranhamento, uma inconformidade com o próprio tempo. Implica alguém capaz de se assombrar e espantar com a experiência do tempo presente. Implica alguém capaz de não apenas escutar aquilo que em seu tempo "faz debate" (Lajonquière, 2026[1]) – alguém capaz de perceber as sombras e dissonâncias –, mas de dele participar enquanto sujeito de palavra (Lajonquière, 2026).

As proposições de Agamben a respeito desse modo singular de habitar o tempo presente, de ser dele contemporâneo, podem inspirar interessantes reflexões ao campo da educação e, mais particularmente, à experiência educativa. Como pensar as noções de *atualidade* e *contemporaneidade* na educação?

Na ocasião em que proferi a conferência que ensejou o presente texto, foi-me endereçada por uma pessoa do público a seguinte pergunta: *nesses tempos que correm, que mudam com velocidade, como responder a uma criança, como lidar com ela, considerando que a minha experiência na infância foi completamente diferente da que ela hoje vivencia?* Creio ser, essa, uma questão central às nossas reflexões. Em diálogo com Leandro de Lajonquière, que compunha comigo a mesa redonda do referido evento, respondemos à pergunta assinalando o fato que, a despeito da impressão de vivermos em tempos que correm, com maior ou menor velocidade, a experiência que vivemos na infância e na adolescência será sempre distinta daquela dos recém-chegados no mundo. Mundo, esse, cuja existência e manutenção depende não apenas da preservação e transmissão do legado construído e reconstruído pelos humanos, mas da renovação que se opera pela chegada de seres novos no mundo (Arendt, [1958] 2015).

Aquilo que uma criança ou um adolescente nos endereça, o modo como se apresentam diante de nós, nos confronta, em maior ou menor medida, com a inatualidade e anacronismo de nossa experiência. A menos que busquemos nos refugiar em respostas *demasiadamente atuais*, como temos visto acontecer de forma frequente nos enunciados que circulam de modo hegemônico em grande parte das escolas, é sempre em nome de uma experiência pregressa, de um *saber-viver* (Lajonquière, 2024) marcado pela alteridade, fragilidade e incompletude humana, que respondemos a eles. Pergunto, então: de que modo temos suportado a condição

1 Entrevista com Leandro de Lajonquière, por Caroline Fanizzi e Douglas Emiliano Batista, 2026. (Texto inédito).

de diferença, de espanto e estranhamento na experiência educativa de um recém-chegado no mundo?

A atualidade da escola: plataformização e gerencialismo

Parece marcar os nossos tempos, e penso de modo específico no contexto de nosso país, a pretensão de uma educação perfeitamente atual, conduzida em escolas também perfeitamente atuais. Escolas que se pretendem capazes de operar de modo plenamente ajustado às demandas da época, capazes de mapear e oferecer, de forma rápida e precisa, aquilo que "necessitam" os/as estudantes, suprimindo qualquer diferença, distância ou dissociação entre os sujeitos e o tempo presente. Seria possível, nessa lógica, habitarmos nossos tempos em total conformidade às suas pretensões.

Como exercício analítico, parece-me possível afirmar que a condição de atualidade das escolas se dá essencialmente pela articulação de três dimensões principais. Por um lado, pelo suposto conhecimento das demandas e pretensões sociais reificado em metodologias, aparatos tecnológicos e prescrições perfeitamente atuais e eficazes para o ensino. Por outro lado, pelo suposto conhecimento – biológico, social, psicomaturacional, neurológico – das necessidades das crianças e adolescentes naquele momento de seu desenvolvimento (Lajonquière, 1999). E, por fim, pela crença na possibilidade de medir, avaliar e controlar, de forma cada vez mais instantânea e objetiva, o modo como interagem estas duas dimensões: o que é ofertado às/aos estudantes e como elas/es respondem a essa oferta. A escola atual, no sentido atribuído por Agamben à *atualidade*, parece operar precisamente a partir do que Lajonquière (1999) nomeou na década de 1990, *ilusão de adequação*: a crença de que seria possível ajustar de forma precisa a oferta à demanda educativa.

Dentre as distintas manifestações da *atualidade* da escola, parece-me possível assinalar o chamado processo de plataformização da educação, bastante acentuado nos últimos anos e evocado no subtítulo da presente obra. Em 2024, foram implementadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) uma série de plataformas digitais voltadas à gestão escolar e às práticas pedagógicas das escolas estaduais. De acordo com a Nota Técnica "Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista" (Gepud; Repu, 2025, p. 5) este processo opera a partir de cinco pontos principais: 1. adoção de materiais didáticos digitais (*slides*) para uso em sala de aula, acompanhada da aquisição de plataformas digitais de conteúdo e exercícios para uso pelos/as estudantes; 2. migração dos processos de formação docente em serviço na rede estadual para plataformas centradas em videoaulas e no

uso dos materiais didáticos digitais pelos/as professores/as; 3. aquisição e adoção de plataformas para o controle e fiscalização de diversos aspectos da vida escolar; 4. acompanhamento centralizado do acesso e do tempo de uso das plataformas digitais, atrelado a potenciais punições[2] a gestores/as e docentes; 5. fortalecimento do discurso que associa o uso das plataformas à melhoria de resultados em avaliações para justificar a aquisição de novas ferramentas digitais e a renovação dos contratos das já adquiridas. Ainda, de acordo com documento publicado pelo Ministério Público do Estado de São Paulo, em outubro de 2025, constam dentre os programas implementados pela Seduc-SP o chamado "Escola Total" – nome bastante emblemático das pretensões de atualidade e conformidade. Esse programa visa o "monitoramento e acompanhamento integrado quanto à utilização das plataformas por professores e estudantes, [...] permitindo aos gestores da política educacional constante vigilância sobre a frequência de acesso e tempo de permanência de professores e estudantes nas plataformas educacionais" (São Paulo, 2025, p. 278).

Em uma Escola Total ou, poderíamos dizer, em uma Escola-Toda, não há tempo-espaço para os gestos de interrupção e distanciamento necessários à possibilidade de refletirmos sobre os nossos tempos, sobre a experiência, de a ela atribuirmos novos sentidos, tampouco sermos dela contemporâneos. Não há enigma, não-sabido, espanto ou desejo, visto que coincidimos perfeitamente com nosso tempo e estamos plenamente adequados às suas pretensões. A demasiada atualidade da escola parece, no limite, impedir aspectos constitutivos da experiência educativa. Vejamos.

Sobre a urgência e a mesmidade da atualidade

A condição de atualidade e sua completa adaptação ao tempo presente implicam, por sua vez, uma relação singular com a passagem do tempo. A obsolescência e a desatualização – que na escola aparecem com frequência sob o temido rótulo de "tradicional" – transformam-se em temores constantes que impelem os sujeitos à reiterada substituição de materiais, plataformas, metodologias. Uma escola atual é marcada por um currículo que "se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos" (Larrosa, 2002, p. 23). Nessa lógica, os/as professores/as, que devem incorporar essa atualidade, são submetidos a recorrentes e infindáveis cursos – de *atualização* – que lhes restituiriam essa condição sempre perdida.

Desse modo, a atualidade a ser restituída aos/às professores/as por meio da sucessão de informações atuais sobre os nossos tempos consiste em uma recusa ao

2 Resolução SEDUC de São Paulo, n.º 4, de 19 de janeiro de 2024.

saber enraizado na experiência (Larrosa, 2002). Uma vez que o saber da experiência se constrói a partir do sentido que vamos atribuindo àquilo que nos acontece (Larrosa, 2002), ele implica tempo, reflexão, hesitações. Implica visitar uma ideia uma e outra vez, incorporando, a cada nova visita, algo daquilo que na passagem do tempo nos atravessou. Em oposição ao sujeito da experiência, o/a professor/a, e também os/as estudantes, visados pela escola atual é

> [...] o sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, [...] um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás (Larrosa, 2002, p. 23).

Desse modo, também em educação "estamos sempre acelerados e nada nos acontece" (Larrosa, 2002, p. 23). Ainda que se sucedam "novidades", na escola atual, contraditoriamente, não há espaço para aquilo que é novo, para a diferença, para aquilo que não poderíamos prever: ela está perto demais dos nossos tempos, é-lhe perfeitamente coincidente.

Como se pode imaginar, uma educação que busca a perfeita atualidade, coincidência e adaptação às supostas demandas e pretensões de uma época frequentemente reduz a experiência de viver junto aos outros àquilo que Chimamanda Adichie nomeia como uma *história única* (Adichie, 2019): a uma leitura única e reducionista da experiência humana, orientada por padrões, modelos e métricas bastante estritas e limitadas. Adichie (2019, p. 22-23) nos adverte acerca da impossibilidade de "falar sobre a história única sem falar sobre poder. [...] como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder". Uma história única contada a respeito de uma nação, um povo, uma pessoa, propõe a autora, cria estereótipos que "fazem com que uma história se torne a única história" (p. 26).

A atualidade, uma vez que visa à conformidade e adequação, carrega a marca da *mesmidade*: uma condição que "não deseja outros espelhos a não ser os próprios [...], que quebra os espelhos que não lhe são próprios" (Skliar, 2003, p. 170). A mesmidade, propõe Carlos Skliar (2003, p. 75) "conta tudo em somas e subtrações traçadas desde um sumidouro, esquecendo o sujeito que fica submerso ou ignorado entre posições numéricas, coeficientes, perdas e ganhos". Ignora-se, assim, a diferença, a pluralidade e a alteridade da experiência em que reside a dignidade humana. Ignora-se a possibilidade inscrita em cada sujeito de fazer emergir o novo, de ao tomar contato com o legado humano renová-lo de forma até então imprevista e impensada por aqueles que o antecederam.

A pretensão de uma educação perfeitamente atual implica, portanto, a assunção da existência de uma criança ou adolescente bastante específicos; a saber, sujeitos simplificados, abstratos, regularizados; suficientemente leves para cederem totalmente às intervenções educativas (Imbert, 2001). É alguém esvaziado de si mesmo, de sua história, de seu desejo, de sua fala. É alguém de quem tudo se sabe e, logo, nada se espera.

Assim, parece-me ser possível afirmar que na educação atual renunciamos precisamente a um endereçamento disposto a se haver com o desejo: a essa responsabilidade, *decidimos simplesmente faltar*. Alienada a discursos tecnicistas, submetidas à ilusão de adequação (Lajonquière, 1999), vemos a palavra adulta assumir a forma de um enunciado anônimo. Enunciado que, sob a máscara apática do seu anonimato, se pretende *todo*: sabe-se tudo sobre a criança, sobre o mundo, sobre os tempos e suas necessidades. A mesmidade, desse modo, transforma a escola em uma "instituição total/totalitária que de tudo deseja apoderar-se, que tudo deseja conter e incluir, que não suporta as ausências, os esquecimentos, as ambivalências, e que repousa satisfeita ao fechar suas portas por dentro, ao enclausurar-se" (Skliar, 2003, p. 24). Construída sob tais preceitos, nela passa a imperar a pedagogia do *outro que deve ser apagado*, afirma o autor, "uma pedagogia para que a mesmidade possa ser, sempre, a única temporalidade e espacialidade possível" (Skliar, 2003, p. 202).

A despeito do que pode parecer em sua superfície, uma educação demasiadamente atual consiste em uma recusa ao tempo presente, uma vez que ele é feito de contradições, tecido pela diferença, pelas múltiplas histórias. A *atualidade* da educação não diz apenas de uma recusa adulta a fazer-se contemporâneo ao tempo presente, mas também, e sobretudo, a fazer-se presente junto a um recém-chegado no mundo.

Uma (im)possível educação contemporânea? Considerações sobre a experiência educativa

Deixar que a palavra "experiência" nos venha à boca não é usar um instrumento, e sim se colocar no caminho, ou melhor, no ***espaço*** *que ela abre.*

Jorge Larrosa

Se uma educação *atual* se pretende plenamente ajustada e coincidente às demandas de nossos tempos, bem como às necessidades das crianças e adolescentes, a possibilidade de uma educação contemporânea parece enraizar-se na capacidade

de sustentarmos a educação como uma experiência, uma experiência educativa. É em sentido próximo ao proposto por Larrosa que aqui evoco a palavra experiência: para lançar luz ao *espaço que se abre no mundo comum ao pensarmos a educação como experiência*. Na experiência, não mais coincidimos com as pretensões dos tempos, visto que ela é uma aposta e, como toda aposta, é frágil e aberta. Em oposição aos discursos cientificistas e tecnicistas presentes no campo educativo, cujos enunciados se revelam sempre bastante convictos sobre como lidar com as crianças e adolescentes, com a sua educação e o seu desenvolvimento, a experiência implica precisamente aquilo que jamais podemos prever ou predizer: a diferença.

A experiência, propõe Jorge Larrosa (2002), implica alteridade, heterogeneidade e pluralidade. A experiência é sempre singular e irrepetível de modo que há nela uma irredutível dimensão de fragilidade, incerteza e, mesmo, tragicidade: "posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver', nem 'pré-dizer'" (Larrosa, 2002, p. 28). A experiência, diz o autor, sempre guarda algo de uma primeira vez.

Em lugar de um indivíduo sempre munido de informações atuais sobre o mundo e sobre o outro, que se percebe como detentor de um saber capaz de predição e prescrição, a experiência convoca um sujeito capaz de se "ex-por", capaz de fazer face à vulnerabilidade, ao risco da travessia de um espaço indeterminado e perigoso (Larrosa, 2002). O sujeito da experiência é precisamente aquele que uma educação demasiadamente atual visa suprimir, qual seja, o sujeito inconformado, dividido, inapreensível. Um sujeito que se assombra, se encanta, se espanta e estranha seu tempo. Um sujeito capaz de escutar e inventar uma diferença.

Tempo da experiência e reconhecimento da alteridade

Enquanto a condição de atualidade – e sua completa adaptação ao tempo presente – implica urgência e resolutividade, para que não seja acometida pelo fantasma da obsolescência, a *contemporaneidade* convoca-nos a nos demorarmos no *tempo de compreender* (Lacan, [1945] 1998), convoca-nos a recusarmos a resposta rápida àquilo que parece boiar na superfície dos tempos. O contemporâneo é aquele que (se) escreve, "mergulhando a pena nas trevas do presente" (Agamben, 2009, p. 62). Isto é, mirando o seu tempo de modo a nele perceber não apenas as luzes, aquilo que se mostra à primeira vista, mas também as sombras, aquilo que não se revela de imediato à observação. Perceber o escuro implica um esforço de "neutralizar as luzes que provêm da época para descobrir as suas trevas, o seu escuro especial, que não

é, no entanto, separável daquelas luzes" (Agamben, 2009, p. 63). O que se mostra à primeira vista, aquilo que está sob a luz, guarda sempre e inevitavelmente uma face à sombra. Ser capaz de habitar o próprio tempo, de ser dele contemporâneo, parece ter algo em comum com a possibilidade de habitar uma língua: somente quando a habitamos somos capazes de perceber e apreender as sutilezas – e a poesia – que ali existem.

Uma vez que a educação contemporânea se enraíza na capacidade de sustentarmos a educação como experiência, ela implica também uma temporalidade particular, uma forma singular de se relacionar com a passagem do tempo. Experiência *(Erfahrung),* assinala Jeanne Marie Gagnebin (2025), é uma palavra cuja etimologia em alemão remete ao radical "fahr", "fahren", um verbo relacionado à ideia de guiar, conduzir, deslocar-se; um verbo ligado à ideia de travessia lenta, plena de provações, mas também de descobertas em um território ou país desconhecido (Gagnebin, 2025). Marca-se aqui outra importante distinção com a lógica das *escolas atuais* – centradas na eficácia e produtividade. *Atualidade* que por seu modo de operar engole algo da *skholé* – o tempo do ócio, o tempo livre, liberado das amarras da produção e do consumo. Na escola atual suprime-se o tempo-espaço para a travessia lenta, plena de provações e descobertas. A resolutividade e eficácia da atualidade ensejam que passemos imediatamente ao *momento de concluir* (Lacan, [1945] 1998): suprimimos a travessia e com ela as hesitações, pausas, os sobressaltos e mudanças de rota.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça, contrariamente ao ritmo contínuo e acelerado imposto pela atualidade, requer um gesto de interrupção,

> [...] um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2009, p. 22).

Uma educação contemporânea, enraizada na experiência, abre-se então à possibilidade de um adulto se *fazer presente* no compromisso com os recém-chegados. A presença na experiência educativa abre, tanto para os adultos como para as crianças, a possibilidade de fazer face à surpresa do desconhecido e da alteridade. A presença convida o adulto a escutar a criança que tem diante de si, a despeito dos materiais padronizados, slides, categorias, parâmetros, escalas e avaliações. Convida-o a sustentar uma abertura, um não-sabido sobre os tempos e sobre o outro. Convida-o a sustentar

um vazio para que algo do sujeito possa emergir, para que a pergunta pelo desejo do Outro possa ecoar: *o Outro, o que quer de mim?* Pergunta, essa, a ser respondida de forma não-toda, tecida na impossibilidade de ajuste e adequação.

A *presença na experiência educativa* não depende, portanto, de nenhuma metodologia atual ou conhecimento psicomaturacional sobre crianças e adolescentes, mas da implicação de um sujeito que, *contemporâneo*, seja capaz de suportar uma diferença na vida junto aos outros. Que seja capaz de sustentar aberto um espaço de não-coincidência com os tempos e o mundo. Sustentar uma abertura em face dos recém-chegados, significa supô-los como dignos do mundo humano a que chegaram há pouco. Dignos de nele conquistar um lugar de enunciação, de apreendê-lo para renová-lo, para dele se separar – e assim não *coincidir perfeitamente* com ele ou *adequar-se* às suas pretensões.

Uma educação contemporânea, enraizada na experiência educativa, nos convoca à consideração e ao reconhecimento da alteridade, do *alter*, do outro, daquilo que escapa à mesmidade e às histórias únicas que contamos sobre uma nação, um povo ou uma pessoa. A experiência educativa consiste em uma relação com o outro que não visa o seu controle, sua conformação, sua definição. Reconhecer e sustentar a educação como experiência, implica, portanto, a afirmação da irredutibilidade do outro, de um outro que não cessa de advir. Implica um postulado de abertura ao desejo, à metaforização das demandas imaginárias endereçadas pelo outro que, na experiência educativa, é precisamente o que torna possível à criança "a passagem da posição de objeto para a de sujeito no campo do discurso" (Lajonquière, 1999, p. 114). É a metaforização daquilo que o outro lhe endereça, propõe o autor, que abre à criança a oportunidade de se posicionar em um processo de conquista de um lugar a partir do qual o desejo lhe seja possível, isto é, um lugar de palavra em uma história já em curso.

Considerações finais

Como elucidado nas discussões aqui apresentadas, ser contemporâneo aos nossos tempos, a partir das proposições de Agamben (2009), implica um *modo particular* de examinar, habitar e se relacionar com o tempo presente. A contemporaneidade compreende os gestos de se espantar, se afastar, de incluir a incerteza e o não-sabido na experiência de viver junto aos outros, em suma, implica ser capaz de nela sustentar uma diferença. Os sentidos atribuídos pelo autor à condição de contemporaneidade, bem como de atualidade, inspiram-nos a refletir sobre o

modo como temos respondido, na experiência educativa, aos seres novos que chegam ao mundo e passam a compor conosco os "nossos tempos".

A pretensão de uma educação perfeitamente atual, conduzida em escolas também perfeitamente atuais, parece marcar os nossos tempos. Uma educação atual pretende-se capaz de operar de modo plenamente ajustado às demandas da época, de mapear e oferecer aquilo de que "necessitam" os/as estudantes, suprimindo qualquer diferença, distância ou dissociação entre os sujeitos e o tempo presente. Essa pretensão, que já há algum tempo se manifesta nas escolas pela presença maciça de materiais padronizados, categorias, parâmetros, escalas e avaliações, vê-se hoje agudizada no aqui já referido processo de plataformização da educação.

Em sentido oposto, uma educação contemporânea, capaz de manter aberto um espaço no mundo comum, enraíza-se na possibilidade de sustentarmos a educação como uma experiência, a experiência educativa. Na experiência, não mais coincidimos com as pretensões dos tempos, permanecemos, em alguma medida, anacrônicos (Agamben, 2009). Assim, em oposição aos discursos cientificistas e tecnicistas presentes no campo educativo – sempre bastante atuais –, cujos enunciados se revelam convictos sobre como lidar com as crianças e adolescentes, a experiência implica e compreende precisamente aquilo que jamais podemos prever ou predizer: a diferença.

Uma educação contemporânea, enraizada na experiência, abre-se então à possibilidade de um adulto se *fazer presente* no compromisso com os recém-chegados. É, portanto, no reconhecimento e sustentação da educação como experiência que está enraizada a assunção, por parte dos adultos, da responsabilidade pelo mundo e pelos recém-chegados. Em lugar de perseguir uma educação como estimulação metódica de capacidades psicológicas de crianças e jovens, uma educação contemporânea enraíza-se na compreensão da educação enquanto experiência, uma experiência de iniciação dos mais novos em heranças simbólicas capazes de dar inteligibilidade e durabilidade ao mundo comum (Carvalho, 2016). Iniciação essa bastante singular e que em nada se assemelha a ideias de adequação, ajuste, desenvolvimento que marcam uma educação perfeitamente atual: a educação enquanto experiência de iniciação dos recém-chegados no mundo está radicada no diálogo intergeracional que tece aos fios da tradição aqueles da novidade. Fios que emergem da faculdade essencialmente humana de fazer emergir o novo (Arendt, [1958] 2015). E essa novidade, como elucidado, é da ordem do imprevisto, daquilo que emerge onde não esperávamos; é no imprevisto que estão radicados os efeitos educativos, os efeitos subjetivantes.

Uma educação contemporânea implica, portanto, *aposta* e *abertura*. Uma aposta – sempre no presente – que supõe e reconhece o outro em sua posição de sujeito desejante, singular e historicizado, supõe e reconhece o outro como alguém

digno do legado humano e da tarefa de renová-lo. *Aposta* que não diz sobre o método mais ou menos sofisticado de educar, mas sobre o modo como um adulto se situa na experiência educativa com uma criança. E uma *abertura* para que a novidade, a diferença, o sujeito possam emergir; abertura que suporta a existência de um outro que se move por caminhos inesperados e imprevisíveis. Uma educação contemporânea nos convida, por fim, a *estarmos presentes* e, quiçá, sermos pontuais no *compromisso* com aqueles que chegam ao nosso – sempre já velho – mundo comum.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução: Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução: Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. 12. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1958] 2015.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, [1954] 2014.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Por uma pedagogia da dignidade**: memórias e reflexões sobre a experiência escolar. São Paulo: Summus, 2016.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. *In*: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Tradução: Paulo César de Souza. v. 18. São Paulo: Companhia das Letras, [1930] 2010.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Não mais narrar? Ensaio de confrontação entre a teoria de narração de Paul Ricoeur e a de Walter Benjamin. *In*: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de *et al*. (org.). **Paul Ricoeur e educação**: memória, identidade, narração. São Paulo: Hucitec, 2025. p. 161-175.

GEPUD. Grupo Escola Pública e Democracia; REPU. Rede Escola Pública e --Universidade. **Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista**: nota técnica. São Paulo: Gepud: REPU, 2025. Disponível em: https://www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em: 28 fev. 2026.

IMBERT, Francis. **A questão da ética no campo educativo**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2001.

LACAN, Jacques. O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, [1945] 1998. p. 197-213.

LAJONQUIÈRE, Leandro (de). De l'incertitude éducative et du temps des savoirs-experts sur l'enfantin. *In*: BOSSARD, Louis-Marie; GEFFARD, Patrick; LE ROY, Catherine (dir.). **Éducation et formation**: filiations et affiliations à l'épreuve de l'incertitude. Paris: L'Harmattan, 2024. p. 149-160.

LAJONQUIÈRE, Leandro (de). **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

PASSONE, Eric; BATISTA, Douglas Emiliano. Regulação da política educacional no Brasil: do gerencialismo à plataformização da escola pública. *In*: PASSONE, Eric; BATISTA, Douglas Emiliano (org.). **A escola sob nova direção**: plataformização, gerencialismo e desautorização docente. São Paulo: FEUSP, 2026. p. 14-24.

PIRONE, Ilaria; WEBER, Jean-Marie. Le travail de parole avec les enseignants: un rempart face aux nouvelles formes de fatigue subjective. **Revista Faeeba**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 29, n. 60, p. 147-157, out./dez. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Ministério Público; GEDUC. Grupo de Atuação Especial de Educação (Núcleo Capital). **Recomendação [sobre a obrigatoriedade do uso de plataformas digitais e material digital pré-produzido na rede estadual de ensino]**. São Paulo: Geduc, 2025. IC n. 0738.0000455/2024. Disponível em: https://sindicatoapase.org.br/wp-content/uploads/2025/10/RECOMENDACOES-MP-PLATAFORMAS-GEDUC.pdf. Acesso em: 2 mar. 2026.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse lá? Tradução: Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

Experiência escolar e narrativa: a desnarrativização na escola plataformizada[1]

Denizart Busto de Fazio

> [...] como a escola é cobrada pelo resultado das plataformas, porque a escola recebe bônus dependendo dos seus índices (se as notas foram altas, se a presença for alta, se os números estão bons), então, tenta-se chegar nesses números em detrimento de um processo educacional [...]. O professor de inglês, que agora tem uma plataforma, e é da plataforma que saem esses índices, ele literalmente não dá mais a aula dele. Todas as aulas dele são com as crianças com o computador na mão. Ele agora virou tutor de plataforma, ele não é mais professor [...][2]

As falas do professor Ariano[3], que leciona História para os anos finais do ensino fundamental em uma escola pública estadual no interior de São Paulo, apresenta o assombro que passa a dominar a atividade docente ao ver seu ofício se transformar em uma função: a de "tutor de aplicativos". A expressão, utilizada pelo professor, pode ser compreendida como uma síntese da concepção de docência que anima as atuais políticas estaduais de educação em São Paulo, anunciando que, no limite, tais políticas intentam a morte do ofício do professor.

1 Este texto é decorrente da tese de doutorado "Experiência escolar como narrativa: chamada, travessia e despedida", defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e na Université Paris VIII (2025).

2 Depoimento do professor Ariano em entrevista realizada no dia 17 de abril de 2025, no âmbito de pesquisa de doutoramento, de acordo com o Comitê de Ética da Faculdade. Todos os depoimentos que aparecem neste artigo provêm do mesmo contexto.

3 Nome fictício escolhido pelo professor entrevistado, utilizando-se do nome do escritor brasileiro Ariano Suassuna.

O uso de aplicativos e plataformas digitais nas escolas estaduais de São Paulo aparece, em grande medida, no contexto da pandemia de coronavírus, no intento de lidar com a interrupção do trabalho presencial nas escolas[4]. No estado de São Paulo esse movimento se inicia na gestão do governador João Dória (2019-2022), com o então secretário estadual da Educação Rossieli Soares. O chamado Centro de Mídias SP, plataforma de aulas on-line, se manteve após a pandemia, principalmente para a veiculação de vídeos institucionais nas escolas. Quem nos relata essa situação é Carlos[5], professor de Filosofia, que atua no ensino médio da rede estadual de ensino de São Paulo. É ele ainda quem nos conta que a escalada na utilização dos aplicativos digitais nas escolas acontece na gestão do governador Tarcísio de Freitas, a partir de 2023.

É o mesmo movimento que rege a utilização dos materiais digitais fornecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, um conjunto de slides, aula a aula, em que os professores devem seguir uma programação de ensino predeterminada pelos gestores, como nos conta Eva,[6] professora da rede pública estadual de educação de São Paulo há nove anos, atuando em uma pequena cidade do interior do estado. Ela que, além da docência, já atuou em funções da gestão escolar, relata-nos: "a aula [...] que eu assisti da semana passada. O professor abriu os slides e então ele ficava lendo o material digital. Eu não vejo sentido [...] Está tudo pronto [...] Até as perguntas que vai fazer para as crianças. O professor fica preso naquilo".[7] O que ocorre é que a voz que lê os slides não é uma voz singular, mas simplesmente a vocalização de algo que nem foi produzido nem foi objeto da escolha do professor. Essa torção em sua atividade mais primordial, dar aulas, torna-a desimplicada ou, em outros termos, anônima.

Quando esse quadro se apresenta, a pergunta que circunda os debates é quase sempre se o professor não poderia fazer um gesto de recusa diante desses materiais e então dar sua própria aula. A resposta é sim e não, pois há um mecanismo articulado, por parte da gestão estadual, que dificulta tal intento, como nos explica o professor

4 Apenas para se ter uma noção da quantidade de aplicativos de uso corrente nas escolas públicas estaduais de São Paulo, poderíamos citar uma lista não exaustiva: Prova Paulista (avaliação bimestral), Me Salva (preparatório para o Enem), Material Digital (Slides das aulas), Redação SP (redações), Khan Academy (matemática), Tarefas SP (atividades a serem feitas), Alura (tecnologia e inovação), Leia SP (leitura), Matific (matemática), Micro Bit (robótica), Education First (inglês), Elefante Letrado (leitura infantil).

5 Nome fictício escolhido pelo professor entrevistado, utilizando-se do nome do escritor brasileiro Carlos Drummond de Andrade.

6 Nome fictício escolhido pela professora entrevistada, utilizando-se do nome da escritora brasileira Eva Furnari.

7 Depoimento da professora Eva em entrevista realizada no dia 25 de maio de 2025.

Carlos, apontando para o fato de que há a articulação entre os slides e as questões que os alunos recebem, automaticamente, para resolução. O que significa que não utilizar aquele material vai produzindo uma série de defasagens entre questões recebidas e conteúdo dado. Questões muitas vezes, salienta o professor, que aparecerão, adaptadas, na Prova Paulista, avaliação bimestral do estado. Assim, recusar o uso do material é criar uma série de descompassos em relação à política estadual de educação que, no mínimo, dificulta o trabalho do professor. Esse mecanismo ainda faz com que as questões sejam utilizadas apenas como meio de verificação de aprendizagem, externalizadas da própria condução da aula, como se elas não dissessem respeito ao professor e ao seu trabalho. Trata-se de uma maneira de retirar atribuições pedagógicas do controle do professor de modo a torná-las controláveis.

Esse processo, que diz respeito tanto ao uso intenso de materiais completamente alheios aos professores quanto à reconfiguração da atividade docente enquanto tutoria de uso de aplicativos, busca torná-los supérfluos, despojando-os de uma identidade pessoal, de ser um alguém que responde por suas escolhas. A sua voz singular, que se endereça a um conjunto de alunos, é sistematicamente substituída por um aplicativo digital em que há um caminho traçado para que os participantes, sem marcas de singularidade, sigam o mesmo e previsto caminho. Se o caminho está pronto e basta acompanhar que o aluno passe cada etapa previamente desenhada, o professor se transforma, de fato, em um tutor, alguém que está ali para auxiliar em, por exemplo, um problema técnico ou uma dúvida específica, sobrando-lhe quase que exclusivamente a tarefa disciplinadora de fazer com que os alunos entrem no aplicativo e façam as atividades. A figura do professor vai esmaecendo, transformando-se em um gerente de execução de tarefas, esquecendo-se de que, de fato, a educação tem a ver com a constituição de alguém singular em um mundo comum.

Este artigo busca apresentar alguns elementos do que estamos chamando de uma desnarrativização da escola a partir da voracidade numérica que a invade, transformando-a em um celeiro de produção de dados, de modo a perceber os sentidos da atividade docente que se esvaem nesse processo. A partir de depoimentos de professores e professoras, e articulando-os com reflexões de autores da filosofia e da filosofia da educação, apresentamos alguns efeitos da entrada da "inteligência dos negócios" na escola e como o pedagógico é subordinado à lógica dos números e da eficiência. Procuramos mostrar como esse contexto ataca a voz singular dos docentes, fazendo-a parecer, na arquitetura de uma política nefasta, dispensável. Olhamos então para esse processo que, em termos mais contemporâneos, pode ser visto na plataformização da educação, nos termos de uma desnarrativização por compreender

que ela nos revela o que se esvai em uma escola tragada pelos processos aditivos, pela fragmentação do tempo e pela prevalência da informação sobre a narrativa.

A escola plataformizada

A transformação da educação em um encontro entre um aluno e uma plataforma, enquadrando a escola em termos de eficiência, aplicabilidade, e o crescente uso de plataformas digitais na educação não são uma estranha peculiaridade brasileira, mas parte de um movimento amplo que atinge inúmeros países, como podemos ver nos estudos a respeito da "plataformização da educação", quase sempre referenciados no trabalho de Dijck, Poell e Wall (2018), no qual os autores analisam diversos setores da sociedade, como a saúde, o transporte e, entre outros, a educação, tentando compreender de que forma a "[...] plataformização está afetando profundamente a própria ideia de educação como um bem comum [...]" (2018, p. 117, tradução nossa). Nas palavras dos autores:

> A plataformização da educação levou a uma feroz contestação dos valores públicos, tradicionalmente ancorados em instituições e códigos profissionais que são cada vez mais ignorados e desarraigados. Os mecanismos de datificação, personalização e mercantilização penetraram profundamente na estrutura da educação, não apenas transformando o conteúdo dos materiais didáticos e os processos de aprendizagem dos alunos, mas também afetando os princípios pedagógicos, bem como a organização de escolas e universidades (2018, p. 134, tradução nossa).

A plataformização da educação opera a partir de um pressuposto, como nos falam Barbosa e Alves (2023, p. 9), no qual se atribui às tecnologias, de maneira acrítica, uma capacidade de melhoria da educação por meio de estruturas de controle e padronização. Trata-se da ingênua crença no poder transformador da tecnologia diante de processos educacionais, que produziriam impacto positivo na aprendizagem dos alunos. Produzir é a palavra que parece ideal nesse contexto por indicar a realização de um processo fabril, por meio do qual, no contato reiterado, cumulativo, aditivo, como dizia Han, com as plataformas, o estudante aprenderá mais e melhor.

Assim, de um lado, a plataformização da educação torna os sistemas educacionais centros de recolhimento de dados, com valor comercial, "[...] regidos por algoritmos invisíveis, com efeitos de longo alcance nas práticas de ensino e aprendizagem, já se falando da pesquisa de dispositivos para monitorar diretamente as atividades cognitivas dos estudantes" (Afonso, 2021, p. 8), quantificando a

aprendizagem do aluno. De outro lado, a plataformização atinge em cheio a própria atividade docente, não apenas reorganizando a cultura escolar, mas tensionando os próprios princípios da experiência escolar, reverberando, inclusive, nos espaços fora da sala de aula.

O professor Ariano nos conta como, em sua escola, atividades e espaços vão se tornando tempo e lugar de uso de aplicativos pelos estudantes em substituição às atividades tradicionalmente escolares: "[...] a aula de Orientação de Estudos seria uma aula que, por exemplo, se o professor de História passou um seminário, a gente pode reunir os grupos, pegar computador para fazer a pesquisa [...] Só que virou uma aula de quê? De concluir as plataformas [...]".[8] Isso significa usar o tempo destinado à orientação e ao estudo para terminar atividades não concluídas nas plataformas digitais. Uma corrida cega em direção aos bons índices que a escola deveria atingir.

Mesmo espaços tradicionais da experiência escolar, como a biblioteca, começam a ser descaracterizados em meio à proliferação do uso dos aplicativos na escola. É ainda o professor Ariano quem nos diz que: "Existe uma biblioteca na escola, mas eles são obrigados a ler pelo computador, porque é do computador que vai contar o índice e não da biblioteca."[9] A biblioteca escolar passa a ser substituída por um aplicativo digital de leitura. Do ponto de vista dos tecnocratas da educação, podemos imaginar alguns motivos para isso, como os custos operacionais, pois uma biblioteca física demanda a compra de livros, sua organização, a estruturação de um espaço e a contratação de um profissional específico. Assim, uma biblioteca digital é mais eficiente, constituindo-se como um gasto único que atinge todos os estudantes, os livros digitais não se deterioram, e tampouco é necessário ter um profissional especializado. Esses argumentos talvez tenham feito parte das discussões que ensejaram o uso do aplicativo de leitura, mas o ponto central para o uso de uma biblioteca digital, em uma plataforma específica, nos parece, é que ela permite o acompanhamento quantitativo de atividades: se o aluno acessou o aplicativo, quantas vezes, por quanto tempo, se começou e terminou leituras. A biblioteca digital gera dados, informações quantificáveis que possibilitam a criação de índices. Essa palavra, muitas vezes escutada nos debates econômicos, adentra os afazeres escolares com voracidade numérica.

E é por meio desses números vorazes, por esses dados produzidos na e pela escola, que a escola pública estadual será reconhecida, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, como uma boa escola – isso quer dizer especificamente: uma escola com bons índices. Esse reconhecimento, no plano estadual, indica qual é a

8 Depoimento do professor Ariano em entrevista realizada no dia 17 de abril de 2025.

9 Depoimento do professor Ariano em entrevista realizada no dia 17 de abril de 2025.

faixa de premiação em dinheiro que os professores, das escolas que atingiram a meta estabelecida pelo governo, receberão. Uma recompensa pelo trabalho incansável de produção numérica nas atividades ditas educativas. Ou ainda, a sanção em virtude do não cumprimento daquelas metas previamente estipuladas, em uma perspectiva que o então secretário de educação do estado chamou de uma "cultura de responsabilidade por desempenho"[10], e que possui problemas importantes em sua aplicabilidade, coerência e legalidade como vemos Nota técnica produzida pelo Grupo Escola Pública e Democracia (Gepud) e pela Rede Escola Pública e Universidade (Repu) (2025).

É bizarramente curioso notar que a estruturação de produção e controle de dados, nas escolas estaduais de São Paulo, é realizada a partir de um sistema centralizado na qual as informações da escola (presença de alunos e professores, uso das plataformas, atividades realizadas e Saresp) são computados semanalmente e geram porcentagens que indicam, por sua coloração, se a escola está cumprindo as metas estipuladas ou não. Esse aplicativo agregador de dados chama-se "Super BI", onde "BI" significa "Business Intelligence", ou seja, "inteligência de negócios", conceito advindo da área de negócios e gestão, que costuma ser descrito como a possibilidade de transformar dados em informações que auxiliam a tomada de decisões. Toda semana a escola deve olhar para esses dados, sua "inteligência de negócios", para ver a alteração dos números e esperar, com base neles, todo tipo de demanda advinda da hierarquia do sistema escolar. Mas quem toma a decisão não são os professores, nem mesmo a escola como um todo, e sim a Secretaria Estadual da Educação.

Nesse diapasão, é bastante elucidativo que a função escolar antes chamada "Coordenador pedagógico", hoje, na rede estadual, é nomeada como "Coordenador de Gestão Pedagógica". O que é da ordem do educativo, do pedagógico, vai sendo formatado em termos de gestão de produção e negócios, de forma coerente ao apelo incessante aos dados e índices. Isso, como era de se esperar, transforma o próprio trabalho de interlocução pedagógica, como nos diz o professor Carlos: "A expectativa deles é que eu chegasse todo dia na escola e a primeira coisa que eu fizesse fosse entrar nas plataformas para acompanhar os índices. E que o meu trabalho fosse atuar para melhorar esses índices".[11]

Assim, se o professor vai se tornando, na maquinaria de inteligência de produção e negócios da educação pública estadual paulista, um "tutor de aplicativos",

10 Cf. Reportagem do jornal O ESTADO DE SÃO PAULO: "'Se não bater meta mínima, tchau', diz secretário de Educação sobre gestores de SP. https://www.estadao.com.br/educacao/se-nao-bater-meta-minima-tchau-diz-secretario-de-educacao-sobre-gestores-de-sp-nprm/?srsltid=AfmBOopPs3sXTrK2CUbrY82B_SOKlPR8qKjMSf22ONqRhOtYxvW2BgZ7. Acesso em: 20 no. 2025.

11 Depoimento do professor Carlos em entrevista realizada no dia 6 de junho de 2025.

o coordenador pedagógico vai se tornando um "analista de índices da escola". A escola, paulatinamente, vai deixando de ser escola. Os resultados constantes no Super BI não são apenas um parâmetro para tomada de decisões no interior da escola, são um conjunto de dados que se espraia por toda o sistema educativo, em uma rede de pressão para uma suposta melhoria dos resultados da escola. Nas palavras de Eva, relatando as constantes reuniões que se sucedem para cobrar a escola de uma mudança nos índices que constam na plataforma: "A gente fala que a gente está presa num sistema, entende? Um sistema fechado. E cada vez está maior".[12]

Esse conjunto de elementos nos faz pensar que se trata de uma situação de tal maneira constrangedora aos professores que não há ação possível. Porém, concordando com as assertivas de Dussel, no sentido de que "A escola é mais o resultado precário e provisório da montagem de dinâmicas e relações heterogêneas do que o reflexo de processos infraestruturais e/ou supraestruturais de dominação e controle totais" (2017, p. 91), percebemos, pelos relatos que os professores nos fizeram, que há sempre brechas. Por vezes, o mal funcionamento do sistema, a falta de mecanismos técnicos, mesmo básicos, acabam prejudicando o funcionamento do controle estatal e, ao mesmo tempo, criando brechas nas quais os professores podem, vejam só, darem aulas da forma como sempre deram, de modo singular, sem gerar dados nem índices, alheios à inteligência de negócios. Cabe notar que a precarização do trabalho docente é um limitador dessas ações à beira dos regramentos de controle. A professora Eva nos relata que na escola em que trabalha a maior parte dos professores é o que se chama de "categoria O", professores não concursados e que, portanto, podem ser mais facilmente desligados da escola: "[...] os professores precisam do trabalho, a maioria deles é categoria O. Então eles não vão desafiar nada, entendeu? Eles vão fazer e pronto".[13]

É nessa complexa rede que o discurso educacional – a fala e o vocabulário no interior da escola – vai ganhando palavras do âmbito dos negócios, e a produção de dados, a preocupação com os índices vão entrando em sala de aula. O movimento de produção de índices é o de cerceamento dos caminhos possíveis (e imprevistos) que a educação pode tomar. A experiência pedagógica passa a ser compreendida e praticada apenas "no registro de uma técnica de controle", e não articulada no sentido de "se estar – ou não – subjetivamente disposto a endereçar a palavra a uma criança, disposição sem a qual experiência educativa nenhuma se descortina no horizonte" (Lajonquière, 2020, p. 43). Nesse diapasão, os alunos tornam-se meros usuários de plataformas digitais a cumprir um caminho previsto e gerar índices por meio de suas performances.

12 Depoimento da professora Eva em entrevista realizada no dia 25 de maio de 2025.

13 Depoimento da professora Eva em entrevista realizada no dia 25 de maio de 2025.

A escola desnarrativizada e o papel do professor

O professor, nesse quadro, perde a sua voz, porque a própria noção de aula, como um endereçamento singular em direção a uma turma, se esvai. Não cabe mais dizer da especificidade do professor como alguém que possui relação com determinada disciplina e, em virtude disso, tem algo a dizer aos alunos. O ofício do professor se desidrata na função de tutor de aplicativos. Nesse processo, a relação de alguém com um saber específico no que tange a uma disciplina torna-se irrelevante. Qualquer pessoa mais ou menos versada nos usos de um aplicativo, que pode ser rapidamente treinada, poderia acompanhar os alunos. O problema dessa situação é que ele acompanha, ou, melhor, produz o "[...] declínio da função mediadora do ensino e da transmissão como elemento de ligação social e temporal" entre gerações (Carvalho, 2015, p. 983).

O controle que vai se operando, como salientamos, faz-se na tentativa de retirar todo traço de singularidade docente. No encontro entre uma massa homogeneizada pelos números e genéricos tutores de aplicativos, a dimensão narrativa, cerne de todo empreendimento educativo, é continuamente interrompida. Há nessa maquinaria que tenta se efetivar algo da ordem do desumano, pois não se trata apenas de retirar o professor da sala de aula, mas interditar sua palavra, excluir os espaços de possibilidade narrativa, deformação de sua figura até que ele seja irreconhecível e, daí em diante, completamente dispensável. Nessa superfluidade do humano, não há um quem, ou seja, "[...] a pessoa que, por iniciativa própria, se insere no mundo humano, agindo e falando, e assim se revela em sua singularidade, respondendo à pergunta 'Quem és?', que o mundo lhe faz (Almeida, 2021, p. 377-378). Não há, portanto, perguntas que interpelam alguém a responder, há apenas comandos, o fluxo contínuo de acumulação de informações dispersas, desconectadas, que não formam tecido ou texto.

Parece-nos que o desejo final dos que implementam esse tipo de política é o de esvaziar a atividade docente, desidratá-la até o limite, de modo que ali já não exista mais um professor, o sujeito versado em uma disciplina que inicie alguém em uma herança comum, como nos lembra Carvalho (2018, p. 273), e que esteja implicado na durabilidade de uma comunidade cultural. A escola se torna uma instituição de encarceramento individual em plataformas digitais. Seguindo esse espectro, não demorará o tempo em que gestores, pais e até alunos se perguntarão por que razão, afinal de contas, precisam as crianças e os jovens ir à escola. Bastaria o governo, a partir do uso caseiro dos aplicativos, acompanhar, a distância, a produção dos índices e o progresso dos estudantes, possivelmente por meio de inteligência artificial.

É precisamente essa escola que encontramos nos relatados dos professores: uma escola enlaçada pelas plataformas digitais, na qual o professor vê seu ofício ser tragado por aplicativos geradores de índices de aprendizado; uma escola na qual o professor é cerceado da possiblidade de dar aulas, de se propor a comunicar algo naquele encontro intergeracional. O professor se transforma na versão mais caricata do trabalhador manual encarnado por Charlie Chaplin em Tempos modernos. Se antes, na história da educação do século XX, tivemos a mudança de eixo da centralidade do ensino para a centralidade da aprendizagem (Charlot, 2020), agora, parece-nos que há uma nova mudança de eixo, na qual o professor vai se tornando supérfluo na máquina de produção de índices que a escola está se tornando. Nas palavras de Carvalho:

> Sob a pressão desse presente imediato, os discursos educacionais têm procurado imprimir à prática educativa um novo sentido, supostamente mais afinado com as exigências de produtividade, flexibilidade e mobilidade que orientam as preocupações gerenciais e mercadológicas típicas do presentismo contemporâneo. Mas o preço da eficácia de sua adaptação e conformação à temporalidade dominante pode ser a perda de seu sentido histórico (2015, p. 992).

A escola, com suas salas, pátios, áreas abertas ou fechadas, com sua biblioteca, vai se reconfigurando para espaços virtuais, de execução de tarefas em lugares digitais previamente desenhados e nos quais só resta fazer a próxima lição. Contam apenas, e a palavra aqui é justa, os espaços geradores de dados. Assim, o conhecimento, o tempo e as experiências escolares são transformados em quantidades: "Quantidade de acesso, quantidade de acionamentos, quantidade de tempo de acesso, quantidade de lições concluídas etc. transformando a experiência escolar em algo que possa ser medido e comparado" (Toledo, 2024, p. 59).

Essa transformação da experiência educativa em *quantidades*, dados indicativos da qualidade da escola aos olhos da política pública estadual, é promovida, como já indicamos, a partir da premiação das performances individuais de alunos e professores, como podemos ler no depoimento do atual secretário da Educação do estado de São Paulo, Renato Feder, em abril de 2025:

> A gente fez essa avaliação ano passado, a gente fez a apuração e paga toda a rede, 500 milhões de reais. Cada professor recebe o que os seus alunos aprenderam. Então, é um bônus individual, né? E isso ajuda a educação, porque o professor, ele fala, poxa, olha como eu estou sendo reconhecido. Eu consegui que meus alunos aprendessem mais, eu recebo um, ou se eu bater a meta diamante, dois salários. [14]

14 Depoimento de Renato Feder, enquanto secretário de Educação do estado de São Paulo, em entrevista à CBN São Paulo em 15 de abril de 2025. Disponível em: https://cbn.globo.com/programas/cbn-sao-paulo/noticia/2025/04/15/renato-feder-afirma-que-150-mil-professores-vao-receber-bonus-por-avanco-no-rendimento-escolar-em-sp.ghtml. Acesso em: 07 mar. 2026.

Aqui é bastante curiosa a frase que emoldura a relação pedagógica almejada, e em implementação, pelo governo estadual: "Cada professor recebe o que os seus alunos aprenderam". O aprendizado aqui é o próprio dinheiro. Poderíamos dizer que estamos no âmbito de uma "educação bancária" que parece trazer uma nova acepção à expressão freireana. O índice apontaria, com a precisão dos números, o efetivo aprendizado e, portanto, avalizaria o recebimento de uma bonificação monetária. A equiparação entre dinheiro e aprendizado é didática demais para não ser notada, bem como a equiparação entre bonificação em dinheiro e reconhecimento. Evidente que, em uma situação de baixos salários e alto custo de vida, não faz sentido negar a importância de um bom salário aos professores. Porém equiparar reconhecimento e bonificação monetária indica que a percepção do governo é a de que o professor deve visualizar o cumprimento das atividades em aplicativo, concretizando a plataformização da educação como oportunidade de aumento de ganhos: cada aluno equivale a uma cifra. O secretário parece dizer que os professores receberão mais recursos se, e apenas se, jogarem o jogo proposto, qual seja, entregar o ensino nas mãos das plataformas e se desobrigarem da tarefa docente. É o velho mito fáustico operando na realidade cotidiana das escolas. Ao fim e ao cabo, como o dissemos, a cartada final de uma política como essa é o do descarte do professor, que, enquanto tutor de aplicativos, perde sua especificidade profissional e se descola do papel de condutor dos encontros pedagógicos.

Nesse breve quadro apresentado, um tanto desolador, o sabemos, no qual professores são transformados em "tutores de aplicativos", coordenadores pedagógicos em "analistas de gráficos e índices", e escolas em celeiros de produção de dados, materializando a primazia dos índices como forma de indicação do sucesso pedagógico, a experiência escolar é profundamente descaracterizada. Em tal escola, os espaços de encontro são desidratados via plataforma digital. A biblioteca, as atividades "desconectadas", as aulas que escapam do previsto, as atividades coletivas são paulatinamente transformadas em "tempo de aplicativo". Um tempo que pode ser mensurado e produzir métricas que dizem algo sobre a performance, o desempenho, daquele estudante e da escola. É o tempo fabril, cronometrado e calculado. Não há aqui *skholé*, o tempo livre que engendra o que é o escolar, o lugar no qual se libera o tempo para dar a ele outra forma, mais livre, esquecendo-se de que "[...] a educação implica um vínculo com a *temporalidade* do mundo humano" (Carvalho, 2015, p. 984). Perde-se o lugar do tempo alargado, poderíamos dizer, do tempo narrativo. Esse ataque à escola, e ao professor, tentando cercear o que é da ordem do imprevisível na educação, desidratando a atividade educativa de maneira que não exista mais um professor, atinge o cerne de toda atividade de educação: a narratividade. A escola

tragada pela produção de índices é a escola desnarrativizada. Poderíamos olhar para esse fenômeno de muitas maneiras, e, de fato, ele tem sido visto por muitos vieses: o da tecnocracia, da produção capitalista, entre outros. Sem desprezar tais modos de olhar os ataques à escola contemporânea no Brasil, gostaríamos de olhá-la pelo seu viés narrativo.

O termo "desnarrativização" é utilizado por Byung-Chul Han quando o autor escreve sobre a crise da narração no mundo contemporâneo (2023). Han pensará nessa crise como duas perdas: as grandes narrativas que instauravam uma coesão social e a própria habilidade de contar histórias. Dessa maneira, ele tece um comentário aos ensaios de Walter Benjamin sobre a consubstancialidade entre narrador e experiência, principalmente a partir de "O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov" (1994), buscando reposicionar a discussão narrativa nas idiossincrasias de nosso presente.

Han compartilha do diagnóstico benjaminiano de que "[...] o narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva. Ele é algo de distante, e que se distancia ainda mais" (Benjamin, 1994, p. 197), apontando para o fato de que nunca falamos tanto em narrativa, justamente, porque ela se esvai e sentimos a sua perda. Para Benjamin, e também para Han, o declínio da arte de narrar se relaciona com a perda da "[...] faculdade de intercambiar experiências" (Benjamin, 1994, p. 198), com o empobrecimento de sua matéria-prima: a própria experiência. Quando ela nos falta, ficamos sem o material que nos possibilita tecer uma narrativa e a compartilharmos em um mundo comum. Dentre os elementos destacados por Han, no que tange a esse processo de desnarrativização, gostaríamos de chamar a atenção para algumas de suas características: a prevalência de um processo aditivo, a ampliação do presente pontual, a vida mensurável e contabilizável, a individualidade da performance e a proliferação de um curso insignificante formado de eventos isolados.

O filósofo fará uma oposição esclarecedora entre a narratividade e os processos aditivos, partindo daquela operada por Benjamin entre narração e informação. A narração, como forma artesanal de comunicação, contrapõe-se à informação, pois esta demanda uma explicação. Já a narrativa tem entranhada em sua constituição a arte de evitar explicações (Benjamin, 1994, p. 203). Se o valor e a existência da informação se fazem na novidade, e daí a sua incessante substituição, uma notícia de hoje será obsoleta amanhã. De maneira completamente diversa, a narrativa, "[...] não está interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso" (Benjamin, 1994, p. 205).

Partindo dessa noção, Han enunciará que a informação tem caráter aditivo, cumulativo (2023, p. 14). Em nossos dias, por exemplo, em virtude do fluxo constante de informações, podemos estar muito bem informados a respeito de uma miríade de assuntos locais ou globais. Acessar um site de notícias na internet, uma rede social, ou mesmo ligar a televisão, nos coloca em contato com uma quantidade de informações incomensurável que nos deixa mais próximos de um desnorteamento do que de um encontro com sentidos, para ficarmos nas metáforas de direção. A narrativa, sendo "portadora de sentido" (Han, 2023, p. 14), funciona de maneira diversa. Não se contentando com o acúmulo de informações, ela busca estabelecer determinado encadeamento entre os eventos, daí Han dizer que ela é seletiva. Não são todas as informações, todos os eventos, todos os elementos, de modo exaustivo, que farão parte dela. É por meio da seleção de situações, encadeadas de certa maneira, que ela poderá comunicar um sentido. É, nas palavras de Han, a diferença entre a fragmentação do tempo da informação e o contínuo temporal da narrativa: "[...] a informação fragmenta o tempo em uma simples sequência do presente. A narração, por outro lado, produz um contínuo temporal, ou seja, uma história." (Han, 2023, p. 14). É dessa forma que a narrativa será uma "contrafigura da informação" (Han, 2023, p. 85).

Han enfatizará que a atual sociedade visa a uma transparência apenas possível aos dados (2023, p. 56-57). Essa relação entre informações/dados e transparência será importante para que o autor nomeie a "sociedade da transparência", aquela que buscará eliminar todos os elementos que "não podem ser operacionalizados, pois são impeditivos e atrapalham a aceleração da circulação de informação, da comunicação e da produção" (Han, 2017, p. 70). Esses processos aditivos, cumulativos e transparentes, conformando-se à "nudez dos números", segundo a expressão do autor, podem ser administrados, governados, controlados e são, dessa maneira, completamente desnarrativizados.

A narrativa é construída na tessitura de "um curso significativo, um começo e um fim" (Han, 2023, p. 62), como vimos, de forma não cumulativa, mas seletiva. Dizer "seletiva" é colocar acento em seu caráter de montagem artesanal, característica salientada por Paul Ricoeur em sua leitura da *Poética* de Aristóteles a partir da expressão *mise en intrigue*: uma "operação de enredo" ou um "tecer da intriga". "Tecer" e "operação" identificam ações que deslocam a narrativa de um lugar estático, pois quem tece ou procede a uma operação age para a produção de algo. Esse algo é a costura de aspectos bastante diversos: "Definirei muito amplamente a operação de enredo (*mise en intrigue*) como uma síntese de elementos heterogêneos" (Ricoeur, 2010b, p. 198). Essa heterogeneidade é sintetizada tendo como matérias: "agentes,

objetivos, meios, interações, circunstâncias, resultados inesperados etc." (Ricoeur, 2010a, p. 114). O que uma narrativa faz é articular em um tecido único agentes que, na tentativa de alcançar algum objetivo, utilizam-se de múltiplos meios, interagindo com outros agentes, em circunstâncias das mais diversas (que eles próprios não controlam), encontrando-se com resultados inesperados. O tecido é único, mas compreende uma imensa diversidade. Daí Ricoeur falar em um movimento "concordante e discordante" (2010b, p. 199) da narrativa. Se, de um lado, os distintos aspectos que são precisos reunir parecem tensionar para a sua discordância, a narrativa, sua própria tessitura, aposta na vitória da concordância. Uma concordância que não suplanta a discordância, mas faz com que coexistam. É por meio dessa intricada operação que a narrativa pode apresentar, no vocabulário de Han, não um mero amontoado de elementos díspares, mas um "curso significativo".

Se, como lemos em Ricoeur, a narrativa está do lado de uma tessitura, de uma costura específica, artesanal (diria Benjamin), as informações e os dados não contam uma história, pois são da ordem do cumulativo, da adição constante. A lógica da eficiência, que busca controle a partir da transparência dos dados e números, "não é compatível com o espírito da narração" (Han, 2023, p. 115). Essa sociedade da transparência, na medida em que controla os processos, fazendo-os responder a uma lógica aditiva, buscará acelerá-los, de modo que cada um deles conte com um mínimo dispêndio de energia e obtenha um volume máximo de resultados. Mas a narrativa não tolera aceleração, ela tem um tempo próprio, que não responde a essa lógica. Como lembra Benjamin, a narração exige um "estado de distensão" para a sua fruição, configurando-se em um tempo bastante próprio, que foge à racionalidade dos processos. Benjamin enunciará metaforicamente esse tempo distendido da narra" puro emtiva da seguinte maneira: "O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta" (1994, p. 204). É nesse mesmo trecho de suas reflexões que o autor citará uma frase de Paul Valèry: "O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado". A frase de poeta francês, em nosso contexto, é interessante para indicar que aquilo que não entra na lógica do mínimo tempo não deve ser cultivado, não deve permanecer. Se a narrativa perde seu espaço, e seu tempo, de dizer sobre a vida, o que resta é a simples contagem, uma entrega à contingência.

Essa vida impermanente, de processos cumulativos e aditivos, em que a narrativa perde seu sentido, é uma vida na qual nossa habitação no mundo é absolutamente frágil. As narrativas, como os rituais, nos dirá Han, são "técnicas simbólicas de abrigo", transformando "o ser-no-mundo em estar-em-casa" (2023, p. 11), ou seja, permitem-nos encontrar um lugar para estar em casa no mundo. Ainda

que esse processo de encontrar um lugar no mundo seja singular, ele não se faz em isolamento. É preciso a inserção e a permanência em uma comunidade. E as narrações, como enfatiza Han, "criam uma comunidade" (2023, p. 12).

Assim, quando a seletividade narrativa dá lugar aos processos aditivos, cumulativos; quando a distensão narrativa dá lugar à ampliação do presente pontual e contínuo; quando a vida narrável dá lugar à vida mensurável; quando a comunidade narrativa se vê substituída pela individualidade da performance; quando a ordem narrativa é substituída pelo amontoado de eventos isolados, estamos em um processo de desnarrativização da vida comum. É o que nos parece estar ocorrendo quando vemos os relatos dos professores a respeito das novas configurações do ofício docente em algumas escolas públicas brasileiras. A transformação do professor em um tutor de aplicativos, que não mais dá aulas, mas acompanha performances em plataformas de aprendizagem, vai minando a ideia de um mundo comum a ser habitado, narrativamente, na escola.

Um sentido narrativo possível no interior da escola

A escola das plataformas digitais, cujos professores se tornam tutores de aplicativos, é aquela na qual o saber, a experiência escolar, o comum, é transformado em um conjunto de processos aditivos: passar para a próxima fase do aplicativo, fazer a próxima lição da plataforma, alcançar o próximo patamar de uma escala de índices. Nesse sentido, olhando para a formulação de Han, de forma espelhar, o processo cumulativo de informação é a contrafigura da narração. A escola torna-se, no vocabulário que emprestamos do autor, uma escola transparente. Isto quer dizer que o encontro entre seres humanos singulares, mediados por campos do saber elegidos para serem compartilhados, transforma-se em um mero inventário de dados. Em outras palavras, a experiência escolar é desidratada até que se torne números, dados administráveis. Essa datificação, a partir da plataformização da educação, tenta manter, no campo educativo, apenas aquilo que não tem sentido, ou seja, retira dele aquilo que pode ser narrável e pode nos ajudar a encontrar um lugar no mundo comum. Se o que está, de fato, implicado na experiência educativa são as possibilidades de a "[...] criança vir a conquistar para si um lugar singular de sujeito numa história em curso e, assim, de se dizer a que veio ao mundo junto a outros" (Lajonquière, 2022, p. 4), vivemos em tempos bastante sombrios. A renitente tentativa de desnarrativização da escola torna a nossa habitação no mundo ainda mais frágil, pois sem as narrativas, formas

"simbólicas de abrigo" (Han, 2023, p. 11), não podemos criar uma comunidade, não podemos estar em casa no mundo.

Diante do quadro desolador, não se trata nem do reconhecimento de uma derrota nem da confissão de que, diante do abismo que se aprofunda, restar-nos-ia apenas breves elegias do que um dia foi a escola. A descrença absoluta animada pela ideia de que caminhamos para a ruína completa é parelha da fé no progresso que se move sozinho para o melhoramento humano. Se não confiamos que fazemos parte de uma suposta esteira que nos leva a um futuro de bem-aventurança, tampouco partilhamos da fé negativa de que estamos no sentido inverso da esteira rumo à derrocada final. Se o ser humano tem se mostrado bastante hábil em destruir aquilo que é da ordem do comum, também nos oferta esperanças, ainda que fugidias. Os lampejos produzidos pelo encontro entre seres humanos sempre podem iluminar algo inesperadamente e, de modo imprevisível, ofertar um início, o milagre da eclosão do novo, como o descreve Arendt ([1958] 2017).

Se não podemos afirmar que há uma solução para esse quadro perverso, ao menos podemos indicar que é possível uma resposta. Resposta, bem entendido, não se configura aqui como a solução unívoca das questões apresentadas, mas uma palavra, no interior de um campo discursivo, que busca responder àquilo que a interpela no presente. A resposta aos tempos sombrios é a de fazer ver que no interior desse tempo indiferenciado da escuridão, que avança sobre a escola, há outras temporalidades, não aditivas e cumulativas, mas narrativas; nem explicativas tampouco mensuráveis, mas às quais podemos atribuir sentidos.

Tal como a cena narrada por Ariano que nos conta sobre um professor de matemática de sua escola que, recusando-se continuar a fazer atividades após atividades na plataforma virtual indicada pelo estado, resolve levar seus alunos para o pátio da escola e com eles cria uma gincana para resoluções de cálculos matemáticos a partir de grandes dados de seis faces, construídos em papelão. Entre jogar os dados e tentar realizar rapidamente as contas, com a alegria das crianças envolvidas em um jogo que não gera índices, que não é mensurável nos termos da tecnocracia estatal, aparece aquilo que é efetivamente constitutivo do escolar. "Aquilo fazia sentido", diz o professor. "Fazia sentido" porque, operando como contrafiguração dos dados, evoca uma cena em que há sujeitos que não são anônimos, fazendo aparecer aspectos que podem ser narrados, articulados em uma história em conjunto com aqueles alunos. A cena enuncia, assim, a maneira singular como aquele professor se relacionava com aquela matéria e como ele buscava formas dos alunos também se relacionarem com ela.

A narrativa pode ser a contrafigura desses tempos obtusos, a contrafigura da plataformização, enunciando sempre que se pode contar mais uma história, como nos lembra Krenak (2019), narrar mais uma vez, ensaiar a possibilidade de, enquanto educamos para um mundo comum, constituirmos abrigos simbólicos. Se os gestores desejam de fato conhecer a qualidade das escolas públicas, eles devem, ao invés de computar uma série de dados em uma planilha de negócios, escutar aquilo que os professores narram a respeito de sua atividade docente, os sentidos que atribuem a ela, os problemas e as questões que encontram diuturnamente na difícil tarefa de criar laços comuns que tragam alguma durabilidade para o frágil mundo que habitamos.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Novos caminhos para a sociologia: tecnologias em educação e accountability digital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e250099, 2021. https://doi.org/10.1590/ES.250099. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/CsLPjh5kQQGHbZYLKybK87r/?lang=pt. Acesso em: 21 maio 2025.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Reflexões sobre o ninguém na obra de Hannah Arendt. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 44, n. 3, p. 375-394, 2021. https://doi.org/10.1590/0101-3173.2021.v44n3.29.p375. Disponível em: https://www.scielo.br/j/trans/a/6P7c7wbF8HB4NGLHkqLnNNh/?format=html&lang=pt. Acesso em: 27 set. 2025.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1958] 2017.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A reforma do ensino médio e a plataformização da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023. http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61619. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61619. Acesso em: 21 maio 2025.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. *In*: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação**: uma herança sem testamento. 2015. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. p. 52-73.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Experiências temporais da Vita Activa e os desafios da transmissão intergeracional. **Princípios**: Revista de Filosofia,

Natal, v. 25, n. 48, 2018. https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/14173#:~:text=org/10.21680/1983%2D2109.2018v25n48ID14173. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/14173. Acesso em: 30 set. 2025.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

DIJCK, José van; POELL, Thomas; WAAL, Martijn de. **The platform society**. New York: Oxford University Press, 2018.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. *In*: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 87-111.

GEPUD. Grupo Escola Pública e Democracia; REPU. Rede Escola Pública e Universidade. **Desmonte do Saresp e afastamento arbitrário de diretores escolares na rede estadual paulista**: nota técnica. São Paulo: Gepud: REPU, 2025. Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_d003d94be4f0493caa789d8dc6f2b222.pdf. Acesso em: 25 nov. 2025.

HAN, Byung-Chul. **A crise da narração**. Petrópolis: Vozes, 2023.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Petrópolis: Vozes, 2017.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAJONQUIÈRE, Leandro (de). Por uma escola inclusiva ou da necessária subversão do discurso (psico)pedagógico hegemónico. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 19, n. 46, 2020. https://doi.org/10.5007/2175-7984.2020.e73724. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/73724. Acesso em: 11 jan. 2024.

LAJONQUIÈRE, Leandro (de). Sobre a irremediável educação. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 27, n. esp. 2, 2022. https://doi.org/10.52780/res.v27iesp.2.16717. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/16717. Acesso em: 21 abr. 2025.

RICOEUR, Paul. A vida: uma narrativa em busca de narrador. *In*: RICOEUR, Paul. **Escritos e conferências I**: em torno da psicanálise. São Paulo: Loyola, 2010b. p. 197-211.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa 1**: a intriga e a narrativa histórica. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

TOLEDO, André Guedes de. **Do currículo paulista à experiência escolar na perspectiva docente**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

capítulo 7

O declínio da experiência e o fim da educação escolar: formação (des)humana na escola "plataformizada"

Thiago de Camargo Nascimento

O progressivo esvaziamento da função formativa da escola, entendido como a perda de sua potência enquanto espaço de experiência, de transmissão cultural e de humanização dos recém-chegados, inscreve-se no contexto de sua reorganização orientada por lógicas gerencialistas e pela crescente plataformização da educação. É esse fenômeno que constitui o objeto do presente trabalho, no qual buscamos analisá-lo criticamente a partir de seus fundamentos, implicações e efeitos sobre a experiência educativa. Trata-se de refletir sobre a polissemia do termo "fim", problematizando tanto o reducionismo da escola a um objetivo meramente finalístico quanto a própria função da educação escolar. Afinal, um fim que se dá por saturação e deslocamento de sentido, e não por ausência: a escola permanece em funcionamento, mas cada vez mais distante daquilo que historicamente a constituiu como lugar com a prerrogativa pública para inserção simbólica no mundo comum.

Desde a década de 1990, a política educacional no estado de São Paulo passa a ser estruturada segundo os pressupostos da Nova Gestão Pública, perspectiva que promove a transposição de referenciais da gestão privada para o âmbito dos serviços públicos. Tal orientação busca ampliar a eficiência administrativa por meio da contenção e reorganização dos recursos fiscais, bem como da ampliação de processos de privatização, o que implica uma redefinição e progressiva retração do papel estatal enquanto provedor direto das políticas educacionais. Tal racionalidade introduz na educação princípios como a centralidade nos resultados, a fragmentação entre planejamento e execução, a padronização de procedimentos e a intensificação dos mecanismos de avaliação e controle (Ramos, 2016).

Para as escolas, essa lógica se materializa na centralização de sua regulação, avaliação e monitoramento, configurando um modelo de gestão que redefine o

trabalho pedagógico e administrativo segundo critérios de eficiência, desempenho e responsabilização (Ramos, 2016). Nesse quadro, abrem-se as condições estruturais para a incorporação de dispositivos tecnológicos e plataformas de gestão como instrumentos privilegiados de controle e condução das práticas escolares.

Nesse cenário, entendemos que a função da educação escolar contemporânea atravessa um processo de desautorização, no qual a experiência escolar tende a ser reduzida a operações técnicas mensuráveis, orientadas por critérios de desempenho, eficiência e produtividade. Assim, a experiência educativa, entendida como aquilo que acontece aos sujeitos e os constitui, cede lugar a práticas de treinamento, adaptação e preparação para avaliações padronizadas, tanto para os docentes quanto para os estudantes. O que está em jogo não é apenas um determinado modelo pedagógico, mas a própria possibilidade de formação humana que perpassa o interior da escola.

Partimos, assim, da compreensão de que a educação constitui uma condição antropológica da existência humana. O ser humano não se define apenas por seu genoma, mas por sua inserção em um mundo humano, historicamente construído (Charlot, 2020). Educar é, nesse sentido, tornar possível a articulação entre as dimensões biológica e simbólica da existência humana. Essa perspectiva se alinha na distinção elaborada por Hannah Arendt ([1958] 2017) entre nascimento e natalidade, em que o nascimento diz respeito ao surgimento de um organismo vivo e a natalidade refere-se à entrada de um novo ser em um mundo cultural já existente, tarefa que cabe aos adultos, por meio da educação. Educar é então assumir a responsabilidade de apresentar o mundo aos recém-chegados, transmitindo uma herança simbólica que não lhes pertence com o nascimento.

É precisamente essa função de transmissão que se encontra fragilizada na escola contemporânea. Em nome de ideais de inovação, eficiência e da adequação às demandas do mercado, a tradição passa a ser tratada como obstáculo, e não como condição formativa. A educação, então, deixa de operar como inserção simbólica entre passado e presente para se orientar pelo esvaziamento simbólico e por exigências de desempenho quantificáveis. Nesse cenário, a escola tende a se converter em um tempo e espaço de preparação funcional, no qual a experiência é substituída pela execução de tarefas, sem considerar a singularidade da experiência de educar e formar um ser humano.

Propomos, então, uma análise dos fundamentos e impactos do declínio da experiência educacional, do gerencialismo e da plataformização educativa, questionando o que constitui o "fim" da educação escolar, termo aqui tomado em seu sentido polissêmico: seja como sua finalidade, seja como o ponto em que a própria ideia de escola se esgota. Inicialmente examinaremos alguns aspectos da

crise contemporânea da experiência e da autoridade e seus desdobramentos no campo educacional. Na sequência, serão analisados os processos de gerencialismo e plataformização da educação escolar e seus efeitos. Por fim, proporemos reflexões acerca dos sentidos do fim da educação escolar.

Educação, experiência e humanização... ou não

O ser humano nasce em condição de incompletude, sem autonomia para a vida e aberto a múltiplas possibilidades de constituição. Do ponto de vista biológico, trata-se de um organismo cuja maturação se prolonga para além do nascimento, desenvolvendo-se progressivamente no contato com o meio extrauterino. Além da determinação genética, o que distingue o filhote humano de outros mamíferos é sua necessária inserção em um universo simbólico e social, tarefa que se realiza por meio da educação. Segundo Arendt ([1954] 2014), cabe aos adultos a responsabilidade de acolher os recém-chegados em um mundo que os antecede, assegurando não apenas sua preservação, mas também a transmissão do legado cultural entre gerações.

Nesse sentido, a educação pode ser compreendida como o processo pelo qual indivíduos biologicamente predispostos à humanidade efetivamente se tornam humanos (Charlot, 2020). Tal processo é indissociável do contexto histórico e cultural em que ocorre, uma vez que os modos de humanização variam conforme os valores, normas e ideais de cada época e sociedade. É precisamente por essa razão que a educação não pode ser pensada nos mesmos termos que processos de adaptação funcional ou treinamento técnico. Quando reduzida à lógica do desenvolvimento de competências, a educação desconsidera sua dimensão simbólica e passa a operar segundo critérios de eficácia e utilidade. Tal redução ignora que a formação humana envolve necessariamente uma dimensão de não adaptação imediata e necessariamente percorre um processo de experiência de constituição de um ser. Educar não é ajustar o sujeito ao mundo tal como ele é, mas possibilitar que ele se inscreva singular e criticamente nesse mundo, apropriando-se de sua herança cultural e, ao mesmo tempo, abrindo a possibilidade de conservá-lo ou transformá-lo.

Tal análise exige uma distinção entre educação e pedagogia. Enquanto a pedagogia pode ser compreendida como um campo voltado à organização de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, a educação diz respeito a um processo mais amplo, que envolve transmissão de cultura, inscrição simbólica, socialização e responsabilização de adultos e dos novos. Essa distinção evidencia como a centralidade atribuída às técnicas pedagógicas e aos dispositivos de controle tem

operado, paradoxalmente, como um vetor de empobrecimento da própria experiência da educação.

Historicamente, a escola constituiu-se como um tempo e espaço com prerrogativa para a experiência educativa. Ao instituir um lugar simbolicamente separado das urgências da vida produtiva, a escola criou condições para que os sujeitos pudessem entrar em contato com saberes que não respondem imediatamente a demandas utilitárias (Masschelein; Simons, 2013). A própria etimologia do termo *skholé* remete à ideia de tempo livre, ócio e suspensão das finalidades imediatas. A escola, nesse sentido, não se define apenas pelo que ensina, mas pelo tipo de relação com o tempo e com o saber.

A intensificação da pressão por resultados, a aceleração dos processos e a crescente exigência de prestação de contas reconfiguram o tempo escolar, convertendo-o em tempo produtivo permanentemente mensurado. Nesse sentido, o saber deixa de ser apresentado como herança cultural e passa a ser tratado como gestão informacional, reduzido à transmissão de recursos de ordem prática a serem mobilizados em função de objetivos previamente definidos. Como efeito, a experiência com o saber, entendida como encontro com um mundo humano que antecede os sujeitos, tende a ser substituída por atividades fragmentadas organizadas em torno de metas e indicadores de desempenho. O circuito ensino-aprendizagem, assim, orienta-se cada vez mais para responder a avaliações, e não para inscrever os sujeitos em uma tradição ou ampliar sua relação com o mundo. Informa, deforma, mas pouco forma.

Nesse ponto, refletimos sobre a noção de experiência. Experiência é aquilo que acontece ao sujeito e o transforma, aquilo que deixa marcas e produz deslocamentos (Bondía, 2002). Para que haja experiência, é necessário tempo, interrupção, imprevistos, exposição ao outro e ao risco. A experiência supõe, portanto, uma relação não instrumental com o mundo e com o saber, na qual o sujeito não se coloca apenas como consumidor de informações, mas como alguém que se deixa afetar pelo que lhe é transmitido.

Essa transmissão não se restringe a apenas comunicar conteúdos conscientes, mas também veicular marcas simbólicas que se inscrevem no sujeito de maneira singular. A psicanálise inscreve no debate educacional uma posição ética ao sustentar que os efeitos da experiência educativa não podem ser previamente determinados de maneira homogênea. Freud já advertia que educar, governar e psicanalisar são profissões impossíveis, justamente porque seus efeitos não podem ser totalmente controlados ou previstos (1996b). Ao reconhecer a singularidade constitutiva de cada sujeito, ela tensiona a pretensão de modelos pedagógicos universais e de diretivas mensuráveis indicando que não existe método aplicável que assegure resultados

previamente controláveis no percurso formativo de cada um. A tentativa de eliminar esse impossível pautando-se por discurso de qualidade e eficiência em função de técnicas de gestão e controle resulta assim em um empobrecimento da própria educação.

Ao reduzir a educação a processos de adaptação, apaga-se o lugar do conflito, da alteridade e da singularidade, elementos constitutivos da experiência formativa. A escola passa, então, a operar como um dispositivo de normalização, cujo objetivo principal é produzir sujeitos ajustados às demandas do mercado e da vida social contemporânea. Nesse processo, perde-se de vista que formar não é adaptar, mas sustentar um processo no qual o sujeito seja constituído em relação a um mundo e que não seja reduzido às exigências do presente. Para Mannoni (1973), quanto mais a educação se organiza em torno da correção e da adaptação, menos espaço resta para a singularidade e para o desejo.

Jorge Larrosa (2002) argumenta que atravessamos uma crise da experiência, marcada pela aceleração dos acontecimentos e pela saturação informacional, diante das quais os sujeitos dispõem de cada vez menos tempo e disponibilidade para serem efetivamente afetados. Esses fenômenos produzem uma dificuldade na sujeição aos riscos das experiências de formação humana, marcadas pelo esvaziamento do vivido, dificultando a inscrição subjetiva dos acontecimentos.

Nesse sentido, o professor passando a se preocupar quase que exclusivamente em atender aos critérios avaliativos das plataformas, passa a reproduzir a própria automatização do viver aos estudantes. Sua função de atribuir valor, subjetividade e singularidade acerca da episteme que ensina é negligenciada, dificultando o exercício da espontaneidade e estilo daquele que leciona e a apropriação da reflexão crítica pelos estudantes.

Essa crise da experiência compartilhada pelos docentes e estudantes não pode ser compreendida isoladamente do contexto político, econômico e cultural mais amplo. A hegemonia do neoliberalismo, enquanto ideologia que extrapola o campo econômico passou a organizar as formas de vida e afetar a educação escolar. A lógica da concorrência infiltrou-se nas políticas educacionais, reconfigurando o sentido do trabalho docente, da gestão escolar e da própria relação ensino-aprendizagem. A educação escolar passou a ser pensada menos como formação humana e mais como investimento em capital humano para potenciais consumidores (Charlot, 2020; Dufour, 2005).

A nova gestão escolar orienta a adoção de recursos digitais e infraestruturas tecnológicas voltadas à padronização, à vigilância e à regulação das práticas docentes

e da gestão, fazendo com que a aprendizagem seja aferida sobretudo por indicadores quantitativos de acesso, uso e interação nas plataformas. Sustentado por um discurso imaginário que associa tecnologia, progresso e qualidade educacional, esse modelo produz a ilusão de que seria possível suprimir o impossível constitutivo do ato educativo, isto é, a dimensão estrutural de indeterminação e imprevisibilidade dos seus efeitos (Freud, 1996b).

Educar é um ato de humanização. Conduz ao fim de inserir o recém-chegado em um mundo humano construído historicamente pelo e para os próprios humanos. A humanidade, como lembra Ortega y Gasset, não é um dado da natureza, mas uma construção sempre envolta pelo risco de não ser: "O tigre não pode deixar de ser tigre, não pode destigrar-se, o homem vive em risco permanente de desumanizar-se" (1994, p. 305). Nesse sentido, questionamos como a educação escolar atual, marcada pelo discurso neoliberal, tende ao (des)humano.

A escolha do termo (des)humano busca justamente sustentar essa polissemia. O "desumano" não se refere à negação literal do humano, mas a processos e práticas que, embora produzidos por seres humanos, operam, seja pela redução da formação à lógica da eficiência, seja pela equiparação do sujeito a engrenagens técnicas e métricas de desempenho. Os parênteses indicam essa tensão: trata-se de uma educação humana em sua origem, mas que, ao se alinhar a dispositivos de controle, padronização e produtividade, pode resultar em efeitos esvaziados da experiência educativa de sua dimensão ética, simbólica e formativa, mais aproximando de uma relação com as máquinas de modo insensível, instrumental ou até perverso.

É nesse contexto que a educação se vê interpelada a resistir ao discurso do protocolo, do algoritmo e da solução infalível, recolocando a pergunta sobre o que significa formar seres humanos em uma cultura que se recusa a reconhecer os limites, a falta e o impossível que lhes são constitutivos. Na contemporaneidade, a tarefa de educar encontra-se atravessada por desafios que se expressam tanto nos "discursos de intolerância em relação às diferenças" quanto no "esvaziamento da dimensão da experiência", este último intensificado pelas "novas tecnologias, o consumismo desenfreado e o achatamento do tempo" (Gurski; Strzykalski; Rosa, 2021). Propomos, então, reflexões e convites para resgatar a potência da experiência no campo educativo, reafirmando a importância de uma formação humana, capaz de acolher os riscos da experiência formativa.

A crise da experiência manifesta-se, assim, como um empobrecimento da relação com o tempo e com o saber. Nesse sentido, a dificuldade de inscrição simbólica dos saberes contribui para a produção de um mal-estar difuso, marcado por sentimentos de vazio, desorientação e cansaço, tanto discente quanto docente.

Gerencialismo e plataformização: quando a escola se converte em máquina de desempenho

O gerencialismo na educação refere-se à adoção, no âmbito das políticas educacionais, de princípios oriundos da administração empresarial, como foco em resultados, eficiência operacional, metas mensuráveis e controle por indicadores. Desde os anos 90, esse modelo tem orientado reformas educacionais no Brasil, com especial incidência em redes públicas, nas quais o trabalho pedagógico passou a ser orientado por avaliações, metas de desempenho, bonificações, rankings e sistemas de monitoramento. Nesse contexto, a escola tende a ser concebida como uma organização produtiva, na qual ensinar e aprender são traduzidos em processos mensuráveis, comparáveis e passíveis de auditoria, deslocando o centro da ação educativa para o cumprimento de objetivos previamente definidos por instâncias externas à escola.

É nesse terreno que a plataformização da educação se consolida como um desdobramento técnico e operacional do gerencialismo. A incorporação de plataformas digitais oferece a infraestrutura necessária para viabilizar esse modelo de gestão, permitindo registrar, quantificar e acompanhar em tempo real atividades pedagógicas, frequência, desempenho discente e rotinas docentes. Ambientes virtuais de aprendizagem, sistemas de gestão escolar, aplicativos de tarefas e plataformas de avaliação de desempenho passam a integrar um mesmo ecossistema digital, no qual conteúdos, ritmos de aprendizagens e formas de avaliação são padronizados (Ramos, 2016). As plataformas, assim, não só mediam o ensino, mas organizam o próprio funcionamento da escola, convertendo práticas educativas em dados continuamente coletados, processados e comparados.

No caso da rede estadual paulista, a articulação entre gerencialismo e plataformização resulta na configuração da escola como uma máquina de desempenho. A imposição de múltiplas plataformas digitais orienta o trabalho escolar a partir de metas, índices e indicadores previamente estabelecidos, como taxas de acesso, horas de uso, conclusão de atividades e resultados em avaliações. Exemplos incluem plataformas que controlam presença, corrigem automaticamente exercícios e redações, organizam trilhas de aprendizagem padronizadas e geram relatórios comparativos entre turmas, escolas e regiões. Nesse arranjo, a lógica da gestão por resultados se materializa tecnicamente nas plataformas, que passam a estruturar o cotidiano escolar, transformando o processo educativo em uma sequência de operações monitoráveis, alinhadas à racionalidade da performance e da produtividade.

Se a introdução de novos instrumentos fosse para auxiliar o trabalho docente seria uma situação, mas esse fenômeno não pode ser compreendido apenas como

a introdução de tecnologias digitais no cotidiano escolar. Trata-se de um rearranjo estrutural que afeta diretamente a experiência pedagógica e educativa escolar, no qual plataformas passam a mediar não apenas o acesso aos conteúdos, mas também o controle do tempo, do trabalho docente, das práticas pedagógicas e do desempenho discente. O tempo pedagógico passa a ser estruturado em função das provas, simulados e indicadores de desempenho. Ensinar deixa de ser transmitir um saber e sustentar um laço para se pautar pelo treinamento e adequação para avaliações. Aprender, por sua vez, reduz-se à aquisição de estratégias eficazes para responder corretamente aos parâmetros testados.

Nesse sentido, para Lajonquière (1999), a pedagogia há tempos já teria se confundido em relação ao excesso de aposta na técnica ao ponto de abdicar da própria educação. O raciocínio que orienta a ideologia aplicada à educação escolar vem de um conjunto articulado de políticas, dispositivos e discursos que redefinem o que conta como educação de qualidade. A noção de qualidade, nesse contexto, é esvaziada de seu conteúdo formativo e substituída por métricas de desempenho. A escola passa a ser comparada, ranqueada, premiada ou punida de acordo com seus resultados, instaurando uma lógica concorrencial incompatível com a função pública da educação. A classificação de uma escola com sinal vermelho indica uma baixa performance enquanto o verde, que as coisas estão sob controle. Literalmente, sempre sob controle. O professor deixa de ser reconhecido como sujeito de um ato educativo para ser tratado como operador de sistemas e executor de scripts pedagógicos previamente definidos.

Como adverte Charlot (2020), "se não definirmos do que se trata a qualidade, como na maioria dos casos, corremos o risco de ter um consenso vazio" (p. 77), já que o perigo é de uma manipulação retórica, na qual, em nome de uma educação de qualidade, introduzem-se "políticas, estruturas e práticas que atendem aos próprios interesses econômicos, sociais ou ideológicos como se fossem formas evidentes de operacionalização da exigência de qualidade" (p. 77). Quando o diálogo cessa e adotam-se técnicas sem reflexão, a qualidade tende a ser capturada pela lógica dominante do mercado, incentivada pelo desempenho e concorrência, reduzindo-se a educação a resultados mensuráveis, rankings e sucesso escolar comparativo, tal como ratificado pelo fenômeno da plataformização.

As consequências desse modelo não se restringem ao trabalho docente. Para os estudantes, a experiência escolar tende a se reduzir a um consumo compulsivo de atividades e conteúdos fragmentados. O saber perde sua densidade cultural e passa a ser apresentado como informação ferramental para obtenção de bons resultados. A relação com o conhecimento torna-se instrumental, orientada pela lógica do acerto

e do erro, e não pela curiosidade, pelo estranhamento ou pela elaboração criativa e singular.

Há de se comentar que instrumentos técnicos sempre fizeram parte dos processos educativos e podem desempenhar um papel relevante como auxiliares para a educação. Ferramentas de software, plataformas digitais e sistemas de apoio didático ampliam possibilidades operacionais, permitem lidar com problemas mais complexos e otimizam tarefas repetitivas. Nesse sentido, rejeitar toda tecnologia em nome de uma suposta pureza pedagógica conduz a uma "tecnofobia" que ignora o potencial dos instrumentos como auxiliares do trabalho intelectual. No caso da matemática, por exemplo, a calculadora viabiliza cálculos extensos, reduz erros operacionais e libera tempo para a resolução de problemas mais elaborados, funcionando como um recurso legítimo de apoio instrumental.

No entanto, o uso de instrumentos não pode se confundir com a substituição da experiência educativa. Eliminar o aprendizado da lógica da tabuada sob o argumento de que calculadoras estão disponíveis equivale a suprimir um momento fundamental da relação formativa com o saber. Embora "decorar a tabuada" não seja mais costumeiramente exigido, a repetição e o enfrentamento do cálculo não são meros obstáculos a serem contornados, mas experiências estruturantes do pensamento lógico e da compreensão das operações. Quando a tecnologia passa a "encurtar o caminho" formativo e priorizar o resultado, ela deixa de apoiar o processo educativo e passa a empobrecê-lo. Entre a "tecnofilia" acrítica, que discursa a favor da solução técnica para todos os problemas educacionais, e a "tecnofobia", que recusa qualquer auxílio instrumental, propomos a necessidade de sustentar uma posição ética em que a tecnologia deva servir à formação, e não substituir a experiência do ato educativo.

A adoção de métricas para mensurar a qualidade da relação ensino-aprendizagem não é um problema em si. A avaliação de qualidade, por exemplo, ocupa um lugar legítimo no processo educativo, visto que "é um momento diagnóstico e regulador, portanto, legítimo e mesmo necessário, de todo processo pedagógico bem concebido" (Charlot, 2020, p. 79). Contudo, essa legitimidade não autoriza sua naturalização desmedida e sem critérios para docentes e discentes. Conforme Charlot (2020), é necessário interrogar permanentemente "quem avalia quem e o que, quando, onde, como, por que e para que" (p. 79), lembrando que os critérios avaliativos nunca são neutros. A avaliação, nesse sentido, deve ser compreendida como uma prática situada, atravessada por escolhas e interesses, e não como um procedimento técnico de boa ou má educação. Assim, a adoção de instrumentos de controle e avaliação sob o discurso da qualidade precisa ser questionada, pois tende a deslocar a educação de sua

função formativa para um regime de classificação e competição, incapaz de sustentar uma relação com o saber dotada de sentido.

O principal desafio da educação escolar na contemporaneidade não reside no acesso à informação, mas na capacidade de oportunizar uma relação com o saber. Como afirma Charlot, "o principal desafio pedagógico, no entanto, é, sem dúvida, a necessária conversão do professor de informações em professor de saber" (2020, p. 108). A simples veiculação de informações, historicamente associada à memorização para fins avaliativos, mostra-se insuficiente quando os estudantes dispõem, fora da escola, de mecanismos tecnológicos capazes de acessar rapidamente volumes incomparavelmente maiores de dados.

A informação refere-se à circulação de dados, fatos e acontecimentos, apresentada de modo imediato e objetivo; o saber, ao contrário, supõe a atribuição de sentido e valores por parte daquele que o transmite. Relação essa que abrange a subjetividade nas dimensões conscientes e inconscientes e abre espaço para a equivocidade e criação pessoal e singular de significado por meio do laço entre quem ensina e quem aprende. Ela permite formular questões e ingressar em universos simbólicos e culturais mais amplos do que aqueles inicialmente previstos pela intenção. Nesse horizonte, o papel do professor não é competir com as tecnologias digitais na oferta de informações, mas operar como quem atribui valor ao conhecimento, conforme a singularidade e o saber de cada professor.

A psicanálise nos ajuda a compreender que a relação com o saber, concernente à transmissão, não se restringe a métodos ou conteúdos específicos, mas incide sobretudo sobre a compreensão do ato educativo como um processo atravessado pelo inconsciente. A noção de transferência permite reconhecer que o que se ensina não coincide com o que se aprende, uma vez que a transmissão envolve trâmites projetivos e identificatórios que escapam à intenção consciente do educador. Assim, a relação pedagógica não se reduz à comunicação de informações, pois aquilo que é transmitido se constitui também no encontro singular entre o sujeito e o saber. Tomemos de Freud uma ilustração dessa ideia quando ele atribuiu a seus mestres a origem de conceitos fundamentais da psicanálise, mesmo reconhecendo que tais ideias não lhe foram conscientemente ensinadas (Freud, [1914] 1996a, p. 8-9). O paradoxo dessa transmissão aparece quando Freud observa que esses mestres lhe transmitiram um conhecimento que "eles próprios não possuíam", visto que chegaram a negar posteriormente que houvessem falado qualquer coisa a respeito.

Nesse sentido, a relação com o saber não pode ser pensada como independente dos sujeitos que compõem o ato educativo. A partir da relação que o professor estabelece com o saber e do vínculo transferencial que o estudante constrói com ele,

o aluno reelabora sua própria relação com esse saber, articulando-a à sua história, aos seus desejos e às suas referências simbólicas. Ao entrar em contato com determinadas ideias, o sujeito passa a apropriá-las e "reconstruí-las, imputando-lhes seu estilo, agregando-as ao que já havia constituído, e produzindo, como resultado, algo que reconhece como próprio" (Stolzmann; Rickes, 1999, p. 43). Pode-se dizer, assim, que essas ideias, enquanto parte do mundo humano preexistente, são incorporadas de modo singular por aquele que com elas se depara, passando a integrar sua própria experiência e constituição subjetiva. A psicanálise, ao enfatizar essa dimensão da transmissão, contribui para deslocar a educação de uma lógica meramente instrumental, destacando que a formação se dá menos pela acumulação de conteúdos e mais pela possibilidade de cada sujeito construir uma relação de sentido com o saber.

Cumpre mencionar que a transmissão pressupõe o reconhecimento de uma relação com o saber feita pelo estudante perante o professor como autoridade. Conforme Voltolini (2019, p. 375-376), a autoridade docente decorre não como posse do saber pelo professor, mas como uma posição simbólica que autoriza a relação do estudante com este saber ser dotada de valor. O professor não se sustenta como aquele que detém um saber completo ou definitivo, mas como alguém que ocupa um lugar a partir do qual o saber pode circular, ser interrogado e apropriado pelo estudante. Sua autoridade decorre menos do acúmulo de informações e mais da relação que estabelece com o saber, isto é, da forma como o reconhece como algo que o transcende, que também lhe escapa e que permanece aberto à elaboração. O professor se posiciona, assim, como um autor que narra uma história que não lhe pertence integralmente, mas à qual está vinculado por familiaridade, responsabilidade e compromisso.

É justamente por não se apresentar como dono do saber que o professor pode ensinar sobre a relação que possui com seu saber e possibilitar a construção conjunta da relação com aquela parcela do mundo que antecede o estudante. Nesse sentido, a autoridade docente não se confunde com controle ou imposição, mas com a possibilidade de transmissão, ancorada no vínculo e na legitimação simbólica de um lugar que convoca o desejo de saber.

Entretanto, as políticas educacionais contemporâneas, atravessadas pelo gerencialismo e pela plataformização, têm produzido um deslocamento dessa função docente. Ao privilegiarem currículos rigidamente prescritos, plataformas com trilhas automatizadas, avaliações padronizadas e indicadores de desempenho, tais políticas tendem a reforçar a figura do professor como operador de informações e executor de tarefas previamente definidas. Sob a retórica da qualidade, da eficiência e da inovação tecnológica, a docência é progressivamente reduzida à gestão de conteúdos e resultados em detrimento da autoridade e transmissão.

Nesse cenário, o discurso que articula à lógica do desempenho e da concorrência e à promessa de qualidade associada a inovação pedagógica com uso de novas tecnologias, tem contribuído para a progressiva desautorização tanto da instituição escolar quanto dos profissionais que nela atuam, em especial do professor. Tal mudança implica o enfraquecimento da suposição de mestria e da legitimidade simbólica daquele que ocupa "esse papel de presença subjetiva fundante" (Voltolini, 2019, p. 374), comprometendo a possibilidade de que o educador seja reconhecido como alguém capaz de produzir deslocamentos e transformações nos estudantes.

Ao final: qual será o fim da escola? Será o fim da escola, afinal?

Até aqui, de modo intencional, não explicitamos qual seria o fim da escola. Não se trata de um lapso argumentativo, mas de um gesto deliberado orientado à abertura de uma reflexão crítica. O percurso desenvolvido permitiu, antes, tornar visível aquilo que vem sendo perdido com a desautorização docente, com a plataformização da educação escolar e com o encurtamento da experiência formativa, entendida aqui como empobrecimento.

Nesse sentido, discutimos o "fim" da escola não como encerramento factual, mas como esgotamento decorrente da perda ou do declínio de sua finalidade histórica. Trata-se, portanto, menos de afirmar o que seria o fim da escola e mais de explicitar o que ele não é. Não é a simples preparação para avaliações padronizadas, não é a adaptação acrítica às demandas do mercado, não é a gestão de desempenhos quantificáveis, tampouco a promessa tecnocrática de controle integral dos processos formativos. Quando a escola se reduz a esses objetivos, ela não se encontra em crise por fracassar, mas, precisamente, por ter êxito na execução de um projeto que esvazia sua razão histórica de existir. Paradoxalmente, quanto mais a escola se alinha a essas diretrizes e as cumpre com eficiência, mais se aproxima de seu fim, no sentido mais negativo do termo.

É nesse ponto que a pergunta sobre o "fim" da escola se torna inevitavelmente polissêmica. Fim pode significar término, esgotamento, desaparecimento. Mas pode também significar finalidade, sentido, orientação. O diagnóstico crítico da escola contemporânea frequentemente oscila entre essas ideias: questiona-se sobre o fim da escola porque ela parece ter perdido sua função, mas também porque aquilo que hoje se pratica sob o nome de escola já não corresponde ao seu fim propriamente dito. Nesse sentido, não estamos diante do fim da escola enquanto instituição histórica,

mas do esgotamento de determinadas formas escolares que, ao se distanciarem de sua finalidade, passam a operar como simulacros de educação.

Se nos perguntamos, então, pelo fim da escola no sentido que lhe atribui força e sustentação histórica, é possível afirmar que ele não se confunde com adaptação, resultados ou com a simples enunciação de epistemes para produção de competências isoladas. Para Arendt ([1954] 2014, [1958] 2017), o fim da educação não é outro senão a ação. Educar não é treinar para repetir o mundo tal como ele é, mas introduzir os novos em um mundo comum, de modo que possam agir nele, isto é, iniciar algo que não estava dado de antemão. A escola, nessa perspectiva, não existe para garantir a continuidade automática do mundo, mas para criar as condições de sua renovação responsável.

Essa renovação nos remete à articulação entre responsabilidade, autoridade e educação. Ao tratar da responsabilidade, cuja raiz remete à ideia de resposta, torna-se possível explicitar uma distinção importante: aquilo que nos diferencia dos animais não é a simples capacidade de reagir ao mundo, mas a possibilidade de responder a/por ele. A *reação* é imediata, instintiva, fechada sobre a situação presente condicionada à natureza. A condição humana, em outra linha, oportuniza uma *resposta,* o que supõe constituição simbólica, inserção em uma cultura, reconhecimento do outro e do mundo comum. A ação responsável, portanto, só se constitui com o sujeito implicado em uma tradição humana, o que é possibilitado pela educação.

A escola atravessa esse processo de inserção simbólica em um mundo preexistente quando possibilita a oportunidade daquele recém-chegado tomar contato com um mundo maior do que aquele possibilitado pela família. Enquanto a casa tende a inscrever a criança nas idiossincrasias do núcleo familiar, a escola se configura como um dispositivo de ampliação da vida social e cultural, rumo à construção da subjetividade. Trata-se do movimento que Winnicott ([1965] 2023) descreve como o sair de casa, momento em que, ao entrar em contato com novos campos, como os saberes da matemática, da história ou da física, as figuras dos professores, ou ainda as diferentes culturas familiares dos colegas, abre-se a possibilidade de algum tipo de experiência com esse mundo.

Nesse sentido, a escola pode ser compreendida como uma instância de passagem entre a família e a sociedade. É em seu tempo e espaço que a criança tem experiências tanto em relação à episteme quanto de convivência com pessoas diferentes daquelas do seu círculo familiar. Ao confrontar-se com a alteridade, a criança passa a ter acesso a experiências culturais que lhe permitem construir uma compreensão do mundo comum e do modo como ele pode ser compartilhado. Nesse sentido, a educação, em seu fundamento, não se limita a ensinar a obedecer, mas abre a possibilidade de

experienciar o mundo de tal maneira que o sujeito possa assumir a responsabilidade por sua conservação ou por sua transformação.

O ingresso da criança na escola está, portanto, articulado a esse movimento de sair do lar e de expansão do mundo. Winnicott ([1965] 2023) sustenta que tal experiência apresenta uma estrutura análoga à do desmame. É nesse sentido que a escola, quando assume sua função formativa, não produz apenas indivíduos para o consumo ou trabalho, mas sujeitos capazes de responder *ao/pelo* mundo de forma a habitá-lo de e a assumir a responsabilidade por ele. Esse pode ser o fim último da educação escolar.

Essa compreensão aproxima-se da ideia desenvolvida por Myriam Revault d'Allonnes, em sua obra *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité* (2006). Educar é sustentar a possibilidade de inscrever inícios no outro. Trata-se de criar um espaço no qual algo novo possa emergir nos recém-introduzidos ao mundo em suas parcelas epistêmicas, sem ser imediatamente capturado pela lógica da utilidade ou da performance. Se física, língua portuguesa ou matemática passam a ser ensinadas apenas de modo instrumental, orientadas prioritariamente por critérios de mensuração, sustentamos que o efeito do gerencialismo é justamente a secundarização do que deveria ser central no processo formativo: a experiência de encontro com o saber e sua potência de formação. A escola, nesse horizonte, é menos um dispositivo de adaptação e mais uma instituição que preserva o tempo, o vínculo e a autoridade necessários para que novos começos possam ocorrer ao fazer com que o novo seja tomado pela experiência de se relacionar com aquele tema e possa a se identificar de alguma forma com ele.

Para D'Allonnes (2006), estamos em uma crise contemporânea da autoridade que é, sobretudo, uma crise da temporalidade, marcada pela primazia da simultaneidade e do presente contínuo. Na educação, quando o ato se orienta exclusivamente por resultados, quantificação, competências utilitárias ou lógicas de curto prazo, ela perde sua dimensão instituidora e abdica de sua finalidade mais própria. O professor deixa de ser aquele que autoriza novos começos e passa a operar como técnico da aprendizagem, esvaziando a educação de seu sentido formativo e de sua ligação com o passado.

Nesse sentido, pensamos que o fim da educação escolar é sustentar uma relação viva com o passado que não se reduz à conservação, mas que abre possibilidades de renovação. A autoridade docente, entendida como força instituinte, não fecha o horizonte do aluno, mas o inaugura, ao transmitir um mundo e seus valores que podem ser retomados, questionados e transformados. O fim da educação consiste, então, na criação das condições simbólicas para que cada nova geração possa assumir a

tarefa de existir no tempo, dando continuidade ao mundo comum e, simultaneamente, renovando-o por meio de sua própria ação.

Assim, ao final, a pergunta sobre o fim da escola não nos conduz à sua obsolescência, mas à necessidade de recolocar sua finalidade em outros termos. Se a escola parece estar "no fim", talvez seja porque tem sido coagida a cumprir funções que não lhe cabem, ao mesmo tempo em que abdica daquelas que lhe são próprias. O desafio que se coloca não é decretar seu encerramento, mas convocar para a cena seu fim enquanto ação, responsabilidade e possibilidade de começo. Não o fim da escola, portanto, mas o fim de uma escola que já não educa.

Educar ainda é possível?

A proposta desta análise partiu do problema do progressivo esvaziamento da função formativa da escola contemporânea, tomando como partida os impactos do gerencialismo e da plataformização, que tendem a operar segundo uma lógica de formação (des)humana. Não se tratou, desde o início, de anunciar o desaparecimento da escola enquanto instituição, mas de interrogar criticamente o que vem sendo produzido em seu interior quando a educação escolar tem se reduzido a operações técnicas, mensuráveis e controláveis. O objetivo foi, portanto, compreender em que medida a escola segue existindo, mas cada vez mais distante de sua finalidade histórica de transmissão, experiência e humanização dos recém-chegados ao mundo.

Ao longo do percurso, argumentamos que a educação constitui uma condição antropológica da experiência de humanização, na medida em que o ser humano não nasce pronto para o mundo, mas precisa ser nele inserido simbolicamente. A distinção arendtiana entre nascimento e natalidade permitiu sustentar que educar é assumir a responsabilidade de apresentar um mundo que antecede os recém-chegados, transmitindo uma herança cultural que não lhes pertence previamente. Essa tarefa implica tempo, autoridade, vínculo e experiência, elementos que não podem ser integralmente traduzidos em protocolos, métricas ou plataformas.

Nesse sentido, a análise da crise contemporânea da experiência e da autoridade, conforme Jorge Larrosa e D'Allonnes (2002, 2006), nos ajuda a compreender o empobrecimento da relação com o saber no interior da escola. A aceleração do tempo, a saturação informacional e a primazia da performance produzem uma formação orientada mais pela execução de tarefas e pelo cumprimento de metas do que pela possibilidade de ser afetado, transformado e implicado pelo encontro com o saber.

Quando a experiência cede lugar à adaptação funcional, a educação perde sua dimensão formativa e passa a operar como treinamento e adaptação.

A incorporação do gerencialismo e da plataformização intensifica esse processo ao reconfigurar estruturalmente o cotidiano escolar. As plataformas digitais, longe de serem instrumentos neutros, materializam uma racionalidade pautada em certa noção de "qualidade", que privilegia controle, padronização e produtividade, convertendo práticas educativas em dados e indicadores de desempenho. Nesse modelo, emerge uma pedagogia sintomática de uma escola orientada para antecipar avaliações e não para sustentar experiências de formação. O ensino cada vez menos vincula a transmissão de um mundo comum em prol de uma retórica de qualidade que beneficia o mercado.

Refletimos, assim, que o sentido de fim da educação escolar como esgotamento tem se realizado em função da perda de sua finalidade histórica. O sucesso na gestão de desempenhos e resultados coincide com o declínio da formação. É nesse sentido que falamos de formação (des)humana: não de uma ausência de efeitos, mas da produção de sujeitos adaptados, cansados e miseráveis simbolicamente pela ausência de vínculos com o passado.

Ao retomar o debate sobre autoridade, transmissão e responsabilidade, argumentamos que educar é oportunizar a criação de respostas-responsabilidade ao-pelo mundo. É também preservar um mundo comum para que ele possa ser renovado pela ação daqueles que nele ingressam. A escola, quando assume sua função, cria condições para que os sujeitos possam se inserir em uma tradição humana e, a partir dela, agir (Arendt, [1954] 2014, [1958] 2017). Nesse horizonte, a autoridade docente não se confunde com controle, mas com a sustentação de um lugar simbólico que autoriza novos começos (D'allonnes, 2006). Conservação e transformação, assim, não se opõem, mas se articulam quando os recém-chegados se apropriam de um mundo que os antecede, transmitido pelos adultos, aprendendo a assumir responsabilidade por sua continuidade e por sua renovação.

Dessa forma, as reflexões aqui apresentadas não conduzem a um diagnóstico fatalista ou à recusa indiscriminada das tecnologias e instrumentos contemporâneos. O problema não reside na existência de avaliações, plataformas ou recursos técnicos em si, mas na sua elevação ao estatuto de finalidade e incorporação acrítica na educação escolar. Quando os meios passam a ocupar o lugar do fim, a escola perde sua razão de existir enquanto instituição formativa.

Concluímos, portanto, que educar ainda é possível, desde que se reconheçam os limites do controle, da técnica e da promessa de eficiência total. Recolocar a

pergunta pelo fim da educação escolar é, antes de tudo, recolocar a questão de sua finalidade. Não se trata de conservar a escola tal como ela está, nem de decretar sua falência, mas de sustentar a necessidade de uma escola que ainda eduque, isto é, que ofereça tempo, experiência, transmissão e responsabilidade. Não o fim da escola, mas o fim de uma escola que já não cumpre a tarefa de formar seres humanos capazes de habitar e responder pelo mundo comum.

Ao sustentar a crítica ao fim da educação escolar, ocorrida com base na soberania gerencialista na educação, não pretendemos anunciar um colapso irreversível, mas produzir um gesto de desnaturalização. Não nos conformarmos acriticamente com a inserção de instrumentos que podem suprimir a experiência com o saber. Tornar visíveis os efeitos do gerencialismo e da plataformização e convidar o leitor a refletir sobre outras condições para que se possa pensar modos de sustentar a formação humana na escola, como um tempo e espaço para experiências. Educar ainda pode ser possível, desde que se aceite que educar não é adaptar, controlar ou garantir resultados, mas transmitir um mundo e sustentar a experiência de habitá-lo.

Referências

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. 13. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, **[1958]** 2017. 407 p.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, **[1954]** 2014. 348 p.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução: Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020. 189 p.

D'ALLONNES, Myriam Revault. **Le pouvoir des commencements**: essai sur l'autorité. Paris: Seuil, 2006. 297 p. (La couleur des idées).

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Tradução: Sandra Pina. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005. 215 p.

FREUD, Sigmund. A história do movimento psicanalítico. *In:* FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Tradução:

Jayme Salomão. v. 14. Rio de Janeiro: Imago, [1914] 1996a. p. 3-43. A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916).

FREUD, Sigmund. Análise terminável e interminável. *In:* FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Tradução: Jayme Salomão. v. 23. Rio de Janeiro: Imago, [1937] 1996b. p. 135-164. Moisés e o monoteísmo, esboço de psicanálise e outros trabalhos.

GURSKI, Rose; STRZYKALSKI, Stéphanie; ROSA, Miriam Debieux. A ética como método no encontro entre psicanálise e socioeducação. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 73, n. 3, p. 227-241, dez. 2021. DOI: https://doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2021v73i3p.227-241. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/abp/article/view/54552/29783. Acesso em: 07 mar. 2026..

LAJONQUIÈRE, Leandro (de). **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 201 p.

MANNONI, Maud. **Educação impossível**. Tradução: Maria Antonieta Van Acker. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1973. 210 p.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 159 p.

ORTEGA Y GASSET, José. Ensimismamiento y alteración. *In:* ORTEGA Y GASSET, José. **Obras completas**. t. 2. Madrid: Alianza, 1994. p. 507-542.

RAMOS, Géssica Priscila. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000300003. Disponível em: https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1096. Acesso em: 07 mar. 2026.

STOLZMANN, Marianne Montenegro; RICKES, Simone Moschen. Do dom de transmitir à transmissão de um dom. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 16, p. 38-51, 1999. Disponível em: https://appoa.org.br/uploads/arquivos/revistas/revista16.pdf. Acesso em: 07 mar. 2026.

WINNICOTT, Donald W. Família e maturidade emocional. *In:* WINNICOTT, Donald W. **Família e o desenvolvimento individual**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ubu: WMF Martins Fontes, [1965] 2023. p. 158-168

Agradecimentos

A coletânea ora apresentada originou-se de um duplo encontro de seus autores. O primeiro consiste no desenvolvimento da pesquisa "Políticas públicas de regulação e gestão da educação básica: dispositivo colaborativo de intervenção" (Processo CNPq nº 403088/2023-2), sob coordenação de Eric Passone (Universidade Cidade de São Paulo). Aproveitamos para agradecer aos diretores que se inscreveram deliberadamente como sujeitos implicados com a educação pública e participaram por adesão voluntária da pesquisa. Em especial, agradecemos ao apoio e fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

O segundo encontro consistiu na participação dos autores no âmbito do 13º Congresso da Rede Universitária Internacional de Estudos Psicanalíticos em Educação (RUEPSY), realizado na Universidade de Rosário – Argentina, entre os dias 13 e 15 de novembro de 2025, cujo título provocava a todos: "Entre Consentimento e Renúncia: O Ato Educativo Diante dos Discursos Imperativos de Nosso Tempo".

Agradecemos aos organizadores da Rede Universitária Internacional de Estudos Psicanalíticos em Educação (RUEPSY)[1] pelo espaço de reflexão e trocas de experiencias que proporcionaram tais encontros frutíferos.

1 https://ruepsy.org/pagina-principal/

Sobre os autores

Caroline Fanizzi

Professora no Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da USP e professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP. Doutora em Educação, na área de Filosofia, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Doutora em Sciences de l'Éducation pela Université Paris 8 (2022). É pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância - LEPSI-IP/FEUSP, coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas e Experiências Escolares - NARRAR-FEUSP e membro da Réseau Universitaire International d'Études Psychanalytiques en Éducation (RUEPSY).

Orcid: 0000-0001-6150-063X

Douglas Emiliano Batista

Pesquisador na área da Educação, mais especificamente no campo Psicanálise e Educação. Aborda principalmente os temas: educação e modernidade; educação e autoridade; escola moderna; ensino e transmissão. É professor da FEUSP no Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação (EDF). Integra o LEPSI (Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância - IP/FEUSP) bem como os respectivos Grupos de Pesquisa. É editor associado da revista Estilos da Clínica. Integra as redes internacionais INFEIES (Argentina) e RUEPSY (França).

Orcid: 0000-0001-5345-1575

Daniel Revah

Pesquisador no campo da Educação na sua interseção com a Psicanálise, com ênfase no estudo da Educação Básica sob uma perspectiva histórica e comparada. Atua

principalmente nos seguintes temas: discursos pedagógicos, culturas escolares, culturas docentes, formação de professores e a infância na escola. É professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo, membro do Conselho Editor da revista Estilos da Clínica, pesquisador do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (LEPSI) e integra a Rede Universitária Internacional de Estudos Psicanalíticos em Educação (RUEPSY).

Orcid: 0000-0002-1560-2691

Denizart Busto de Fazio

Pesquisador na área da Educação, em especial no campo da Filosofia da Educação, atuando com os seguintes temas: educação, ofício docente, narração, literatura, formação, estética e hermenêutica. É doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e pela École doctorale pratiques et théories du sens da Université Paris 8 (França). É professor do Centro Universitário São Camilo. Integra o Grupo de Estudos sobre Educação e o Pensamento Contemporâneo (GEEPC) da FE-USP.

Orcid: 0000-0003-3690-5728

Eric Passone

Doutor em educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Pesquisador na área da Educação, com ênfase em Psicanálise e Educação, Política Educacional, Gestão Educacional e Implementação de Políticas Educacionais. Docente e vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Integra as redes internacionais de pesquisa REIPEGE - Rede Internacional de Pesquisa em Gestão Educacional; Rede Lusófonas de Política e Gestão Educacional; da Rede Lusófonas de Pesquisa em Gestão e Política Educacional; e, da RUEPSY - Rede Universitária Internacional de Estudos em Educação e Psicanálise. Líder do Grupo de Pesquisa em Gestão e Avaliação Educacional do CNPq. Também é membro do Comitê Científico Assessor do Indexador on-line Educ@, desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas (FCC); membro editor do periódico Educação Temática digital (ETD - Faculdade de Educação/UNICAMP) e da Revista Estilos da Clínica (IPUSP-FEUSP).

Orcid: 0000-0002-0305-6734

Leandro de Lajonquière

Professor Sênior da Universidade de São Paulo. Pesquisador Sênior CNPq. Professor titular na Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis. Psicanalista, membro de Analyse Freudienne (Paris). Cofundador do LEPSI – USP, membro fundador das redes de pesquisa INFEIES e RUEPSY. Ex-docente das universidades UNR (Argentina), UNICAMP e Caen Basse Normandie (França).

Orcid: 0000-0002-6286-1784

Thiago de Camargo Nascimento

Doutorando em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Psicanalista clínico e pesquisador, desenvolve investigações nos campos da psicanálise e da educação, com ênfase nas interfaces entre ética, direito e saúde nos processos de formação humana na contemporaneidade. Sua pesquisa fundamenta-se principalmente nas contribuições de Sigmund Freud e Donald Winnicott, dedicando-se à análise das articulações, tensões e desdobramentos entre diferentes perspectivas teóricas.

Orcid: 0000-0002-0265-357X

A atual Direção Escolar pretende impor-se através de uma "nova" tecnocracia: um sonho positivista reavivado, que promete sanar o conflito, a luta e a complexidade inerentes às sociedades modernas por meio de uma crença renovada nas "leis da ciência" – agora traduzidas em algoritmos, métricas de desempenho e gestão totalizante. É nesse terreno que florescem a plataformização do ensino, o gerencialismo obsessivo e a progressiva desautorização docente.

Essa lógica, própria do mercado e à qual Lacan alude quando se refere ao Discurso do Capitalista, não deixou de estar presente na escola em outros momentos históricos, de diversas maneiras e em diferentes países. Mas o que é inédito nos dias de hoje é a forma como esse modus operandi, atualizado pelo neoliberalismo, vem se infiltrando no cotidiano escolar e em todo e qualquer discurso pedagógico, especialmente em solo brasileiro.

Assim, a direção corporativa que se impõe atualmente às escolas tende a fazer com que toda ideia ou proposta educativa logo se torne funcional a essa lógica que opera corroendo os pilares que sustentam a educação, comprometendo, dessa maneira, o tipo de experiência que a instituição escolar possibilitou às novas gerações ao longo da História.

Eis o que uma Direção por demais "atual" (ou seja, excessivamente identificada com o tempo presente, com seu tecnicismo e privatismo), mas muito pouco "contemporânea" (e que renuncia, portanto, à responsabilidade pública de introduzir os mais novos no mundo em comum), tende a produzir: a desvalorização incessante do saber narrativo, isto é, do saber da experiência pelo qual os professores podem se autorizar em sua transmissão escolar.