

## Artigo

# O novo ordenamento escolar e a herança utilitarista do escolanovismo

Douglas Emiliano Batista

**Resumo.** Este artigo aborda o tema do utilitarismo na nova ordem escolar neoliberal. A partir do campo da Educação e Psicanálise se discute a mutação do velho espírito do capitalismo (capitalismo da ética protestante) na direção ao novo espírito do capitalismo (capitalismo neoliberal). Propõe-se que tal mutação provocou uma dessublimação, a qual conferiu proeminência ao gozo utilitário em detrimento do usufruto do desejo. Também, se reflete sobre como o neoliberalismo, valendo-se da herança escolanovista, colonizou o dispositivo escolar ao cabo do século XX submetendo-o a expressões do gozo utilitário: produtivismo, inovacionismo, avaliacionismo e gerencialismo. Por fim, o artigo se detém na problemática do lugar do professor em tal dispositivo e conclui que o professor é reduzido a um objeto de gozo da nova ordem escolar.

**Palavras-chave:** Educação e psicanálise; dispositivo escolar; neoliberalismo; escolanovismo.

## El nuevo orden escolar y el legado utilitarista de la educación progresiva

**Resumen.** Este artículo estudia la cuestión del utilitarismo en el nuevo orden escolar neoliberal. Desde el campo de la Educación y del Psicoanálisis, se discute la mutación del antiguo espíritu del capitalismo (capitalismo de la ética protestante) hacia el nuevo espíritu del capitalismo (capitalismo neoliberal). Se propone que esta mutación provocó una desublimación que ha dado protagonismo al goce utilitario en detrimento del usufructo del deseo. Asimismo, se reflexiona sobre cómo el neoliberalismo, aprovechando el legado de la educación progresiva, colonizó el sistema escolar a fines del siglo XX, sometiéndolo a las expresiones del goce utilitario: el afán de producir, innovar, evaluar y gestionar. Por último, el artículo se detiene en el problema del lugar del profesor en ese aparato y concluye que el profesor es reducido a objeto de goce en el nuevo orden escolar.

**Palabras clave:** Educación y psicoanálisis; sistema escolar; neoliberalismo; educación progresiva.

## The new school order and the utilitarian legacy of progressive education

**Abstract.** This article addresses the issue of utilitarianism in the new neoliberal school order. From the field of Education and Psychoanalysis, it discusses the mutation of the old spirit of capitalism (capitalism of the Protestant ethic) towards the new spirit of capitalism (neoliberal capitalism). It is proposed that this mutation has caused a desublimation which has given prominence to utilitarian jouissance to the detriment of the usufruct of desire. It then reflects on how neoliberalism, drawing on the legacy of progressive education, colonized the school system at

---

\* Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, SP, Brasil. E-mail: [douglasemiliano@usp.br](mailto:douglasemiliano@usp.br)

the end of the 20th century, subjecting it to expressions of utilitarian enjoyment: productivism, innovationism, evaluationism and managerialism. In conclusion, the article dwells on the problem of the teacher's place in this apparatus and concludes that the teacher is reduced to an object of *jouissance* in the new school order.

**Keywords:** Education and psychoanalysis; school system; neoliberalism; progressive education.

## Le nouvel ordre scolaire et l'héritage utilitaire de l'éducation progressive

**Résumé.** Cet article aborde la question de l'utilitarisme dans le nouvel ordre scolaire néolibéral. Dans un premier temps, il aborde - à partir du champ de l'éducation et psychanalyse - la mutation de l'ancien esprit du capitalisme (le capitalisme de l'éthique protestante) vers le nouvel esprit du capitalisme (le capitalisme néolibéral). Il est proposé que cette mutation ait provoqué une désublimation qui a donné la prééminence à la *jouissance* utilitaire au détriment de l'usufruit du désir. L'article réfléchit ensuite à la manière dont le néolibéralisme, s'appuyant sur l'héritage de l'éducation progressiste, a colonisé le système scolaire à la fin du 20<sup>e</sup> siècle, le soumettant aux expressions de la *jouissance* utilitaire : la volonté de produire, d'innover, d'évaluer et de gérer. Enfin, l'article s'attarde sur le problème de la place de l'enseignant dans ce dispositif et conclut que l'enseignant est réduit à un objet de *jouissance* dans le nouvel ordre scolaire.

**Mots-clés:** Éducation et psychanalyse; système scolaire; néolibéralisme; éducation progressive.

O presente artigo deriva da participação de seu autor em uma mesa-redonda no XV Colóquio Internacional de Psicanálise e Educação do LEPSI / VII Congresso da Rede INFEIES: *A nova ordem escolar*. Tal evento ocorreu nos dias 07, 08 e 09 de novembro de 2024, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo<sup>1</sup>. Assim sendo, a expressão *novo ordenamento escolar* – tal como se lê no título deste artigo – responde tanto à temática do referido evento bem como à ideia de que o ordenamento escolar hegemônico na contemporaneidade não é outro senão aquele instaurado a partir do “novo” espírito do capitalismo, o capitalismo neoliberal (e o qual já possui ao menos algumas décadas de existência, razão pela qual se pode propor, portanto, que ele já nem é tão novo assim).

Em outras palavras, o neoliberalismo já não é assim tão “neo”, não obstante derive de uma espécie de “cavalo de pau” do velho espírito do capitalismo, o qual se pautava por um elevado patamar de repressão sexual e, além disso, por uma expressiva quota de exigência de trabalho psíquico sublimatório.

Tratava-se do chamado capitalismo da ética protestante, e em face do qual Freud elaborou a metáfora chistosa do “cavalo de Schilda” nos últimos parágrafos da quinta lição das “Cinco lições de psicanálise” (Freud, 1910/2013).

Eis que Schilda era uma pequena cidade na Alemanha na qual se dizia haver, para além de um povo muito espertalhão, um cavalo voluntarioso e produtivo. No entanto, o laborioso animal era também um inevitável consumidor de caríssima aveia. E, diante disso, os espertalhões de Schilda resolveram - um tanto à moda brasileira - reduzir a ração de aveia que cabia ao animal, retirando um pouco dela a cada dia. E assim procederam os espertalhões, o que não impediu, contudo, que o cavalo continuasse trabalhando de um modo realmente exemplar, mas isso

---

<sup>1</sup> Tendo derivado de participação em mesa-redonda cujo título foi: “A nova ordem escolar: ócio ou negócio?”, o artigo necessariamente carrega marcas da oralidade. No mais, agradeço à FAPESP pelo Auxílio à Pesquisa Regular que tornou possível tal participação bem como a elaboração deste artigo: processo nº 2023/00526-4, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Eis que as opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do autor e não necessariamente refletem a visão da FAPESP.

apenas até o dia em que, tendo atingido a plena abstinência do caro cereal, o animal veio a óbito.

Decifrando a metáfora, talvez se possa dizer que o cavalo de Schilda simbolizaria o “cidadão médio” do Ocidente de então; e já o trabalho tão voluntariosamente levado a cabo por esse animal representaria as exigências psíquicas de sublimação que eram socialmente outorgadas a esses indivíduos nos tempos de um capitalismo da moral, do esforço e da ascese. Na esteira disso, a redução mais e mais acentuada do consumo de aveia pelo cavalo de Schilda simbolizaria a restrição ao gozo ou, mais especificamente, à satisfação sexual direta por parte desses cidadãos do Ocidente, satisfação que, aos olhos de Freud, podia ser escassa o bastante a ponto de se tornar mortal. Eis que nos dias do velho espírito do capitalismo, a poupança - por exemplo - antecedia em regra as compras, e o que significava, assim, que havia lugar no discurso social de então para o adiamento do gozo.

Em resumo no que toca a essa metáfora, talvez se possa dizer simplesmente que *não há sublimação que aguente* diante da ausência de certa cota de gozo não sublimado, fato psíquico que Freud também destacou inúmeras vezes no estudo “Uma recordação de infância de Leonardo da Vinci” (1910/2013b). Em tal texto, o psicanalista vienense considera que o “destino” psíquico (e até existencial) do artista florentino - destino esse marcado, dentre outras coisas, pela repetição de abandonar inacabadas inúmeras de suas obras de arte - talvez não fosse o mesmo se eventualmente tivesse sido reservado a Leonardo algum quinhão de satisfação sexual direta. É que as vicissitudes da pulsão, no caso do artista florentino, o impeliram a muito sublimar e a pouco ou nada amar, conjunção a qual é de fato propensa - cedo ou tarde - à ruína psíquica.

Retomando o eixo principal do raciocínio, pode-se propor, então, que a mutação do velho capitalismo na direção do novo capitalismo, o neoliberal, inverteu em cento e oitenta graus a “fórmula” do cavalo de Schilda desde sobretudo as últimas décadas do século XX. E tal inversão pode ser bem ilustrada a partir do reconhecimento até bastante trivial de que o “cavalo” - ao menos em nossos dias - já não morre por falta ou abstinência de “aveia”. Pelo contrário, aquele morre afogado agora nesse “cereal” tão excessivamente ofertado pelo mercado em tempos neoliberais como o nosso.

Em outras palavras, o que houve aí foi uma espécie de “dessublimação”, sendo que esta última decorreu do fato de as exigências sociais de sublimação terem declinado vigorosamente nos últimos decênios, quando então a ética da ascese protestante foi dando lugar a um capitalismo flexível, performático, desinstitucionalizante e até desterritorializante. Em suma, um capitalismo que visa antes de tudo a uma radical dessimbolização do sujeito, do mundo em comum, dos objetos em geral e, por fim, das próprias trocas mercantis (Dufour, 2003/2005).

Entretanto, tal dessublimação capitalista e neoliberal – com seu tão desinibido e até mesmo compulsivo acesso à “aveia” – não foi de forma alguma emancipatória (como alguns ainda podem incautamente supor). Acerca disso, é sempre oportuno lembrar que o gozo fálico, ou até mais especificamente a satisfação sexual direta, imprescindível para o aparelho psíquico do neurótico ao menos em uma medida mínima, nem por isso se constitui em uma espécie de “antídoto” para a neurose.

Antes de tudo, eis que tal dessublimação capitalista e neoliberal foi uma *dessublimação não emancipatória* - ou simplesmente uma *dessublimação repressiva* -, ao menos no sentido específico de que a massa humana - mais sedenta agora do que nunca pelo consumo de

mercadorias (Lajonquière, 2000) – passou a exigir um incremento extraordinário das doses diárias de “aveia”, incremento que implica nesse caso, é claro, o gozo à revelia do desejo, ou mais especificamente em se tratando de capitalismo, a supremacia do gozo *utilitarista* em face do *usufruto do desejo*.

Nesses termos, foi então o novo e hegemônico espírito do capitalismo - o espírito neoliberal, e que a esta altura já nem é tão novo assim – que imprimiu em certa medida ao dispositivo escolar – um dispositivo simbólico por excelência – uma nova ordem, isto é, uma ordem produtivista e, logo, uma ordem que, dentre outras coisas, visa à produção e ao consumo massivos de pretensas “mercadorias educacionais”.

A título de ilustração para essa mercantilização escolar, podemos fazer menção aqui aos repositórios tecnocientificistas de enunciados educacionais pragmáticos (prescritivos e aplicáveis), objetivos (que reduzem o sujeito a um mero objeto e a um executor desses enunciados) e impessoais (ou anônimos, isto é, acessíveis a não importa quem), repositórios os quais se destinam a condicionar as práticas educacionais por parte dos docentes e que compreendem a educação como mais um negócio entre tantos outros (Bondía, 2002). Tais repositórios tecnocientificistas, como afirma Bondía, existem justamente para que seus enunciados “racionalistas” acerca da educação sejam aplicados por quaisquer professores, pouco importando quais são as aulas ministradas por estes, e pouco importando também em qual escola se dá tal aplicação. De resto, não desponta aí na condição de um problema ético o fato mesmo de tal aplicacionismo tecnicista de enunciados experimentais - ou pautados em alegadas “evidências” - custar a um professor a própria enunciação e, logo, implicar sua demissão do ato educativo ou mesmo sua redução a um *professor objeto de gozo*.

No tocante a essa nova ordem escolar, pode-se pensar em pelo menos quatro “furores” bastante específicos de tal dispositivo colonizado até certo ponto pelo neoliberalismo. Trata-se, em outros termos, de quatro manifestações de gozo utilitarista:

1) furor ou gozo gestor, o qual transforma os meios administrativos ou gestores nos fins por excelência da vida escolar (ou mesmo universitária), e o que implica, ainda, a redução dos fins formativos aos meios de gestão ou, simplesmente, a redução da *práxis* à *poiesis* (Imbert, 1987/2001). Tais reduções são responsáveis por fazer da instituição escolar - ou mesmo universitária - uma organização corporativa;

2) furor ou gozo avaliativo, o qual faz com que sejamos avaliados compulsivamente pelos outros e por nós mesmos o tempo todo, em toda parte e com respeito a tudo.

3) furor ou gozo inovativo, que nos obriga a supostamente realizar uma “revolução copernicana” a cada novo dia;

4) furor ou gozo produtivo, o qual – sintetizando os outros três - nos faz produzir, produzir e produzir produtos ditos “inovadores” e, logo, produtos bem talhados para o consumo. Ademais, é exatamente por meio de tais produtos que somos avaliados no interior de rankings ou de sistemas hiperavaliativos que são criados, mantidos e expandidos pelos gestores e tecnoburocratas de plantão.

Ora, ainda que esses quatro “furores” – os quais não são, é claro, exaustivos da nova ordem escolar neoliberal – sejam bastante específicos desse dispositivo, nem por isso se pode dizer, no entanto, que tudo na escola neoliberal é exato e propriamente “novo”.

Ou seja, bem se pode pensar que também há no dispositivo escolar contemporâneo aquilo que essa nova ordem herdou de utilitarista do passado. Em particular, quero me deter agora

naquilo que de pragmático a nova ordem escolar neoliberal encontrou mais ou menos “pronto” em certas reformas escolares que remontam ao início do século XX, muito particularmente a reforma escolanovista ou progressiva.

### **Algumas heranças utilitaristas legadas pelo escolanovismo**

Dentre as muitas heranças utilitaristas legadas pelo escolanovismo, talvez nenhuma seja mais afeita ao “negócio” - isto é, à negação do ócio que é próprio à “Skholé” - do que a substituição do aprender pelo fazer, como também Hannah Arendt o mostrou (1954/2000).

A autora entende que a substituição – levada tão longe quanto possível – do aprender a partir do que o professor ensina pelo fazer do próprio aluno é um dos três pressupostos arqui-conhecidos da educação escolanovista ou progressiva.

Nesse caso, uma vez que a transmissão e o ensino são concebidos como necessariamente – e não circunstancialmente – bancários, então ao professor só restaria renunciar ao desejo de transmitir e ensinar cultura na escola. E, no lugar disso, o professor deveria apenas, numa perspectiva utilitarista, desenvolver as competências e habilidades dos alunos, competências e habilidades que são concebidas como faculdades psicológicas individuais - e quando não inatas - a esses aprendizes (Lajonquière, 1999).

E como seriam desenvolvidas tais ditas capacidades, habilidades ou competências psicológicas e individuais?

O professor progressivo, prossegue Arendt (1954/2000), é aquele que, pragmaticamente, se limita a ensinar ao aluno apenas como os conhecimentos são produzidos, e o que faria, por sua vez, com que o aluno viesse a produzir conhecimentos por si mesmo e até para si mesmo, isto é, de modo tendencialmente egoico<sup>2</sup>.

Ou seja, é antes de tudo fazendo – e não apre(e)ndendo a partir do que o Outro docente transmite – que o aluno desenvolveria suas tão utilitárias competências e habilidades ditas individuais.

Portanto, é por meio do achatamento – e senão da mais precoce ruptura – do laço transferencial entre professor e aluno que o aluno então aprenderia. Isto é, é fora do laço social com o professor – ou ao menos é tão fora quanto possível – que o aluno poderia gozar da produção do dito “conhecimento próprio”, ou seja, do conhecimento pretensamente produzido a partir da iniciativa privada desse aluno-indivíduo (Batista, 2022).

Assim, a condição de “autodidata compulsório” – isto é, de “maker” compelido – seria produzida agora pelo próprio aluno na dita “prática” e, portanto, em detrimento da teoria. Ou seja, o pragmático desenvolvimento de competências e habilidades se daria à revelia da transmissão (latente) assim como do ensino teórico-reflexivo (manifesto) por parte do professor. Ou, em outros termos, o referido desenvolvimento de faculdades psicológicas individuais se daria em detrimento das aulas expositivas, aulas essas que passaram a ser consideradas meramente um ato unilateral de ensino ou uma imposição de noções feitas.

---

<sup>2</sup> Em outros termos, aos alunos são ensinados lotes mínimos de conhecimentos (Lefort, 1979/1999). E a função destes é fazer com que o aluno disponha do mínimo necessário para, assim, aprender fazendo, ou seja, para aprender por si mesmo. Contudo, a possibilidade de que emerge disso uma relação do aluno com o saber fica então consideravelmente reduzida.

Outro traço importante dessa concepção pedagógica escolanovista ou progressiva – e a qual é tão afeita ao “negócio” e ao gozo produtivista - é que o aluno, ao supostamente (se) fazer por si e para si, adere sem que o saiba ao “*pathos* do novo” (Arendt, 1954/2000), ou seja, adere ao que se chama aqui de “gozo inovacionista”<sup>3</sup>. Assim, ao pretensamente autoengendrar-se, o aluno aprenderia sem se filiar simbolicamente a um mestre de plantão, ou seja, aprenderia sem que a dívida simbólica com o grande Outro – a qual é, por princípio, contraída a partir da transmissão cultural por parte de um professor de carne e osso – viesse a arrefecer o gozo da suposta autossuficiência narcísica desse aluno.

Nesse sentido, o “aprender a aprender” seria então o modo alegadamente individual ou até mesmo individualista de se livrar do passado e de todo dito tradicionalismo, o que significa que o aluno, ao tomar-se como causa de si, se desvencilharia da cultura acumulada no passado e renovada no presente - cultura que, por princípio, costuma encontrar na figura do professor um “intérprete autorizado” (Blais, Gauchet & Ottavi, 2014, p. 107).

Em vista disso, o aluno *self made* – ideal imaginário de criança empresária que a nova ordem escolar elevou à enésima potência – fica a um passo de engrossar a fileira dos chamados “cretinos contestadores” (Dufour, 2003/ 2005, p. 142 ), dado que sua indiferença ou até mesmo seu desprezo pelo campo da cultura acumulada e compartilhada é propenso então a lançá-lo diretamente nos braços da crítica obscurantista e, logo, da sanha opiniática - e isso quando tal aluno não é lançado imediatamente no âmbito do negacionismo delirante que hoje em dia se empenha em erodir os consensos construídos racionalmente.

Em síntese, o aprender fazendo - ao substituir o aprender a partir do que o mestre ensina - leva então o professor a ter que *desaprender a ensinar*, e o que ocorre a fim de que o aluno *aprenda a aprender* por si mesmo (Batista, 2022). Decerto que o aprender por si tende a aferrar o aluno à mesmice de sua opinião pessoal, ou seja, à mesmice da chamada “doxa”. E tal fato, por sua vez, se dá em detrimento do acesso desse aluno à “episteme”, isto é, à formulação racional de um pensamento que, renunciando a permanecer especioso e idiossincrático, decorre da subjetivação de um saber que é múltiplo e falível, isto é, de um saber que foi acumulado pelas gerações passadas e que pode ser renovado criticamente pela geração presente (Dufour, 2003/2005). Por óbvio, é a mesmíssima passagem da “doxa” à “episteme” na escola que enseja ao aluno estranhar-se, isto é, que lhe enseja desidentificar-se de tudo aquilo que opera como mero reforçador de seu ego, ou seja, de suas certezas imaginárias prévias.

Desse modo, a demissão do ato educativo por parte do professor acaba por implicar que o aluno se torna agora o aluno de ninguém ou, talvez, o aluno apenas de si mesmo, e, logo, o mestre único de si próprio (Batista, 2022). Em outros termos, tudo se passaria como se o aluno gozasse de ser o pai de si mesmo (Dufour, 2003/2005, p.96), a causa única e absoluta de si, e de tal maneira que esse aluno estaria autorizado agora a rechaçar o Outro docente - sucessor transferencial do Pai - antes mesmo do Outro docente fazer valer sua eficácia simbólica em face desse aluno tão drasticamente ensimesmado<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Eis que, no que toca à proeminência do gozo utilitarista na nova ordem escolar neoliberal, vamos nos deter aqui apenas nas seguintes expressões de tal utilitarismo: a do gozo produtivista e a do gozo inovacionista (ficando, dessa forma, a questão do gozo avaliacionista e a do gozo gestor para outra oportunidade).

<sup>4</sup> Uma vez que se expulsa o professor de um lugar de causação em relação ao aluno, resta ao aluno não só aprender por si como, no limite, decidir o mais precocemente possível o seu destino. Contudo, nada disso se equipara, de fato, a uma alegada emancipação da criança (Arendt, 1954/2000); pelo contrário, nesse vácuo do “faça você mesmo” o aluno é lançado ao desamparo, o qual ocorre em prol do benefício imediato do mercado, que instilará nessa criança “livre” de adultos um gozo mortífero de consumição / consumação.

Contudo, é graças exatamente a tal eficácia simbólica - da qual o professor é revestido pela linguagem - que a interdição ao “consumo excessivo de aveia” pode encontrar lugar na escola. Porém, a nova ordem escolar é tal que o professor já não passaria agora de um mero *acompanhante do aprendizado consumado pelo próprio aluno*, isto é, de um mero mediador, de um *meio* meramente útil ou, simplesmente, de um produto pronto para o gozo do aluno, professor esse que, por fim, acaba por rechaçar o fecundo poder de sugestão que a transferência lhe proporciona em face do aluno (Milot, 1979/2001).

## **Do desenvolvimento de competências aos projetos de vida**

No tocante ao tema do declínio da transmissão e do ensino na escola – declínio que, como afirmado, ocorre em prol do chamado desenvolvimento de competências e habilidades -, não foram poucos os autores que nele se detiveram, evidentemente. E dentre tais autores, por exemplo, Christian Laval afirmou que a escola neoliberal apela à “redução da cultura ensinada” ao nível das “competências necessárias à empregabilidade dos assalariados”, tendo em vista dessa forma “o encorajamento de uma lógica de mercado na [própria] escola” (2003/2019, p. 25).

Contudo, não obstante o declínio da “cultura ensinada” tenha se acentuado na escola nas últimas décadas sob os efeitos do novo espírito do capitalismo, tal declínio - como foi recapitulado acima - já detinha um lugar central no ideário pedagógico da escola progressiva. E, diante disso, é pertinente afirmar que tanto nos tempos do escolanovismo quanto nos atuais a escola veio então a sofrer outra transformação crítica e que se encontrava intimamente ligada ao suposto desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos: tratava-se, pois, daquilo que Arendt qualificou como a “[...] transformação das instituições de ensino em instituições vocacionais [...]” (1954/2000, p.232). Ou seja, o dispositivo escolar passou com isso a se ocupar dos ditos *projetos de vida vocacionais* dos alunos mais do que da transmissão de tradições epistêmicas, éticas e estéticas acumuladas no passado e renovadas no presente (Batista, 2022). E, em face dessa transformação da escola de *instituição de ensino e transmissão em organização de desenvolvimento vocacional*, se faz imprescindível colocar aqui as perguntas que seguem:

É mesmo de surpreender que, nas escolas de hoje em dia, os alunos em geral se reconheçam - sobretudo inconscientemente - como empreendedores do próprio projeto de vida e da própria vocação dita individual ou particular, fato que ocorre em detrimento dos interesses que em princípio são compartilháveis por todos? Isto é, é realmente de estranhar que, no interior de tais projetos de vida escolares, esses alunos desconsiderem ou até desprezem o mundo em comum e o interesse coletivo, e isso em virtude de que os dois últimos não passam – na melhor das hipóteses – de mero pano de fundo para a consecução dessas aspirações particulares por parte dos discentes?

Ou colocando a pergunta em outros termos: de que modo a cultura em comum e as instâncias coletivas da vida poderiam vir a ser prezadas pelos alunos quando a escola – ao menos enquanto organização vocacional - passou a colocar em segundo plano a transmissão da cultura acumulada, isto é, a transmissão do patrimônio simbólico que conforma para nós um mundo

partilhado, mundo esse que, por óbvio, é mais do que a mera somatória dos indivíduos e de seus interesses e iniciativas privados?

Levando talvez o problema ainda mais longe, cabe mesmo indagar: o individualismo negacionista que inspira hoje as ladainhas cínicas de prosperidade rápida, de enriquecimento instantâneo e de gozo garantido nas redes sociais através do marketing digital e dos ditos “soft skills” – ou competências socioemocionais - não poderia, talvez, ser remetido ao mesmíssimo desprezo pela cultura compartilhada, desprezo que a própria escola – ao menos em certa medida – albergou em si desde as reformas utilitaristas que a reduziram a uma instituição desenvolvidora das ditas competências e, logo, das vocações e projetos pessoais dos alunos?

Decerto, a escola não deve ser concebida, de modo algum, como a causa desse individualismo negacionista que deliberadamente afronta os conhecimentos racionais, falíveis e socialmente validados para com isso produzir mais e mais individualismo negacionista (produção a qual implica, ademais, o triunfo do indivíduo – isto é, do “indiviso” - sobre o dividido sujeito do desejo). Porém, as reformas escolares aqui referidas podem, em dada medida, ter tornado a escola relativamente porosa a essa destruição delirante e hiperindividualista do mundo em comum (Batista, 2023).

Não por menos, a própria Arendt nos alertou - ainda nos anos cinquenta - que na escola reduzida a organização pragmática de desenvolvimento vocacional, o objetivo de “ter êxito com outras pessoas e [de] ser popular” se tornou mais relevante do que a aquisição, por parte do aluno, dos “pré-requisitos normais de um currículo padrão” (1957/2005, p. 232). Ora, tal objetivo gozoso apontado por Arendt nos anos 50 – a saber: ter êxito com outras pessoas e ser popular – não coincidiria quase premonitoriamente com os objetivos de hoje em dia nas redes sociais bem como com os dos coaches, ex-coaches, influencers e até mesmo com os de outros tantos impostores - reais ou virtuais - que atualmente se encontram de plantão?

Em face desse cenário, e novamente com Hannah Arendt, é preciso então – e mais do que nunca - lembrar que na escola não se pode educar sem ao mesmo tempo transmitir e ensinar conhecimentos ou conteúdos (isto é, tradições epistêmicas, éticas e estéticas cuja transmissão barra em princípio o gozo do aluno). E por que não se pode educar sem ensinar e transmitir? Porque uma educação sem transmissão e sem aprendizado, diz Arendt, “é vazia e portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional” (1957/2000, p. 232).

Em termos psicanalíticos, isso talvez signifique que sem o ensino (o qual concerne ao processo secundário do psiquismo) e sem a transmissão (a qual concerne ao processo primário), a educação escolar se reduz a um moralismo vazio ou a um civismo duvidoso (tal como, por exemplo, ocorre no caso da dita Escola sem Partido ou mesmo no caso da Escola Cívico-Militar); ou, por outro lado, a educação escolar se reduz então ao mero desenvolvimento de inteligência emocional, isto é, de competências socioemocionais e, logo, de vocações ditas naturais (tal como é mais habitual no campo progressista).

Em suma, é a transmissão escolar de cultura - e não a veiculação de moralismos retóricos e/ou emocionais – que pode suscitar nos alunos o usufruto do desejo, e, logo, o cultivo de uma relação com o saber e com os conhecimentos públicos. De mais a mais, tal relação com a cultura, como diz Claude Lefort (1979/1999), é antípoda ao mero domínio técnico de lotes específicos de conhecimentos. Decerto que esse domínio meramente técnico de lotes predeterminados de conhecimentos se presta na vida escolar apenas ao mesmíssimo

desenvolvimento de competências dos alunos, ou, então, à fabricação de kits identificatórios moralistas para os aprendizes.

Contudo, ao contrário disso, a relação com o saber resguarda inelutavelmente certa cota de indeterminação, como afirma ainda Claude Lefort (1979/1999), ou, como se pode pensar a partir do campo da Educação e Psicanálise, a relação com o saber resguarda algo do impossível. E, assim, é justamente essa indeterminação ou impossibilidade que dá lugar a que as tensões entre o saber latente e os conhecimentos manifestos formem e transformem o sujeito - no caso, o aluno -, sendo que tais (trans)formações necessariamente se apresentam como desconhecidas de antemão para tal aprendiz, e o que faz, portanto, com que aquelas disponham do condão de interditar em tal sujeito o gozo de ser ele mesmo o suposto produtor-empendedor-inovador individual de si próprio, isto é, a pretensa causa única de si mesmo. Em suma, eis que o aluno, sob tais condições, já não resta abandonado ao “vácuo” pseudoeducacional do “faça você mesmo posto que é assim que você será livre e emancipado”. Eis que o aluno, portanto, já não é reduzido aí a um empresário de si próprio.

### **Considerações finais**

O primado do gozo utilitarista sobre o usufruto do desejo na nova ordem escolar é propenso a gerar ao menos as seguintes consequências para o aluno “maker”: a centralização do dispositivo escolar no próprio aluno (e, logo, o risco de centralização narcísica desse aluno em si mesmo); a primazia do gozo produtivista e, em consequência disso, a prevalência do gozo inovacionista; o desenvolvimento pré-determinado de supostas competências afetivas e de vocações psicológicas, desenvolvimento esse que pressupõe - se tanto - o aprendizado utilitarista de lotes específicos de conhecimentos (isto é, daqueles conhecimentos que são necessários apenas para os alunos supostamente produzirem conhecimentos por si mesmos); a propensão a desconsiderar o valor formador das tradições éticas, estéticas e epistêmicas, as quais se estruturam de modo racional e falível e que conformam, assim, o mundo compartilhado enquanto tal; o rechaço à contração da dívida com o Outro, contração que se dá pela via da transmissão significativa por parte de um professor; o rechaço, ademais, à transferência em face desse mesmo docente; a sobrevalorização da “doxa” em relação à “episteme” e, assim, o reforço da suposta autossuficiência narcísica bem como da idiosincrasia discente; e, por fim, a propensão do aluno a se engendrar como um “cretino contestador” para quem a própria opinião se coloca sempre acima da busca racional, falível e inacabável pelo verdadeiro (e, logo, pelo compartilhamento público, crítico e revisável de tradições éticas, estéticas e epistêmicas).

Diante disso, a possibilidade de um aluno vir a se estranhar em relação a si mesmo - isto é, a possibilidade deste último vir a se surpreender ao se descobrir um pouco *outro* ao longo de sua formação - se torna, portanto, um fato de difícil acontecimento no interior da escola contemporânea.

Entretanto, há que se destacar, ademais, que tal grave acirramento das vicissitudes da formação dos alunos não teria ocorrido na escola sem que a exclusão do desejo docente de transmitir cultura tivesse se tornado uma meta pedagógica (no caso ao menos da hegemônica pedagogia centrada no aluno); ou sem que as aulas expositivas e o ensino teórico tivessem sido sistematicamente depreciados e aviltados em favor de um aprendizado mais “prático” e

individual; ou sem que o achatamento do laço social entre professor e aluno fosse levado o mais longe que se conseguisse; ou sem que o professor fosse reduzido a um “acompanhante” do fazer do próprio aluno, isto é, a um meio para o “aprendizado” deste último. Em suma: a nova ordem escolar não seria viável sem que, particularmente, o docente fosse reduzido a um objeto de gozo para o consumo dos discentes, da escola neoliberal e, logo, do próprio mercado<sup>5</sup>.

Diante dessa nova ordem capitalista, e para que, então, nunca venha a faltar “aveia” para tal aluno-indivíduo no interior da nova ordem escolar contemporânea, eis que o professor será instado, assim, a renunciar a seu desejo de docente (bem como à sua relação singular – e, logo, indeterminável *a priori* - com o saber). Afinal, para que o aluno venha a gozar ao máximo do espírito neoliberal do capitalismo, o professor há de ser reduzido a um produto pronto para o consumo desse aluno. E de que outra forma - pode-se por fim indagar - é que tal “aluno de ninguém” ou tal “mestre” de si próprio poderia ficar quase que totalmente à mercê do gozo mortífero que o mercado destes nossos tempos neoliberais instila em todos com vistas à máxima consumação / consumição de mercadorias?

## Referências

- Arendt, H. (2000). *Entre o passado e o futuro* (Mauro W. Barbosa, trad.). São Paulo: Perspectiva (Trabalho original publicado em 1954).
- Batista, D. E. (2022). Vicissitudes da transmissão na escola: reflexões em psicanálise e educação. *Educação Em Foco*, 27(1), 27015. <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2022.v27.36126>
- Batista, D. E. (2023). Escola e esfera pública: liames entre a pedagogia centrada no aluno e a desinformação. *Revista Diálogo Educacional*, 23(79), 1536-1550. Epub 22 de fevereiro de 2024. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.23.079.ao11>
- Blais, M.-C., Gauchet M., & Ottavi D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Paris: Stock.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28. Recuperado em 01 de março de 2025, de [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&tlng=pt). doi:10.1590/S1413-24782002000100003
- Dufour, D.-R. (2005). *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal* (Sandra R. Felgueiras, trad.). Rio de Janeiro: Companhia de Freud (Trabalho original publicado em 2003).
- Freud, S. (2013). Cinco lições de psicanálise. In S. Freud, *Obras completas* (Paulo César de Souza, trad., Vol. 09, pp. 220-286). São Paulo: Cia. das Letras. (Trabalho original publicado em 1910).

---

<sup>5</sup> Não se trata aqui, em absoluto, de subestimar o mal-estar dos discentes no interior da ordem escolar neoliberal (ou mesmo dos diretores, coordenadores etc.). Mas se trata de destacar o mal-estar de docentes que, sendo ainda acusados de bancários, de tradicionalistas e de detentores do saber, são desbancados (isto é, desautorizados) cotidianamente por queixosos pais de alunos que muitas vezes veem seus filhos como “clientes” escolares que têm sempre razão, por supervisores tomados por imperativos burocráticos em vez de finalidades formativas, por reacionários que os acusam de doutrinadores ou por neoliberais que os julgam arcaicos e obsoletos.

- Freud, S. (2013b). Uma recordação de infância de Leonardo da Vinci. In S. Freud, *Obras completas* (Paulo César de Souza, trad., Vol. 09, pp. 113-219). São Paulo: Cia. das Letras. (Trabalho original publicado em 1910).
- Imbert, F. (2001). *A questão da ética no campo educativo* (Guilherme J. F. Teixeira, trad.). Petrópolis: Vozes (Trabalho original publicado em 1987).
- Lajonquière, L. (1999). *Infância e ilusão (psico)pedagógica*. Petrópolis: Vozes.
- Lajonquière, L. (2000). Psicanálise, Modernidade e Fraternidade. Notas introdutórias. In M. R. Kehl (Org.). *Função fraterna* (pp. 51-80). Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. (Mariana Echalar, trad.). São Paulo: Boitempo (Trabalho original publicado em 2003).
- Lefort, C. (1999). Formação e autoridade: a educação humanista. In C. Lefort, *Desafios da escrita política* (E. M. Souza, Trad., pp. 207-223). São Paulo, SP: Discursos. (Trabalho original publicado em 1979).
- Millot, C. (2001). *Freud antipedagogo* (A. Roitman, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar (Trabalho original publicado em 1979).

**Revisão gramatical:** Raquel Coronel  
**E-mail:** [raquelsc08@gmail.com](mailto:raquelsc08@gmail.com)

Recebido em março de 2025 – Aceito em julho de 2025.