



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ALEXANDRE LUIZ POLIZEL

**CRÍTICAS E CLÍNICAS DAS CULTURAS: EDUCAÇÃO,
PENSAMENTO CONTEMPORÂNEO E O SINTOMA ESCOLA SEM
PARTIDO**

Londrina
2023

ALEXANDRE LUIZ POLIZEL

**CRÍTICAS E CLÍNICAS DAS CULTURAS: EDUCAÇÃO,
PENSAMENTO CONTEMPORÂNEO E O SINTOMA ESCOLA SEM
PARTIDO**

Texto de Defesa de Doutorado apresentado
ao Programa de Pós-Graduação em Ensino
de Ciências e Educação Matemática da
Universidade Estadual de Londrina, como
requisito parcial à obtenção do título de
Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Moisés Alves de
Oliveira

LONDRINA
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Polizel, Alexandre Luiz.

Críticas e clinicas das culturas: : Pensamento contemporâneo e o sintoma Escola sem Partido / Alexandre Luiz Polizel. - Londrina, 2023.
215 f.

Orientador: Moises Alves de Oliveira.

Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Crítica e Clínica da Cultura - Tese. 2. Educação e Ensino - Tese. 3. Pensamento Contemporâneo - Tese. 4. Filosofias das ciências e das educações - Tese. I. Oliveira, Moises Alves de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. III. Título.

CDU 37

ALEXANDRE LUIZ POLIZEL

**CRÍTICAS E CLÍNICAS DAS CULTURAS: EDUCAÇÃO,
PENSAMENTO CONTEMPORÂNEO E O SINTOMA ESCOLA SEM
PARTIDO**

Texto de Defesa de Doutorado apresentado
ao Programa de Pós-Graduação em Ensino
de Ciências e Educação Matemática da
Universidade Estadual de Londrina, como
requisito parcial à obtenção do título de
Doutor.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Moisés Alves de Oliveira (Orientador)
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira
Universidade Federal do Paraná

Prof. Dra. Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dra. Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezadorri
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva
Universidade Federal do Espírito Santo

Londrina, 25 de abril de 2023

Dedico este manuscrito à queles que escrevem por uma falta, ou por um transborde. Dedico àqueles que busquem encontrar neste texto inspirações, maquinações e afetos. Dedico aos que não se contentam com o inferno da homogeneidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, palavra que deriva de origem etimológica latina em relação ao *gratus*, do ser acolhido por alguém em favor do vivido, do vivenciado, do experienciado e ser grato por isso. Ao agradecer, sempre passo pelo risco de deixar alguém de fora, de não reconhecer os acolhimentos dados à vida... a estes pediria desculpas pela minha falta de memória e peço que se sintam acolhidos pelos agradecimentos aqui escritos. Sempre há um risco... nos diria Friedrich Nietzsche.

Gostaria de agradecer inicialmente àqueles que proporcionaram por suas trocas genéticas, afetivas, subjetivas e criativas, a minha vida... gostaria de agradecer ao meu pai, Vandemilson Luiz Polizel, pelo incentivo e admiração sempre presente em momentos nos quais a realidade parecia estar próxima de me fagocitar; e a minha mãe, Alessandra do Nascimento Bezerra Polizel, por compartilhar comigo os momentos de riso e me estimular a um viver desacelerado – sem perder a responsabilidade com a qual me coloco frente a meus estudos. Gostaria de agradecer a minha avó, Josefa Zancan Polizel, pela preocupação com minhas idas e vindas entre as cidades que me ofereceram refúgio e estadia, bem como com o revigoramento com seu abraço e seus cafés. A Victor Hideki Polizel, por sempre mostrar-me que é possível rir, gritar, correr e devir-criança; Marcos Vinicius Polizel, por mostrar-me que em meio à sua carapaça e resmungos um coração pulsa, joga, vive e fala; Lilian Akemi Madokoro, pelas conversas e trocas.

Gostaria de agradecer ao meu marido, Ariel Santos Oliveira, por me mostrar que os circuitos do amor permitem que a vida pulse. A você que me estimulou a aprender com as várias instâncias da vida, a me apaixonar pelo negativo, a desejar pela força do *Eros*. A você que me proporcionou e me proporciona uma vida em alta potência (em seu sentido Espinosista), compreende as madrugadas no escritório, estimula a imersão do pensamento, me acompanha – como bom amante – nas viagens filosóficas e da vida. A você que me convida a me expressar de múltiplas formas, me estimulando as leituras, escritas, pinturas, músicas, provocações, conversas no atravessar das madrugadas debruçados em uma janela ao olhar para o horizonte... A você que compartilha comigo a vida, os afetos de Stálin e Lenin, as elaborações e estruturações do pensamento-desejo pela fala, lhe agradeço! E não teria palavras para lhe agradecer, elas me faltam...

Demonstro meu agradecimento a Maria Aparecida dos Santos Oliveira e a Nelson Oliveira, por acolher-me como parte de sua família, por permitir-me vivenciar com vocês os ‘almoços’ e encontros em que os risos ecoavam, no sempre preocupar-se com um

‘café’ a tomarmos – nada é tão significativo com acolher o Outro e oferecer-lhe algo que este gosta, em tal ato a vida faz-se possível. Agradeço a Erick Pianeli de Oliveira pela consideração de ter-me como amigo, pelas rodadas de Pokémon TCG, pelas recomendações de animes, por sempre colocar ‘questões sobre a mesa’...

Gostaria de agradecer à aqueles que me acompanharam neste trânsito, neste período de elaborações – não só de um conhecimento-pensamento a ser estruturado sobre a realidade perceptada pelos meus olhos, mas pela própria composição de uma visão do-no-sobre o mundo –, aqueles sem o qual a vida seria tonalizada de modo gris: aos amigos. Nunca me esquecerei de Aristóteles, em sua *Ética a Nicômaco*, ao pontuar que a amizade é um coração que pulsa entre as almas. Sem as amizades seria difícil suportar este tempo...

Sou grato a Bruna Adriane Fary, por vivermos juntos em tempos de cafés, risos, angústias, confinamentos e esperanças, sou-lhe grato, Bruna, pelas viagens que vivemos dentro da casa compartilhada, dos desejos, das viagens, das escutas e das filosofias que iam desde um líquen que se fazia nas arbustivas até os aromas que pairavam no ar. Nunca esquecerei das possibilidades de cartografar o mundo juntos, de criar memórias marcantes que atravessarão o ar do tempo, das angústias compartilhadas e da criação de uma academia que gostaríamos de viver. Te agradeço pelas possibilidades de viver com você este tempo, em que está a tese se escrevia, e do esperar viver tempos que virão.

Agradeço a Fabiana Gomes, por ser um encontro de almas que pulsa intensamente e coloca-me em movimentos em meio às desesperanças. Estes encontros de almas são encontros raros e são nestes que a potência se amplifica e multiplica-se. Neste encontro que não se finda pelos limites da espacialidade, destes que expandem as intensidades da duração do tempo. Te agradeço pela possibilidade de participarmos neste instante que durará pelos lastros narrativos do tempo agostiniano.

Agradeço profundamente à Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori, pela amizade que se enlaça e aventura-se pelo processo de escuta e pela elaboração de narrativas outras. A amizade que atravessa os espaços-tempo de uma ‘veterana’ no campo do mestrado que admirei desde o primeiro momento e que se fez amiga e hoje faz-se banca. Sem você e a grande inspiração humana e latouriana este trabalho não seria possível. Sem você e nosso investimento no pensar coletivamente, acredito que eu não conseguiria escutar aquilo que o mundo compartilha.

À Geralda de Fatima Neri Santana, pelos laços afetivos de uma conexão transcendental; Aline Soto, pelas noites mal dormidas e os risos ‘amorcegados’ que ainda

entoam em minha alma; Emílio Gonzales, por mostrar-me que “Apenas a matéria vida era tão fina”, “do menino infeliz não se nos ilumina” e por compartilhar comigo as histórias-cajuínas, nunca esquecerei de um ato tão simbólico; Nara Mendes, e o sempre me lembrar de que as conexões e afetos são mantidos para além de quaisquer distância; Frederico Diehl, e as filosofias que transcendem para além das obras, fazem-se nas vidas; Diogo Bernadelli, por partilhar comigo não apenas o crepúsculo sábados, mas as histórias, o cuidado, a preocupação com a realidade e com os Outros, você me mostra que a alteridade ainda é um afeto potente; Karol Alves, por permitir-me vivenciar contigo os risos, os choros, a ‘frescagem’, os lamentos e as afirmações acerca da vida; João Hidaí, por compartilhar o espaço, tempo e os silêncios...

Agradeço a Hildegard Gouvêa, por mostrar-me que é possível lutar por direitos e por um mundo melhor; Bruna Rebeca, por presentear-me com tempos de ‘*Frida*’ e com isso lembrar que “não há nada mais precioso que dar risada”; Denize Ricardi, pelos abraços afetuosos em tempos difíceis, pelas maçãs nas manhãs de sábado, pelos ‘caleidoscópios para olhar a vida’, pelas ‘conversas com um jovem terapeuta’ e por inspirar-me pelas psicanálises-esquizoanálises; Marli Okada, pelos almoços no qual a vida era tramada em conjunto, nas escutas, nos risos e nas inspirações ‘*Dostoievskianas*’; Maurício Menon, pelas literaturas inspiradoras e por manter-me atento ao ‘ser ou não ser’ o “*povo da cultura*”, ‘eis a questão’; Bruna Jamila de Castro, pelas trocas de apoio e angústias; Tamires Tolomeotti e Marci Leivas, pelo afeto, cuidado e carinho nos estreitos paranaenses; Wendell Seles e Bruno Betiati (*in memoriam*), por manter as indicações acerca dos usos sociais e humanização das ciências em movimentação, bem como instigar ao anticolonialismo no campo científico; Felipe Tsuzuki, pela dramatização da vida e escuta para além da cordialidade; Ingrid Verri e Wellington Alvão por comungar as noites de música, sinuca, diálogo e reflexão; Camila Stiko, e as viagens ‘epistemologizantes’ da vida, e da ‘vivacidade’ às epistemologias; Rose Correia, pelos jogos de espelhos, escutas, terapêuticas e pelas ‘associações livres’ que integram a minha vida; Leni Laje, por caminhar no limiar da linguagem e da expressividade deste texto, ‘*com-formando-o*’...

Agradeço a Rivana Zaché e a Abraão Caldas pelos risos, ‘roles’ e pelo acolhimento dionisíaco e apolíneo, dos enfrentamentos conjuntos (que vieram e que virão), da composição de um ‘clã’ de enlances e alegrias e afetos positivos – em termos Spinozistas. Agradeço pela representação de forças, pela escuta do olhar, pelos risos como força organizativa e ‘desorganizativa’ em meio às histerias coletivas que nos sondam.

Agradeço pelos processos *kafkianos*, a partilha dos ‘horários’, pela sonoridade dos momentos em que uma única palavra se fazia ecoar: “bicho”, “mulher”, “gata”... Agradeço pela mobilização do *virtù* e da *fortuna* que nos atravessam, nos compõem e nos fazem transbordar potências nos múltiplos espaços. Agradeço pelos “ovos” Clariceanos que se quebram ao voltarmos o olhar para fora do ‘bonde’ e pelas narrativas Benjaminianas que se fazem em nossos encontros...

Agradeço ao território de encontros e afetos nomeado Coordenadoria de Formação Geral do Ifes, campus São Mateus; agradeço a Mauricio Paulo e Deyvid Martins pela companhia, diálogo e os refrigerantes compartilhados entre angústias e risos; a Fernanda Capucho, Carmen Annies, Albeniz e a Robson Gobbi pelas conversas, serenidades e o compartilhar de calmarias em meio às revoltas ‘camusianas’; a Thiago Rafalski e Juliana Junca, pelos nervosismos e organizações compartilhados; a Alini Altoé pelas escutas esquizoanalíticas, pelas partilhas dos afetos, pelos encaminhamentos e pelo porvir; a Ires Pizetta, Silvia Louzada, Maria Aparecida Queiroz e Alan Afif, pelos cafés, *flavors* e pelo enunciar das palavras vindas com estes, bem como pelas experiências elaboradas ...

Não poderia deixar de agradecer àquele que, como Aristóteles, consolida, tem a alma pulsante e movente juntamente a mim. Agradeço a Cristian Igor Fukuda (*in memoriam*) por manter-se vivente em mim, em minhas memórias, em meu estímulo para pensar-agir neste mundo. Agradeço-o por ainda viver, para além da materialidade, e acompanhar-me em meio às investigações acerca da vida. Agradeço por ter dividido comigo sua amizade.

Agradeço ao Grupo de Estudos Culturais das Ciências e das Educações (GECCE), por proporcionar um espaço de diálogos, debates, reflexões, desconfortos e discordâncias no encontro com textualidades que nos auxiliam a ler-a-vida. Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educações, Narrativas, Culturas e Ciências (GEPENC), ao tornar possível as escutas das vidas e seu entoar ético em tempos nos quais a escuta é deficitária. Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia, Educação e Condição Humana por mobilizar-me no entorno das reflexões acerca de educação e pós-modernidade, colocando-me a pensar a temporalidade e suas epistemes. Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Filosófica de Crianças, Adolescentes e Jovens, abrindo-me espaço para pensar a *filosofia pop* e a democratização nos atravessamentos filosofia-ciência-educação. Ao Grupo de Estudos em Educação Científica e Cultura, e sua abertura para refletir os estudos culturais, as ciências, os jogos e suas pedagogias culturais. Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em

Filosofias, Educações, Ciências, Culturas e Sexualidades (*Kultur*), que me estimula as escutas e as elaborações de projetos outros, a partir das demandas dos próprios estudantes e de seus anseios por investigar, escutar e narrar os mundos... Sem transitar por estes grupos de estudos e pesquisas, acredito que não seria possível a maturidade para o pensar a contemporaneidade.

Agradeço meu orientador, Moisés Alves de Oliveira, por nunca perder seu tom provocativo, convidativo e criativo. Agradeço-lhe por mostrar que é possível o desenvolvimento de investigações que se coloquem em prol de consciências biófilas sem se apaixonar pelo poder e prometer profeticamente a salvação às almas que por esta anseiam. Agradeço-lhe por me oferecer orientação sem a castração da liberdade, pela compreensão nos momentos em que buscava transitar por ‘piras filosóficas’, pela confiança em meu potencial enquanto pesquisador desde o primeiro dia de orientação. Agradeço-lhe por permitir que este trabalho fosse desenvolvido sob um movimento de estímulo, não de ‘obstacularização’. Agradeço por partilhar-me a possibilidade de sempre falar, e pelo auxílio – com seus cinismos risonhos e formativos – a posicionar-me enquanto sujeito da negativa (em tempos em que o fantasma da hipersensibilidade ronda(va) a academia).

Agradeço aos membros da banca por concordarem compor conosco este trabalho, na constituição do parlamento das coisas, em que o tribunal da razão se torna possível enquanto um espaço de escuta-produção: Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui, Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira, Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezadorri, Jair Miranda de Paiva e Moises Alves de Oliveira.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, por abrir-me as portas para pensar as filosofias, ciências e educações. Aos professores que passaram por meu trajeto: Marinez Meneghello Passos, Regina Luzia Corio de Buriasco, Fabiele Cristiane Dias Broietti, Silvana Aparecida Mariano, Maria José de Rezende e Moisés Alves de Oliveira, pela evidência de que pluralizar é possível. Aos membros da Secretaria de Pós-graduação do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Londrina, Anderson Pereira do Nascimento, Cibele Candeo Leite, Regina Braga, Maycon Felipe Oliveira, Rayssa Dal Bem Alves, pessoas que tornaram esse trabalho possível, sempre afetuosa, comprometidos e com uma parceria que transborda.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo fomento e abertura para produção dos múltiplos modos de constituir conhecimento. À população, pelo financiamento à pesquisa, pela abertura a novos modos de pensar, por ainda provar-me que as educações críticas e humanitárias são possíveis e interessantes.

Agradeço aos Exus e às Pombas giras, por todas as encruzilhadas nos caminhos... Agradeço a Oxaguiã, por possibilitar a tomada de decisão nestas encruzilhadas com sabedoria, paciência e teimosia...

Agradeço aos alunos e alunas que atravessaram meu processo educativo-formativo, bem como à queles e àquelas que virão...

A morte é solitária, ao passo que a servidão é coletiva.
– Albert Camus, *A queda*

A gente pode reprimir ideias, fantasias e pensamentos – por reprimir, quero dizer fechar num canto da mente e esquecer. Mas, com os afetos dos quais queremos nos livrar, fazemos diferente: nós os projetamos nos outros.
– Contardo Calligaris

POLIZEL, Alexandre Luiz. **Críticas e clínicas das culturas:** educação, pensamento contemporâneo e o sintoma Escola sem Partido. 215 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RESUMO

Esta investigação motiva-se a traçar análíticas acerca da contemporaneidade, dos modos de pensar, das psicopolíticas e dinâmicas culturais nesta temporalidade-racionalidade vigente. Desta perspectiva, compreende-se que as linhas de força e os modos de subjetivação que atravessam o pensar contemporâneo e as educações podem ser diagnosticadas a partir dos sintomas que se manifestam no presente e suas discursividades. Para tal, invisto o olhar para o programa Escola sem Partido (ao sítio eletrônico e aos projetos de lei lançados, na tentativa de instaurar-se como políticas públicas-formativas). Mobilizo-me a acompanhá-lo pelo questionamento: Que relações *psico*-políticas e educacionais têm proliferado as (in)sensibilidades no tempo presente? Questão que me movimenta a trilhar os caminhos cruzados e a apresentar suas análíticas e seus percursos. Metodologicamente, acompanho o movimento a partir da óptica do diagnóstico do presente, sob ressonâncias Foucaultianas e Nietzscheanas, bem como das psicanálises e esquizoanálises. Busco tratar as tessituras deste estudo enquanto o traçar análíticas de um sintoma do presente, que expressa os modos de subjetivação, discursividades e instaurações no presente. Percebo nesta investigação a sintomatologia de um tempo que se faz na conversão das coisas em propriedade, na fratura da gramática do comum e na noção de coletividade, na elaboração de dispositivos totêmicos, na linguagem atravessada pela negação, conspiração e no esvaziamento de modos de veridicção afirmativos, e na mobilização dos afetos do medo e do ódio enquanto estruturantes das relações. Organizo e estruturo esta investigação-narrativa-textualidade em três eixos-movimentos: Parte I – Polindo lentes, movimentando-se no espaço-tempo e o *EsP* no divã, em que busco situar a composição teórica-analítica do olhar; Parte II – Diagnosticando psico-políticas educacionais: bases do programa *Escola sem Partido*, em que apresento diagnoses das linhas de força que constituem as bases do programa *EsP* e suas operacionalizações; Parte III – Fendas que nós olhamos e que nos olham de volta, em que apresento considerações sobre a tese. Finalizo-o com um manifesto aos currículos não fascistas e na apresentação de personagens do contemporâneo com os quais devemos estar atentos para não adoecer.

Palavras-Chave: Educação; Contemporaneidade; Diagnóstico do Presente; Escola sem Partido; Pensamento-Pedagogias contemporâneas.

POLIZEL, Alexandre Luiz. **Criticism and clinics of cultures:** education, contemporary thought and the symptom School without a Party. 215 f. Thesis (Doctorate in Science Teaching and Mathematics Education) – State University of Londrina, Londrina, 2023.

ABSTRACT

This investigation is motivated to outline analytics about contemporaneity, ways of thinking, psychopolitics and cultural dynamics in this current temporality-rationality. From this perspective, it is understood that the lines of force and the modes of subjectivation that cross contemporary thinking and education can be diagnosed from the symptoms that manifest themselves in the present and their discursivities. To this end, I look at the Escola sem Partido program (the website and the bills launched, in an attempt to establish themselves as public-training policies). I mobilize myself to accompany you by questioning: What psycho-political and educational relations have proliferated (in)sensitivities in the present time? A question that moves me to tread the crossed paths and to present their analytics and their paths. Methodologically, I follow the movement from the perspective of the diagnosis of the present, under Foucaultian and Nietzschean resonances, as well as psychoanalyses and schizoanalyses. I seek to treat the textures of this study as the analytical tracing of a symptom of the present, which expresses the modes of subjectivation, discursivities and establishments in the present. I perceive in this investigation the symptomatology of a time that is made in the conversion of things into property, in the fracture of the grammar of the common and in the notion of collectivity, in the elaboration of totemic devices, in the language crossed by denial, conspiracy and in the emptying of modes of veridiction affirmative actions, and in the mobilization of the affects of fear and hatred as structuring relationships. I organize and structure this investigation-narrative-textuality in three axes-movement: Part I – Polishing lenses, moving in space-time and EspP on the couch, in which I seek to situate the theoretical-analytical composition of the look; Part II – Diagnosing educational psycho-politics: bases of the Escola sem Partido program, in which I present diagnoses of the lines of force that constitute the bases of the ESP program and its operations; Part III – Cracks that we look at and that look back at us, in which I present considerations about the thesis. I end it with a manifesto for non-fascist curricula and the presentation of contemporary characters with whom we must be careful not to get sick.

Keywords: Education; Contemporaneity; Diagnosis of the Present; School without Party; Contemporary Thought-Pedagogies

SUMÁRIO

<i>PRINCIPIUM EST MEDIUM</i>	17
PARTE I – POLINDO LENTES, MOVIMENTANDO-SE NO ESPAÇO-TEMPO E O ESCOLA SEM PARTIDO NO DIVÃ	25
CAPÍTULO I – CIÊNCIA, CULTURA E A LEITURA DE UMA TEMPORALIDADE: NEOLIBERALISMO, ANTROPOCENO, PÓS-MODERNIDADE E HIPERMODERNIDADE	26
Antes de começarmos: o sujeito, seu tempo e as práticas discursivas	29
Neoliberalismo e os empresários de si	35
Pós-modernidade e o tempo dos ‘pós’	42
Algumas considerações temporais	65
CAPÍTULO II – ATERRANDO-SE METODOLOGICAMENTE: DIAGNÓSTICO DO PRESENTE E A CRÍTICA E CLÍNICA DA CULTURA	68
Diagnóstico como Crítica da Cultura	71
Diagnóstico como Clínica da Cultura	73
Situar de um Diagnóstico do Presente e para onde olho	76
PARTE II – DIAGNOSTICANDO PSICO-POLÍTICAS EDUCACIONAIS: BASES DO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO	82
CAPÍTULO III – ECONOMIA LIBIDINAL DO ESCOLA SEM PARTIDO: TOTEMIFICAÇÃO, MORALIZAÇÃO, ASSUJEITAMENTO E O PROPRIETÁRIO-PROPRIEDADE	83
ESCOLA SEM PARTIDO NO DIVÃ.....	85
PROPRIETÁRIOS DA SUBJETIVIDADE E SUBJETIVIDADE PROPRIETÁRIA.....	88
CALIBRANDO AS INTERDIÇÕES.....	91
TOTEMIZAÇÃO PRIVATIZADA	95
CONSIDERAÇÕES (IN)DESEJANTES	98
CAPÍTULO IV – PENSAR AS BARBÁRIES E AS EDUCAÇÃO NO PRESENTE: NEOLIBERALISMO, NEOFUNDAMENTALISMO E NARCISISMOS	99
Antes... bisturis e suturas para elaborar o diagnóstico	102
Neoliberalização da Educação	105
Neofundamentalismo na Educação	113
Neonarcisificação na-da Educação.....	116
CAPÍTULO V – DISPOSITIVO TOTÊMICO: AS PSICOPOLÍTICAS DO ESCOLA SEM PARTIDO E OS PROCESSOS DE MASSIFICAÇÃO	119
Construindo um percurso analítico	120

(Anti)Movimento Escola sem Partido e sua propagação	122
Produção do tabu pelo movimento Escola sem Partido	126
Efeitos de massificação do movimento	130
Considerações em curso	136
CAPÍTULO VI – ESCOLA SEM PARTIDO: UM MODO DE VERIDICÇÃO?	138
Analítica de um projeto-programa (EsP)	141
Descredenciamento de pensadores legitimados	144
Deslegitimação de saberes instituídos pelas ciências.....	148
Considerações e veridicções.....	158
CAPÍTULO VII – NEGÓ, CONSPIRO E DISSIMULO: AS CIÊNCIAS DE FRENTE AO NEGACIONISMO, CONSPIRACIONISMO E ANALFABETISMO CIENTÍFICO	160
Negó: negação, negacionismo e perversão.....	163
Conspiro: conspiracionismo, paranoia e o ressentimento no forjar do Outro	169
Dissimulo: analfabetismo científico e desregulamentação neoliberal.....	175
Considerações em tempos de “pós-”	186
PARTE III – FENDAS QUE NOS OLHAMOS E QUE NOS OLHAM DE VOLTA	188
CAPÍTULO VIII – CONSIDERAÇÕES ACERCA DO SINTOMA ESCOLA SEM PARTIDO E DO PENSAR CONTEMPORÂNEO	189
CAPÍTULO IX – AFORISMOS PARA SÍNTESES DE TERCEIROS INCLUÍDOS	194
CAPÍTULO X – PÓS-FÁCIO-MANIFESTO PARA CURRÍCULOS NÃO FASCISTAS	201
REFERÊNCIAS	204

PRINCIPIUM EST MEDIUM

Um experimentar e perguntar era todo meu caminhar: e, deveras, também é preciso aprender a responder a tais perguntas!

– Friedrich Nietzsche, *Assim falou Zaratustra*

Se há na escrita de uma tese uma dificuldade que me abate, esta consiste em indagar acerca do como começá-la. Penso, a princípio, em iniciar contando o histórico que me trouxe aqui; contudo, talvez, me pareça pedante começar tal texto desta forma... Talvez iniciar o texto pontuando diretamente que este manuscrito emerge de um trabalho de pesquisa de doutoramento locado no campo dos Estudos Culturais das Ciências e das Educações; mas alguns poderiam julgar o texto técnico em demasia (*e como julgam os que carecem de técnica*)... Poderia, então, apelar para o potencial transformativo do trabalho, da ‘*revolução dos afetos*’ que possa insurgir deste e do possível ‘*giro*’ que este poderia gerar no campo dos estudos das Educações, Ensinos, Ciências, Culturas e Filosofias; todavia me soaria profético, e os proféticos ou estão fora de moda, ou rezando para sepulcros esvaziados (NIETZSCHE, 2016)...

Elaborei, então, a possibilidade de um início para este texto de tese a partir de um encontro com Mersault, um *Estrangeiro*¹, que nos coloca em sua tragédia absurdistas² a questão: *O que fazer desta minha única e maldita vida?* Tal indagação coloca-me a pensar que talvez tenha sido essa a questão que todos se deparam nos trânsitos de um processo de pesquisa: *O que farei? Com o que investirei meu tempo para elaborar saberes, conhecimentos, interpretações e escritos sobre? Para que escritas a falta e os transbordos desejantes me levam? O que fazer desta minha única e maldita vida?* Pensar a tese é pensar no investimento de tempo e propagação de saberes sobre a vida, na vida e para a vida, que essa ramificará.

Como nunca me dei bem com as saudações esperançosas para os estudos propositivos e afirmativos com a vida, me encontrei nos espectros das negatividades³ ou daquilo que me soaria um possível estudo dos limites. Talvez – *e quantos talvezes lançarei neste texto* – é isto que Immanuel Kant (2018; 1958) nos provocou com a

¹ Em referência ao encontro com a obra literária de Albert Camus, o *Estrangeiro*, publicado em 1942, na França pela editora Éditions Gallimard. A obra foi traduzida e publicada no Brasil, pela primeira vez, no ano de 1979 pela editora Abril Cultural.

² Faço absurdo ao pensamento de Albert Camus (1942), no que remete à condição existencial controversa da busca de sentidos para localização dos sujeitos-seres e à impossibilidade de encontrá-los.

³ Por negatividades compreendo o sentido da movimentação da crítica, que pode por horas comportar-se em termos da nutrição de contradições e controvérsias, mas também de uma lógica positiva (do negativo).

possibilidade de pensar a partir das *críticas*: o pensar a partir da vida; pensar os limites e potenciais de pensamento identificando as margens deste; pensar o que se pode efetuar a partir dos saberes e as condições às quais estes se encontram; pensar como as culturas-costumes são elaboradas a partir dos processos do próprio pensar e como o próprio sujeito situa-se no inclinar-se ao pensamento...

Ressalta-se que o olhar crítico remete também ao movimento de buscar colocar em questão os saberes que se encontram convencionados, naturalizados e/ou universalizados; é pelo investimento da crítica que se desloca a percepção das normas e normatividades, se busca elaborar sobre seus processos de construção e normatização e se elabora sobre as fronteiras colocadas por estas e à quem estas são convenientes; é pelo investimento da crítica que se produzem fissuras, conexões e significações de modos Outros; é pelo investimento das críticas que se caminha...

O pensar a partir das críticas, é este um dos meios pelo qual este trabalho é elaborado. As críticas nos ajudam a elaborar perguntas acerca das experiências, as críticas colocam-nos a indagar, as críticas não se contentam com o cenário dado, as críticas... movimentam.

Contudo, este não é o meio único, é apenas um dos caminhos da encruzilhada⁴ na qual sou posicionado ao iniciar a escrita deste manuscrito. É preciso os outros caminhos que me trouxeram aqui, e que compõem esta encruzilhada. Mas o que mais me traz aqui?

Poderia dizer que este caminho que me situa neste espaço-tempo-escrita encontra-se articulado às *bio*-logias. E as *bio*-logias, compreendo aqui, enquanto as elaborações sobre a vida a partir das experiências... As *bio*-logias são entendidas enquanto um campo de saber-poder-verdade recente que emerge voltando-se a elaborar uma racionalidade que pensa a vida a partir do emergir das ciências das vidas (as ciências biológicas e suas filosofias); para Michel Foucault (2008; 1999), um campo de saber que investe nas políticas de governo que gerem os corpos-espécimes atuais, com suas técnicas, saberes e artistagens... As *bio*-logias, assimiladas aqui enquanto um movimento poético⁵, criativo, organizativo e colaborativo, que compõem condições para que nós existamos (MATURANA, 2001)... As *bio*-logias que podem ser tomadas como um modo de olhar

⁴ A encruzilhada é invocada aqui como signo-símbolo que representa uma condição de meio, dos encontros, das articulações, do não estabelecimento de parâmetros binários-duais. A encruzilhada é um ponto de decisão, de entrega, de espera e de trânsito. A encruzilhada é espaço de criação, de pagar dívidas e do caminhar.

⁵ Toma-se aqui a poética como um ato de narrar, performar, criar e inventar realidades. A poética é tomada como movimento de criação-invenção-transformação e esta da base para as possibilidades existenciais em sua saúde. (NIETZSCHE, 1974)

voltado aos fenômenos e grafias que nos permitem reconhecer o que está acontecendo, que modos de vida estamos vivendo e que ecologias são compostas a partir destas.

Talvez, as *bio*-logias consistem em modos de pensar e enunciar as interações ecológicas e ecosóficas. Para Félix Guattari (2009), os tempos atuais demandam pensar as relações, sendo que estas ancoram-se em relações entre os seres: não há relações que não aquelas dadas entre os seres, humanos e não humanos. Não é por menos que as ecologias são compreendidas em aspectos ambientais, sociais e subjetivos. Pensar o que está se passando, é pensar como as ecologias se encontram e as relações se dão. Para tal, é preciso, então, deslocar o pensamento de um plano meramente mental, é preciso pensá-lo enquanto uma dinâmica ecológica-ecosófica. As dinâmicas ecológicas, que representam as grafias da vida, não estão neste sentido separadas, mas comunicam-se nos planos da consciência e da inconsciência.

As *bio*-logias e suas gramáticas ecosóficas convidam-me, então, a caminhar ao pensar sobre as ecologias dos nossos tempos, aos modos pelos quais as relações são dadas, articuladas ou desarticuladas. A questão que me encontro, ao pensar sobre-na-com-para a vida, coloca-me de *front* com o desejo de pensar *bio*-logicamente sobre as ecologias da contemporaneidade, bem como o coletivo que nos trouxe a este modo de existir – e não outros. Mas nunca é fácil falar deste desejo...

Alguns nos diriam que estes desejos seriam percebidos, reconhecidos e possivelmente analisados, pois representam uma *falta* (FREUD, 2010a; 1981a; 1981b); outros nos diriam que este desejo consistiria em um *transborde* (DELEUZE; GUATTARI, 2011; GUATTARI, 2012); alguns até arriscariam em dizer que entre a *falta-transborde* não percebemos o desejo, mas os *rastros* que estes deixam... Sou levado, então, com estes deslocamentos *bio*-lógicos a pensar: Como rastrear os rastros desses desejos? Como escutar os sintomas dos *quereres* que nos trouxeram até aqui?

Sou mobilizado a buscar saberes clínicos que permita-me situar-me em relação aos desejos que compõem o ar do tempo.

A *clínica* que me interroga a compreender como os fluxos desejantes atravessam as *bio*-logias e as grafias da vida que nos situam neste território existencial e não em outro; a *clínica* que nos permite identificar as *faltas* e os *transbordos* que nos trazem aqui neste território, e nos faz desejar a repetição deste ou a transformação para outro; a *clínica* que convida às práticas das escutas, das análises e da subjetivação; as *clínicas* que nos permitem uma *filosofia da cultura* (NIETZSCHE, 2012; 1974), analíticas das culturas

(FREUD, 2010a; 1981a; 1981b) e (est)éticas-epistemologias das culturas (FOUCAULT, 2016; 1995; 1990; GUATTARI, 2012; 2009).

Pode parecer confuso, ou filosófico em demasia, mas quero dizer com isso que as *críticas* e *clínicas* que me posicionaram no meio pelo qual eu início (ou ao menos situo seu início, sem a pretensão de finalizá-lo) são estas (críticas-clínicas) que se colocam a se perguntar sobre: a possibilidade de um pensar que leva em conta as limitações, controvérsias e possibilidades de elaborar saberes sobre o *ar do tempo*, bem como de compreendê-lo enquanto algo que atravessa as gramáticas da escrita sobre os modos de existência do presente e como este foi desejado e elaborado a partir dos sintomas que este nos deixa como rastros a serem seguidos.

As *críticas* e *clínicas* situam-se em um meio, localizado pelo cruzamento destes caminhos e de suas interrogações, o que permite que eu me indague em meio às questões dos conhecimentos e dos desejos. Contudo, a encruzilhada na qual as *críticas-clínicas* me colocam dizem da localização e dos encontros do caminho em um meio, mas não me dizem sobre as forças que movimentaram para deslocar-se em tais caminhos. Assim, é necessário um terceiro elemento a ser incluído: *Para onde ir?*

Para onde ir requer um lugar para o qual se deseja caminhar, um objetivo buscado com uma investigação ou até mesmo uma força que impulsiona em direção a algo. Este desejo-objetivo-força é composto e compõe a investigação, ou melhor, a tomada de decisão no encontro encruzado das críticas-clínicas. Percepto e percebo que minhas inclinações se encontraram com a questão das sensibilidades.

Poderia ancorar um marco pessoal que me levou a perguntar sobre as sensibilidades na contemporaneidade, este seria o momento no qual tomei percepção e perceptos⁶ dos avanços de movimentos neofundamentalistas⁷ na disputa pelas políticas públicas educacionais. Ancoraria este situar, então, nas discussões referentes aos Planos Nacionais de Educação (PNE) – tiveram início em 2014 –, espetacularizadas, que deram um ecoar publicitarizado para as políticas públicas educacionais a partir das campanhas contrárias às palavras *gênero*, *sexualidade*, *etnias*, *raças*, *regionalidades* e *classes*, nas

⁶ Para Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010) as sensações e afecções podem ser organizadas por processos de racionalização em percepções ou serem pensadas-sentidas para além das possibilidades de enquadres racionalizantes (perceptos).

⁷ Lanço mão aqui da noção de neofundamentalista pois considero que há uma diferença entre os movimentos fundamentalistas (aqueles que operam na busca histórica por fundamentos em que acreditam e pretendem estendê-los como norma) e os movimentos neofundamentalistas, enquanto movimentos que não necessariamente acreditam no discurso proferido, mas o utilizam para tomar para si capital simbólico, predatório e acumulativo (TIBURI, 2016).

metas educacionais para o decênio – ressaltando que compreendo tais conceitos demarcados como marcos a serem considerados a fim de uma educação mais equitativa.

Neste cenário, as votações dos Planos Nacionais de Educação, que se preocupavam com as metas da educação para o decênio, tornaram-se plataformas para a disputa educacional-escolar televisionada ancorada em princípios neofundamentalistas de cunho judaico-cristãos, bem como para o fortalecimento de uma plataforma política neoliberal, neofundamentalista e neopentecostal que não temia dizer seu nome, mas *empoderava-se* para tal. Este evento foi-me marcante, visto que, apesar de perceber ao longo do histórico da educação brasileira seus marcos coloniais, capitalistas e patriarcais, faltava-me o pensamento-escuta sobre aquela possibilidade enquanto algo pensado-desejado.

O cenário desdobrou-se na articulação dos segmentos neofundamentalistas e neoliberais em movimentos organizados que pleiteavam a intensificação nas disputas acerca das políticas públicas educacionais, tendo tomado destaque o movimento *Escola sem Partido* (EsP) como aglutinador de outros movimentos, encorpando-se e fazendo-se plataforma eleitoral. Chega-se a dizer (até mesmo) não em movimento *Escola sem Partido*, mas em programa *Escola sem Partido*. A contingência deu substrato para a disputa de um programa de educação, de formação, de escola, de sujeitos, de sociedade... Um programa calibra-se elaborando, propagando e minando modos de subjetivação – modos de fazer-se sujeito e/ou assujeitados (FOUCAULT, 2010), e é o campo discursivo e esta perspectiva de instauração-implementação que o programa EsP se propõe.

Poderia dizer que foi no cenário das votações dos Planos Nacionais de Educação e do incorporar do movimento-programa *Escola sem Partido*, que me deparei com uma questão, a meu ver, composta como energia potencial para o deslocamento na encruzilhada das críticas-clínicas: *há algo contemporâneo que diz sobre as sensibilidades e há disputas políticas pelas pedagogias das (in)sensibilidades*.

Percepei, então, que as disputas por políticas públicas educacionais tinham como uma de suas linhas composicionais a preocupação com os modos pelos quais as educações e seus modos de subjetivação possibilitavam linhas de força que proliferavam educações para as sensibilidades e para as insensibilidades, bem como buscavam no campo político um território de sustentação-legitimação-propagação.

Este atravessamento político para elaborar as (in)sensibilidades e modos de subjetivação no presente, para Byung-Chul Han (2018a), mostra-nos uma das várias “[...]”

formas de manifestação” (HAN, 2018a, p.25) do poder na contemporaneidade, que se vale de “psicotecnologias do psicopoder” (HAN, 2018a, p. 41). As psicotecnologias e os psicopoderes articulam-se aos modos pelos quais as (in)sensibilidades tem se proliferado, rearranjado e instaurado. Os usos dos psicopoderes encontram-se maquinados pelas relações de poder que os tornam possíveis, ou seja, pelas políticas e governamentos que são efetuados e efetuam estes. Assim, os psicopoderes correspondem a um modo de governo dos corpos e mentes na contemporaneidade, dizem respeito de uma *psico-política*.

O que me deparei ao voltar meu olhar ao movimento-programa *Escola sem Partido* foi que este corporificava-se enquanto uma agência⁸ que se operacionaliza via uma articulação de pedagogias das (in)sensibilidades e da canalização de *psico-políticas* por via das políticas públicas educacionais para constituição de um outro modo de pensar as educações. Neste sentir e na busca de torná-lo um sentido, tomei o programa *Escola sem Partido* enquanto um sintoma. Compreendo um sintoma enquanto uma expressão de um desejo que se materializa nas relações – ecológicas e ecosóficas – que propiciam esta expressão, e aos efeitos instaurados por tal expressividade (FROMM, 1983; 1964; FREUD, 2014; 2010a; NIETZSCHE, 2019; 1974).

Percebo nos sintomas que é possível escutá-los e elaborar saberes acerca destes, desenvolver analíticas. Nestes sintomas sempre há algo a ser dito, compreendido, interpretado, associado e analisado. A escuta dos sintomas nos ajuda a elaborar acerca do que está acontecendo (SAFATLE, 2018; 2008; FREUD, 2014; 2010; FROMM, 1983). Se o programa *Escola sem Partido* me toca e me choca é por me dizer algo, algo que fala sobre as (in)sensibilidades, educações e *psico-políticas* no tempo presente.

Se este programa de alguma forma me coloca em movimento – por ser uma agência –, tomo deste os rastros e cacos que me oferece e elaboro uma questão que me guia em meio às encruzilhadas das críticas e clínicas: Que relações *psico-políticas* e educacionais têm proliferado as (in)sensibilidades no tempo presente? Questão esta que me movimenta e me orienta a trilhar os caminhos cruzados e a buscar apresentar analíticas para estes. Friedrich Nietzsche (2016) e seu ilustre Zarathustra nos instigam a isto, a buscar

⁸ Tomo aqui a noção de agência-agenciamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), que pontuam que o agenciamento consiste no processo pelo qual um conjunto de relações materiais e de signos é articulado, possibilitando assim um processo expressivo (de um agenciar coletivo de enunciação) e conteudístico (de um agenciar maquínico). Em síntese, peço que tomem a noção de agência enquanto aquilo que coloca os sujeitos e as ‘coisas’ em ação, articulação, conexão e disjunção – aquilo que os movimenta, operacional e efetua-os.

traçar analíticas às questões e às experimentações e, talvez, a respondê-las. Este é o meio no qual situo-me e coloco-me a iniciar este trabalho.

Para tal, gostaria de organizar as experimentações, analíticas e diagnoses que busco traçar nesta investigação, ordenando-a em movimentos: i) **Parte I – Polindo lentes, movimentando-se no espaço-tempo e o *EsP* no divã**, em que busco situar a composição teórica-analítica do olhar; ii) **Parte II – Diagnosticando psico-políticas educacionais: bases do programa *Escola sem Partido***, em que apresento diagnoses das linhas de força que constituem as bases do programa *EsP* e suas operacionalizações; iii) **Parte III – Fendas que nós olhamos e que nos olham de volta**, em que apresento considerações acerca da tese e um posfácio-manifesto por currículos não fascistas.

Não gostaria de que com esta organização espelhasse um texto elaborado de modo linear, pelo contrário, estruturo-o ao passo que estruturo meu pensamento, mas invisto em elaborar o texto de modo que a entrada e as conexões traçadas entre os capítulos possam ser dadas de modo não linear – talvez por isso, ao longo dele, algumas informações possam soar repetitivas, mas me preocupo em repeti-las para marcar sua importância, intensidade e manter a possibilidade de múltiplas entradas. Convido-o a transitar pelos capítulos desta tese do modo que considerar mais interessante e conveniente. Compreenda-os enquanto cadernos de ensaios, como escritas que ensaiam os pensamentos e podem ser lidos na ordem que lhes parecer mais interessante.

Peço também que não se assuste com a quantidade de hifens, utilizá-los-ei em demasia para garantir que aspectos que não poderiam ser pensados em dissociação mantenham-se articulados. Peço também que percebam que este trabalho surge de questões e inquietações, aquelas que tocam: i) os modos de formas de pensar contemporâneos, as linhas e operações que lançamos mãos para pensar e para subjetivar-se, os traços que levam este pensar a tomar determinadas discursividades enquanto seus ‘efeitos de verdade’ – e a estes processos tratei por modos de veridicção; ii) os sintomas que nos dão indícios, nos quais encontrei no movimento-programa *Escola sem Partido* uma representação dos sintomas contemporâneos que nos dizem de um mal-estar nas culturas; e iii) que este trabalho elabora-se em seu curso, em seu movimento, em sua escrita, objetivando-se a medida que é elaborado-escrito (e talvez por isso em alguns momentos cause náuseas de repetição, mas tomo a decisão de usá-la em demasia para afirmar o que precisa ser dito, redundar o que precisamos tomar nos sentidos).

Ressalta-se que neste trabalho opero a partir das encruzilhadas, compreendendo que há nas escolhas ao longo deste manuscrito caminhos a serem tomados, reconhecendo que outros seriam possíveis. No espaço de atuação dos possíveis, os caminhos tomados tem um custo a ser pago, de escutar-narrar alguns aspectos e não outros, compreendendo que não poderia ser de outro modo.

Neste tocante, reconhecendo a singularidade, especificidade e contingência que mobiliza a escrita deste texto, o ancorar-se em uma perspectiva das encruzilhadas consiste em elaborar processos conectivos entre cenários que artificialmente reconhecíamos enquanto dicotômicos; consiste no pensar no campo do inacabado, sacrificando algo no caminho; elabora o perceber que há no sintoma a manifestação de algo que carrega em si discursividades, representações e algo (mesmo que angustiante) a ser escutado; o perceber-se na encruzilhada é também o perceber que este texto é um movimento até outras encruzilhadas e não o findar de uma reflexão; é deste olhar que tal texto-textura se tece.

**PARTE I – POLINDO LENTES, MOVIMENTANDO-SE NO ESPAÇO-TEMPO
E O ESCOLA SEM PARTIDO NO DIVÃ**

CAPÍTULO I – CIÊNCIA, CULTURA E A LEITURA DE UMA TEMPORALIDADE: NEOLIBERALISMO, ANTROPOCENO, PÓS-MODERNIDADE E HIPERMODERNIDADE

Vivemos em tempos estranhos
– Isabelle Stengers

Isabelle Stengers (2015, p. 7) inicia a sua obra *No tempo das catástrofes* situando que “vivemos em tempos estranhos”. Para Aristóteles, é do espanto, no tempo, que o pensamento se torna possível. Sigmund Freud (1981b) nos aloca que o estranhamento, o estranho, o estrangeiro, nos diz algo de nós, dos encontros, das subjetividades e dos modos pelos quais vivemos ou desejamos viver. Martin Heidegger (2002) nos instiga que o ser é ser-no-tempo, ser-aí, presente, para elaborar compreensões acerca do ser é preciso pensá-lo em relação à temporalidade corrente. Michel Foucault (2016) ressalta que toda análise, toda expressão interpretativa, toda diagnose, se dá no interior da história, sobre a história e em relação a historicidade. Até mesmo o extemporâneo Friedrich Nietzsche (1974) indica que nenhum saber, sentido ou conceito se elabora senão no interior da vida e de sua experiencialidade, e a memória-esquecimento e a história têm por função nos lembrar que a criação e manutenção dos valores dizem de um espírito do tempo.

As experiências-experiencialidades derivaram-se rapidamente (em nosso tempo) da noção de experimentações. As experimentações que remetem a um plano de práticas sistematizadas e estruturantes de saberes que dão as bases para o pensamento científico na modernidade. As experimentações que alocaram os sujeitos a localizar o pensamento no plano da vida (MATURANA, 2001). As experimentações que nos instigaram a pensar as educações e os ensinamentos a partir da elaboração de métodos de ensino e dos modos pelos quais os currículos tocam os sujeitos nas experiências produzidas pelos mesmos. As experimentações que tomaram por empréstimo a experiência tornada poética, força criativa, instaurativa e transformativa.

As experiências-experiencialidades-experimentações convida-nos a compreender que pensar as ciências, culturas, educações, filosofias, existências e as artes requer o pensar na temporalidade a qual o sujeito que pensa se localiza e dos artefatos culturais⁹ que se colocam a analisar. As ciências-culturas-educações, neste sentido, só podem ser

⁹ Por artefato cultural compreende-se toda a produção de ‘coisas’ no interior da cultura-histórica. ‘Coisas’ que não possuem significados, usos, funções e signos fixos, mas que se fazem no atuar-operar pelas técnicas que as mobilizam (FOUCAULT, 2004).

tratadas de modo significativo se consideradas no interior da história, pois são produzidas de tal modo.

Friedrich Nietzsche (2017a) localiza-nos criticamente a pensar a historicidade das coisas em sua obra *Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida*. Coloca-nos a pensar criticamente pois estabelece os limites pelos quais é possível pensar e as relações do pensamento com a temporalidade na qual se pensa. O ser que pensa o faz em uma época, o saber pensado foi produzido em uma localidade histórica e as percepções do tempo encontram-se situadas na noção de história que se faz desta. O mesmo pontua que o ser humano se esforça a buscar elaborar-se a partir de concepções: i) *ahistóricas*, aquilo que é considerado como tal, como verdadeiro, independente do momento histórico na qual foi narrado; ii) *históricas*, em que se localiza em um espaço-tempo e narrativa atravessada pela memória, esquecimento e seus registros; iii) *suprahistóricas*, aquilo que lhe parece eterno, é a morada daqueles que buscam um refúgio do tempo, a tábula das normas e o policiamento dos modos de ser-aqui. Os aspectos narrados enquanto *ahistóricos* e *suprahistóricos* só os são pois alguém no presente os faz, os significa e os enuncia.

O recurso dos deslocamentos e trânsitos no tempo pelos múltiplos campos de saberes – como as ciências, culturas e educações –, mesmo com seus investimentos em refugiar-se em território *ahistórico* e *suprahistórico*, esqueceram-se que sua narrativa se encontrava localizada. Michel Foucault (2016; 2015; 1995) percebe que a localização histórica dos saberes prescinde pensar em uma estrutura de pensamento no qual a emergência de enunciados e sua manutenção localizam-se na temporalidade para além do sujeito. Sua estruturação arqueológica ordena o cenário no qual historicize o pensamento-saber e as analíticas elaboradas a partir destas.

Tanto Friedrich Nietzsche (2017a; 2012; 1974) quanto Michel Foucault (2016; 1995) historicizaram o pensamento-saber, bem como os usos e produções dados a partir destes. Esta historicização diz também das técnicas e tecnologias empregadas no interior destas para a produção, manejo, reiteração e transformação da realidade. Nesta linha, Martin Heidegger (2002) pontua que a produção de saberes e de realidades se encontra ancorada com as técnicas-tecnologias que se situam no tempo e o organizam.

Se na contemporaneidade é possível o manejo de materiais genéticos, terapias gênicas, genotipagem de seres vivos, isto encontra-se interligado com as possibilidades tecnológicas e técnicas para que isso seja possível: produção de primers, isolamento de

moléculas, termocicladores, sequenciadores gênicos, técnicas de PCR... Se nos dias atuais é possível comunicar-se instantaneamente com pessoas que encontram-se em outro continente, isto é dado pela elaboração de *hardwares* bases para as novas tecnologias de informação e comunicação, *softwares* a operacionalizarem *hardwares*, redes sociais e aplicativos de conectividade, o emergir de linguagens de programação, que são arcabouço para a composição de *softwares* e aplicativos... Se atualmente é possível traçar um perfil de sujeitos e de seus desejos a partir dos seus usos e exposições nas redes sociais, é pelo desenvolvimento de códigos algoritmos, alimentação de dados, *BigDatas*, modelagens psicométricas... Digo, com isso, que os arcabouços de nossos territórios existenciais e modos de existência são elaborados a partir das condições-técnicas-tecnologias que a temporalidade dispõe em circulação, o que aprendemos, que saberes elaboramos a partir destes e como vivemos em tal temporalidade com tais técnicas-tecnologias – aspectos educacionais, científicos e culturais, respectivamente.

Michel Foucault (2004) situa-nos que tais técnicas-tecnologias podem ser tipificadas – em termos de seus efeitos – em quatro agrupamentos, em relação a suas razões práticas:

(1) *tecnologias de produção*, que permitem produzir, transformar ou manipular as coisas; (2) *tecnologias dos sistemas de signos*, que permitem utilizar signos, sentidos, símbolos ou significação; (3) *tecnologias de poder*, que determinam a conduta dos indivíduos e os submetem a certos fins ou dominação, objetivando o sujeito; (4) *tecnologias de si*, que permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade. (FOUCAULT, 2004, p.323-324, *grifos nossos*).

Para Michel Foucault (2004, p. 324) estes “quatro tipos de tecnologias dificilmente operam separadamente, apesar de cada uma delas estar associada a uma forma de dominação”. Para o pensador francês, os investimentos técnicos-tecnológicos são costurados e tramam a malha que territorializa os modos de ser, estar e existir. Se algo é possível-existe o é no tempo, e este tempo é produzido e tramado pelas Moiras¹⁰ com suas técnicas-tecnologias de fiar.

Compreende-se com Immanuel Kant (2018; 1958) que o tempo dispõe o substrato para o pensamento e suas produções-elaboraões, e Michel Foucault (2004) e Martin

¹⁰ Utilizo neste manuscrito a figura mitológica das Moiras, os seres que fiam os fios das vidas, dos destinos, das possibilidades existenciais. Se faço este uso não é para o apelar de um determinismo, é para demarcar que as possibilidades de existência são fiadas lançando mãos de técnicas-tecnologias, tramando-as em um trabalho incansável com as condições que nos são colocadas à disponibilidade.

Heidegger (2002) complementam-no ao indicarem que a temporalidade é produzida a partir das relações com as técnicas-tecnologias, saberes-poderes-verdades pelos quais o sujeito situa-se e experimenta o tempo.

A sensação de aceleração do tempo, indicada-nos por Hartmut Rosa (2019) e Byung-Chul Han (2018a; 2018b), encontra-se relacionada com as técnicas-tecnologias que nos permitiram acelerá-lo: às novas tecnologias de informação e comunicação, aos novos meios de transporte, à exploração exacerbada de si e do coletivo, ao mundo que se arruína... As produções técnicas-tecnologias elaboradas-elaboradoras das ciências e suas *tecnologias de produção* deslocam os modos de vivenciarmos o tempo e aprendermos com estes – as elaborações de *tecnologias de sistemas e signos* –, com isso os modos de elaborar e vivenciar as culturalidades (*tecnologias de poder* que nos atravessam e nos compõem), bem como nossas percepções de si e os modos de reconhecermo-nos e identificarmo-nos enquanto sujeitos, as *tecnologias de si*.

Digo, com isso, que pensar as ciências, culturas e as educações requer pensar a temporalidade na qual estas compõem-se, instauram-se e operacionalizam-se – bem como as técnicas e tecnologias mobilizadas por estas. Se queremos assim compreender as relações das *psico*-políticas e educações das (in)sensibilidades no tempo presente, é preciso falar das temporalidades pelas quais tentamos localizá-las no tempo presente. Para isto, apresentarei quatro modos de falar da temporalidade em que nos situamos e seus atravessamentos no que toca às ciências-culturas-educações: i) Neoliberalismo e os empresários de si; ii) Antropoceno e o animismo pulsante; iii) Pós-modernidade e o tempo dos ‘pós’; e iv) Hipermodernidade, o desenvolvimento e o progresso

Antes de começarmos: o sujeito, seu tempo e as práticas discursivas

Pensar as *psico*-políticas (HAN, 2018a) e suas relações com aquilo que buscamos tratar aqui como educações das (in)sensibilidades requer que pensemos o tempo e a temporalidade. Há múltiplos modos de pensar o tempo, pois o tempo requer um situar-se neste. Não que possamos de modo algum nos situar como bem entendemos, pelo contrário, o situar-se no tempo requer condições para que a própria temporalidade se dê e para que o sujeito se encontre nela.

Para Michel Foucault (2016; 2015; 2010), o sujeito é um manifestado no tempo e o tempo faz-se localizado no sujeito. Ao pensar neste sentido os modos de existência em relação com as temporalidades e suas elaborações, vê-se que o existir requer: saberes

pelos quais as possibilidades de elaborar o mundo e o próprio sujeito permitem-no situar-se historicamente; poderes ao qual exerce-se e manifesta-se uma força produtiva sobre si, sobre os outros e sobre a paisagem que dá arcabouço para um território existencial; e entre os saberes-poderes a configuração de regimes de verdades, que elaboram quadros de referência normativo e permitem que os sujeitos se situem, elaborem-se e subjetivem-se.

São nos atravessamentos de saberes-poderes-verdades que fornecem as possibilidades de elaboração de si enquanto sujeitos: lê-se, de modos de subjetivação¹¹. O que operacionaliza os saberes-poderes-verdades são as técnicas-tecnologias do tempo (os saberes-poderes-verdades colocados em efetuação). A perspectiva foucaultiana não queria com isso colocar o sujeito como aquele que pode elaborar-se livremente, pelo contrário, esta situa que se o sujeito só o é em relação ao quadro de referência que se localiza – de sua posição de sujeito –, e é lido a partir dos regimes de verdades circulantes (os saberes-poderes-verdades que permitem ler-se de um modo e não de outro) que operacionalizam uma hermenêutica do sujeito (FOUCAULT, 2010).

Assim, o sujeito só pode ser constituído e ‘*ser*’ subjetivando-se em relação aos saberes-poderes-verdades e aos modos de subjetivação instaurados por este que se dão naquela temporalidade na qual o sujeito encontra-se – assujeitando-se a estas ou inventando-criando outros modos de ser. O sujeito, os modos de subjetivação, só o são, assim, em relação aos regimes de verdade aos quais estes se assujeitam (BUTLER, 2017).

Neste tocante, para compreendermos as possibilidades de ‘*ser*’, de subjetivar-se e/ou assujeitar-se, é preciso compreendermos os saberes-poderes-verdades e suas técnicas-tecnologias que operam no tempo e criam condições e possibilidades para o existir. Um dos modos de compreendermos esta temporalidade é elaborando-a em relação a uma das formas pelas quais podemos situar-nos no tempo: as biopolíticas¹².

Vê-se que a temporalidade na qual nos situamos encontra-se atravessada por um regime específico de elaboração dos modos de ser, de um investimento dos saberes-poderes-verdades sobre os corpos: a possibilidade de uma gestão dos corpos-indivíduos

¹¹ Por modos de subjetivação compreende-se as possibilidades discursivas e não discursivas com as quais os seres humanos encontram-se e elaboram-se sujeitos (FOUCAULT, 2010). Tais modos de subjetivação oferecem a estes uma base de localização, reconhecimento e identificação de si, ao passo que disponibilizam um leque de possibilidades aos quais os sujeitos fazem-se assujeitando-se a tal sistema normativo (BUTLER, 2017).

¹² Compreende-se neste manuscrito as biopolíticas a partir dos escritos de Michel Foucault (2016; 2008), enquanto modificações dos modos de organização dos corpos individuais e coletivos a partir de perspectivas epistemológicas, ontológicas, estéticas, éticas e políticas orientadas pelas ciências modernas de modo a orientar a política a partir do princípio do fazer viver e do deixara morrer. Vê-se que tal elaboração se faz sob uma articulação entre ciência, Estado, mercado e ‘sociedade’.

(o corpo-sujeito) e dos corpos-espécies (os corpos-populacionais). Movimento este que se inicia em uma virada pós-renascentista, que reelabora o modo de conceber o ser humano.

O ser humano, elaborado sob um olhar ilustrado¹³, é lido enquanto um ser que produz: o ser humano encontra-se alocado na realidade (ser situado-posicionado), exerce uma força produtiva sobre esta (ser de relações de poder), que conhece a partir de seu olhar e pensar acerca do mundo (ser de relações de saber), que ao transformar-pensar organiza (ser de normatividade em sua relação com estatutos de verdade). Este posicionamento de ser (de saber-poder-verdade) desloca o ser humano enquanto um ser criado-por-Deus e posiciona-o como ser elaborado-pelos-homens.

Este momento, que marca uma modificação e conceptualização de percepção do ser, cria novas bases para os saberes-poderes-verdades operarem: é preciso criar um outro mundo a partir desta noção. O primeiro movimento elaborado é a busca de elaborar saberes que permitam que este ser elaborado-pelos-homens viva a partir desta nova concepção. Um dos caminhos foi buscar uma base de referências outra para elaborar-se, sustentar-se e intervir nas condições existenciais: o apelo à elaboração das ciências – oferecendo como substrato a noção para o ‘ser’ de que ele pode conhecer e intervir a partir dos saberes-poderes-tecnologias que essa lhe oferece –, e o deslocamento ao pensar culturas-educações que sustentem esta ‘*humanidade*’.

Em um salto na história do humano e de suas hominescências (do fazer-se humanizado-homiziável), vemos não apenas o emergir das ciências e suas ramificações-derivativas (SERRES, 2003), a própria sustentação da noção de humanidade elaborada-pelos-homens prescindia destas elaborações – a fim de substancializar a concepção por meio da organicidade dos saberes-poderes-verdades nas tramas das culturas, e da elaboração de um quadro de referências que sustentasse esta concepção de ‘*ser*’ enquanto verdadeira e mantê-la produtiva.

Para tal, a concepção de ser elaborado-pelos-homens necessita elaborar seus percalços. Um movimento é a elaboração de conhecimentos sobre este ‘*ser*’, sobre este ‘*homem*’ e três ramificações-derivações deram sustentação a este: i) A emergência das ciências humanas, que auxiliaram na compreensão do ser elaborado-pelos-homens a partir da elaboração de saberes-poderes-verdades sobre as relações humanas – no que

¹³ Refere-se aqui a um olhar ancorado nas filosofias da ilustração, de base na invenção-subjetivação do ser humano enquanto um sujeito de liberdade, razão e direitos de elaboração. As bases da filosofia da ilustração encontram-se nos aportes iluministas e humanistas.

tange a aspectos sociológicos, políticos e antropológicos, bem como suas aplicações; ii) A elaboração das ciências econômicas, que criavam um campo de saber no qual os valores poderiam ser pensados enquanto aspectos compartilhados – em uma busca de padronizar as moedas, calcular as valorações (de uso, troca, produção e mais valia, bem como de valores empregados na organização, produção e gestão social, pública e privada) e criar um cenário de quantificação da vida comum; e iii) A instauração das ciências biológicas, fornecendo substrato para compreender o ser elaborado por si a partir de seu substrato existencial, o corpo do indivíduo e suas relações ecológicas com as outras espécies. Para Michel Foucault (1999), o ‘*homem*’ surge enquanto um ser elaborado-pelos-homens ao passo que é entendido como um ser relacional, produtivo-valorativo e um ser corpo-espécie-ecológico.

É este o substrato elaborado pelo ‘*ser* (humano)’ elaborado-pelos-homens que o renascimento e o cenário da modernidade compuseram. Este substrato, todavia, derivou-se em múltiplas derivações: i) o emergir das ciências *psi* possibilitou a compreensão do ser humano enquanto um ser em sua subjetivação – em seu vir-a-ser sujeito ou devir-subjetivado – atravessado pela concepção da ação vinculada ao pensar-cognir-desejar, de modo que a ‘psique’ do sujeito também tornava-se objeto de poder-saber-verdade e intervenções (ROSE, 2011; FOUCAULT, 2007); ii) o nascimento do direito, consolidando o campo para pensar o que pode e deve o sujeito humano, movimentando os processos de regulamentação das instâncias da vida nas quais o ser elaborado-pelos-homens se situa (KANT, 2006; FOUCAULT, 2011; 2010); iii) a elaboração das ciências educacionais e pedagogias, de modo que as formas pelas quais selecionar, difundir e formar os sujeitos – colocando-os em relação com os conhecimentos científicos-escolares – passaram a ser refletidas e mobilizadas (SILVA, 2010); iv) a multiplicação das ciências das produções e engenharias, quantificando e qualificando modos de produção, organização do trabalho, ‘*gestão de riscos*’ e demanda de mão de obra profissionalizada para ampliar as produções e minimizar os custos; v) o advento das ciências publicitárias, que concebiam o ‘*ser*’ como influenciável, ou melhor, como sujeito de desejo que pode ser agenciado a buscar o consumo enquanto localizador dos modos de vida (BAUMAN, 1998)... Os saberes sobre o ser humano elaborado-pelos-homens se multiplicaram e proliferaram, dando elementos discursivos e não discursivos para os ‘*humanos*’ elaborarem saberes-poderes-verdades que permitem a si situar-se.

Estes saberes-poderes-verdades e esta concepção de ser se manifestam, se fazem, e produzem o ‘*mundo*’ agenciando os ‘*corpos*’ – tanto os corpos-indivíduos/corpos-sujeitos, quanto os corpos-espécie/corpos-populações – e fazendo-os. Para tal, estes enunciados circulantes são maquinados, colocados em funcionamento e operação a partir de seu engendramento nas micropolíticas (DELEUZE; GUATTARI, 1996). É neste cenário que emergem as instituições.

As instituições neste sentido tornam-se não guardiãs dos saberes-poderes-verdades, mas as responsáveis por organizar as relações micropolíticas e colocar os sujeitos que circundam ali em contato com estes. As igrejas, neste momento, deixam de ser um templo profético e passam a ser as movimentadoras de saberes-poderes-verdades das movimentações mitológicas e da regulamentação dos desejos; as famílias, o espaço da reprodução (bio-psico-social), do cuidado inicial, da vigília da prole, da projeção de expectativas e possibilidades do ser; as escolas, as instituições que movimentam, traduzem e formam os sujeitos a partir da composição de saberes escolares e da disciplinarização dos corpos-mentes; as fábricas, localidades que organizam e situam-no sentido de potencializar e amplificar os potenciais produtivos-lucrativos; as universidades e laboratórios, pela elaboração de conhecimentos legitimados enquanto científicos (pelo seu potencial de administração de saberes e ‘*controle das variáveis*’); os exércitos tornam-se espaços de preparação dos corpos-mentes para o combate, para o agir concatenado, para a massificação da frente de defesa-ataque...

As instituições, neste sentido, tornam-se as localidades pelas quais os disciplinamentos operam. Compreende-se aqui a disciplina não enquanto algo negativo – que é definido pela falta, ausência ou pela subtração –, mas produtivo, as disciplinas ordenam os corpos-indivíduos e corpos-espécie tornando possível a produção-potencialização das condições existenciais a partir da operacionalização de quadros de referências apreendidos pelos corpos ao serem ‘*pedagogizados*’ por estas. A sociedade e os modos de ser, estar e existir são elaborados pela lógica da sociedade disciplinar (FOUCAULT, 2016).

Tal lógica da sociedade disciplinar investe neste processo do vir-a-ser sujeito pela operacionalização dos saberes deste sujeito elaborado-pelos-homens, atravessado e constituído pelo exercício dos saberes-poderes-verdades mobilizados pelas instituições sociais pelas quais os modos de ser são produzidos, estimulados e normatizados. A fórmula da sociedade disciplinar é elaborar um quadro de referências normativo, que

subsídia modos de ser, ou não, e regula o vir-a-ser sujeitos – os modos de subjetivação. Para tal, organiza-se de modo a identificar e vigiar os processos do vir-a-ser sujeito e posicioná-los enquanto corpos dóceis e produtivos – em relação às normas. Aqueles que não se ajustam-assujeitam não são descartados, mas podem ser reformados-reformatados em instâncias-instituições de normatização. Os corpos-indivíduos, caso desviados (em relação às normas), são capturados por instituições reformatóricas – aquelas dedicadas a reformatar, a *re*-disciplinar os sujeitos e a controlar seus deslocamentos até que a normatização se dê –, sendo-lhes investidas controles-práticas-técnicas para seu ‘readequear’. Os corpos-indivíduos, assim, não são descartados, pois servem de exemplos a indicar a possibilidade de ‘*re*-normatização’ e ‘*re*-adequação’, bem como são potencialmente produtivos. Digo, com isso, que

Pode-se falar, então, em suma, da formação de uma sociedade disciplinar nesse movimento que vai das disciplinas fechadas, espécie de “quarentena” social, até o mecanismo indefinidamente generalizável do “panoptismo”. Não que a modalidade disciplinar do poder tenha substituído todas as outras; mas porque ela se infiltrou no meio das outras, desqualificando-as às vezes, mas servindo-lhes de intermediária, ligando-as entre si, prolongando-as, e principalmente permitindo conduzir os efeitos de poder até os elementos mais tênues e mais longínquos. Ela assegura uma distribuição infinitesimal das relações de poder (FOUCAULT, 2014, p.178).

Se o sujeito da sociedade disciplinar – aquele regido pelos saberes que o normatizam – apresenta potencialidade de produção, visto que é um ser elaborado-pelos-homens a partir de saberes-poderes-verdades que o enquadram em um quadro de referências normativo, este apresenta em si a possibilidade de manifestar formas de poder a partir deste enquadre. Seu potencial produtivo não é esgotado, mas tomado como uma potência, uma possibilidade; como potencial agente-produtor o investimento deve ser de uma subjetivação em consonância a tal arcabouço, sendo assim, há um investimento em preservar-lhe a vida. O regimento político do governo dos corpos-indivíduos e corpos-espécies é o investimento do poder para o fazer viver e deixar: cenário das operações e regimes orientados pela biopolítica (FOUCAULT, 2015; 2008).

As existências e modos de ser-estar-existir passam então a ser orientados por princípios biopolíticos. É evidenciado tal movimentação ao passo que os regimes de pensamento-verdade que passam a vigorar com a instauração efetiva das ciências ancoram-se no entendimento e investimento do olhar para os indivíduos-população, “[...] desde o século XVIII, racionalizar os problemas postos à prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes constituídos em população: saúde,

higiene, natalidade, longevidade, raças...”, e com tais compreensões elaborar políticas (públicas) para a regulação das vidas primando o fazer viver e deixar morrer (FOUCAULT, 2008, p. 431).

Este cenário colocou em movimentação o ‘*ser*’ (humano) elaborado-pelos-homens como um ser que elabora saberes sobre si, investe poderes-técnicas na produção de si e organiza-se enquadrando-se em um regime biopolítico das vidas e do investimento produtivo desta... Este é o cenário instalado pela emergência das ciências e de seu fundamentar o ‘*ser*’, do investir em mantê-los vivos-normatizados-produtivos-disciplinados, e de interiorizar as instituições (DELEUZE; GUATTARI, 2011; Ó, 2010). Deste cenário-sujeito-ser, desdobram-se as temporalidades nas quais nos situamos. Temporalidades estas que compõem conjuntamente, mas são compreendidas para fins analíticos em separata. É neste cenário-sujeito-ser – biopolítico – que este trabalho se localiza e desdobra as temporalidades de seu situar.

É deste cenário temporal que falo...¹⁴

Neoliberalismo e os empresários de si

Ao pensarmos o sujeito biopolítico estamos refletindo acerca da racionalidade de um tempo, que instaura este sujeito a partir das práticas discursivas que o subjetiva e o permite ser. Contudo, o tempo não é elaborado a partir de uma episteme, uma racionalidade, uma prática discursiva... ao pensarmos a temporalidade, pensamos as várias práticas discursivas que circundam e compõem o tempo, como vários vetores que dão forma às coisas, aos sujeitos, ao que está aí...

Uma destas racionalidades é tratada por Michel Foucault (2016; 2008) enquanto racionalidade neoliberal. O neoliberalismo não escapa à lógica biopolítica, contudo tem um modo peculiar de colocar em circulação as possibilidades de ser. Sob uma perspectiva Foucaultiana, o neoliberalismo instaura-se ao pensar e dar condições de elaboração ao sujeito tomado enquanto um ‘*empresário de si*’. O empresário de si elabora-se enquanto aquele que toma a si mesmo, a sua vida, o seu enquadramento existencial, como se sua vida fosse uma empresa. Ao empresário de si, o vocabulário de sua própria elaboração e leitura de mundo é tomado de palavras que dão à sua vida uma hermenêutica empresarial-

¹⁴ Compreende-se que a arte tem função na produção criativa de humanidades, todavia aqui refletimos a produção do humano moderno, sendo este um conceito normativo. A normatividade requer reiteração, enquanto o movimento artístico investe nos processos de criação.

mercantil: ele fala em investimento, gestão, custo-benefício, mérito, propriedade, liberdade de capitalização, flexibilização, inovação, missão, visão, valores... O empresário de si toma a si e a sua própria existência enquanto uma gestão do eu-empresa.

Este empresário de si, enquanto sujeito que age e opera tal subjetividade e seus modos de subjetivação, são forjados a partir de práticas discursivas e seus regimes de racionalidade que o concebem enquanto tal – como empresário de si. São múltiplas as possibilidades de ancorarmos as linhas constitutivas que instauram o empresário de si. Tal regime de racionalidade encontra-se locado em uma premissa, um giro na concepção antropológica do sujeito humano: “El hombre según el cual está concebido el sistema económico individualizado, es el hombre emprendedor” (UTZ, 1997, p. 168).

Para que se funde o homem-empendedor – o empresário de si –, é preciso reorientar a concepção de sujeito que possibilita este homem. Este investimento é realizado buscando inicialmente cindi-lo em termos de subjetividade (FREUD, 2014). A cisão inicia-se pelo deslocamento do modo de enunciar este homem-empendedor: deixamos de falar em sujeitos e passamos a falar em indivíduos.

Ao falarmos em sujeitos incorremos a pensar o sujeito ao qual a modernidade elaborou: um sujeito que só o é na relação. Se para a modernidade o sujeito consistia naquele que se reconhecia enquanto ser de saber-poder-verdade-desejo, o ser elaborado-pelos-homens, este só seria possível em relação. Não por menos o sujeito possibilitava-se enquanto tal nas relações com os Outros que o reconheciam, legitimavam e se relacionavam, bem como que compartilhavam saberes, histórias, desejos, projetualidades... O sujeito só o era nas relações com o(s) Outro(s) (BUTLER, 2017; HALL, 2006).

Mesmo que a concepção de sujeito moderno tenha sofrido ataques em sua conceptualização, como nos indica Stuart Hall (2006): recondicionado e historicizado por Karl Marx e Louis Althusser; animalizado por Charles Darwin, ao ser posicionado como animal; ferido narcisicamente por Sigmund Freud, ao ser pensado enquanto ser da inconsciência; revisto na linguagem pelo deslocamento de Ferdinand de Saussure e Jacques Derrida; produzido e disciplinado por Michel Foucault; disputado e pluriculturalizado pelos movimentos sociais... Digo, mesmo com as reconfigurações e recomposições, é tratado enquanto um sujeito que o é a partir dos modos de subjetivação com o qual se encontra e que lhes possibilita a existência. O sujeito sempre o é em relação às práticas discursivas – e regimes de racionalidade – que o colocam a

possibilidade de ser, situar-se, posicionar-se enquanto sujeitos; o sujeito sempre se subjetiva assujeitadamente a um território e enquadre que refere ncia a sua subjetivação, e os territórios, apesar de sempre disputados, são compartilhados com os Outros (BUTLER, 2017). O que marca a subjetivação e o sujeito é a sua relação de identificação, diferenciação e as relações ecológicas estabelecidas a partir destas (DELEUZE; GUATTARI, 2011; GUATTARI, 2009).

Para que exista o sujeito que se subjetiva em uma concepção (pós)moderna, são necessários os vínculos que permitem que estes sujeitos ganhem forma, formem-se. São das alianças do reconhecimento-legitimação que o sujeito (pós)moderno torna-se possível (BUTLER, 2017). Há, neste sentido, um modo composicional dos sujeitos que é realizado a partir de seus modos de relacionar-se consigo, com o(s) Outro(s) e com o mundo (GUATTARI, 2012; 2009), sendo que em um primeiro momento buscou situar os espaços de tais relações nomeando-os enquanto públicos e privados. A subjetividade tinha assim um caráter dual, sendo que era (i) privativa no que tocava a uma relação do sujeito-consigo por meio das tecnologias de si tomadas pelo mesmo (elaboradas nos encontros com as circularidades público-compartilhadas), e (ii) público-compartilhado, haja vista que as tecnologias de produção, de signos e sistemas e de poder que forneciam condições existenciais encontravam-se capilarizadas nas microfísicas das relações (e no encontro com os corpos eram reiteradas ou rarefeitas a partir dos sujeitos e sua subjetividade-privativa).

No circuito dos modos de subjetivação que se faziam pelo subjetivar privativo-público-compartilhado, havia uma preocupação em delinear-disciplinar o que era do âmbito público e o que tocava na privacidade-privatividade dos sujeitos. A ordenação disciplinar deu-se pela elaboração a partir das ciências dos corpos indivíduos-espécies a partir dos saberes sobre estes (saberes das ciências naturais, humanas, da terra e econômicas), passando a geri-los a partir da lógica disciplinar que requeria a ‘forma(ta)ção’ dos corpos e mentes. Este disciplinamento encontrava-se atrelado a um modelo de sociedade na qual o sujeito dava-se, elaborava-se e atuava de modo compartilhado: o sujeito disciplinar o era em relação a algo, e este disciplinamento voltava não uma negatividade – o ancorar-se no investimento de forças para a repressão do indesejável –, mas na produtividade, de modo que as instituições disciplinares eram pensadas para potencializar modos de produção em relação àquele tempo-sociedade (FOUCAULT, 2016; 2014).

As instituições são redesenhadas em termos de suas funções sociais, incorporam nestes processos a legitimação de operação disciplinar: elaboram um corpo em seu deslocamento e atuação no tempo-espço, estrutura-se sob uma ergonomia física-organizacional-cognitiva para os sujeitos que produzem e são produzidos nestes, aprimoram as instituições e suas funções sociais (FOUCAULT, 2016). É na fundação da sociedade disciplinar que as instituições instalam estatutos próprios: a fábrica como espaço de produção das coisas-objetais, a escola em sua organizativa para as formações dos sujeitos a partir de conhecimentos-lógicas escolares, a família como espaço de tutela e de garantia de condicionamento dos sujeitos em seus papéis civis-legais, os âmbitos legislativos-judiciários para conformação do estabelecimento de normativas e seu (não) cumprimento, as academias-laboratórios como espaço de controle de variáveis para produção de saberes fundamentados sob a discursividade das ciências... As instituições tiveram suas funções sociais intensificadas, aprofundadas e efetivadas ao passo que as organizavam sob o olhar disciplinar e incidiam sobre os sujeitos: garantiam os sujeitos em sua função-normativa.

A organização do sujeito disciplinar em sua efetividade garantiu que os sujeitos incorporassem as instituições que os permitiam fazer-se sujeitos e compartilhassem o quadro de referências produtivo em relação ao sistema normativo vigente. Este sujeito, ao incorporar as instituições, passou ao processo de tutelamento de si e dos outros a partir da estrutura de pensamento incorporada, passou ao governo de si e dos outros (FOUCAULT, 2015; 2010; Ó, 2010). Este engendramento é significativo, pois produz uma fissura no sistema biopolítico a partir das condições controversas que lhes propiciavam: i) uma delas é o que Gilles Deleuze (1992) tratou pelo emergir da sociedade de Controle (1992); ii) a outra é a o próprio condicionante que ancorava o quadro de referências normativo a partir do qual se disciplinava, o Capitalismo.

De um lado, a forma(ta)ção do sujeito disciplinar prescindia das funções sociais das instituições, o engendramento próprio-calculado destas e seus objetivos, bem como o sequestro dos corpos-mentes com o intuito de discipliná-los e condicioná-los (FOUCAULT, 2016; 2014); de outro, as condições tomadas como base normativa para o estabelecimento de disciplina estavam fundadas em um sistema controverso por si – para a expansão do modelo capitalista, ancorado na multiplicação de acumulação de signo valorativo (mais valia), é necessário que se ampliem os produtos disponíveis e as agências

reguladoras dos desejos. Estas condicionantes fomentavam a controvérsia deste sistema organizativo-formativo.

O primeiro marco se dá devido à disciplina operar poderes que se efetuavam como um sistema de canalização e direcionamento das possibilidades de ser, se os sujeitos eram sujeitos com uma virtualidade que nos possibilitava a diferenciação, a disciplina presentificava um modo de ser específico em nome da identidade-produtividade; a disciplina é linha de força que fixa(va) os múltiplos em uma forma(tação). A disciplina captura neste sentido os corpos em sua potencialidade, contudo os desejos, ideias, fluxos continuam em intensidade e torna-se insustentável a manutenção destas forças que buscam transbordar a forma em que o corpo foi enquadrado. Há algo que evoca a potencialidade e transborda a forma. Este sujeito disciplinado/formatado e transbordante demanda uma racionalidade que o permita localizar-se no território (em que foi formado-opera-produz), bem como desterritorializar-se quando desejado (elaborar outros possíveis para ser). Este sujeito da territorialização-desterritorialização mostra, assim, sua constituição contraditória e essa contradição tem seus efeitos: teme-se a sublevação e a instauração de um outro sistema constitutivo – vide a insurgência dos *Black Panthers*, Maio de 68, Brigada Vermelha, Woodstock, Primavera de Praga, entre outros movimentos –, levando a um sistema que precisava impedir os sistemas de organização-massificação que dariam possibilidades e condições transformativas (CANETTI, 2019) e, para isso, investe-se na noção de individualidade e não mais de sujeito, operando linhas de segmentação; apropria-se do cenário constitutivo no qual o desejo de diferenciação é capturado pela própria demanda do sistema capitalista de reinventar-se para manutenção da *mais valia* e da expansão de suas limitações, conclamando assim ao direito à diferença em nome do consumo, à inovação em nome da produção, e ao sucesso enquanto espaço de territorialização – um sucesso que se encontra sempre adiado (HAN, 2018a; 2018b; FOUCAULT, 2008).

Um segundo marco dá-se pelo operar do sujeito da disciplina. O sujeito da disciplina consistia naquele que teria sido fundado enquanto “corpo como objeto e alvo de poder [...] corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, que responde, tornando-se hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 2014, p.134). Para tal, seria necessário uma econômica e anatômica dos corpos-sujeitos que lhes permitiriam produzi-los disciplinarmente – a partir de uma organização do tempo, dos usos dos espaços, da regulação dos saberes-desejos e de suas articulações com os objetos

disciplinares de ação. Havia, então, para produzir corpos-sujeitos disciplinados, a necessidade de segmentar os corpos e ordená-los em uma padronização da ação, bem como garantir a ação coordenada entre os sujeitos. Para tal, foi necessário tornar os sujeitos em indivíduos que observam os outros e a si, sujeitos da vigilância, do alcaguete e da punição.

Para que os sujeitos adquirissem estatuto de vigília, parte das instituições operariam tomando tais corpos como seu maquinário de expansão, e em uma dinâmica dupla os corpos teriam em seu funcionamento a chancela das instituições, as interiorizariam. Os muros das instituições caem, elas operam nos sujeitos, impossibilitando a percepção de dentro e fora, privado e do público-compartilhado, da instituição e dos sujeitos. O sujeito encontra neste processo a vontade de poder, garantindo-o de modo desejante contribuir com a manutenção do sistema vigente; a lógica capital-neoliberal encontra neste processo a possibilidade de flexibilizar as relações com o tempo-espço-desejo-ação – visto que os muros das instituições controlavam tais fatores –, e faz uso de tal ‘flexibilidade’ para expandir as dinâmicas de produção-consumo-acumulação: os sujeitos fazem seus horários, podem trabalhar onde estiverem, devem produzir o máximo possível enquanto outros descansam, devem consumir sempre que possível.

Um terceiro marco evidencia-se atrelado não especificamente ao sujeito, mas ao quadro de referências que instaura este: a estrutura capitalista. Vê-se que a estrutura capitalista, que deu bases para o nascimento da biopolítica a partir da elaboração de uma valorativa para a vida humana, bem como de uma pactuação com as ciências modernas que emergiram e possibilitaram o sujeito moderno-contemporâneo, possui uma sistematização contraditória. A lógica capitalista sustenta-se a partir de uma reelaboração no sentido de valor, mais especificamente na força constitutiva da *mais valia*. A *mais valia*, enquanto estrutura econômica recursiva que enfoca a geração de mais valor sobre os processos produtivos, necessita de recursos para efetuar-se. A disciplina, ao organizar os corpos-sujeitos-ações, elaborar dinâmicas de trabalho-formação, e na potencialização dos corpos e de suas forças produtivas, ampliou as dinâmicas de *mais valoração*. Contudo, os recursos de investimento, extrativismo e gestão são limitados, sendo esta sua controvérsia. Os limites impedem a expansão do capitalismo e apresentam-lhe um fim. A lógica do capital encontra neste limite-obstáculo a necessidade de reordenar a gestão dos corpos-mentes, produção e limites – inclusive éticos-políticos –, precisam reordenar as

condições existenciais dos sujeitos e o fazem a partir do discurso das crises (COMITÊ INVISÍVEL, 2016).

As crises apresentam-se como um híbrido, de discurso que profere um fim e em nome deste flexibilizam e desregulam as condições existenciais modificando a gestão da acumulação; por outro restringem o número de assentos disponíveis na cadeia produtiva para os sujeitos e ampliam a parceria quantitativa com as máquinas. A flexibilização e desregulamentação das condições existenciais jogam o sujeito à lógica do empreendimento de si para manter sua posição no território movediço que se encontra, a redução do numeral participativo dos sujeitos leva ao temor de não ter espaço, o discurso da crise dá margem para que estas reformulações sejam legitimadas com pouca resistência¹⁵.

Os sujeitos, assim, situam-se em um cenário da crise que se substancializa sob uma cultura do risco: todos estão em risco, as condições de existência estão em risco, a mais valia está em risco, e no risco os sujeitos devem se predar. Esta predação de um situar do capitalismo selvagem (MOORE, 2013; UTZ, 1977) ganha uma linguagem mais palatável: os sujeitos têm liberdade para empreender a si, e com isso serão (teoricamente) recompensados por seu mérito, por isso devem esforçar-se intensamente para além de seu tempo-espaço-desejo; os sujeitos têm as mesmas condições (sua força de trabalho, corpo e gestão de si) e devido a isso, para ocuparem o número limitados de espaço participativo-valorativo, estes devem competir entre si – se o outro ajuda o indivíduo a ser, é na relação e no encontro competitivo –; os sujeitos têm a possibilidade de se territorializar e de se desterritorializar, o que garante este espaço de fluxo-trânsito é seu sucesso representado pela sua propriedade acumulada. Assim nasce o sujeito de uma racionalidade neoliberal das contradições dadas pelo próprio nascimento da biopolítica e de suas forças disciplinares (FOUCAULT, 2008), essa racionalidade elabora deslocando o sujeito à condição de indivíduo que é empresário de si, gera a si, explora a si, compete com o Outro e busca afirmar a si pela propriedade-sucesso que lhe permite territorializar-desterritorializar-se (DARDOT; LARVAL, 2006).

É deste cenário temporal que falo...

¹⁵ Ressalta-se que, neste território, há nos processos de flexibilização e desregulamentação o desejo de maioridade, ascensão e hierarquização. Tal processo incorre em processos de identificação e diferenciação em termos de percepção da maioridade e do desejo de diferenciar-se de sua posição do sujeito em nome de uma assimetria de ascendência, contudo há um espaço entre o possível e a fantasia, entre a representação e a referenciação.

Pós-modernidade e o tempo dos ‘pós’

Ao perceber que o cenário que nos encontramos tem por ponto de referência o nascimento da biopolítica (FOUCAULT, 2008), temos como racionalidade que proporcionou isto o nascimento das ciências modernas. As ciências humanas e sociais aplicadas proporcionaram ao sujeito humano pensar suas relações, as organizações políticas e o sujeito enquanto ser cultural; as ciências naturais auxiliaram a pensar os aspectos constitutivos da matéria, dos elementos e da própria organicidade-funcionalidade dos corpos dos sujeitos; as ciências econômicas elaboraram as noções de valor e da organização, gestão e ‘distribuição’ destes; as ciências jurídicas propiciaram a noção de direito, dever e justiça, fundando no quadro normativo a noção de verdades atreladas aos processos (FOUCAULT, 2016; 1999; LATOUR, 2013)... As ciências criaram o cenário comum que compartilhamos atualmente, pois pensavam as práticas discursivas vinculadas à noção de verdade, normatividade e modos de existência.

Tais ciências elaboraram suas bases, haja vista que estas ancoravam-se na noção de saber fundamentado (KANT, 2018; 1958; FOUCAULT, 2016) e vinculado (LATOUR, 2013; 2011). Os saberes encontraram em suas condições de produção a possibilidade de fazer-se fundamentados por considerar seus critérios de produção-elaboração: experiências-experimentos, controle de variáveis e o se perguntar pelas condições de instauração do pensamento científico. Ao mesmo tempo, tornaram a possibilidade de um potencial de vinculação, haja vista que os saberes encontravam uma cadeia de referências articuladas que poder-se-ia acompanhar para vislumbrar os ‘testemunhos’ posicionados no quadro de referências que apresentam sobre o porquê considerar o pensamento científico enquanto verdadeiro ou não (LATOUR, 2011; LATOUR; WOOLGAR, 1997). Eis a produtividade das ciências modernas para possibilitar o emergir da modernidade.

Este modo outro de elaborar saberes e calibrar os enquadres normativos para as relações sociais estava na base do ser elaborado-pelos-homens, seu instrumento de elaboração eram as práticas discursivas elaboradas pelas ciências. O que garantia um elogio às práticas e usos das ciências modernas é seu aspecto de saber fundamentado-vinculado, garantindo assim seu rastreamento-validação. As referências permitiam garantir sua legitimidade, e o que garantia sua manutenção era a promessa: conhecer, intervir e progredir.

As ciências colocaram em pauta que o mundo possuía uma racionalidade própria que poderia ser conhecida à medida que os sujeitos (seres elaborados-pelos-homens) por meio das suas experiências-experimentos poderiam compreender essa racionalidade. Esta lógica é garantida por seu potencial de verificabilidade, do revisitar a racionalidade da realidade física-material e as técnicas para conhecê-la. Conhecer seria o instrumento dos sujeitos humanos para se posicionarem em meio ao real, imaginar outros possíveis e intervir por meio dos saberes-tecnologias científicas.

A intervenção investida a partir do quadro de saberes que as ciências ofereciam aos sujeitos humanos permitiram-lhes lançar linhas de força na realidade em suas instâncias constitutivas: aquilo que diz sobre o sujeito em si, o que remete ao Outro e ao social, e o que remete ao mundo material-ambiental. Tecnologias psíquicas para intervir nos sujeitos, técnicas sociais para as relações humanas (em seu aspecto sociológico, antropológico e político) e instrumentalizações para transformar a 'natureza'. A intervenção pela ciência-técnica, pela tecnociência, garantia aos seres humanos elaborados-pelos-homens a noção de que era possível controlar a realidade e ordená-la.

A ordenação da realidade em suas instâncias (sujeito-social-material) foi desejada pelas massas pois garantia duas profecias-promessa: i) indicava que ao conhecer a lógica de funcionamento da realidade – em termos de leis psíquicas, sociais e naturais – seria possível controlar qualquer condição que poderia representar para o ser humano um cenário de risco ou da percepção do desamparo a este animal gregário que somos; e ii) incitava que o conhecer as lógicas de funcionamento do mundo e das condições existenciais, seria possível um caminhar em face ao progresso, a um mundo melhor, moldado pelos próprios sujeitos humanos que são elaborados-pelos-homens (NIETZSCHE, 2012; STENGERS, 2015).

A modernidade ofereceu aos sujeitos os saberes, práticas, técnicas-tecnologias e os modos para fundamentar-se enquanto sujeitos que não elaboravam apenas a si, mas ao mundo. A sustentação desta noção moderna encontrava seus adornos no próprio modo de funcionamento, legitimação e creditação das ciências. A noção de sujeitos criadores de si, do anseio pela criação-inovação e as promessas-profecias, fazia com que os sujeitos não apenas desejassem este modo de ordenação, mas gozassem com estes.

Todavia, esta concepção de ser-saber-mundo encontrou com dinâmicas de tracionamento-torção que nos levaram a uma racionalidade do tempo que poderíamos tratar enquanto pós-moderna (LYOTARD, 2002; BAUMAN, 1998). Demarco ao menos

seis linhas de forças transformativas que deslocaram o sentido e a percepção moderna de mundo.

Uma primeira linha de força que podemos demarcar opera dentro da própria concepção de ciências que dá a base à modernidade. Havia-se na constituição da visão de ciência, como posto, uma noção de lógica estrutural e estruturante da realidade pela qual elaboraríamos uma percepção de mundo fundamentada-vinculada à referência objetiva da natureza, e assim sempre movimentar-se-ia aprendendo mais, conhecendo mais, intervindo mais e desenvolvendo mais... As ciências seriam um modo contínuo, linear e em movimento nos entornos do desenvolvimento.

Esta percepção é revisitada já no século XIX, em que demarcaria dois sujeitos que deslocariam o enquadre das ciências modernas. Um primeiro movimento de reflexão acerca da estrutura do pensamento das ciências modernas é lançado por Gaston Bachelard (2001; 2000), ao este situar o papel da ruptura na própria constituição das ciências. Para Bachelard, a ciência mover-se-ia em torno de um espírito científico: que diuturnamente deveria estar atento com os seus modos de fundamentação, experimentação e elaboração sistemática do pensamento científico, e em seu aspecto noturno deveria compreender como imaginário, afetividade, sensibilidade e criatividade atravessam, também, o espírito das ciências e dos tempos de produção. Para garantia de que as ciências em sua diurnidade-noturnidade operariam em conjunto dever-se-ia abandonar a noção de lógica natural e evolução: as ciências se moveriam por outra vida, pelo erro e o papel deste na elaboração de uma síntese lógica para compreensão da realidade.

Tal aspecto é aprofundado ao passo que Thomas Kuhn (1987) ressalta o papel do erro, mas em uma elaboração por outras vias. Kuhn coloca-se a estudar como a ciência estrutura-se em seu processo de construção, de elaboração e estruturação. Para este pensador estadunidense as ciências seriam elaboradas em relação à historicidade, às comunidades científicas e aos modos pelos quais estas estruturariam o pensamento científico a partir de paradigmas – de sistemas de normas, métodos, objetos de estudo, validação, afirmações, críticas, revisão pelos pares da comunidade científica e encadeamentos de proposições – e suas crises. Este nos dá um outro formato para pensar as ciências e sua historicidade, bem como seus efeitos, ao passo que as ciências não elaborar-se-iam linear e continuamente, mas sim em suas relações de continuidade e descontinuidade, sistemas de funcionamento estruturados e revoluções, de funcionamento ‘normal’ aprimorativo e de suas crises.

Neste movimento, Georges Canguilhem (2011) aponta ainda que as ciências possuem duas interações que devem ser consideradas: i) que as práticas científicas e o modo de percebê-las não “se limitam ao interior de uma ciência, mas também não se esgota seguindo as filiações conceituais de ciências diferentes ou mesmo explicitando suas relações com saberes não-científicos: deve relacionar os conceitos com as práticas sociais e políticas” (MACHADO, 1981, p.28-29); bem como ii) têm o efeito de fundar práticas discursivas que instauram a noção de normalidade-normatividade (CANGILHEM, 2011; FOUCAULT, 2016). As ciências, neste sentido, não seriam um conhecimento da lógica da realidade, mas fundariam a partir de suas percepções-elaborações uma lógica para compreendê-la.

Tais marcações mantiveram o aspecto fundamentativo-vinculativos das ciências enquanto sua base de vinculação, mas geravam rupturas com o olhar moderno para a realidade: os saberes e a instauração das ciências dar-se-iam atreladas aos erros, às rupturas, às continuidades e descontinuidades, a suas relações com o social-político e com a instauração de lógicas de normalidade – e consequentemente de desvio. Escapava-lhes dos sujeitos, com isso, a noção de que sua criação-elaboração de *si*, do *socius* e do *mundo*, era tão livre quanto se esperava, e escapava-lhes a possibilidade de segurança irrestrita pelo conhecimento científico.

Esta reconceptualização no interior das ciências tem uma segunda linha de atravessamento que se encontra no espectro social-político. Se é preciso nomear, nomearia enquanto o processo de globalização. A globalização poderia ser conceituada enquanto um processo de alta conectividade ocasionado pela: i) proporcionalidade das ciências-tecnologias, ao passo que as novas tecnologias de informação, comunicação e transporte permitem um mundo conectado e com a superação de fronteiras físicas-espaciais; ii) ampliação da desigualdade social em países subdesenvolvidos, devido às dinâmicas de colonização, extrativismo, exploração, guerras e imperialismo que degradaram as condições sociais nos países explorados (o que ocasiona atualmente altos índices de imigração dos países subdesenvolvidos para países desenvolvidos, levando outros modos de percepção do mundo, tradições culturais e a representação da precariedade gerada em nome do desenvolvimento); e iii) expansão da perspectiva capitalista, em um mundo conectado em suas dinâmicas mercantis, expandindo fronteiras de produção-consumo-*mais-valia*.

A globalização levou a um revisitar o olhar para a modernidade e para as ciências modernas, haja vista que proporcionavam um olhar as diferenciações aos processos pelos quais compreendia-se as validações dos saberes científicos na modernidade: cada conexão espaço-temporal-cultural apresentava-nos as ciências marcadas enquanto produções culturais localizadas. As ciências encontraram-se neste sentido não enquanto um saber-prática universal, mas como prática de elaboração discursiva-epistêmica localizada, enquanto tecnologia do olhar (HARAWAY, 1995). As ciências não poderiam, neste sentido, ser interpretadas como uma metanarrativa (que viria a substituir a metanarrativa cristã, em sua emergência), como um discurso neutro, universalizável, linear, prescritivo e profético: se Deus está morto (NIETZSCHE, 2012), não coloquemos a ciência nesta posição.

As ciências, ao serem reconectadas com o mundo, encontraram aquilo já posicionado por Immanuel Kant (2018; 1958): suas condições de elaboração encontravam-se atravessadas pela possibilidade de sujeitos que poderiam elaborar saberes por meio de processos reflexivos (sujeitos elaborados-pelos-homens a partir de sua contextualidade), bem como das relações espaço-temporais-culturais-cognitivas para a produção destes. As ciências destronadas das metanarrativas a partir de tal percepção proporcionaram o olhar para estas a partir de seus saberes elaborados nas condições de identificação e diferenciação – em relação aos saberes historicamente elaborados-situados – e não em termos de homogeneidade. As ciências retomam a posição de práticas elaboradas, diversificadas e marcadas pelas condições de sua produção.

A ‘desconstrução’ epistêmica-social-mental – e agora tomarei a liberdade para utilizar de tal conceito –, assim, devolve à s ciências seu espaço de produtividade e de criatividade (o preço que se paga é a não possibilidade de promessas e profecias). Nesta devolutiva de sensibilidade os sujeitos são postos a identificarem a relação entre as ciências e suas práticas, ou melhor, como pontuaria Pierre Bourdieu (2004), os usos sociais das ciências. A percepção das ciências como algo não metanarrativo, proporcionou a percepção da ciência enquanto produção social e que envolve os usos e interesses desta nas malhas socioculturais – e essa é a terceira linha constitutiva da pós-modernidade.

Tal percepção dá-se em um aspecto macrosociológico, ao notar os impactos das produções das ciências com o desenvolvimento bélico e seus usos-intentos (vide a alta produção, financiamento e desenvolvimento das ciências atrelado à militarização e

ampliação de poder, as duas grandes guerras mundiais, ao uso de bombas atômicas para suprimir nações e a constante ameaça de uma guerra porvir), aos ‘acidentes’ técnico-científicos (acidente nuclear de Chernobyl, aos vazamentos constantes de petróleo no mar, às mudanças climáticas, ao melhoramento genético e às homogeneizações que abrem portas a pandemias e surgimento de novos agentes patológicos), ao desenvolvimento localizado para-com as ciências (países desenvolvidos se tornaram tal com os usos sociais das ciências, os desenvolvimentos técnico-tecnológicos levaram à acumulação de riquezas nas mãos de alguns grupos em nome da exploração de outros, as psicométricas algorítmicas permitiram as modulações das subjetividades (HAN, 2018b)), e ao estímulo das ciências em determinadas áreas de interesses econômicos-empresariais em face a outras deslegitimadas, sucateadas e poucos estimuladas (até mesmo desestimuladas).

Este entendimento leva aos sujeitos a perceberem que as produções e usos das ciências são intencionados, privilegiam determinados grupos e exploram outros. Se as ciências eram desejadas em nome de sua promessa de desenvolvimento, os usos sociais das ciências colocam os sujeitos de *front* com quem se desenvolveu e teve tal promessa cumprida, em nome de quem foi dado tal desenvolvimento e quem foi nomeado como subdesenvolvido.

Isabelle Stengers (2015) nos diz que esta percepção se deu devido ao sentir/sensibilizar-se para a catástrofe por vir. A pensadora belga nos diz que tal assimilação é dada ao reparar o fluxo de elaboração das ciências e seu atrelamento cultural com Sociedade, Mercado e Estado. Em nome de quem? Para quê? Para quem? São questões que emergem e jamais seriam pensadas na modernidade com a força e impacto que são na contemporaneidade. Perceber as ciências como elaboração-produção cultural atravessadas, intencionadas e instauradoras das realidades e dos modos de existir, colocá-las a serem pensadas não mais em termos de promessas, mas de possibilidades.

Para Theodor Adorno e Max Horkheimer (1991), o senso da ciência atrelada aos processos socioculturais, que levou à s críticas e reflexões sobre um outro estatuto para as ciências que não o estatuto da modernidade, encontra-se situado em relação às barbáries cometidas em nome e com as ciências. É preciso reordenar, revolucionar os modos de construção, percepção e uso das ciências e dos sujeitos para que Auschwitz não se repita – esta percepção para os teóricos críticos encontrar-se-iam vinculada a uma nova conceptualização da própria educação e dos sujeitos a partir de uma dialética negativa.

Se tais conexões das ciências com suas produções-usos sociais tornam-se possíveis, é pela notoriedade de uma quarta linha constitutiva: a percepção da segmentaridade das-nas ciências. Percebe-se em Bruno Latour (2013; 1994) que as ciências modernas tiveram em sua operacionalidade os usos das cisões: separa-se sociedade e natureza, sujeito e objeto, ciência e sociopolítica, verdade e controvérsia... As ciências modernas para instaurarem-se como saber neutro, linear, universalizável, tiveram que suprimir as percepções acerca das controvérsias neste campo de saber: operaram tal por meio da separação.

Bruno Latour (1994), em sua obra *Jamais fomos modernos*, busca apresentar que as disjunções nunca se operacionalizavam de fato (a não ser no interior da própria estrutura como modo de diferenciação), na verdade, há um processo de conjunção inclusiva para elaboração das ciências – ou em termos colocados por Gilles Deleuze e Félix Guattari, de uma síntese disjuntiva (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Contudo, como se mantinha em funcionalidade de uma percepção segmentada do mundo nas ciências modernas? Situaria, ao menos três fatores:

- a) *Desejo de disjunção para não percepção de algo*: havia-se um desejo de manter operando nas práticas discursivas a disjunção, as bifurcações, para que algo continuasse no plano da ausência. Este algo poderia ser diversificado: i) a não percepção da desigualdade como projeto social, para não levantar reflexões da posição que ocupa no enquadre discursivo; ii) a não percepção dos impactos ambientais gerados em nome do progresso e do desenvolvimento, para não rever os processos de produção-valia-uso dos recursos naturais; iii) a não percepção das ciências enquanto instâncias de produção cultural, para não reparar que as ciências não se encontravam em um estatuto divinizado-fetichizado; iv) a não percepção da própria condição de desamparo dos sujeitos, com a ausência da ciência que determina e a operação da ciência que indica possibilidades-potencialidades. Em nome da não percepção, desejava-se a disjunção.
- b) *Desejo de disjunção para manutenção de metanarrativas*: evidencia-se que as metanarrativas prometem uma leitura e identificação de lógica universalizável para compreensão de leis naturais-sociais-subjetivas. A leitura de mundo universalizável promete que o entendimento pode instaurar um mundo melhor. Mas para isso é preciso que a metanarrativa seja prioridade, em relação a outra(s). Se há uma promessa de mundo melhor em nome de um Deus cristão, que valha a

todos, este deve ser priorizado em nome de outro; se há a promessa de um desenvolvimento e um progresso em nome da Ciência, esta deve ser priorizada; se há promessa de uma supressão das desigualdades e crises por meio de uma Ideologia, esta deve ser seguida... Para que as metanarrativas se sustentem é preciso operacionalizar uma disjunção exclusiva, que permita a comparação, a legitimação, a escolha de uma em face ao abandono-desvalorização de outra. Para que haja metanarrativa, é preciso disjunção; para manter a metanarrativa, é preciso desejá-la.

- c) *Desejo de disjunção para retirar as ciências da instância dos sujeitos*: vê-se que os saberes se encontram articulados aos poderes e as verdades que operam por meio destes. Separar as ciências de qualquer outra possibilidade, segmentar as instâncias, bifurcar, representava uma possibilidade dual de i) focar no processo constitutivo desta e gerir a partir das especificidades dentro delas (o que possibilitaria aprofundar e potencializar seus usos) e ii) retirar a possibilidade de vinculação deste saber-poder-verdade a um sujeito específico. Se havia uma possibilidade de os saberes-poderes-verdades situarem-se nas mãos dos sujeitos, esta poderia ser suprimida por meio da segmentação de outras instâncias para com esta (científica) – atrela-se tal desejo a) à localização e impasses dos saberes teológicos na idade média, vinculados a sujeitos específicos e centralizando o saber-poder enquanto posse, b) à criação de uma bruma, que permitiria a vinculação dos saberes-poderes-verdades nas mãos de um grupo seletivo que pode operá-los nas sutilezas da ‘não posse’; c) à necessidade de localizar o poder (saber-verdade) em um polo, como uma propriedade, como algo que se tem, para não encarar o poder enquanto algo que se manifesta; d) à tentativa de criar polos de elaboração de si, de pertencimento, territórios existenciais para localizar-se em meio à complexidade da realidade.

Tais desejos de segmentação, todavia, operacionalizavam e operacionalizam ao passo que tornavam e tornam possível o situar do sujeito. Neste situar o sujeito sentia-se organizado, estruturado e ancorado em um quadro constitutivo em sua inversão com o polo oposto – que permitia aos sujeitos em sua identidade marcar-se na relação com o outro polo que delimitaria a diferença. Esta territorialização garantiria uma segurança em relação ao seu modo de ser, pertencimento, mas limitaria as possibilidades de ser em

relação ao seu polo inverso. A relação com a seguridade daria subsídios para ser em relação ao seu enquadre de diferença, garantindo uma liberdade condicionada pelas posições de sujeitos (FOUCAULT, 2010; BUTLER, 2017); e, para Zygmunt Bauman (1998), essa territorialização do sujeito o permitiria sentir-se seguro em relação ao que poderia ser – em uma síntese de inversão, o ser estaria seguro à medida que as liberdades de si e dos Outros seriam contidas, restritas e reguladas pelos modos de governamentos instaurados pelos polos.

Esta manutenção, contudo, depara-se no presente com três problemáticas: i) Há uma crise dos recursos que mantinham os quadros de referências possibilitados pelos adventos das ciências modernas, tanto devido aos modos de vida ancorados nos modos de consumo-extração-capitalização, quanto devido ao aumento populacional significativo e às expectativas das vidas propiciadas pelas ciências, suas técnicas e modos de produção (LATOURETTE, 2013; 2011); ii) Há uma crise da noção de seguridade, ao passo que a contenção dos desejos e as regulamentações destes deparam-se com uma base contraditória no cenário neoliberal, no qual as premissas são as desregulamentações, a ampliação de produção, a lógica aditivo-inclusiva e o desejo por diferenciar-se – o sujeito encontra nesta base as promessas de que a liberdade do ser é garantida pela ausência de regulamentos, pela lógica de operar somativamente (substituindo-se o ‘ou’ da possibilidade de escolha pelo ‘e’) e em um desejo de diferenciar-se constantemente superando os limites colocados em cena; iii) Há uma crise na noção de liberdade, de modo que a ideia de liberdade, enquanto expansão de possibilidades de ser e diferenciar-se, esbarra-se com um tempo regulado e de contenção (ancorado no estado de bem-estar social) que coloca os limites da liberdade de si em relação à liberdade do Outro, limites estes os quais são fomentadas discussões para permitir esfumá-los (HAN, 2018a).

Este cenário coloca-nos que a manutenção dos polos de segmentados ou articulados encontram como base uma quinta linha constitutiva: as relações entre liberdade e seguridade. Neste sentido, temos visto que os sujeitos-ciências-culturas têm em sua base o processo elaborativo de pensar as (des)regulamentações dos tempos presentes. Vê-se que os processos de flexibilidade e desregulamentações levaram à a revisão da polaridade segmentada e/ou articulada de acordo com o princípio do desejo dos enquadres – de referências marcadas pelos saberes produzidos pelas ciências modernas-contemporâneas. Evidencia-se que os sujeitos-ciências-culturas lançaram a

questão, “*liberdade ou seguridade?*”, para um outro parâmetro: a percepção de que estes, enquanto polos opostos, também encontravam suas bases nas dicotomias modernas.

A questão tornou-se, então, um revisitar estas problemáticas, que já estavam colocadas com os acontecimentos no escopo da modernidade: as ditaduras sangrentas latino-americanas que não garantiam nem seguridade e nem liberdade (apenas a liberdade econômica para grupos seletos), tentativas de governos autoritários que cercearam a liberdade em nome de uma suposta seguridade, a tentativa de flexibilização das bases do estado de bem-estar social para garantir a liberdade (econômica-propriedade) sob o custo de minar as possibilidades de seguridade e bem-estar social... A problemática da questão encontrava em sua base que liberdade conferia a uma antípoda da seguridade, quando, na verdade, era preciso rearticular liberdade-seguridade.

Esta percepção é dada quando os sujeitos depararam-se com os sintomas de tal dicotomia: o guiar os modos de governo pelas ciências para garantir apenas a seguridade levou a duas grandes guerras e milhares de conflitos que colocavam os usos bélicos das científicidades em questão, não sendo pensadas as liberdades e os modos de ser; em nome da liberdade individual e econômica, calculada em sua gestão de risco-produtividade pelas ciências que gerem os corpos, vê-se que o não pensar a seguridade levou-nos a um cenário de vulnerabilidade social de um capitalismo selvagem (UTZ, 1997). Vê-se que o esforço para manter seguridade e liberdade de modo segmentado, mostra-nos que separá-los não nos ajudou a modos de vida ‘melhores’, como o prometido, pelo contrário, fez-nos perceber que tais linhas constitutivas não poderiam (e se foi possível foi pelo uso do esquecimento (NIETZSCHE, 1974)) ser pensadas em separadas, mas articuladas, tendo os sujeitos que lançarem mão ao pensar os esforços de lidar com as controvérsias geradas por tal articulação – para os sujeitos, para as ciências e para as culturas.

Neste processo (re)articulativo, vê-se que uma sexta linha constitutiva deve ser considerada: a questão da linguagem. A linguagem e sua percepção foram o que garantiu que as ciências modernas – dentre outros aspectos como a produção da noção de evidência, o deslocamento dos sujeitos para seres elaborados-pelos-homens, dos movimentos da ilustração, das fenomenologias das consciências, entre outros aspectos – tomassem para si um modo próprio de veridicção que lhes garantia seu estatuto de verdade: o falar verdadeiro.

O falar verdadeiro nas ciências, e suas derivações como-na cultura, era possível, pois trazia elementos constitutivos para pensarmos tal campo de saber: i) ancorava-se na

ideia de um falar direto, em que as palavras permitiam que se criasse uma representação direta em relação às coisas de qual se falava, se enunciava, tornava signos e significados pelas práticas científicas (FOUCAULT, 1999); ii) garantia que o que estava sendo enunciado consistisse em uma representação direta, repetida e reverberada, daquilo que se falava (NIETZSCHE, 1974); iii) conferia que ao final de um processo de investigação científica a verdade fosse revelada pela sentença enunciada, pela fala que conferiria identidade ao saber-verdadeiro (LATOURET, 2013); iv) garantiria que o pensamento de algo conhecido, expresso pela linguagem, tornaria uma linearidade entre coisa-pensamento/conhecimento-enunciado (FOUCAULT, 2016; LATOURET, 2013).

Em síntese, as ciências modernas ancoraram-se na noção de que o que era dito representava a coisa que existia em uma lógica própria que lhe garantia o estatuto de verdade, e esta verdade poderia ser elaborada após um processo de investigação científica – ancorada em práticas, técnicas e arcabouços epistemológicos – e enunciado. A linguagem garantia uma conexão contínua-linear entre a verdade-referência-dito. A linguagem desvelava aquilo o qual ela dizia (NIETZSCHE, 2012). Esta garantia a noção de continuidade dos saberes nas ciências modernas, a separação do verdadeiro do social-cultural-político e seus usos, segmentações e articulações... tudo o era em relação a uma linguagem que dizia o verdadeiro de um modo linear.

Todavia, a nutrição das controvérsias da modernidade, desde as concepções, separações, usos e articulações, teve como principal força-reflexiva o pensar a própria concepção da linguagem. Ao menos dois golpes foram dados movimentando a pós-modernidade a pensar as reflexões sobre suas bases linguísticas-epistemológicas.

Poderíamos dizer que o primeiro golpe foi dado pelos processos acontecimentos representativos pela virada linguística. Virada característica dos movimentos estruturalistas e pós-estruturalistas, em que se passa a pensar, como nos diria Jacques Derrida (1997) um dizer relacional: a linguagem não representa as verdades – ou melhor, os conhecimentos legitimados enquanto verdadeiros –, mas torna-se mecanismos de linguagem-representação relacionais ao colocar a noção de jogos de linguagem em jogo. Com o trazer as noções de jogos de linguagem, a virada linguística torna a linguagem baseada em um sistema de signos, sentidos, significados/significação, símbolos/simbolização, e suas funções em relação aos conectivos.

Este processo torna a própria linguagem um processo composicional-construcionista. Assim a linguagem não pode ter uma representação direta ao real, mas é

elemento constituído neste permitindo compreender ‘as coisas’ em relação às próprias funções linguísticas e seus jogos de elaboração, uso, compartilhamento, reprodução e transformação.

Um segundo investimento no que toca á concepção de linguagem nos é pontuada por Michel Foucault (1999) e Gianni Vattimo (2002), deslocando a concepção de linguagem a considerar nesta as dimensões estéticas-políticas da linguagem. Tais apresentações devem de uma influência nietzscheana (1974) e heideggerianas (2002), que tornam a linguagem um aparato técnico (*technê*, grega) e poético (*poiesis*, grega). Ao tratar a linguagem enquanto *technê-poiesis*, a linguagem torna-se elemento técnico-criativo, ou seja, ela não diz um conhecimento legítimo enquanto um falar direto, mas enquanto um processo instaurativo, criativo e transformativo do que se diz. A linguagem não diz linear-continuamente um saber, ela cria, pois é recurso-instrumento para elaborá-lo.

Entre os jogos de linguagem e a linguagem técnica-poética, os saberes-poderes-verdades tornam-se fluxos sem espaço de ancoragem. Perde-se a noção de uma cadeia de referência fixa e torna-a móvel, em devir. Se há cadeia de referências possíveis para que a ciência se dê, é devido a um investimento pela linguagem técnica-poética e de seus jogos para manter uma cadeia de referências circulantes enquanto possível (LATOUR, 2011), mas tal investimento só dura enquanto os sujeitos – e seus aliados não humanos – agirem para tal.

É assim que a modernidade, enquanto promessa de um cenário e arcabouço estável, encontra linhas de força que derivam-integram o ar do tempo na contemporaneidade e faz com que linhas de racionalidade sejam instauradas dando arcabouço a tempos pós-modernos: na transformativa das concepções das ciências, de suas segmentações, em seus aspectos sócio-culturais-políticos e seus usos, nas (des)articulações de polos, nas controvérsias da liberdade-segurança e no re-olhar para as linguagens que permitiam a modernidade operar.

Os sintomas da modernidade, a ‘pós-modernidade’, trouxeram consigo uma série de ‘pós’ que se encontrava sustentado pelo arcabouço moderno: pós-verdade, pós-ética, pós-estética, pós-democracia, pós-realidade...

É deste cenário temporal que falo...

Hipermodernidade, o desenvolvimento e o progresso

A modernidade e sua racionalidade técnica nos permitiu conceber o território das biopolíticas (FOUCAULT, 2008), ao passo que ofereceu subsídios para os sujeitos humanos enquanto seres elaborados-pelos-homens. Este cenário, como nos pontua Michel Foucault (2008), possibilita um campo de elaboração outro, outras técnicas-tecnologias, modos outros de fazer-se e atuar sobre o mundo. Para que tal operação seja dada, a modernidade multiplica suas possibilidades de laminação do *topos*, para tal lançou suas linhas de intervenção sobre: i) as dicotomizações que se multiplicaram – sujeito e objeto, natureza e cultura, subjetivo e objetivo... (LATOUR, 1994) –; ii) uma concepção funcionalista-utilitária de mundo, âncora da promessa de desenvolvimento (COMITE INVISÍVEL, 2016); iii) a disposição de tecnologias de produção de coisas, como produto das técnicas-tecnologias de ação da modernidade, modalizando as dinâmicas culturais que passam a ser guiadas pelo fetiche da mercadoria (MARX, 2013), do consumo e das constantes ‘inovações’ colocadas de encontro com os desejos (BAUMAN, 1998; LIPOVETSKY, 2005).

Estas linhas de intervenção que remodelaram, sustentaram e tornaram possível a modernidade estão aí. Gilles Lipovetsky (2005) nos estimula a pensar que estas cumpriram tão bem suas promessas que se tornaram mais frequentes, mais intensas e mais efetivas: hipertrofiaram a modernidade. A hipertrofia nos remete a uma significação biológica, colocando uma possibilidade de expressão de fenótipo e modelação morfológica (i) do crescimento, aumento do tamanho e da complexidade de algum aspecto em termos de “forma”; (ii) bem como uma alteração fisiológica de aspecto patológico, do crescimento excessivo de um órgão e da modificação de seu funcionamento – ambas remetem a uma hipergênese, que se dá em termos de aumento que modifica ampliando o funcionamento de um ‘órgão’ e produzindo (dis)funções.

Tais órgãos remetem a uma ordenação, uma organização, algo que operacionaliza uma função. Para funcionar precisa operar em relação a um quadro de referência desejável, e daquilo que se deseja a partir deste, de um território de funções a serem pensadas, calibradas, efetuadas e postas em produção (DELEUZE; GUATTARI, 2011; 2010). O organismo que se hipertrofia coloca a função daquele órgão, a função-modernidade, a produzir incessantemente aquilo que se busca instaurar com esta (e que ela promete).

Poder-se-ia dizer, com isto, que a modernidade se hipertrofiou, fez-se hipermodernidade (LIPOVETZKY, 2005). Com sua hipertrofia multiplicou-aumentou desenfreadamente sua função de: dicotomizações, percepções funcionalistas-utilitárias e de coisas-a-serem-consumidas.

Vemos que de certa forma as dicotomizações são visualizadas ao passo que vemos um anseio por uma identidade fixa dada às coisas, de uma territorialização constante, de um situar-se que multiplica os espaços nos quais os seres se situam. As noções passaram para além das dicotomias natureza-cultura, subjetividade-objetividade, e invadiram os múltiplos níveis da vida: proliferam-se categorias identitárias, classificações de itens, categorizações de áreas de saber, catalogação dos afetos. Reduz-se as fronteiras dos territórios que localizam tais dicotomias por meio de tais divisões, ao mesmo tempo que as ‘células’ segmentadas passam a se sobrepor na disputa por seu espaço-território. Há nas dicotomizações um distanciamento do real – em que as coisas se encontram misturadas, hibridizadas, articuladas em processos simbióticos –, um aumento dos conflitos por uma identidade localizadora, e das controvérsias elaboradas com os limites amontoados que, no desejo de elaborar fronteiras, as borram e delimitam sincronicamente.

No disputar por território e em defesa de polos antípodas emergentes das dicotomias, há as elaborações próprias dos territórios e suas estratégias de convencimento para manter-se demarcados. Para isto, apela-se às percepções funcionalistas-utilitárias dos sentidos, significados, coisas e relações elaboradas a partir de cada um destes territórios, daquilo que permite-o fazer desejado pois reivindica-se enquanto melhor, mais desenvolvido, ‘melhor’ legitimado. Proliferam-se as narrativas-discursividades que tratarão como um símbolo de tal desenvolvimento a manutenção das dicotomias: são desenvolvidas pois funcionam e se funcionam, – em relação a uma normativa desejada – , nos levam a algum lugar adiante.

A noção de desenvolvimento passa a ser cada vez mais desejada, acelerada e com maior intensificação em termos de frequência. No atual cenário da hipermodernidade é preciso desenvolver, inovar, empreender, criar... mais rapidamente, mais lucrativamente, mais efemeramente (pois caso se torne perene, o desenvolvimento cessou)... É assim que se moderniza.

A dicotomização permite, neste sentido, especializar os focos de ação para a ‘modernização desenvolvedora’, ao mesmo tempo que acirra conflitos entre territórios e

estimula neste um encurtamento do tempo, um maior investimento de ação e a tentativa incessante de provar-se exponencialmente enquanto mais bem desenvolvido. Ambas se articulam no cenário de uma modernidade que não acabou, se findou ou mostra sua falência, mas que se hipertrofia constantemente a partir destas (LIPOVETSKY, 2005).

Tal desenvolvimento faz-se intensificado à medida que se mantém nas relações, à medida que oferece bases materiais-discursivas para se manter vigente, ao passo que aciona as tecnologias de produção de coisas (FOUCAULT, 1999). O desenvolvimento faz-se assim ao passo que oferece coisas-objetos que mediam a (des)continuidade de tal processualidade (LATOUR, 1994).

Haveria, então, nas coisas-objetos construídos ao longo do processo do desenvolvimento, e sinalizando que o ‘desenvolver’ e a ‘modernização’ estariam ocorrendo. Os sujeitos tomariam ciência de tal ‘progresso desenvolvimentista’ à medida que lhes estariam dispostos objetos funcionais e úteis para sua vida, facilitadores e situadores de suas identidades. Seriam, assim, as coisas-objetos disponíveis a estes que possibilitariam o contato com aquilo que dá novos sentidos à vida, seriam as coisas-objetos que mediarão-codificarão o sentido para o ser-elaborado-pelos-homens, que passa nesta codificação a posição de um ‘Eu’ (LIPOVETSKY, 2005).

Assim, as coisas-objetos intensificam a sua relação de mediadores das relações e das dinâmicas culturais na hipermodernidade. Tais coisas-objetos possuem uma atuação-relação sobre os seres na hipermodernidade que encontrar-se-iam balizados com o que Karl Marx (2013) e Sigmund Freud (2014) trataram por um fetiche. Os objetos tornam-se não apenas mediadores – o que estes sempre foram em matéria de relações (LATOUR, 2013; 2011; 1994) –, estes agora operam enquanto uma força colonizadora do Outro.

Digo isto pois quando voltamos o olhar às dinâmicas psíquicas do fetichismo, este compreende um processo libidinal pelo qual o objeto (de desejo, aqui relacionado a coisa-objeto) torna-se incorporado e definidor do Eu (FREUD, 1981b), algo “incorporado” que torna o sujeito aquele que se localiza em relação ao fetichizado (processo que se dá atrelado a uma exageração, abstração e/ou generalização em relação ao objeto-fetiche).

Estas coisas-objetos tomam assim um papel social, em termos de Karl Marx (2013) e Erich Fromm (1983), que passam a definir e localizar os sujeitos em meio aos territórios de identidade – produzidos pelas dicotomizações e reiterados-reificados pela promessa desenvolvimentista –, de modo que os sujeitos passam a ser os objetos que possuem-consomem-incorporam. Se o desenvolvimento não cessa, nem seus produtos e

resíduos, o Eu não deixa de possuir-consumir-incorporar, tornando assim o consumo um agenciador-modalizador social.

Não por menos a hipermodernidade funda uma relação ancorada no consumo. De modo autofágico, o ser consome para incorporar e tornar aquela coisa-objeto parte de si (FREUD, 1981b; FROMM, 1983), e não cessa de fazer ao passo que a velocidade do ‘desenvolvimento’ e da ‘inovação’ aceleram (LIPOVETSKY, 2005) – passando a guiar as relações consigo, com o Outro, com o Nós e com o mundo a partir desta lógica (BAUMAN, 1998; GUATTARI, 2009).

Este fetiche incorporativo, que permite ser em relação ao tornar parte aquilo que consome-digere-incorpora – e incorpora a diversidade produzida pelas dicotomias e seus ‘produtos de desenvolvimento’, buscando sempre estar ‘na moda’ e sempre procurando com isso situar seu Eu (LIPOVETSKY, 2005) –, requer um duplo processo para manter-se operante: o encanamento do fetiche e o endividamento das relações culturais.

De um lado, o fetiche mantém-se operante pois as coisas-objetos, produtos do desenvolvimento, oferecem a possibilidade de um localizar-se em meio a tantos territórios (elaborados pelas dicotomias) possíveis. Permite buscar um ponto de ancoragem para o Eu, que quer ser diverso e ao mesmo tempo ter um território de identificação-localização (REICH, 1988; FROMM, 1983; 1964); permite buscar algo que preencha o ‘vazio’ elaborado a partir das cisões mobilizadas pelas dicotomizações (LIPOVETSKY, 2005). Há uma força na coisa-objeto que promete uma codificação do ser, um sentido do ser, um Eu organizado; há uma força na coisa-objeto que o torna mercadoria encantadora e esta é uma força produtiva-mantenedora da hipermodernidade.

Em seu elo duplicado, o encantamento por si poderia perder sua força de encantar – constantemente calibrada pela publicidade e pelo marketing – em determinados momentos. Seria, neste sentido, necessária uma outra força: o endividamento. Este endividamento garantiria que o sujeito atuasse para manter em operação e alta velocidade a força do desenvolvimento, da especialização e inovação de produtos, de novas possibilidades para buscar-Eu. Este endividamento mantém o sujeito em operação de produção, e restituição de creditação para consumo-incorporação (LIPOVETSKY, 2005; DELEUZE, 1992).

Assim, quando o encantamento falha, o endividamento rememora a necessidade e estímulo do “investimento exacerbado no Eu” e nas coisas-objetos-mercadorias que o tornam possíveis.

A dicotomização, a promessa de desenvolvimento, as produções de coisas-objetos-mercadorias... a intensificação hipertrofiada da hipermodernidade... Não deixam de cessar, apenas aceleram, encantam, endividam, ‘fetichizam’ e prometem um Eu (narcísico no campo do micro, personalista no campo macro), dão outra topologia ao tempo.

É deste cenário temporal que falo...

Antropoceno e o animismo pulsante

Ao situar a temporalidade e as linhas de racionalidade que tornaram possível pensar o ser, enquanto ser elaborado-pelos-homens, tomamos pelas bases a dicotomia que separou homem e mundo, tornando este ser que ‘elabora-a-si’ como aquele que manipula, separa, incorpora e produz o externo: as ‘coisas’. Tais coisas foram demarcadas enquanto aquilo que não era o ser humano (elaborado-pelos-homens), as coisas tornaram-se objetos, natureza, instituições, arquiteturas, animais, seres destituídos da adjetivação de ‘humanidade’... as coisas foram demarcadas como não-humanas/os (LATOUR, 1994).

Estes não-humanos foram instituídos enquanto tais a partir de no mínimo três critérios de demarcação-separação: a diferença em relação ao ‘homem’, a figuração da passividade e a categorização desvalorizativa. Estes critérios abriram frestas que dicotomizaram aspectos não dicotomizáveis – separaram aspectos que só poderiam ser significados a partir de uma relação de referência e diferenciação (esquecida nos momentos que lhes era pertinente não lembrar) (LATOUR, 2011; 1997).

De um lado, era a diferenciação dos não-humanos em relação ao humano/‘homem’ que tornava possível elaborar o ser humano enquanto uma categoria de espécie. O ser humano o era, e era diferente de qualquer outro ser (não-humano) pois uma nova racionalidade, a racionalidade moderna, permitia que este fosse compreendido enquanto um grupo. Michel Foucault (1999) nos diria que tal diferenciação permitia que o ‘homem’ a partir desta dicotomia se demarcasse: i) enquanto espécime e população, marcada pelos traços das Ciências Biológicas permitiam compreender esta em relação aos seus caracteres taxonômicos, ecológicos, moleculares e sanitários; ii) enquanto espécie e população, nomeadas pelas Ciências Humanas e Psicológicas que as localizavam enquanto seres de relações específicas, culturalidades emergentes e um psiquismo caracterizante – ou melhor, subjetivante – destes seres; iii) enquanto espécie e

população territorializada pelas Ciências Econômicas que posicionavam estes enquanto gestores das coisas, das moedas, dos valores. O ser humano, neste sentido, tornava-se localizado ao produzir os não-humanos separados de si, permitindo territorializar e encontrar a si mesmos a partir de tal diferenciação-produção.

Esta percepção e separação facilmente poderia ser esfacelada e desorganizada, haja vista que para que as Ciências Biológicas, Humanas, Psicológicas e Econômicas elaborassem discursividades e esquemas que localizavam o ‘homem’ nesta posição de espécie-população, esta lançava mão de um agir-atuar de múltiplos agentes não-humanos – em suas experimentações e ensaios. Isto, então, requeria de outros jogos de forças que mantivessem os ‘homens’ localizados referencialmente com determinada coesão: foi preciso retirar dos não-humanos a posição de agentes.

Há, neste sentido, um investimento em elaborar discursivamente a noção de que os seres humanos, os ‘homens’, são seres ativos da ação, requerem para si o estatuto de ser aquele que age sobre o mundo, controla-o, produz e o molda: aquele que opera força sobre a natureza, os objetos, as coisas, os não-humanos. É elaborado neste sentido uma tentativa de tornar passivo os não-humanos, esquecendo-o de suas ações, respostas e agenciaries (TSING, 2019).

Nesta relação de separar o não-humano dos humanos/‘homens’ e de apassivá-los, produziu-se nesta articulação desarticulada um processo de desvalorização dos não-humanos. Enquanto o humano é ser elaborado-pelos-homens, ativo e separado do restante; o não-humano torna-se o Outro, passivo, não diferenciável (ou diferenciável pela ação do humano). Assim, lembra-se do não-humano quando é conveniente fazer uso destes (STENGERS, 2015).

Este investimento demarcativo levou a um cenário em que o não-humano torna-se ser secundário e ‘desanimado’ na relação. Assim, ele torna-se algo em relação ao desejo e investimento dos ‘homens’. Esta ação cria uma topologia outra para o próprio extrato terrestre, marca um período na geologia do pensamento, e buscamos nomear esta relação com diferentes nomes: Capitaloceno e/ou Antropoceno¹⁶.

As diferentes nomeações instituem diferentes modos de compreender e criar uma noção da realidade (FOUCAULT, 1999); tais nomeações são modos de demarcar as analíticas, as linhas de sentido, as percepções e os modos de olhar o tempo e sua topologia

¹⁶ Compreende-se que há o Chthulloceno como possibilidade de abordagem-nominação do tempo, mas não tocaremos, por compreender que as controvérsias nutridas por esta racionalidade-temporalidade requereriam uma nutrição e degustação com maior tempo.

(HARRAWAY, 1995; DELEUZE, 1988). Este empréstimo ao olhar do tempo, que nos permite olhar aos “-cenos”, nos convida a pensar sua derivativa do “*kainos*”, que nos dá a noção de ruptura e a organização, a desterritorialização e o (re)territorializar, que deforma e (re)forma a terra-espço (LATOUR, 2020). Tais nomenclaturas nos oferecem modos de compor este campo para aterrarmos, e nos instrumentaliza para o pensar onde- como pisamos-pensamos.

Não por menos, Jason W. Moore (2013) nos convida a refletir:

Estamos realmente vivendo o Antropoceno – com seu retorno a um ponto de vista curiosamente eurocêntrico da humanidade e sua confiança em noções e recursos bem estabelecidos e consolidados de seu determinismo tecnológico – ou estamos vivendo o Capitaloceno, uma era histórica formada por relações que privilegiam a acumulação interminável de capital? (MOORE, 2013, p.10)

A questão colocada move-nos ao refletir em como os não humanos agem, atuam, e nos convidam a refletir o tempo. De um lado, o Capitaloceno busca nos situar a partir de um localizar-se no mundo a partir das marcas que as coisas falam sobre nossos modos de ser, estar, existir e se relacionar constituindo as ‘coisas’. Para Jason Moore (2013), a ‘Era do Capital’ – o Capitaloceno – assim nos dá parâmetros para pensar os agires, com os não humanos, para transformar o mundo. Desde a revolução industrial, a invenção da máquina a vapor, o mundo é mobilizado a outras possibilidades de arranjos do mundo material.

Esta mobilização e as possibilidades de agir sobre o mundo emergiram mobilizados pelas possibilidades de agir e reagir juntamente aos não humanos, dentre eles um primeiro movimento de um ‘capitalismo fossilista’. São os agentes não humanos fósseis que deram a possibilidade de um modo outro de agir sobre o mundo, desenvolver técnicas para agenciar estas ações, possibilitar a maquinização da produtividade: do criar ‘coisas’, deslocar ‘coisas’, e transformar ‘coisas’. Os fósseis – e outros minerais – possibilitaram ao menos dois agires: a Industrialização e a Urbanização.

A Industrialização se implementa ao passo que os ganhos energéticos, estímulos de produção de massa e organização de fábricas – dos processos de fabricação – se dão, e o transporte possibilita mover os itens de criação. As criações geram possibilidades de aumento (volume, quantidade, preço...) e acréscimo (aspecto somativo) nos modos de produção: as ‘coisas’, os não humanos, se multiplicam e balizam outros modos de relação. Esta relação aumentada-acrescida tem a duração como uma possibilidade de

reflexibilidade, as ‘coisas’ para os humanos em sua relação tem um ‘tempo’ útil, para a manutenção da ‘produtividade’. A lógica que passa a operar é um cálculo econômico para medir as relações com os não humanos, transforma a ‘natureza’ e torna a movimentação econômica – de produção das coisas sob a lógica da mais valia – em ecologia política das relações.

A discursividade que produz os não humanos enquanto atores passivos, à mercê da atividade ‘humana’ – e opera-se tal percepção pelo esquecimento (LATOUR, 2020; 1994; NIETZSCHE, 1974) – é lançada para tomar a ‘não humanidade’ como um item barato a ser adquirido, relacionado, transformado, ‘coisificado’ e vendido. O que passa então a mobilizar as produções, intensificadas a partir do não humano ‘fossilífero’, é a noção de que o que é transformado pode ser vendido por um valor a ser acumulado (BARCELOS, 2019).

Neste sentido, os modos de transformar e acumular marcam o câmbio dos processos históricos que deixam marcas que nos permitem situar-se no tempo do Capitaloceno. O Capitaloceno, neste sentido, ao marcar-nos no tempo, passa a nos auxiliar na elaboração de um olhar para este, compreendendo que o pensar capitalístico – bem como suas técnicas e lógicas – situa as possibilidades do fazer-se e atuar enquanto sujeitos a partir de câmbios históricos que elaboram possibilidades de ‘ser humanos’, formas sociais, ritmos, modos de se apropriar dos não humanos, desigualdades, hierarquias, estruturas... Esta era marca um modo possível de se situar no presente... deixa marcas na topologia histórica-epistêmica.

Esta (de)marcação e (re)localização resvala na própria Urbanização como sintoma deste período. Urbanização grifada pela: i) concentração de sujeitos, riquezas e propriedades; ii) compressão de espaço, tempo e trabalho; iii) limitação de localidade e pensamento. O símbolo da urbanização é a lógica do condomínio, segundo o pensador Cristian Dunker (2015), de um pensar concentrado, comprimido, limitado; de refletir que opera por separações e na construção de ‘muros’.

Tal lógica do condomínio organiza os corpos com os auxílios dos não humanos: os muros delimitam o espaço, as câmeras captam os movimentos, as cercas elétricas e serpentinas punem quem ousa tocar os muros, a pavimentação deixa a rua limpa e lisa (ou assim esperava-se), os funcionários – destituídos também da adjetivação da humanidade – deixam tudo limpo. A vida na lógica do condomínio, característica do Capitaloceno, deixa as vias e corpos mais administrados, funcionais e limpos.

Os não humanos passam a proliferarem-se, ocuparem todo espaçamento possível, administrar os corpos indivíduos-espécies... Os não humanos produzidos a partir do impulsionar fossilífero, encontram e dão a possibilidade a outros modos de energia para intensificar um capitalismo global e predatório, intensificar as produções, abrir espaços para a amplificação e o emergir de novos não humanos – chega-se a pensar a inovação tecnológica como a possibilidade de produzir novos não humanos (TSING, 2019; LATOUR, 2020).

Com tantos não humanos, é preciso medi-los, marcá-los, calcular suas vidas, classificá-los entre os mais antigos e ultrapassados e os ‘inovadores’. Uma inovação que só se faz possível se o limite for estabelecido, se a finitude do não humano também for marcada em relação a sua funcionalidade-administração-limpeza, o marcá-lo enquanto sua obsolescência. A vida dos não humanos passa a ser marcadas pela obsolescência programada, marcada pela garantia da (i) funcionalidade dos mecanismos, (ii) utilidade em relação às normas sociais, (iii) edições genéticas, (iv) matrizes cognitivas e possibilidades do pensar, e da (v) enumeração dos não humanos para seu ‘controle’ numérico.

O emergir dos não humanos, sua intensidade e propagação a partir de uma força energética de inicial catalização fossilífera – e atualmente na demarcação das possibilidades de produção renováveis e/ou não renováveis –, leva a uma tamanha propagação que a obsolescência dos não humanos começa a marcar um processo de descarte. Multiplica-se todo tipo de classificação como lixo dos não humanos e descartes deste e, como todo descarte, nunca retornam à natureza da mesma forma, sempre ficam seus resíduos e marcas (TIBURI, 2016) – os não humanos retornam ao processo de fossilização.

Digo assim que o Capitaloceno é um modo de nos situar no tempo, no qual a força propulsora das relações se dá a partir de um olhar ao não humano, produzido, guiado, multiplicado e descartado a partir de uma lógica de produção do capital. Modo que transforma a terra, o tempo, a percepção, as possibilidades de conhecer e se relacionar, pois se guia pela noção de câmbio e consumo, de produção-venda-descarte. A força propulsora, situante e transformadora é o câmbio. Este é um caminho...

Outros diriam que o caminho a se pensar as transformações é pela própria noção de humanos, do *antropos*. Este humano é, como digo, uma noção, logo ela é produzida, produtora e produtora de um tipo específico de humanidade. Diria que esta noção de

humanidade é produzida a partir de fios compositores: Patriarcado, Colonialismo e o Capitalismo. Digo, pois, estes são os três eixos que fundaram o ‘ser humano’ moderno, e que vive até a contemporaneidade com seus sintomas.

O primeiro feixe produtivo desta composição de hominídeo é o Patriarcado, sendo esta a noção de organização e do pensar do mundo que se estrutura e dá base estruturante a partir de duas noções articuladas: o falo e o poder. O falo, taxonomizado pelas reflexões que a psicanálise-esquizoanálise nos trazem à tona, representa a possibilidade de pensar um ‘possuir’, ‘ter’ a ‘presença’ (FREUD, 2010a; 1981b; FROMM, 1983; 1964). O falo representa o que alguém tem como uma propriedade que o localiza e o define, presentifica e apresenta: há algo que separa quem tem-é, de quem não tem-não-é, e este algo é o falo.

‘Falicizamos’ todo o tempo, ao tomarmos as ‘propriedades’ das coisas modos de classificá-las e defini-las como referências, como algo a ser tomado por norma para separá-las do que seria um desvio. O falo é quem posiciona, enquanto a ausência deste relega um outro a não posição, e aquele que não possui posição não é adjetivado (FREUD, 2014) – ou melhor, aquele que não possui falo é adjetivado negativamente (pois não o possui) (SPIVAK, 2010).

Este possuir algo autoriza, adjetiva, torna referência o que tem, o falo, como sujeito que orienta as relações. Assim, o sujeito do falo possui a força para guiar as relações, tem o poder. O poder aqui é esvaziado da concepção de multiplicidade – o poder como *potentia* –, pois assim descentraria o falo-ter-possuir da legitimidade de guiar as relações; o poder deve ser operado, então, enquanto *potestas*, passível de ser realizado pois é jurisdicionado (em um sentido *lattu*) pelo próprio falo. É assim que se autoriza a realizar a operação dos poderes pelos ‘falicizados’ em nome do Pai, de Deus, da Ciências, do Dono, do Patrão, da Propriedade, do Capital, da Economia... Aqueles que reivindicam o falo são legitimados a operar poderes e tomar decisões em seu nome. O ter, assim, autoriza o poder. O ser humano fundado na modernidade é assim um ser humano que possui algo: razão, liberdade, propriedade, o poder...

Este aspecto vem articulado a uma segunda linha compositora, o Colonialismo. O Colonialismo não se desloca do Patriarcado, mas coloca outras agências operatórias em jogo: a diferenciação em relação a um centro de referência e à potencialidade de conversão. Digo, com isso, que o pensar colonialista inicia-se com o pensar a partir da base que o Outro é Diferente, um diferente que o coloca em relação inferior, destituído

de civilidade (CANNETI, 2019). Este, todavia, pode ser civilizado, se converter-se de acordo com o referencial de cultura – daqueles que produziram a noção de diferença do Outro. A cultura pode ser levada a estes, cultivada.

Vemos, neste sentido, que a base do Colonialismo se encontra relacionada à noção de conversão. Uma noção tipicamente proveniente do pensamento judaico-cristão em que há uma verdade, há um modo de ser, há um Deus único e verdadeiro, há um caminho para se humanizar e civilizar-se – e este há vem relacionado ao ter-possuir do Patriarcado –, e sendo assim esta deve ser levada aos Outros. O colonialismo opera, neste sentido, com uma articulação muito próxima a uma Teologia da Dominação, da conversão a qualquer custo, e da expansão da ‘civilidade’ (VIEIRA, 2018).

Hannah Arendt (2013) soma a esta percepção um outro marcador, a questão étnico-racial. Para que o Colonialismo se instaure, é preciso que o Outro seja produzido também quanto um outro racializado, marcado pela caracterização-descrição de seus modos de ser, estar, existir e pensar enquanto outro, diferente, inferior, menos humano. A ‘racialização’, neste sentido, permite ao pensamento colonial tratar o outro como inferior duplamente, em seu aspecto sociocultural-local e em sua diferenciação fenotípica. Produz-se, neste sentido, a raça do Outro, divergente da civilidade, marcada no território e no corpo.

Esta racialização e a justificativa para a conversão-dominação-colonização se efetivam ao instaurar os limites da diferença cultural-racial pela criação da Nação. A Nação civilizada, neste sentido, em sua jornada de conversão-dominação pela ‘salvação’ do Outro, leva à produção das nações – menores e múltiplas. A nação salvadora-colonizadora, todavia, nunca salva de graça, sempre há um custo a pagar pela civilidade. Não por menos vemos que as colonizações se articulam pela escravização do Outro, pela exploração de seus recursos e pela manutenção do espaço de diferença – não por menos os colonizados sempre estão na posição de ‘subdesenvolvimento’, eles nunca ‘chegam lá’.

Aqui, aquele que possui não apenas marca e opera poder na diferença entre o que não-possui, mas agora ele também é autorizado em aplicar o poder-dominação sobre o outro e monoculturar o mundo, tomando a si mesmo como referência e cobrando os cursos que o si mesmo determina.

Aí, há uma terceira linha de produção do humano moderno-contemporâneo, o Capitalismo. O capitalismo que opera por linhas cambiais, de atribuição de valor e da

criação de um modo de vida no qual a própria valoração se dá pelo valor adquirido que se autovalora, aquilo que Karl Marx (2013) tratou por ‘mais valia’. A mais valia mobilizou o pensamento neste sentido por ao menos três operações: i) modificar os modos de produção e consumo, articulando a ter-possuir ao comprar-consumir, o falo neste sentido é realocado em relação às possibilidades de aquisição-acúmulo; ii) transformou a concepção de ser humano articulando-o às posses e capacidades de ter este adjetivo em relação aos recursos acumulados-possuídos para tê-los/sê-los, bem como ao aspecto cambial que ganha a sensação de humanidade (sempre é preciso mais para ser mais humano que o outro, em uma escala de valor autovalorizativo que não cessa e não se esgota, e ao encontrar limites para seu câmbio busca superar as contradições para manter o seu ‘desenvolvimento’ em curso); iii) criou a falsa sensação de igualdade abstrata nas possibilidades de ser, para estes há igualdade nas condições do humano ser mais humano ou mais sub-humano de acordo com suas ‘escolhas’ de captação-consumo-acumulação-produção.

Somam-se, assim, com estes três eixos a composição de um ser humano que: possui e opera poder, legitimado pelo próprio ato ou efeito de possuir-ter-apropriar; o ser humano que produz o outro como diferente, sub-humano, menos civilizado, e que pode ser dominado, convertido e aculturado (mas nunca igual, por marcas da nacionalidade, etnia e racionalidade); o ser humano que pode adquirir, consumir, produzir e se (auto)valorar a partir da exploração, apropriação, acumulação e consumo. É aqui que emerge o ser humano moderno-contemporâneo que tem a razão-poder, converte-acultura, é livre-produz-consome, e utiliza destes recursos para cindir, administrar, funcionalizar e ‘limpar’ sua realidade.

É este ser humano que move o mundo, transforma a topologia, deixa registros na terra. É este ser humano que guia a racionalidade do tempo e marca um tempo que podemos nominar de Antropoceno.

Algumas considerações temporais

Se traço este caminho aqui é por perceptar que todo trabalho emerge em meio ao ar do tempo (FOUCAULT, 2016; NIETZSCHE, 2012; 1974). Digo, com isso, que alguns rastros deixariam de ser considerados, ou o trabalho supostamente consideraria um ar de generalidade-totalidade se o espírito do tempo não fosse invocado para localizar de que localidades se enunciam os escritos deste texto.

Digo, com isso, que se há uma virada possibilitada pela biopolítica, ancorada nas ciências modernas e no deslocamento de concepção de ser para o ser-elaborado-pelos-homens, é desta possibilidade e território de marcação que os modos de subjetivação que aqui serão refletidos são possíveis.

Digo, com isso, que se há um campo traçado e mobilizado pela racionalidade neoliberal, que torna os sujeitos empresários de si, que concorrem entre si e predam-se, se nos modulamos desta lógica empresarial, as analíticas dos modos de subjetivação aqui apresentados são localizadas considerando esta ‘razão’.

Digo, com isso, que se há um modo de viver ancorado nas veredas da pós-modernidade, escombros de uma modernidade corroída, ou na hipermodernidade, na dureza acelerada de uma modernidade hipertrofiada, são desses interstícios que modos de compor-formar sujeitos a partir de tais lógicas-temporais dão a possibilidade e são possíveis a partir das técnicas-tecnologias agenciadas e trazidas à cena pelas psicopolíticas contemporâneas.

Digo, com isso, se há um transformar o tempo-cenário em ruínas, deixar marcas dos seres-elaborados-pelos-homens nas eras geológicas das ‘terras’ – aquilo que se trata pelas críticas do antropoceno –, isso nos mostra qualidades das linhas de força que atravessam o pensar-subjetivar contemporâneo e precisam ser tocadas.

Digo, com isso, que este trabalho emerge localizado em um tempo, possui os limites fronteiriços que a tecnologia do olhar pode tocar e, se situo o tempo em que este olhar se faz, é por considerar que este toca questões educacionais-culturais-científicas que balizam aspectos específicos de um paradigma: i) epistemológico, ao passo que configuram e compõem os modos de conhecer, pensar, imaginar e legitimar saberes; ii) político, de modo que o ar do tempo modula as relações de poder e governo tornadas possíveis; iii) ético, no sentido que os valores são elaborados, tornados desejados, apetecidos, anelados, ou não; iv) estético, as maneiras de sentir, atribuir sentidos, perceber, sensibilizar e se insensibilizar; e v) ontológico, naquilo que torna os modos de existências e suas artes possíveis.

Esta condição de emergência coloca as questões da localização temporal enquanto aspecto dual a ser refletido na leitura deste texto, sendo: a) estas são as condições em que as analíticas se fazem, sendo nesta temporalidade-localidade que o trabalho se faz e emerge; e também b) estas são as condições (e não poderiam ser outras) que o sintoma Escola sem Partido conta suas possibilidades de emergência e manutenção, ao passo que

se ancora nas discursividades do empresariado de si, do tornar as materialidades propriedades a serem vendidas e consumidas, no jogo com a crença e a descrença que a pós-modernidade coloca em cena, no inflacionar o discurso sobre o desenvolvimento e a rentabilidade nas modalizações da hipermodernidade, no deixar marcas profundas do ‘humano’ nas subjetividades e na Terra-terra... digo, esta localização temporal coloca em perspectiva a emergência deste trabalho e do sintoma que este se dispõe a escutar.

O ar do tempo se localiza, assim, a considerar tais marcações....

CAPÍTULO II – ATERRANDO-SE METODOLOGICAMENTE: DIAGNÓSTICO DO PRESENTE E A CRÍTICA E CLÍNICA DA CULTURA

Pensar uma investigação, o trânsito que realizamos e os processos pelos quais passamos que tornam possíveis nos encontros a reflexão, elaboração e composição de conhecimentos requer uma problemática: uma questão de método. Contudo, a própria questão de método é uma problemática científica-filosófica, nos colocaria Giorgio Agamben (2019). Os caminhos para isso nos seriam diversos: Friedrich Nietzsche (1974) nos diria que o método é um localizar as músicas e máscaras que utilizamos para dançar, rir, desorganizar e organizar criativamente os saberes, das metáforas e figurações que utilizamos; Baruch Espinosa (1997) nos pontuaria que uma questão de método se dá no que remete ao modo pelo qual ‘polimos as lentes’ para perceber-perceptar manifestações; Sigmund Freud (2014) provocar-nos-ia a pensar o método enquanto uma questão de escuta e analítica; Bruno Latour (2020) nos diria que a questão do método nos remete às possibilidades de ‘aterrar’.

O aterrar nos remete aos modos pelos quais tornamos possível o situar-nos no mundo, o falar sobre este e com este, o pensar o que está acontecendo e as condições para tal (LATOUR, 2011). O aterrar nos remete a um trabalho de cultivo e produção das materialidades e possibilidades de ser, estar, existir e pensar; um cultivo que se dá em relação à coletivização, partilha e articulação (HAN, 2018a).

Como procedimento *cultivante*-criativo tomo por base de que damos as condições ao longo do caminho e nas processualidades que se fazem, não tomando uma estrutura inicial, mas compreendendo o desenvolvimento de uma investigação como um processo de estruturação que se faz no curso – e sem o mínimo intuito de manter esta estrutura estática e fixada. O procedimental, neste sentido, se dá localizando territórios e as técnicas que são levadas a estes.

A primeira localização que gostaria de indicar é a localização enquanto sujeito e seu trânsito ritualístico, as máscaras que tomo para utilizar e performar neste trabalho. As máscaras que são sempre compostas, com diferentes materiais, diferenças técnicas, e devires no atuar (NIETZSCHE, 1974). Tomarei as máscaras como algo que me permite trocar de rostos e com tais trocas balizar as reflexões por diferentes orifícios para o olhar.

Todavia, há materiais e traços comuns a composição desta ‘mascarada’, daqueles que tocam no rosto e dificilmente poderão ser descolados. Poderia dizer que são malhas

que permitiram traçá-las e localizar a investigação. Tecidos que me permitiram costurá-las para lhes dar uma (de)(re)form(ul)ação...

Um destes materiais é o campo de saber dos Estudos Culturais das Ciências e das Educações. Os Estudos Culturais enquanto campo que me provoca a pensar a cultura enquanto conjunto de dinâmicas, de linhas de força, de relações de poderes-saberes-verdades, que atravessam e instauram possibilidades de elaboração e criação de campos de saberes como componentes e composições culturais. É pelo olhar dos Estudos Culturais que passo a tratar campos de saber demarcados como a Filosofia, Educação, Ensino, Ciência, Tecnologia... enquanto campos que foram demarcados culturalmente e exercem pressões e canalizações neste ato de demarcar, nominar e governar aspectos. Campo que nos provoca a pensar os aspectos em ‘composição’ e não enquanto compostos.

Assim, os Estudos Culturais em seu aspecto antidisciplinar não nega as disciplinas, mas nos coloca a pensá-las em termos de suas errâncias e produtividades. Direi – e corro aqui o risco de errar – que os estudos culturais nos permitem aterrar e tornar parte da cultura campos que tentaram safar-se destas por meio da elaboração das dicotomias-dicotomizações que lhes protegiam e asseguravam seu estatuto dentro-fora da cultura (estratégias de mecanismos de defesa (FREUD, 2014; 2010), de autolegitimação ou de sacralização (FROMM, 1983)) e aterra por retirar de algum campo metafísico estes campos de poder e permitir-nos analisar seus corpos-forças neste mundo. É a mundaneidade que os Estudos Culturais convidam e é deste artefato que lanço mão...

Poderia dizer que um segundo material do qual lanço mão para as produções de minhas máscaras são os campos de saber das Filosofias das Diferenças (GALLO, 2009). Penso com as Filosofias das Diferenças como afinar uma *aesthesis* – a faculdade do sentir – para olhar ao campo e desconfiar das narrativas de ordenamento pela lógica da identidade, homogeneidade e enquadramento. São as filosofias das diferenças que me provocam a pensar os modos pelos quais podemos olhar os múltiplos, diversos, devires... os menores-minoridades.

A expressividade das Filosofias das Diferenças em meu corpo-pensamento me remetem ao pensar os diversos, diferenciáveis e ingovernáveis, do minorizar as filosofias, educações, ensinamentos, ciências, tecnologias... de pensá-las em termos de mobilidade, movimento, ação, reflexão e do riso. Pensar um olhar situado, localizado e marcado pelo

próprio uso das máscaras, que poderiam ser outras, ter outras composições, proporcionar outros olhares.

Este olhar para as diferenças-multiplicidades se compõe a partir de três fios de concepção: i) olhar-pensar como um agir político, engajado, que exerce forças-poderes ao lançar as palavras e modalizar o pensamento, não de uma política voltada ao aspecto macro, mas de uma política-ação no olhar para as micropolíticas e suas microfísicas; ii) olhar-pensar de modo coletivo, no qual não vejo aspectos disjuntivos-separativos, mas nas próprias demarcações as possibilidades de vislumbrar as diferenças, suas relações e articulações, sem perder de vista as singularidades que traçam as diferenças (o coletivo aqui é também uma coletivização singular); iii) é um olhar para as ações desterritorializantes, das mobilidades e modalidades que nos permitem impedir que um maior torne-se um imperativo que homogenize, iguale, impeça que as diferenças emergjam (DELEUZE; GUATTARI, 2011; 2010; 1996; 1995; GALLO, 2009).

As Filosofias das Diferenças ajudam-me a pensar, também, que para que se dê a manutenção da micropolítica-coletivização-desterritorialização é preciso que a investigação não se guie por uma pretensão profética, que busque instaurar-se enquanto norma, que busque fazer-se Maior e Institucional. As Filosofias das Diferenças convidam-me a costurar minhas máscaras buscando trocá-las, desfazê-las, desmascará-las e jogá-las ao campo das controvérsias sempre que possível (NIETZSCHE; 1974; DELEUZE, 2018).

Um terceiro componente na composição de minhas máscaras são as ressonâncias Nietzschenas-Foucaultianas (NIETZSCHE, 2012; 1974; FOUCAULT, 2016), de modo que estes influenciam meu pensar e fazer-me enunciador do que vejo-sinto por ao menos dois aspectos localizadores: i) a compreensão da pesquisa-investigação-escrita como processo contraditório de forças desorganizativas-organizativas, do pensamento utilizado para dançar, rir, bailar e cortar – não por menos Michel Foucault (2016, p. 28) nos diz que o saber “não é feito para compreender, ele é feito para cortar”, e Friedrich Nietzsche (2016, p.281) corrobora ao pontuar que o saber possibilita o “aventurar-se”; ii) olhar para as ‘coisas’ e as ‘acontecimentalidades’ sem desarticular aspectos instauradores de existências, para Foucault (2016; 2010) dos saberes-poderes-verdades-éticas e para Friedrich Nietzsche (2016; 2012; 1974) das forças-composições-éticas.

Meu olhar, neste sentido, compreende que as educações vigentes e as investigações nas quais aprendemos-educamos – este movimento que faço aqui com o

olhar-sentir-pensar – são dadas a partir de condições epistemológicas, políticas, estéticas, éticas e ontológicas, sendo que as produções enunciativo-discursivas que daqui emergem e se inscrevem neste texto são lançadas para que nos movam a pensar o presente e para usá-las provocando esta presentificação.

Vejo que esses são alguns materiais que utilizo para compor minhas máscaras, mas estes se mesclam, se misturam, se hibridizam e se torcem... estes se encontram na composição do que me permite, sobre o rosto, pensar-sentir e dizer. Estas em seus encontros me permitem traçar um Diagnóstico do Presente (FOUCAULT, 2016; ARTIÉRES, 2004; MARTINS, 1998) – e se pudesse aqui nominar esta bricolagem mascarada que compõe meu ‘método’, eu o nominaria assim –, que me permite pensar o vivente, as acontecimentalidades-discursividades, as percepções-perceptos. Penso que para que este diagnóstico do presente se dê, meus trânsitos pelos Estudos Culturais, Filosofias das Diferenças e ressonâncias Nietzscheanas-Foucaultianas, se convergenciam nas: críticas e clínicas.

Diagnóstico como Crítica da Cultura

Ao pensar modos de diagnosticar o presente somos levados à reflexão de, sobre o que este consistiria. Talvez pareça ao mesmo tempo simples pensar que a diagnose consistiria em um processo, em sua raiz etimológica, de por meio de algo (*dia*) elaborar saberes (*gnostikós*) sobre uma temporalidade próxima (*praesentia*); talvez, seria ainda mais complexo se voltarmos o olhar às ressonâncias Nietzscheanas (2019; 1974) que nos colocam a importância de pensar o distante, ou melhor, de fazer-se distanciar da *praesentia*.

Poderíamos, então, iniciar compreendendo que o diagnóstico do presente consiste em um processo de elaborar saberes, algo a dizer, sobre os acontecimentos que nos circundam e buscar aproximar deste à medida que nos aproximamos cada vez mais (e por se aproximar nos distanciamos daquilo que parecia muito ‘claro’ ao nosso primeiro olhar). Acredito que este é um ponto, mas não nos dá indicações sobre o que se trata este diagnóstico...

Diria, neste sentido, que o que situa meu olhar pelo diagnóstico do presente, traçar de modo inclusivo este ato enquanto um processo de crítica. Digo, o diagnóstico do presente reverbera um caráter crítico da cultura. Acredito que quatro personagens conceituais me auxiliam a localizar o diagnóstico do presente enquanto crítica da cultura.

Um dos personagens que me influenciam a pensar a crítica é Immanuel Kant (2018; 1958), que nos coloca a pensá-la enquanto ato ou efeito que pensar as condições de composição de um olhar. Kant, ao se perguntar sobre: O que é possível pensar-conhecer? De que formas é possível agir? É possível um agir ético? O que fundamenta nossos costumes? De que modos podemos conceber os juízos e os juizados? Ao mobilizar estas questões com suas críticas às razões puras, práticas e aos juízos, o mesmo nos convida a traçar um plano em que os limites e possibilidades são colocados, ao passo que compreendemos nossas condições para o conhecer-agir-julgar.

O pensamento kantiano neste sentido nos coloca a pensar o pensar a partir dos limites do que este pode e de como este é possível. Fazer uma diagnose do presente, assim, requer que pensemos as condições, e que pensemos a partir de condições que localizam nosso olhar-pensar-sentir. Digo, com isto, que a crítica é instrumento de situar e compor.

Friedrich Nietzsche (1974) nos auxilia a pensar a crítica a partir de seu movimento de reflexão acerca da tragédia e do desmascarar. A crítica, neste sentido, consistiria na ação por dois movimentos: a ficcionalização como possibilidade de criação e o desmascarar do normatizado enquanto real. Tais bases nos levam a entender o ato de criticar como um ato de demolir ídolos e criar possibilidades. Este mesmo ato pode ser compreendido, também, enquanto investimento de forças ativas e criativas no entorno dos processos de desnaturalização, desidealização e reflexão.

O pensamento nietzscheano coloca-me aqui a pensar as ações que permitem demolir os ídolos eleitos e tratados como sacros, a percepção destes, os fios que tramaram essa ficção e os esquecimentos que a tornaram reais; ao mesmo tempo que permite-me criar uma narrativa, uma ficção, um saber a partir deste olhar dismantelador.

O terceiro personagem que me ajuda a pensar o diagnóstico do presente enquanto um ato crítico da cultura é Karl Marx (2013; MORERA NETO; LIMA; TONET, 2009), de modo que este nos instiga a pensar a crítica como uma ação-pensamento. Esta crítica ação-pensamento opera por três vias articuladas: (i) enquanto um processo analítico, que opera por separações e conjunções das textualidades-narrativas com as quais nos encontramos; (ii) como um movimento de apreensão das ideias e suas funções sociais, ou seja, de seus operadores enquanto discursividades; e (iii) enquanto a análise das condições históricas-ontológicas que permitem a emergência de um fenômeno.

Neste sentido, o diagnóstico como crítica da cultura se daria na relação de que um diagnóstico do presente ponha-se a realizar uma analítica das realidades do tempo presente, compreender os modos pelos quais são possíveis traçar interpretações destas em suas relações-produções culturais, das ideias-discursividades que circundam e podem ser compreendidas, e das condições históricas-ontológicas que tornam ‘isso’ – como isso me refiro ao fenômeno analisado – possível.

Por fim, um quarto personagem conceitual que me leva a pensar o diagnóstico do presente enquanto uma crítica da cultura é Michel Foucault (1990), aliás, é deste que retiro tal terminologia. O pensar foucaultiano nos auxilia em dois sentidos: i) na compreensão de que uma analítica que requer a si o conceito de crítica é, na verdade, uma analítica que opera pelo campo das negatividades. Para este, a crítica é a “arte de não ser governado” (FOUCAULT, 1990, p. 9), e para isso é necessário (ii) traçar identificações, diferenciações em nominações – bem como a criação, combinação e uso de conceitos – acerca dos regimes de governo e sua racionalidade, bem como operar a negativa, a elaboração de contranarrativas e contradiscursividades, frente a estas.

Digo, então, que para compor meu olhar localizo-o para relatar que este trabalho se faz com o diagnóstico do presente enquanto um mecanismo crítico, pois este: situa acontecimentalidades e compõe um olhar acerca deste; promove desmascaramento, mascaramentos e criações a partir do encontro dos personagens conceituais com o campo; mobiliza analíticas, compreensões e trações acerca das contingências (tanto de emergência do movimento/racionalidade aqui estudado, quanto dos efeitos de tração na cultura que este produz); e opera identificações dos modos de governo e de espaços de lacuna para contracondutas e contradiscursividades.

Digo, então, que este trabalho opera por um diagnóstico do presente enquanto crítica da-na-com cultura.

Diagnóstico como Clínica da Cultura

Se iremos operar um diagnóstico, poderíamos ser indagados sobre este por outra via: um olhar clínico. A ideia de diagnose-diagnóstico é algo comumente utilizado em investigações clínicas que tocam os corpos e as corporificações (FOUCAULT, 2016; 2010; 1999; 1963). E não nego essa concepção, pelo contrário, a tomo como parte constituinte de um olhar diagnóstico. O que se expande aqui é a noção de corpo-corporificação.

Vemos que pensar em corpo é pensar em algo organizado, e por organizado digo: constituído por órgãos. Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011) nos dizem que órgãos consistem em processos de organização ou estruturação de instrumentos que operam um funcionamento, uma função, um instrumental. Estes órgãos podem estar articulados a outros compondo tecidos e sistemas. O corpo é, então, um processo organizativo que exerce uma função, produz malhas e operacionaliza sistemas – que garantem o funcionamento de modos de vida.

O corpo é, então, um corpo que se refere aos seres ‘humanos’ indivíduos ou espécie-coletivos, mas se refere também a um corpo de pensamentos, discursividades, instituições, ideias... Assim, o diagnóstico do presente consiste em um olhar clínico, pois olha para os corpos, buscando examiná-los, olhá-los, localizá-los, desmembrá-los e afetá-los (FOUCAULT, 1963).

Não por menos Friedrich Nietzsche (1974) foi um grande clínico do presente, chegando a se (auto)nominar como (o maior) psicólogo. Nietzsche faz este movimento, e ressoa com ele, ao tratar que o que este investigava – as palavras, valores, ideias – eram os modos do organismo cultural manifestar-se, apresentar suas ruminações, nutrições e dejetos. No pensar nietzscheano o que pensamos-sentimos e até mesmo o que criamos se dá por meio de uma percepção do que nutre os corpos e do que é indigesto. E o indigesto é parte importante no diagnóstico, pois é o indigesto e sua indiferenciação o que criam derivas no campo da vida.

A diagnose é, então, clínica, pois o que percebemos na diagnose é o processo de expressão, organização e das (dis)funções dos corpos – e relembro aqui, dos corpos indivíduos, espécies, pensamentos, culturais, e outros ‘n’s –, e o que percebemos são as expressões que se organizam ou desorganizam, e os modos pelos quais em nosso sentir-pensar criamos outras (des)organizações para estes.

Gostaria, neste sentido, de somar a tal percepção que o diagnóstico do presente opera como clínica da cultura, pois o olhar que vertemos a este é de que o que percebemos são sintomas. Para Sigmund Freud (2014), o sintoma é um “sinal [...], a consequência de um processo” (FREUD, 2014, p. 112) elaborado a partir de uma contingência-cultura. Clínica da cultura, então, toma aquilo que é analisado-pensado-sentido enquanto um olhar para sintomas, expressões que são consequência das linhas de força que compõem o nosso tempo. Digo, que se olho o Escola sem Partido, é por tratá-lo enquanto um sintoma

cultural – por isso a diagnose aqui é clínica –, bem como por compreender que este e suas linhas de operação trarão consequências que ocasionarão outros sintomas.

Não quero aqui que pensem que a diagnose do presente se foca apenas na diagnose das consequências, pelo contrário, esta não considera uma dicotomia entre causa e consequência, mas a própria consequência como uma composição dos processos que possibilitam a expressão perceptados pelo próprio ato do expresso (FREUD, 2014).

Poderíamos dizer, então, que a diagnose do presente aqui é uma clínica da cultura, pois remete a uma sintomatologia da cultura (NIETZSCHE, 2019; 2012; 1974; FREUD, 2014; 2010); mas nos faltaria um elemento, que Joel Birman (2019) nos coloca: a clínica é uma cartografia dos sintomas. Diz-se, com isso, que o sintoma é aquilo que se expressa, e para compreendê-lo temos que cartografá-lo à medida que o acompanhamos. Na clínica não há, então, uma estrutura prévia, mas a construímos à medida que acompanhamos os sintomas, recortamos os elementos (e isso é a análise), associamos livremente produzindo narrativas que conectam os atores (humanos e não humanos) envolvidos; à medida que fiamos.

Este ato de fiar, à medida que escuta os sintomas e tenta acompanhá-los tecendo uma rede, é a clínica que nos permite as nomeações (STENGERS, 2015; FREUD, 2014) – e construção de conceitos que nos ajudam a continuar acompanhando. Esta cartografia é uma escuta sisífica¹⁷, em que não se desconsidera a própria composição e expressão sintomatológica separada das relações de poderes-saberes-verdades que envolvem estas (DELEUZE, 1998). Talvez, e aqui deixo um de meus ‘*talvezes*’ mais intensos, é por isso que ao longo dos capítulos poderão ser encontrados localizadores metodológicos específicos – é deste artifício que utilizarei para garantir meu acompanhar cartográfico dos sintomas.

Situaria, ainda, que este olhar clínico se dá por considerar que o ato analítico apresenta um espaço lacunar, um espaço do não saber, em que é preciso lançar de definições negativas para conseguir compreender e acompanhar. A compreensão negativa que tentará localizar os entendimentos sobre o analisado a partir de uma apresentação do que não é algo, para localizá-lo; ou do que ele deixa de ser quando opera de um determinado modo, limitando e até mesmo capturando pelo governo. Este adendo na construção de meu olhar é importante, visto que talvez o excesso de positividade ou o desejo deste poderia nos levar a reiterar os fechamentos de cancelas e a tentativa de

¹⁷ Em referência ao Mito de Sísifo, de um trabalho interminável que não cessa (CAMUS, 1942).

determinar algo (HAN, 2018a; 2018b) – o que não é minha intenção. Deixo as discursividades dos fechamentos para os ascetas políticos, os técnicos do desejo e os fascistas¹⁸ (FOUCAULT, 1977).

Situar de um Diagnóstico do Presente e para onde olho

Se eu pudesse dizer sinteticamente, diria que o diagnóstico do presente opera e constitui meu olhar neste manuscrito como um meio para pensar o presente, considerando aspectos críticos e clínicos da cultura. Estes aspectos do “[...] diagnóstico é constituído a partir de alguns pontos que o olhar designou e a partir dos quais se desdobra o mapa da atualidade” (ARTIÈRES, 2004, p. 30; MARTINS, 1998).

Se busco um olhar crítico-clínico da cultura no presente, para desenvolver uma diagnose, é preciso voltar o olhar a um fenômeno-sintoma do presente, é preciso localizar o olhar (HARRAWAY, 1995). Volto meu olhar ao movimento-programa *Escola sem Partido*.

O movimento-programa *Escola sem Partido* surgiu em setembro de 2003 por iniciativa privada de Miguel Nagib, advogado e fundador do movimento. Este inicia a organização, agenciando pais, a partir do momento em que relata sentir-se incomodado por um professor de história traçar comparações entre Che Guevara e São Francisco de Assis. Comparação esta feita para representação de um conceito histórico-ético-praxiológico de um atuar frente aos menos favorecidos, aos grupos hoje chamados de minoritários. Nagib, devido a sua formação católica, toma tal comparação como uma profanação da figura de São Francisco de Assis e uma santificação da figura de Che Guevara, que ao ver deste levaria a uma tentativa de influenciar os estudantes a seguirem um pensamento revolucionário marxista. Para o advogado cristão, este seria um uso indevido do espaço da sala de aula, pois seria uma tentativa do professor de doutrinar ideologicamente os estudantes e aliená-los.

¹⁸ Para Michel Foucault (1977), são: “1) Os ascetas políticos, os militantes sombrios, os terroristas da teoria, esses que gostariam de preservar a ordem pura da política e do discurso político. Os burocratas da revolução e os funcionários da verdade. 2) Os lastimáveis técnicos do desejo - os psicanalistas e os semiólogos que registram cada signo e cada sintoma, e que gostariam de reduzir a organização múltipla do desejo à lei binária da estrutura e da falta. 3) Enfim, o inimigo maior, o adversário estratégico (embora a oposição do Anti-Édipo a seus outros inimigos constitua mais um engajamento político): o fascismo. E não somente o fascismo histórico de Hitler e de Mussolini - que tão bem souberam mobilizar e utilizar o desejo das massas -, mas o fascismo que está em nós todos, que martela nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz amar o poder, desejar esta coisa que nos domina e nos explora.”.

A preocupação de Nagib, neste sentido, se dá na tentativa de criar um instrumental para ser utilizado enquanto “ferramentas para ajudá-lo nesta disputa” (PENNA; SALLES, 2017, p. 14), para o enfrentamento de professores que tocassem questões eleitas pelos membros do movimento como controvérsias. Este é um ponto que me leva a interessar o olhar para este movimento, pois percebo que este expressa um sintoma, o desejo de combater temáticas. Mas por que este desejo de combate? O que reflexões sobre Che Guevara, enquanto uma figura histórica, produzem de mal-estar nestes pais para que estes precisem de ferramentas para combater os professores por tocarem em seu ‘santíssimo’ nome? Que comparações estão sendo reivindicadas enquanto incômodas, e como elas representam algo em termos de dinâmicas de pensamento e de existência? Na negação contra algo e em seu sintoma há um interesse normativo (FREUD, 2010b).

Miguel Nagib então buscou associar-se inicialmente a outros pais. Para desenvolver dinâmicas de associação e armar-se para implementar uma dinâmica educacional proibitiva¹⁹ é preciso produzir dinâmicas de agenciamento de desejo dos Outros. Nagib faz isso elaborando um conjunto de pautas a ser tratadas como terreno comum para estes:

defesa da família e de um certo arcabouço de valores, com ênfase numa orientação patriarcal e heteronormativa; **imposição** de uma **separação** entre assuntos que podem ser abordados na escola e assuntos que só devem ser tratados no espaço privado do lar; **desconfiança** de instituições e agentes identificadas como promotoras de interesses estatais e governamentais – escolas e professores. (PENNA; SALLES, 2017, p. 14, *grifos meus*).

A base do movimento se dá, neste sentido, na tentativa da produção de um modo de pensar que deverá se tornar programa educacional para o disciplinamento dos corpos (FOUCAULT, 2014). O arcabouço que Nagib e os pais associados (poderíamos até incluir S/A nesta sentença, considerando a temporalidade dos empresariados de si) é a tentativa de calibrar um sistema normativo em nome da ‘defesa’ de um tipo específico de família (patriarcal e heteronormativa), regulamentações para separar contradiscursos que poderiam desestabilizar esta norma (devido a isso busca um sistema de proibição e perseguição de temáticas que possam fazer insurgir estas narrativas) e de uma desconfiança que estimula uma vigilância constante. Contudo, este requerer-se e reivindicar-se enquanto um Eu-normativo²⁰ indica um sintoma, um receio-ressentimento

¹⁹ Aqui compreende-se a lógica proibitiva atrelada aos modos de subjetivação e os processos de interdição discursivos frente a estes (SAFATLE, 2008a).

²⁰ Enquanto um eu que é formado-estruturado pelos processos de subjetivação em relação às possibilidades normativas-desviantes vigentes (FREUD, 2010b. FOUCAULT, 2010).

daquilo que poderia questionar seu quadro de valores (NIETZSCHE, 2019): O que o assusta? Por que um valorar a si? O que motiva uma calibração do sistema normativo neste momento? Que modos de existir pretende-se intensificar com este normatizar? Estas questões despertam meu interesse por este movimento...

Este movimento, que desde seu nascimento e proposição enquanto programa, busca instaurar-se por um movimento reacionário. Suas bases reativas se dão pois ancoram-se sob uma perspectiva anti-marxista, anti-socialista, anti-comunista, anti-gêneros, anti-sexualidades, anti-minorias, anti-figuras... é no ‘anti’, prefixo de negação, que o Escola sem Partido (EsP) elabora seu substrato; este nega aquilo que trata enquanto o condutor da doutrinação ideológica nos espaços educacionais – e sua base nunca cria, apenas reage para delinear seus princípios de disciplinamento.

Vê-se que estas negações se expandem, buscam outros vínculos e ganham visibilidade em meados de 2014 e 2015, visto as alianças que traçam neste percurso e as contingências do momento que levam à produção de um cenário que permite a ascensão do movimento, destacando-se os

três vetos governamentais cedidos em função das pressões políticas: a) a retirada de ações referentes à promoção de direitos sexuais, reprodutivos, laicos, de livre expressão e de reparação contra os crimes da ditadura do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) – realizada pelo então Presidente Lula em 2009; b) a proibição no Governo Dilma, em 2011, ao Programa Educacional Brasil Sem Homofobia no ensino fundamental e médio; e, c) a ampla campanha contra a diversidade sexual e cultural nos planos decenais de educação a partir de 2014 que inabilitou a educação para os gêneros e para os pertencimentos sociais como metas educacionais a serem cumpridas no país como um todo. (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016, p. 196).

Somo a esse potencial associativo, que se alastra como uma metástase a agregação com: d) a figura de Olavo de Carvalho²¹, sujeito que se autointitula enquanto intelectual aliado do programa, dando ao programa um ar de intelectualidade e cientificidade, estimulada e difundida por meio de vídeos e textos, elaborando uma pedagogia-educação nas plataformas virtuais reativa associada ao EsP (PENNA; SALLES, 2017); e) organizações como Vem Para Rua, Movimento Brasil Livre (MBL), Pró-vida Pró-família, intrinsicamente ligados à perspectiva neoliberal e a tal guia para organização social e economia de mercado – oferecendo ao programa um verniz de apoio de múltiplas organizações sociais e, com isso, de acepção da sociedade pelo mesmo; f) *Think Thanks*²²,

²¹ Olavo de Carvalho faleceu em 22 de janeiro de 2022.

²² Essas associações são “Essas organizações são conhecidas, entre outros propósitos educacionais, pela ênfase na transformação da educação em mercadoria, pela defesa da privatização do sistema público de

como o Instituto Liberal e o Instituto Millenium, que dão uma óptica de apoio econômico, bem como financiamentos e difusão do pensamento do EsP em consonância com neoliberalismo; e, g) tornando-se plataforma político-eleitoral nas campanhas pós-2014, por partidos que se auto identificam enquanto de (centro)(ultra)direita, vinculando-se à disponibilidade de um modelo para propositiva de projeto de Lei para estes – protocolado inicialmente no estado do Rio de Janeiro pelo então Deputado Flávio Bolsonaro.

Neste ato, percebe-se que apenas há um ponto aglutinador dos movimentos que se pleiteiam como programas pedagógico-educacionais: as bases das discursividades anti-gêneros e anti-sexualidades. A ideia de ‘ideologia de gênero’ torna-se slogan do movimento e este passa a representá-los, empresta-lhes seu nome. Penso que emprestar seu nome é uma estratégia de dupla: i) tem a ideia de se instaurar legislativamente e subjetivamente, e ii) cria a noção de que representa uma unidade.

De tais alianças, o Programa *Escola sem Partido* encorpa e torna-se representante de tal conglomerado, buscando firmar-se legislativamente em nível Nacional via projetos de lei 867/2015²³ (Dep. Izalci PSDB/DF), 193/2016²⁴ (Sen. Magno Malta PL/ES²⁵) e 246/2019²⁶ (Dep. Bia Kicis²⁷ PSL/DF). Evidencia-se, então, com novidade a tentativa de instaurar pedagogia-educação reativa pelas vias legislativas, tentativa associada à busca de difusão para o convencimento social da importância de tal programa educacional-social²⁸.

ensino, pela defesa da implantação do *homescholling*, “sala de aula invertida” e ensino a distância como estratégias minimizadoras de investimentos e gastos com educação e pelo incentivo à interferência de grupos privados nas escolas” (FURLAN; CARVALHO, 2020, p. 172). Tais organizações recebem financiamento e encontram-se distribuídas internacionalmente, investindo para um mote neoliberal para pensar as educações formais e não formais, produzindo um modo de subjetivação articulado à perspectiva neoliberal.

²³ O referido projeto de lei encontra-se disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em 05/05/2021

²⁴ O referido projeto de lei encontra-se disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em 05/05/2021

²⁵ Ressalta-se que o projeto de lei protocolado pelo Senador Magno Malta (PL/ES), de número 193/2016, encontrava resistências para ser aprovado no senado. Como este seria o primeiro projeto a ser votado, e caso recusado apresentaria problemas para a propositiva que tramitava na Câmara dos Deputados (867/2015), foi retirado de pauta pelo próprio autor no dia 21/11/2017.

²⁶ O referido projeto de lei encontra-se disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2019>. Acesso em 05/05/2021

²⁷ Ressalta-se que a Deputada se elegeu sob a discursividade e defesa do programa Escola sem Partido, bem como que essa é cunhada de Miguel Nagib.

²⁸ Demarca-se aqui que tal propositiva não ocorre apenas no Brasil, é um fenômeno internacional que pode ser percebido na América Latina com o (anti)movimento Con Mis Hijos No Te Metas, na Argentina, Bolívia, Paraguai e Peru. Movimentos similares têm pululado também nos Estados Unidos, Espanha, França e União Européia.

Esta visibilidade e disputa jurídico-legislativa, balizada pelo EsP, coloca-me a voltar o olhar para este enquanto sintoma para compreender os efeitos das pedagogias-educações reativas do hoje, seus substratos e modos de subjetivação (produtores e produzidos nos entornos do EsP).

Vejo também que tal sintoma utiliza das vias legislativas como um recurso para expressar-se. Longe de buscar fundamentar-se constitucionalmente, este tem por estratégia operar como subjetivador, fazer-se no pensamento coletivo e criar um novo modo de situar no mundo – e com isso existir neste. Este investimento por criação de linhas de subjetivação, essa disputa psicopolítica dos afetos e das (in)sensibilidades, est a tração por criar agenciadores de modos de desejar ancorados no programa EsP, me interessam a olhar para este – e me preocupam.

Volto meu olhar a dois modalizadores de minha análise crítica-clínica, de meu diagnóstico do presente: (i) o projeto de Lei 246/2019 (Dep. Bia Kicis PSL/DF)²⁹, haja vista que este faz inserções e suplementa/substitui os outros; (ii) bem como busco, como fresta de análise, os ruídos que nos permitam traçar reflexões no sítio eletrônico do Programa Escola sem Partido³⁰ – espaço que acompanho desde 2014 e que passou por atualização em 2019, localidade que não busco apresentar descritivamente como um *‘planilhamento’*, mas onde procuro indícios, rastros, vestígios que me permitem compreender as psicopolíticas colocadas em movimento pelo EsP.

Meu olhar ao projeto e ao sítio eletrônico encontra suas bases analíticas no diagnóstico do presente, crítico e clínico da cultura, utilizando de: (i) personagens conceituais, pensadores e seus pensamentos-conceitos para ajudar-me a compor uma narrativa-analítica do presente (DELEUZE, GUATTARI; 2011; 2010); (ii) ao uso de conceitos para interpretação da cultura, nominação e diagnose, o uso de conceitos como ferramentas de análise para taxonomizar modos de subjetivação por meio das análises das discursividades (FOUCAULT, 2016; 2015; 2010); e (iii) a análise das narrativas do movimento-programa EsP como enunciações de um sintoma, que nos permitem compreender o presente e as mutações no tempo-pensamento-subjetivações como tracionadores dos modos de existência (LATOUR, 2020; 2013). Os textos dispostos no

²⁹ Tal opção foi realizada haja vista que os projetos foram realizados sob um mesmo modelo disponibilizado no site do EsP, sendo então similares. Contudo, o modelo elaborado pela Dep. Bia Kicis PSL/DF, conhecido como a versão 2.0 do projeto, buscava incluir como direito legal a filmagem dos professores em seu trabalho pelos estudantes, mesmo que sem o consentimento do docente.

³⁰ O sítio eletrônico do Programa Escola sem Partido encontra-se disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em 05/05/2021

sítio eletrônico foram lidos na íntegra, guiado por uma hermenêutica norteadas por conceitos e pela analítica do presente, em que os fragmentos, sentenças, narrativas e discursividades foram postos ao pensar no encontro destes com a possibilidade de uma elaboração-interpretativa do sintoma analisado.

**PARTE II – DIAGNOSTICANDO PSICO-POLÍTICAS EDUCACIONAIS:
BASES DO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO**

CAPÍTULO III – ECONOMIA LIBIDINAL DO ESCOLA SEM PARTIDO: TOTEMIFICAÇÃO, MORALIZAÇÃO, ASSUJEITAMENTO E O PROPRIETÁRIO-PROPRIEDADE

“Escrevo para ficar livre de mim mesma”
– Clarice Lispector

Os inícios de escritas são complexos, pois se dão pelos meios – e será que aqui já estamos em um meio, ou estamos falando de um início-pelo-meio? Engendram-se em acompanhar fluxos, buscam compreendê-los e presenteá-los com uma diagnose. A escrita, neste sentido, é a potência para acompanhar os fluxos e taxonomizá-los³¹, ao mesmo tempo que é um instrumental criativo para livrar-se destes — como bem pontua Clarice Lispector.

Os fluxos que pretendo acompanhar neste capítulo partem dos encontros nos quais duas linhas de força se esbarram, se afetam e se constituem enquanto sujeito crítico-clínico da cultura: a) a publicização³² do programa Escola sem Partido, a qual me interessa em refletir acerca dos aspectos psicopolíticos e de sua pedagogias (no que tocam os afetos, saberes e (in)sensibilidades); com b) a economia libidinal, os regimes dos prazeres e as subjetivações que atravessam e são atravessadas pelos movimentos. Tais eventualidades, se posso dessa forma nominar, levam-me aos percalços formativos que me põem a ensaiar, escrever e ficar livre. Aspectos instaurativos em que me encontro e me perco.

Encontro-me interessado nas bases *bio*-lógicas das sexualidades mobilizadas pelo EsP, passo a compor-me enquanto sujeito que compreende tais epistemes enquanto discursividades, saberes-poderes (FOUCAULT, 2016), artefatos culturais (LATOUR, 2011) e um fenômeno narrativo (RAGO, 2017). É nessa assembleia — e empresto tal conceito das biológicas — que compreendo a coletivização dos saberes (STENGERS, 2002), suas tecnologias de produção (HARAWAY, 1995) e o regime trágico da alteridade³³ enquanto um trabalho de Sísifo³⁴ (CAMUS, 1942). É nesse agrupamento que

³¹ A taxonomia remete a um conceito clássico do processo de interpretação de caracteres, sintomas, eventos e nominação destes.

³² Enquanto conjuntura publicitária, de amplitude, consumo e capitalização das subjetividades.

³³ Confiro a tragédia da alteridade alinhada a Sigmund Freud (1981b; 2010) enquanto o conflitivo constitutivo da subjetividade e das relações socioculturais, processo que envolve os (des)contínuos encontros do Eu, do Outro e do Nós. Tal perspectiva abarca as dualidades-dialéticas das negatividades e afirmações constituintes das linhas de subjetivação.

³⁴ Sísifo consiste em um personagem mitológico representado por Albert Camus (1942) enquanto aquele da filosofia por excelência: da indagação constante sobre o viver e seus (não) sentidos. Representa o trabalho interminável da construção de sentidos, significados, sistemas simbólicos e modos de existência.

me reconheço enquanto sujeito produzido e produtor de *bio*-logias e, posteriormente, de filosofias outras.

Coloco-me a operacionalizar a abertura de (mais) portas (de entrada), no sentido de borrar ou criar espaços de trânsito entre as fronteiras acadêmicas e psicossociais, no compromisso de manter tais canais de vazão da diversidade. Nesse compromisso ético, político, estético, epistêmico e ontológico residia seu encanto. *Ético*, à medida que estava preocupado com modos de valorações; *político*, à medida que colocava em questionamento operações de poder e governo; *estético* em sua potencialidade formativa das sensibilizações; *epistêmico* no que toca sua contínua constituição de modos de pensar; e, *ontológico*, pois cria *substratum* ecológico para modos de vida minoritários³⁵ identitário s que lá encontram territórios de *re*-conhecimentos.

Contudo, como pontua Friedrich Nietzsche (1974), as produções de mundos-existências se dão nos jogos de força. As forças niilistas possibilitam o esvaziar dos sentidos em suas negativas, e no *ex*-vaziar possibilita um espaço para artistar outros possíveis. O Escola sem Partido (EsP) desempenha esse papel de negatividade, sendo um encontro — e aqui não conseguiria definir em termos espinosistas de um bom ou mau encontro — que me proporciona o pensar as educações-subjetivações na contemporaneidade.

Se posso situar tal colisão (com o EsP) no espaço tempo, esta se dá indiretamente com a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 3 de junho de 2014: o dia em que o culto ao currículo se torna televisionado³⁶. O atravessamento direto ocorre a partir do momento que representantes do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Diversidade Sexual se colocam à disposição para diálogo acerca do Plano Municipal de Educação, voltado ao combate de todas as formas de discriminação. Aí continuaria na frase seguinte. Esse encontro aconteceu nos dias 17 e 18 de junho de 2015, na Câmara dos Vereadores de Maringá, Paraná, e foi marcado em nosso comparecer enquanto representantes de um Núcleo de Estudos e Pesquisa em Diversidade Sexual dispostos a traçar diálogos acerca do Plano Municipal de Educação, pensando-o em relação ao combate a todas as formas de discriminação. Esse encontro foi marcado por hinos que entoavam o “Gênero Não!

³⁵ A conceitualidade minoria refere-se em uma posição de sujeito no que diz respeito aos modos de poder e governo; termo não referente a processos quantitativos, mas sim qualitativos. Os agrupamentos-movimentos minoritários são constituídos pela não representação, participação e integração nos espaços de poder, são subalternizados e assujeitados no sistema discursivo hegemônico (CHAUI, 1984).

³⁶ Como discuto em outros momentos (POLIZEL, 2017, 2019), a visibilidade das discussões curriculares é dada à medida que esta se torna mercadoria, capital simbólico, político e religioso.

Maringá é de Jesus!”. Não foi possível naquele momento enunciar-se, apresentar seus estudos e contribuições; não se encontrava alinhado aos desejos dos sujeitos veneradores dos apagamentos, identitários e minoritários, com a faculdade da escuta. Conclamavam para além disso, desejavam uma proibitiva de modo que apenas apagar-calar não era o suficiente, era preciso regulamentar a possibilidade da fala no entorno de tais elementos-atravesadores-componentes das identidades (regulamentação esta que se aloca no espaço da proibição, do não dizer, da contravenção, do crime).

Esse anseio pela regulamentação-censura (por que não criminalização?) das diferenciações no espaço escolar é o que dá início aos Projetos de Lei denominados Escola sem Partido (BRASIL, 2015, 2016, 2019). Interessaram-me os usos dos discursos supostamente *bio*-lógicos pelo movimento. Interessou-me o culto aos currículos (POLIZEL, 2017). Interessou-me a catequese conclamada (POLIZEL, 2019). Interessou-me esse desejo de apagar-proibir. E o que proporcionou esse interesse foram esses encontros com o EsP.

Destes encontros emerge este capítulo colocado para traçar linhas de reflexão acerca da psicopolítica, do campo político e do agenciamento dos desejos do movimento Escola sem Partido (EsP). Reflexão que parte do olhar inspirado nas teorias clínicas e críticas da cultura, inclinadas à economia libidinal em disputa que garante a agência EsP o seu funcionamento.

Organizo as interlocuções acerca da economia libidinal colocada em disputa pelo movimento EsP em três eixos: a) propriedade como mote da subjetividade contemporânea e sua projeção sob a imagem do filho, elaborada como duplo papel ordenativo, filho-propriedade e filho-vigilante; b) moralidade como legislativa do desejo com o intuito de estabilidade de um *velho-novo sistema organizativo*, que conclama o controle dos fluxos desejantes e da impossibilidade de traçar críticas-diagnoses no sistema; c) o Eu como modalizador da subjetividade contemporânea, o narcisismo na produção do totem-dispositivo EsP.

ESCOLA SEM PARTIDO NO DIVÃ

*Inclinada ela própria a todos os extremos, a massa só é
excitada por estímulos desmedidos.*
– Sigmund Freud, *Psicologia das Massas e Análise do Eu*

Para traçar considerações acerca da economia libidinal, colocada em disputa pelo movimento Escola sem Partido, é preciso que este narre a si mesmo. Considerando a multiplicidade de espaços pelo qual se narra, é necessário um recorte das sessões as quais o movimento é colocado no divã: a) seu falar por meio de Projetos de Lei (BRASIL, 2015, 2016, 2019); b) suas enunciações presentes no site³⁷; e c) as narrativas presentes no endereço eletrônico referente às informações acerca do programa³⁸. A esses espaços compreendo como o processo de corporificação do Escola sem Partido, os meios que o materializam discursivamente e possibilitam sua análise. Nesse sentido, ao tratar das enunciações do EsP, referir-me-ei a esse complexo triádico.

Esse corpo colocado a narrar-se e a localizar-se evidencia que o movimento Escola sem Partido vem atuando desde 2004³⁹, tendo como mote compor uma “[...] iniciativa contra o uso das escolas e universidades para fins de propaganda ideológica, política e partidária”⁴⁰. O movimento só ganha visibilidade com as discussões realizadas em torno do Plano Nacional de Educação (2013-2014)⁴¹, à medida que é gerado investimento de setores conservadores e reacionários da população para a supressão do termo gênero e diversidade sexual — e, nesse oportunismo, suprime-se também os termos étnico-raciais, regionais, territorialidades e de classe (CARVALHO; POLIZEL, 2018; CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016; POLIZEL, 2019).

Esse evento dá substancialidade ao movimento Escola sem Partido, à proporção que ele se torna publicizado: a) devido à espetacularização midiática acerca do acontecimento; b) em decorrência da divulgação de um modelo de anteprojeto de lei que facilitava a propositiva das pautas do movimento; c) devido às alianças políticas e ao uso das pautas do projeto enquanto capital político; d) dada a possibilidade de agenciar pautas moralizantes para o escopo educacional-escolar; e) pela possibilidade de potencializar o investimento político do falar sobre educação sem traçar propositivas curriculares

³⁷ O site oficial do movimento Escola sem Partido encontra-se disponível em: <https://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 23 maio. 2020.

³⁸ Os idealizadores do movimento Escola sem Partido propõem sua pauta enquanto um programa social-educacional, traçando considerações por meio do endereço eletrônico disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>.

³⁹ Fernando Penna e Diogo Salles (2017) pontuam que essa datação marca o nascimento do movimento Escola sem Partido a partir da iniciativa privada do advogado Miguel Nagib e da iniciativa de entrega aos pais de uma carta referente ao “Estupro Intelectual da Infância”, em 2003. Os pesquisadores mostram que esta é disponibilizada também por Olavo de Carvalho em seu site eletrônico, sinalizando a carta como uma dupla certidão de nascimento do EsP. Tal carta proporciona, em 2004, a organização desses pais como um movimento.

⁴⁰ Enunciado evidenciado no site do movimento Escola sem Partido.

⁴¹ Trato aqui o Plano Nacional de Educação também em seus termos suplementares e complementares, ou seja, no que confere os Planos Estaduais e Municipais de educação em toda extensão do território nacional.

concretas, a fala pela fala; f) por conta da oportunidade de promover a responsabilização de um Outro imaginário — um possível professor doutrinador — pelas crises educacionais e pelo modelo social, econômico e político em vigência; e g) pela possibilidade de encorpar o evangelismo aos currículos escolares⁴² e suprimir a laicidade curricular no que toca o atravessamento das discursividades cristãs no espaço educacional (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016; POLIZEL, 2017, 2019).

No encontro da publicidade, do capital político e do estímulo de pautas morais, o EsP elabora um culto aos currículos (POLIZEL, 2017) e um currículo pastoral (POLIZEL, 2019). Tais currículos são instaurados ao passo que são operacionalizados; e são operacionalizados à medida que as relações desejantes-epistêmicas os colocam em funcionamento.

Para compreender esse circuito, busco inspirações nas teorizações Críticas e Clínicas da Cultura sob influências de Theodor Adorno (2015, 1995; ADORNO; HORKHEIMER, 1991; ABEICHE, 2013) e Sigmund Freud (2017, 2010, 1981a, 1981b, COSTA, 2014; SAFATLE, 2008a), emprestando-lhe conceitos — que serão desenvolvidos nas respectivas sessões — para hermenêutica da economia libidinal do EsP. Compreende-se a economia libidinal de um olhar Freudiano (FREUD, 2010a) como o investimento da libido, é o que impulsiona o fazer-come, o atuar e o negociar os usos dos desejos. Tal economia libidinal prescinde do investimento do desejo atrelado à identificação-subjetivação do sujeito, sua constituição e seu constituir da cultura e as normativas que se instauram a partir destes de modo articulado.

Nesse sentido, a busca pela compreensão da economia libidinal do EsP prescinde de seus mecanismos de subjetivação e de seu projeto normativo-cultural, de seu arcabouço discursivo (ADORNO, 2015; SAFATLE, 2008a). As bases que alicerçam a economia libidinal do movimento e programa EsP se revelam em seu objetivo de lei: a liberdade de consciência e religião. Para propositiva de tal mote, o movimento-programa

⁴² Pontuo aqui que: a) tal aspecto é evidenciado na participação de comunidades católicas e evangélicas nos espaços de decisão legislativa acerca dos Planos de Educação; b) a laicidade nunca se concretizou nos currículos escolares, todavia fosse uma propositiva constantemente negociada a fim de manter o espaço escolar enquanto território dos saberes especializados e passado pelo crivo das demarcações científicas; c) a incorporação da religiosidade no espaço escolar por tais movimentos é possibilitada apenas para as religiões cristãs. Outras religiões, como o islamismo, o hinduísmo, o budismo, a umbanda e o candomblé, são vistas como discussões doutrinárias e não passíveis de serem discutidas no espaço escolar. Tal aspecto é evidenciado, a exemplo no texto no site do movimento, sob o título *Pais Católicos Reagem*. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/pais-catolicos-reagem/>. Acesso em: 23 maio 2020.

elabora e parte de uma noção de infância e dos usos sociais destas⁴³. É de tal base que traçarei reflexões acerca dos investimentos libidinais do EsP, a partir do agenciamento de suas propositivas de Lei⁴⁴ (BRASIL, 2015, 2016, 2019).

PROPRIETÁRIOS DA SUBJETIVIDADE E SUBJETIVIDADE PROPRIETÁRIA

A massa não conhece a dúvida nem a incerteza
–Sigmund Freud, *Psicologia das Massas e Análise do Eu*

Sigmund Freud, em sua obra *Psicologia das massas e análise do eu* (2017), pontua que os processos de massificação se dão via unificação dos indivíduos e pelo esquecimento de suas singularidades. Esse processo envolve não apenas uma unidade de corpos, mas também de desejos e de modos de pensar, logo, não lhes são concedidos o direito da dúvida. A dúvida reitera o reconhecimento das singularidades e cinde as massas. Devido a isso, é suprimida por meio da idealização — ou pela eleição de uma liderança.

O investimento dá-se no processo que Sigmund Freud (2017) trata por sugestão. A sugestão é o processo de convencimento, (contra)transferencial, que elege as normativas-verdades a serem chanceladas e seguidas. Tal legitimidade é conferida pelo ideal de que a supressão dos desejos que aquela verdade permite é benéfica à cultura (FREUD, 2010a). Nos Estados modernos, tal processo de legitimação se dá nas instâncias de poder que fundam a ideia de legislação a ser seguida.

O reconhecimento do poder legislativo no governo dos corpos e das mentes (ADORNO, 2015, 1995; ADORNO; HORKHEIMER, 1991), associado aos processos de espetacularização da política (TIBURI, 2017), dá base à discursividade e ao investimento imagético do Escola sem Partido: sua possível constitucionalidade. Os usos discursivos, então, vertem-se à utilização de saberes articulados aos Direitos Humanos⁴⁵. Evoca-se a

⁴³ Em outros momentos apresento que são três personagens conceituais que dão substrato à discursividade do Escola sem Partido: os pais, os alunos e os professores (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016; POLIZEL, 2017, 2019). Contudo, neste trabalho mantereí a centralidade no construto da noção de infância.

⁴⁴ Ressalta-se que este trabalho mobiliza o olhar para a expressão do sintoma e suas linhas de força e do adoecer, de modo que os agenciamentos dados por este e aqui trazidos refletem os ecos característicos do sintoma Escola sem Partido e de sua base aliada que propicia a manutenção e intensidade sintomática. Todavia, há agenciamentos de contrapoder, agenciamentos de resistência que são respostas ao sintoma Escola sem Partido, de modo que poderíamos destacar o movimento social “Professores Contra o Escola sem Partido”, a coleção de obras publicadas pela Livraria da Física “Conteúdos Cordiais por uma Escola sem Mordada” e a publicação do “Manual de Defesa Contra a Censura nas Escolas”, dentre outras alianças que resistem a este sintoma contemporâneo.

⁴⁵ Elaboro tal demarcação visto que os usos das discursividades dos Direitos Humanos são estratégicos pelo movimento Escola sem Partido, que usa destes para partir do axioma de direitos essenciais e inalienáveis e

Conferência Interamericana de Direitos Humanos, acordada como Pacto de San José da Costa Rica:

Artigo 12. Liberdade de consciência e de religião

1. Toda pessoa tem direito à liberdade de consciência e de religião. Esse direito implica a liberdade de conservar sua religião ou suas crenças, ou de mudar de religião ou de crenças, bem como a liberdade de professar e divulgar sua religião ou suas crenças, individual ou coletivamente, tanto em público como em privado.
2. Ninguém pode ser objeto de medidas restritivas que possam limitar sua liberdade de conservar sua religião ou suas crenças, ou de mudar de religião ou de crenças.
3. A liberdade de manifestar a própria religião e as próprias crenças está sujeita unicamente às limitações prescritas pela lei e que sejam necessárias para proteger a segurança, a ordem, a saúde ou a moral públicas ou os direitos ou liberdades das demais pessoas.
4. Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções. (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1969, s.p.)⁴⁶.

Seu apelo à constitucionalidade traz à cena com tal normativa três aspectos: a) a educação a serviço da religião e moralidade vigente; b) a noção de moralidade como produzida apenas pelos pais e tutores, não reconhecendo e cerceando outras instituições sociais em tal formação; e c) a consciência enquanto do indivíduo privado-privativo, e não pelo agrupamento coletivo-social. À escola caberia o ensino de conhecimentos historicamente cumulados e de fundo técnico-utilitário. O que conferiria aos saberes sua característica de cientificidade, sob tal ótica, seriam conhecimentos que não provocassem reflexões referentes a religiões e moralidades, bem como permitiriam a reprodução dos moldes sociais contemporâneos. É essa repetição social-educativa-moral que conferia o status formativo à educação (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Tal ótica localiza-se sob a perspectiva neoliberal, do garantir a educação para o trabalho e para “[...] o crescimento econômico do mercado”, enquanto os valores morais seriam dados pela família e seu conjunto de indivíduos (ABECHE, 2013, p. 66). A garantia da *liberdade de consciência e religião* encontrar-se-ia alinhada, então, à

ao mesmo tempo o utiliza como estratégia retórica contra especialistas em educação que discutem as Educações sociais e humanitárias — a partir de preceitos éticos, estéticos, políticos, eróticos, epistemológicos e ontológicos. Busca uma apropriação do discurso que poderia ser utilizado por aqueles que criticariam o programa EsP em seu cerceamento das discussões sobre diversidade, desigualdade, identidade e diferença.

⁴⁶ Ressalta-se que tal artigo e parágrafo referem-se aos direitos de primeira geração, inclinado aos direitos do plano privado-indivíduo. No que se refere a preceitos norteadores da educação no pacto, trata-se de um direito de segunda geração, de interesse do público, e é dado de acordo com o documento complementar à Convenção Interamericana de Direitos Humanos, o Pacto de São Salvador (BRASIL, 1999). Evidencia-se uma dissimulação interpretativa o Pacto de San José da Costa Rica, como discuto em outros textos (POLIZEL, 2019).

repetição da moralidade dos pais e à instância priva(tiza)da da consciência. Ao passo que essa liberdade é garantida pelo direito de formação de consciência, direcionado aos pais e aos tutores, a imagem do filho é elaborada enquanto figura de propriedade.

Nasce um personagem⁴⁷: o filho-propriedade. Tal personagem nos dá indícios de um investimento libidinal que elege os proprietários da subjetividade, no caso, os pais e tutores; e os sujeitos da subjetividade proprietária, os filhos. A noção do filho-propriedade é agência dos desejos-saberes e confere coesão ao movimento e produção de sua massa (FREUD, 2017).

Tal investimento desejante — de compor um filho-propriedade — pode ser dado por múltiplos impulsos: a) pelo ruir de fronteiras espaços-temporais dada s pela globalização, promovendo a hibridização de culturas e a crise de tradições-tradicionalismos culturais; b) pelos impulsos neuróticos voltados à normalização do Outro e à assepsia das diferenças; c) pela transformação dos indivíduos em mercadoria-propriedade, o que se dá no ambiente familiar na projeção aos filhos enquanto sujeitos de transferência das idealizações dos pais e da propriedade familiar; d) por tempos de crise, propícios à manifestação das personalidades autoritárias, da eleição-responsabilização do Outro-diferença como fonte de todo mal; e) pelos avanços das teologias da prosperidade e dominação, associados a movimentos cristãos reacionários e ao *ethos* do sistema capitalista; e f) pelo desejo por ordem via a sujeição ao Outro-ideal e do Outro-filho.

Como evidenciado (ADORNO, 2015, 1995; FREUD, 2017, 2010, 1981a, 1981b; COSTA, 2014), o corpo do filho não se assujeita passivamente, visto que é também um corpo desejante. Assim, é necessário criar sistemas para direcionar a libido desses sujeitos. A canalização do investimento libidinal do filho-propriedade dá-se na elaboração de uma *re*-atividade para este: sua função de filho-vigilante.

O mecanismo para tal fundação é um cartaz, que catalisa o alunado para operar enquanto alcaguete. O cartaz fixado em sala de aula instaura um panóptico⁴⁸, inquieta os estudantes à vigília constante do docente e à “delação premiada” deste. Ganha o status de cidadão comprometido com seu entorno, pois denuncia o Outro, possível corruptor, e mantém sua posição de filho-propriedade. O estudante, tornado filho-vigilante, tem duplo confluir de seu investimento libidinal: um compromisso para com a sociedade, à medida

⁴⁷ Utilizo neste texto de personagens enquanto figuras taxonomizadas, nomeadas, que dão substrato para a interpretativa dos fenômenos.

⁴⁸ Remete ao dispositivo do olhar, da vigília instaurada de todos para com todos, operacionalizando controle e disciplinarização dos corpos e das mentes (FOUCAULT, 2016; CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016)

que denuncia a possível manifestação do suposto mal na figura docente; e um pacto com seu assujeitador, ao passo que permite aos pais por meio da manifestação de possível furto de sua liberdade de crença, de religião e manutenção de sua posição enquanto filho-propriedade.

A própria transformação do estudante que se constitui *a*-sujeito, ao tornar-se filho-propriedade e filho-vigilante, é reiterada e reitera o calibrar do movimento Escola sem Partido. Esse é seu recurso de constitucionalidade, que para além da *dis*-simulação⁴⁹ do Pacto de San José da Costa Rica, se substancializa pelo investimento libidinal dos pais-filhos à medida que o desloca aos princípios neoliberais de sociedade: liberdade de consciência-religiosa, propriedade e *panoptismo*, bases do proprietário das subjetividades e das subjetividades proprietárias.

CALIBRANDO AS INTERDIÇÕES

A massa é impulsiva, instável e irritável
– Sigmund Freud, *Psicologia das Massas e Análise do Eu*

A demanda legislativa é dada enquanto possibilidade para eliminar as potencialidades de dúvidas-reflexões acerca da organização social vigente, organização essa que compõe sentidos, significados e quadros-guias ao investimento libidinal. A busca legislativa é o ímpeto constitutivo de um quadro de referências e ordens a serem seguidas, sendo a possível infração a abertura e justificativa da punição-eliminação do infrator (FOUCAULT, 2016; FREUD, 1981a; TIBURI, 2017).

Assim, ao invocar uma normativa para garantia das liberdades e criminalização do que lhe ameaça, é necessária a evocação de uma possível violação. Um possível risco: a elaboração do professor como uma manifestação da fonte do mal, do contágio, e os estudantes enquanto sujeitos de “[...] audiência cativa” (BRASIL, 2015, 2016, 2019). Os estudantes — filhos-propriedade e filhos-vigilantes — são um grupo de vulnerabilidade, visto que são inocentes, ingênuos, passivos (CARVALHO; POLIZEL, 2018; CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016; POLIZEL, 2017, 2019; RATIER, 2016) e abertos aos sugestionamentos realizados pelos docentes.

⁴⁹ Compreende-se que o movimento Escola sem Partido busca estabelecer-se por meio de dinâmicas de simulação, em que considera existente nos fenômenos antes que não atuavam em tal eventualidade (currículo, constituição, nos relatos e em chão da escola); e dissimulação, desconsiderando características presentes nos acontecimentos (BAUDRILLARD, 1981). Realizei tal discussão no texto intitulado *O neurótico e o canalha como personagens no movimento Escola sem Partido: negações, generalizações e esquecimentos* (POLIZEL; OLIVEIRA, 2018).

Sigmund Freud (2017) pontua que o sugestionamento consiste em aspecto diretivo da libido nas massas, uma espécie de imitação, influência ou “contágio”. Tal sugestionamento dá-se à medida que o sujeito oferece abertura para esse *re*-direcionamento do investimento libidinal. Para o movimento EsP o sugestionamento é tratado como um ato de doutrinação ideológica, e coloca em questionamento-risco a moralidade dos pais e seu direito de liberdade de consciência e religião em relação aos filhos. A criminalização de temáticas e ações docentes, convocando a elaboração do projeto de lei, dá-se com o intuito da promoção de um ambiente de neutralidade para estes. Um espaço de assepsia e ascese que garante a manutenção do *status quo* de moralidade vigente — e o sistema cultural no qual esta se localiza.

O projeto de lei é convocado e convida o acionar de um investimento libidinal para um *velho-novo sistema organizativo*, que controla os fluxos desejantes que poderiam levar à crítica e à reflexão do sistema de moralidade. É a cristalização de um sistema, um acordo realizado entre preceitos neoliberais de liberdade, propriedade e mercado (materializado nos filhos); e de fundamentalismos religiosos, do controle das mentes pela manutenção das moralidades e crenças hegemônicas (ADORNO, 1995; FREUD, 2010a, 1981a).

É identificado, nesse sentido, o acionar de estruturas libidinais de preservação (FREUD, 2017, 2010, 1981b; CHAUI, 1984). O (auto)conservativo que se dá nos planos de: a) uma estrutura financeira, enquanto conclama uma formação técnica-utilitária voltada a suprir as demandas do mercado; b) uma estrutura religiosa, ao passo que a conservação de preceitos do fundamentalismo cristão e suas linhas moralizantes reiteram-se na impossibilidade de crítica-reflexão e contato com outros modos de interpretar o mundo e seus valores; c) uma estrutura política, mantendo a posição de poderes demandados pelo Estado e também no âmbito familiar.

Tais linhas conservativas dão-se na planificação dos desejos e pensamentos, ou seja, no processo de massificação dos sujeitos. É na massificação que os sujeitos operam o esquecimento de suas singularidades-diferenças e compõem a coesão. O procedimental é possibilitado por meio de processos de sugestionamentos-enamoramentos (FREUD, 2017), em que se colocam a idealizar um sistema normativo, agenciar os desejos e investimentos libidinais para operacionalizar tal sistema, elaborar proibitivas-fontes de contágio a serem identificadas e direcionar a pulsão de morte contra esses (FREUD, 2010a).

Instala-se, assim, um sistema de interdição⁵⁰ para com as linhas transformativas postuladas pelas educações críticas. As educações críticas, que elaboram saberes, dialogam e criam outras realidades possíveis, buscam constante transformação dos moldes vigentes por compreenderem as diversidades dos sujeitos e a necessidade de integrar socialmente sujeitos marginalizados, excluídos e subalternizados, aspecto de reconhecimento das singularidades, da conscientização de si e desmassificação (ADORNO; HORKHEIMER, 1991).

Contra uma educação baseada no diálogo, construção coletiva, ética e consciência de si (ADORNO, 1995; ADORNO; HORKHEIMER, 1991), o EsP propõe uma educação técnica-utilitária, bancária e com flertes religiosos-moralizantes⁵¹. O EsP promove a idealização de que o *status quo* deve ser conservado e que se “falsifica o juízo”, sugestiona e massifica os sujeitos a aderirem tal ideal (FREUD, 2017, p. 112), enquanto atribui ao Outro transformativo como “contagioso” que colocaria a todos em risco por sua suposta doutrinação-sugestionante (FREUD, 1981a, p. 1767). Sugestiona ao passo que responsabiliza ao Outro-crítico a suposta sugestão, faz esse uso transferencial para elaborar um tabu⁵².

O tabu consiste na elaboração de instâncias proibitivas, na demarcação da fronteira acerca do que é inviolável em relação à “[...] prescrição de um ideal” (COSTA, 2014, p. 45), no caso, a manutenção inquestionável e não refletida do sistema social-moral vigente. A elaboração desse tabu é aplicada ao corpo do filho-estudante e utiliza da possível sugestiva docente enquanto pedra de toque que simboliza a infração da lei.

Pontuo tal aspecto à medida que o tabu para Sigmund Freud (1981a) consiste em um objeto de desejo fóbico, das moções ambivalentes da atração e repulsão, do sacro e

⁵⁰ Considero com Michel Foucault (2016) que a organização social na modernidade se dá por fluxos produtivos, pela economia dos corpos e seus desejos. Para que tal dinâmica afirmativa se dê, são instalados mecanismos de interdição, da tentativa de impedimento, obstrução, (in)validação e subalternização de determinados modos de pensar, criar e existir. Tal ato proibitivo-degenerativo é o que tratamos aqui como interdição.

⁵¹ Compreende-se uma dicotomia entre a moral, moralidade e a ética juntamente com Sigmund Freud (2010) e Friedrich Nietzsche (1974), considerando que: a) a moral consiste em um campo do superego, da cultura, e tem aparência de uma demarcação de valores transcendentais que define binariamente certo e errado, verdadeiro ou falso, bem e mal, bom e mau; b) a moralidade consiste na analítica das valorizações como processo, no ato do fazer-se, no plano da imanência e escapando categorias-estruturas fixas, estáveis e universais. Para Sigmund Freud (1981), a moralidade é do campo da neurose obsessiva, da infantilidade ou do primevo; em um olhar nietzscheano, ela é do campo do ressentimento e da impotência (NIETZSCHE, 1974).

⁵² A criação de um objeto de desejo que remete ao contágio, maldição, o estigma e possibilidade de contaminação-desestabilização da comunidade (FREUD, 1981a).

profano, do amor e do ódio... impulsos aos quais instala-se uma interdição imperativa: a manifestação da sexualidade interdita e o parricídio.

Tais linhas constitutivas buscam a fundamentação do tabu sob o corpo dos filhos-alunos e são evidenciadas nas bases do programa EsP:

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:

I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;

III - liberdade de aprender e de ensinar;

IV - liberdade de consciência e de crença;

V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;

VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua **liberdade de consciência e de crença**;

VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a **educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções**.

Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o **natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero** (BRASIL, 2019, p. 1-2, grifo do autor).⁵³

A arquitetônica do projeto atravessa as linhas constitutivas do tabu nas comunidades totêmicas com: a) regulação das sexualidades a serem interditas, no caso a impossibilidade de falar sobre os múltiplos aspectos das sexualidades para com os estudantes; e b) a não cisão com a figura do pai, de modo que é exigida uma educação afastada de qualquer possibilidade conflitiva, especulativa, crítica ou reflexiva acerca da moral sugestionada no ambiente familiar.

Mesmo que sejam trazidos no escopo do manuscrito as possibilidades da liberdade de ensinar e aprender⁵⁴, estas se encontram assujeitadas à liberdade de consciência — da moralidade dos pais — e ao compromisso de não tocar em temáticas acerca das sexualidades. É a canalização pela massa que compõe o movimento do investimento libidinal para: a) a negação da sexualidade e do desejo na criança-adolescente, o que o constituiria como sujeitos (FREUD, 1981b); b) a conexão neurótica com o filho enquanto

⁵³ Tais princípios que regem a educação nacional consistem em uma dissimulação dos documentos oficiais vigentes (POLIZEL; OLIVEIRA, 2018).

⁵⁴ As liberdades de ensinar e aprender são dissimuladas dos documentos oficiais, elaboram-se normativas de cerceamento de tais possibilidades, o que é evidenciado na Constituição Federal, Artigo 216: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. As dissimulações realizadas pelos projetos de Lei Escola sem Partido (BRASIL, 2015, 2016, 2019) buscam negar, generalizar e esquecer postulados de diretrizes educacionais de instâncias superiores (POLIZEL; OLIVEIRA, 2018).

objeto-propriedade para satisfação do Eu-paterno que deve-deseja preservar seus ideais sem encontrar resistência, tensão ou contestação (FREUD, 1981a); c) o empenho transformativo da escola em ambiente doméstico-privado-religioso, em detrimento de sua função social pública-coletiva-laica (ADORNO, 1995; FREUD, 2010a); d) a lógica neurótico-paranoide do *contágio* caso o tabu seja transgredido (FREUD, 1981a) — no caso a corrupção da juventude-consciência, a morte da família, o fim da tradição e o não progresso do mercado; e e) ao silogismo do filho-proprietário sob a lógica negativa do *não poder* violar o direito dos pais de sua educação moral-religiosa, sendo que essa posição ativa da passividade garantiria sua liberdade de consciência⁵⁵.

A responsabilização de tais investimentos libidinais é transferida à figura do docente enquanto mediador do processo de contágio, enquanto ao pai é reservada a figuração totêmica e ao filho, o tabu. É a terceira face do filho, o filho-assujeitado; aquele que se torna sujeito à medida que se assujeita a um regime normativo que lhe é colocado sob forma de tabu.

TOTEMIZAÇÃO PRIVATIZADA

A tendência que falsifica o juízo neste caso é a da idealização
— Sigmund Freud

Em meio à subjetividade contemporânea, na produção cultural de modos de ser, pensar e existir, o movimento EsP propõe-se enquanto programa educacional e enquanto projeto de sociedade (ADORNO; 1995; CHAUI, 1984; POLIZEL, 2019; RATIER, 2016). Sua massificação dá-se no conglomerar de corpos de pais que propõem uma educação que não afete suas moralidades e liberdades a partir da posição de sujeito que afere a seus filhos: filho-propriedade, filho-vigilante e o filho-assujeitado.

A produção desse personagem conceitual de três faces e seu investimento libidinal dá-se pela instauração da processualidade totêmica que a representa: o programa EsP. Tal construto remete ao investimento libidinal de sua própria construção, de seu efetuar que “[...] falsifica o juízo”, os processos de idealização e identificação (FREUD, 2017, p. 112).

⁵⁵ Evidencia-se que o investimento libidinal se dá na promessa futura de repetição, em troca da suspensão da singularidade. A neurose obsessiva, para Sigmund Freud (2017, 1981a), é sintoma desse desejo de repetição.

As idealizações dão-se na eleição de “ideal de vida” (CHAUI, 1984, p. 163), voltado à conservação da moralidade. Vê-se que tal aspecto dá-se sob o investimento libidinal das pulsões agressivas para destruição do que elegem enquanto possíveis perturbadores da ordem. Seu prazer é retirado tanto da eliminação desse Outro, quanto da conquista dessa manutenção. É contínua a disputa de um gozo que nunca se faz realizado e, como nunca se realiza, projeta-se um ideal de *nova-velha ordem*. Ama-se essa nova-velha ordem em seu cunho conservativo “[...] devido as perfeições que se aspirou pelo próprio eu e que agora gostaria de alcançar por este rodeio a fim de satisfazer o próprio narcisismo” (FREUD, 2017, p. 112).

A singularidade se perde nessa relação de idealização enamorada, visto que coloca o objeto de satisfação “[...] no lugar do ideal do eu” (FREUD, 2017, p. 113). O ideário de uma escola neutra, devido a não afetar a liberdade de consciência fundada na educação moral pelos familiares, torna-se espaço ideal de sua existência estabilizada e não conflituosa.

Esse ideal é arrastado à cena pública, sua comercialização dá-se na criação deste como um desejo coletivo pastoral. A possibilidade de salvação dá-se na compreensão de um futuro no paraíso e em um presente ascético — do afastamento conflitivo-desejante. Para Sigmund Freud (2017), a massa se aglutina a partir de uma idealização à medida que um sacerdote emerge, denuncia uma possível fonte do mal e oferece o receituário da salvação. Ainda tem-se o currículo, que se torna pastoral elegendo o docente enquanto um catequista (POLIZEL, 2019), a modalização da massa é atravessada pela palavra sugestiva que o identifica ao ideal educacional-social.

Idealização que compõe um totem, objeto de busca, que aconselha, oferece as normatizações a serem seguidas e passadas entre as gerações. Seus aconselhamentos são dados pelos sacerdotes, que representam o movimento, por exemplo: a) Deputado Federal, apoiador e pastor Marcos Feliciano (PSC-SP); b) Deputado Federal Antônio Carlos Martins de Bulhões (PRB-SP), bispo da Igreja Universal do Reino de Deus; c) Deputado Federal Erivelton Santana (PSC-BA), membro da bancada evangélica e proponente da PL 7.180/2014 (apensado a PL 867/2015 pelo conteúdo do texto); d) o influenciador digital, professor, evangelista goiano que milita pelo evangelho nas universidades e autor do blog *De olho nos livros didáticos*, Orley José da Silva — denunciando críticas anticapitalistas nos livros didáticos, representações de diversidades sexuais e de matrizes africanas; e) Luís Lopes Diniz Filho, Professor de Geografia da

Universidade Federal do Paraná (UFPR) e colaborador do Instituto Millenium, crítico à globalização e à geografia crítica; f) Ana Carolina Campagnolo, influenciadora digital, professora de história na rede privada, seguidora de Olavo de Carvalho, calvinista e antifeminista — atualmente Deputada Federal eleita sob a pauta propositiva do movimento Escola sem Partido e por sua popularização criando canais (ilegais) de denúncia de professores; g) Deputada Bia Kicis (PSL-RJ), militante pelo voto impresso e proponente do novo projeto (BRASIL, 2019); h) Deputado federal Izalci (PSDB-DF), via Projeto de Lei 867/2015 (BRASIL, 2015); i) Senado por meio da propositiva 193/2016 (BRASIL, 2016), do ex-senador Magno Malta (PR-ES); entre outros 19 Deputados Federais, Estaduais ou Vereadores que se encontram alinhados a bancadas religiosas, sendo o Partido Social Cristão a maior sigla propositiva pelo projeto, coadunado atualmente com as proposições do Partido Social Liberal, Partido do Movimento Democrático Brasileiro e do Partido da Social Democracia Brasileira (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017; RATIER, 2016).

Estes promovem a publicidade do projeto-programa EsP, criam as vias sociais para que os sujeitos se identifiquem com a idealização. É na identificação que os sujeitos redirecionam suas pulsões, investem na idealização como possibilidade do gozo narcísico. É a possibilidade do encontro com o Eu, na destituição da própria singularidade que compõe o Eu, o sacrifício exigido pelos sacerdotes para autoconservação.

O reconhecimento e o uso do *mal-estar da civilização* (FREUD, 2010a) são efetuados de modo que reconhece a autoconservação da moral-saber familiar à medida que este é passado a seus filhos, bem como da cultura como espaço de pluralidade no qual essa moralidade-familiar será torcida. Neste limiar, o programa EsP prolonga o investimento libidinal para a privatização da cultura, da cena pública, dos espaços de socialização nos quais seria possível as reflexões acerca das moralidades. A escola como território de formação do espírito crítico-reflexivo e de encontro de sujeitos plurais é, então, a cena de investida do programa, e é a este espaço que o totem procura ordenar-normatizar-regrar.

O totem que guia tais relações é o dos valores privados, da moralidade e da religiosidade. Os pais totêmicos, despidos de sua singularidade, massificados e agenciados pelas idealizações-identificações, produzem filhos como sujeitos a riscos, via tabus produzidos e trifacetados: são filhos-propriedade, filhos-vigilantes e filhos-

assujeitados. É a autoconservação da moralidade do pai, da moral-totemizada, do *status quo* que o *novo-velho ordenamento* agencia as libidos.

CONSIDERAÇÕES (IN)DESEJANTES

As considerações aqui tratadas têm por desejo criar problemas, ou seja, movimentar o pensamento acerca da economia libidinal demandada-elaborada pelo movimento-programa EsP. Evidenciamos neste percurso um flerte entre preceitos religiosos e neoliberais na disputa do projeto de escola e sociedade. Tal programa, para consolidar-se, elabora a figura do filho trifacetado: filho-propriedade, filho-vigilante e filho-assujeitado. As premissas e convites assemelham-se às sociedades primitivas e totêmicas ao passo que elegem tabus para os filhos, e a elaboração totêmica pelos pais — na qual sua imagem e semelhança é dada pela constituição da consciência dos filhos, seus usos enquanto propriedade, uma formação voltada ao mercado e um *ar do tempo* religioso cristianizado.

As dinâmicas que agenciam o investimento libidinal dos corpos massificados no entorno do movimento fazem o convite das perdas de moralidades, da autoconservação e da espoliação das diferenças. Buscam uma escola neoliberalizada e religiosa ou a ausência dela — vide propositivas como o *homeschooling*. É na diagnose de tal sintoma que tais explanações são tratadas, com um desejo de compreender os fluxos indesejantes. Longe da pretensão da detecção ossificada da economia libidinal do Escola sem Partido, e por compreender os fluxos desejantes como móveis e mutantes, meu desejo é a manutenção deste diagnóstico em aberto, u m convite para continuar acompanhando os movimentos realizados pelo EsP e uma maior compreensão de sua economia libidinal.

CAPÍTULO IV – PENSAR AS BARBÁRIES E AS EDUCAÇÃO NO PRESENTE: NEOLIBERALISMO, NEOFUNDAMENTALISMO E NARCISISMOS⁵⁶

Nas esteiras das reflexões acerca das educações na contemporaneidade, somos colocados a refletir as pedagogias que se instauram e se multiplicam. Por pedagogias, compreendemos processos os quais entoam ensinos, educações e constituições de saberes. Para Michel Foucault (2016; 2008; 2004), tais elaborações de saberes encontram-se ancoradas no acionar de técnicas e tecnologias que dão por substrato o arcabouço para que os enunciados se sustentem enquanto saberes, validando-se enquanto regimes de verdades.

Tais técnicas e tecnologias, os artefatos e seus usos, são traçados como linhas (de forças) sob um quadro que dá forma, cria e elabora algo – os saberes (NIETZSCHE, 2019). Michel Foucault (2004) conceitua tais linhas nominando enquanto

[...] quatro grupos principais de “tecnologias”, cada um deles uma matriz de razão prática: (1) tecnologias de produção, que permitem produzir, transformar ou manipular as coisas; (2) tecnologias dos sistemas de signos, que permitem utilizar signos, sentidos, símbolos ou significação; (3) tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos e os submetem a certos fins ou dominação, objetivando o sujeito; (4) tecnologias de si, que permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade. (FOUCAULT, 2004, p. 323-324)

Assim, as produções das coisas, dos sistemas de signos-símbolos-significados, o poder e os processos de subjetivação encontram-se interligados às pedagogias do contemporâneo. Refleti-las é localizar os percalços pelos quais as educações (des)(re)elaboram-se no presente e seus efeitos, seja nomeando este presente de uma temporalidade neoliberal (FOUCAULT, 2016; 2008), uma era do vazio (LIPOVETSKY, 2005) e/ou enquanto uma pós-modernidade (LYOTARD, 2002), a presente demanda que tais reflexões-diagnoses sejam traçadas⁵⁷, visto que esta elabora multiplicidades de pedagogias pungentes e seus modos de subjetivação.

Modos de subjetivação que consistem nos processos pelos quais os sistemas de saberes e suas pedagogias produzem, criam e instauram sujeitos-subjetividades. Tais

⁵⁶ Uma versão deste texto encontra-se publicada em: “POLIZEL, Alexandre Luiz; OLIVEIRA, Moises Alves de. Educações e(m) barbáries do-no presente: neoliberalismo, neofundamentalismo e narcisismos. *Revista Dialectus*, v. E, p. 175-195, 2021.”

⁵⁷ Compreendemos neste manuscrito que tais diagnoses do tempo presente convergem e ressoam ao que trataremos durante todo o trabalho enquanto educações contemporâneas, educações na contemporaneidade, educações no tempo presente e educação na pós-modernidade.

processos são abertos, contínuos e descontínuos, associados a uma subjetivação voltada às práticas da liberdade e/ou de assujeitamento (FOUCAULT, 2008). Refletir sobre as educações-pedagogias e seus modos de subjetivação na contemporaneidade, convida a traçar tais reflexões articulando aspectos: i) epistemológicos, ao passo que as elaborações de saberes e discursividades encontram-se associadas às noções, delimitações e operações das verdades-mentiras (NIETZSCHE, 2019; FOUCAULT, 2016); ii) aspecto estético, de modo que as sensibilidades e insensibilidades encontram suas faculdades do sentir e dos sentidos enquanto processos apreendidos-formativos (GUATTARI, 2009; TIBURI, 2016); iii) aspectos éticos, visto que as educações-pedagogias atravessam os jogos de valoração, produção e quadros de referência, ao passo que o corpo-subjetividade faz-se educar-educados (NIETZSCHE, 2019); iv) aspectos políticos, haja vista que os saberes encontram-se intrinsecamente ligados às relações de poder e aos governamentos que instauram-se a partir de uma formação-subjetivação (FOUCAULT, 2016; 2008; 2004; GUATTARI, 2009); e v) aspectos desejantes, a proporção que há na educação o agenciar, reprimir e proporcionar que o impulso desejante encontre a representação, objeto de desejo, os canalículos rizomáticos para o investimento libidinal (GUATTARI, 2009)...

É desta coadunação que compreendemos as educações-pedagogias na contemporaneidade, de modo que estas encontram a articulação saberes-poderes-verdades-desejos e elaboram-se por meio de técnicas e tecnologias que as catalisam a operar: e estas pululam. Vemos que tais articulações multiplicam as reflexões acerca das educações ao passo que os conceitos de identidade e diferenças são trazidos para balizar críticas e reelaborações acerca destas. Pensar o diverso, cruzar as fronteiras da hegemonia⁵⁸, discutir a ampliação e diversificação das educações, foi o papel das teorizações (pós)críticas: as diferenças olham para a educação, e cobram-na de olhar de volta e, ao olhar, torna-se outras (SILVA, 2015).

À medida que a educação na contemporaneidade é atravessada pelas (pós)críticas e passa a integrar em suas percepções as diferenças, esta se pluraliza, se ramifica,

⁵⁸ Compreende-se hegemonia a partir dos escritos e reflexões elaborados por Antonio Gramsci (2006), em que a hegemonia é compreendida não como um sistema estático, como uma imposição de cima de uma superestrutura aos sujeitos que se encontram nas (micro)relações, ou enquanto uma predefinição divina que orienta nossas ações; compreende-se a hegemonia enquanto um campo de disputa, um processo nos quais os limites da vida compreendida como normalizada-normatizada, passível de ser vivida-preservada-legitimada, são disputados tendo sua concepção alargada para com a heterogeneidade ou comprimida para uma homogeneidade. Compreendemos a hegemonia enquanto uma produção que instaura formas de vida e difunde suas discursividades operacionalizadas por meio das educações e suas tecnologias, operando dispositivos de poder e deparando-se com contracondutas de resistência (FOUCAULT, 2016).

articulando cada vez com maior intensidade sua fundação⁵⁹ na hibridização epistemológica-estética-ética-política-desejante. Contudo, à medida que as diferenças-diversidades borram as fronteiras – e muitas vezes redesenham-nas⁶⁰ –, há o exercício de uma reação a tais avanços.

A reação-reatividade, confere Friedrich Nietzsche (2019), consiste no investimento de uma força inversa para estabilizar e conservar os modos operantes vigentes – os regimes de verdade e normatividade em curso – ou revertê-la em busca de uma outra redefinição. Esta busca neutralizar as políticas de diferenciação e diversificação na educação, pois as diferenças derivam da tradição que desejam conservar. Vê-se que as associações anti-diferença/anti-diversidade na educação investem na retórica da desarticulação de reflexões sobre as educações na contemporaneidade. Tais anti-movimentos propõem uma educação separada, cindida de uma disjunção epistemológica/estética/ética/política/desejante; tais movimentos reiteram o desejo por uma *Escola sem Partido*, considerando que estética/ética/política/desejo se encontram separados dos processos educacionais.

Estas associações reativas às diferenciações-diversidades no campo educacional, reiterando-se na propositiva de uma escola-educação supostamente neutra-pura, surgem enquanto um sintoma das educações na contemporaneidade; originam-se ancoradas na exata inversa do que as ciências das educações e suas epistemologias ((pós)críticas) têm proposto para pensar as educações no presente (POLIZEL, 2019a; 2019b). No Brasil, tais agremiações reativas – as diferenças e diversidades – têm encontrado ponto de conexão-identificação no programa *Escola sem Partido* (EsP).

Na esteira de compreender as associações reativas enquanto um campo que disputa e elabora educações-pedagogias na contemporaneidade, que representam um anti-movimento (das diferenças e dos estudos tradicionais, críticos e pós-críticos da educação) e disputam os regimes de verdade vigentes no presente, colocamo-nos a indagar: Que linhas constitutivas tramam as malhas de tais pedagogias-educações reativas? Que modos

⁵⁹ Lançou-se uso da concepção de fundação ao considerar que as bases da educação que dialoga com as perspectivas (pós)críticas encontram-se fundamentadas na noção de diferença (SILVA, 2015).

⁶⁰ Compreende-se que a delimitação de novas fronteiras que visam incluir aspectos da diferença no plano educacional, convertendo diferença em identidade, exercem reformulações curriculares inclusivas. Contudo há na noção de identidade uma proximidade com os processos de normatização – incluir é incluir na norma –, do tornar legítimo, do redesenhar fronteiras e redelimitá-las. Esta redefinição prescinde que há alguém fora delas, um estrangeiro, não pensado, não imaginado, ou até mesmo eleito enquanto diferente (FOUCAULT, 2016). Não pretendemos com isso deslegitimar a elaboração de políticas públicas que lançam mão da inclusão das ‘diferenças’, o que desejamos é manter a atenção aos flertes com os regimes de normatização-normalidade, por conhecermos seus sintomas.

de subjetivação, técnicas e tecnologias encontram-se associadas à instauração, manutenção e repetição destas? Que sintomas estas expressam em termos pedagógico-sociais?

Destas questões, elaboramos um recorte para apresentar neste manuscrito e instigar a reflexões acerca das pedagogias-educações reativas como um sintoma da contemporaneidade. Neste, temos por objetivo traçar considerações acerca das barbáries constituídas pelos atravessamentos neoliberais, neofundamentalistas e de (neo)narcisismo patológico nas educações do-no tempo presente, enquanto efeitos das pedagogias-educações reativas do hoje. Para tal, organizamos nossa diagnose analítica em três eixos: i) a neoliberalização da educação, elaborada a partir de projetos de privatização dos espaços, saberes e subjetividades; ii) o neofundamentalismo na educação, instaurado por regimes de um educar para a moralidade, ressentimento, má consciência e o ideal ascético; e iii) a (neo)narcisificação na-da educação, constituída por processos que se intensificaram na pós-modernidade, a superidentificação, a hipertrofia do Eu e o retorno ao totemismo.

Antes... bisturis e suturas para elaborar o diagnóstico

Para voltar o olhar às pedagogias-educações reativas na contemporaneidade como um sintoma e uma modalidade curricular, ou seja, enquanto uma movimentação que tem por intento analisar, organizar e instaurar técnicas-tecnologias que mobilizem modos de subjetivação, voltamos nosso olhar ao Programa *Escola sem Partido*. Assim o fazemos por compreender que tal programa de educação tomou visibilidade e aglutinou múltiplos segmentos de pedagogias-educações reativas e as deram corpo e representatividade (POLIZEL, 2019a; 2019b).

O Programa *Escola sem Partido* surgiu em setembro de 2003 pela iniciativa privada de seu fundador, Miguel Nagib, ao sentir-se incomodado que o professor de história de suas filhas traçou uma comparação entre as figuras de Che Guevara e São Francisco de Assis. Para Nagib, que é católico, tal comparação foi compreendida enquanto uma santificação da figura de Che Guevara, uma tentativa de agenciar os estudantes a seguir o revolucionário marxista, o que este passou a vislumbrar enquanto uma doutrinação ideológica na escola. Este acontecimento levou o advogado a procurar a direção da escola, associar-se com outros pais e elaborar suas próprias “ferramentas para ajudá-lo nesta disputa” (PENNA; SALLES, 2017, p. 14) contra os professores que

discutissem questões associadas, por este, à política. O Programa *Escola sem Partido* (auto)declara que este é o momento de nascimento⁶¹.

Esta associação (o EsP) que busca implementar-se enquanto programa educacional, frentada enquanto um empreendimento pessoal de Miguel Nagib, elabora um conjunto de pautas que se voltam a tratar:

[...] defesa da família e de um certo arcabouço de valores, com ênfase numa orientação patriarcal e heteronormativa; imposição de uma separação entre assuntos que podem ser abordados na escola e assuntos que só devem ser tratados no espaço privado do lar; desconfiança de instituições e agentes identificadas como promotoras de interesses estatais e governamentais – escolas e professores. (PENNA; SALLES, 2017, p. 14).

Evidencia-se já em seu nascimento que o programa emerge enquanto uma reação às discussões que tocam as diferenças e diversidades delineando o que pode, ou não, ser tratado no campo pedagógico-educacional. Suas bases neste momento ancoram-se sob uma perspectiva anti-marxista, anti-socialista e anti-comunista, eleito como o substrato do que tratarão enquanto o condutor da doutrinação ideológica nos espaços educacionais.

Estas propositivas e investimentos do *Escola sem Partido*, entretanto, só ganham visibilidade em meados de 2014 e 2015, visto as alianças que traça neste percurso e que as dinâmicas socioculturais do momento levam à produção de um cenário que permite a ascensão do movimento, destacando-se⁶² as manifestações (anti)sociais e controvérsias mobilizadas na elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos (2019), no Programa Educacional Brasil sem Homofobia (2011), e nas mobilizações no que toca os Planos Nacionais de Educação em seus diversos âmbitos (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016).

Tal movimentação encorpa-se com o processo de unção e representação da figura de Olavo de Carvalho, enquanto suposto intelectual que dá bases ‘teóricas’ e ‘fundamentos’ ao pensamento do movimento, buscando estabelecer este enquanto (anti)movimento de narrativa embasada ‘filosoficamente’ e ‘ideologicamente’ (PENNA; SALLES, 2017), a o associar-se com (anti)movimentos, como o MBL e o Vem Para Rua, considerando e estabelecendo uma figuração de suposto apoio popular de

⁶¹ Vide, “O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis”. El País Brasil, Política. São Paulo, 25/6/2016. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html>. Acesso em: 25/05/2021.

⁶² Apresentarei aqui uma repetição de uma localização daquilo que olho, escuto e busco elaborar reflexões acerca. Talvez a citação que segue pareça repetitiva com a apresentada anteriormente, mas esta repetição, como já indicada, é intencional para reiterar a territorialização do discutido e as várias entradas possíveis no texto – os vários meios.

movimentos organizados. Este aspecto resvala no apoio financeiro por *Think Thanks*⁶³, como o Instituto Liberal e do Instituto Millenium, dando uma impressão de que é apoiado economicamente e contribuirá para a organização social e para a economia a partir de uma perspectiva neoliberal. Esta conjuntura de um suposto embasamento ‘intelectual’, ‘popular’ e ‘econômico-institucional’, apura-se ao se tornar uma moeda política e uma propositiva enquanto ordenamento de governo – o que é posto em movimentação aos idealizadores do movimento disponibilizarem um ‘modelo de projeto de lei’ e ao Deputado Estadual Flávio Bolsonaro e ao Vereador Carlos Bolsonaro proporem o projeto de Lei no âmbito estadual e municipal do Rio de Janeiro.

Tal mobilização de uma suposta base ‘intelectual’, ‘popular’, ‘econômico-institucional’ e ‘política’ instaura uma plataforma eleitoral e uma moeda política que opera sua metástase também a nível nacional, via Câmara dos Deputados e Senado – bem como torna-se proposta eleitoral de candidatos a prefeituras, governos estaduais e presidência. Esta ampla divulgação e desejo de usar o ‘programa’ enquanto capital simbólico/capital político é sintomático da tocam os valores e condições contemporâneas.

Tal aspecto chama-nos a atenção.

Para instrumentalizar a atenção e os olhares, ancoramo-nos nas bases epistemológicas das teorizações (Pós)Críticas, das Filosofias das Diferenças e dos estudos sobre a (Pós)Modernidade. Deste olhar, compreendemos as analíticas enquanto processos que nos permitem elaborar trâmites de cortes e conexões, elaborar interpretativas e narrativas guiadas por chaves conceituais, buscando não esgotar as discussões, mas colocá-las em pauta. Michel Foucault (2016; 2004) compreende tais empreendimentos enquanto processos de críticas, em que colocam sob o olhar reflexão acerca de questões pulsantes e urgentes. É no investimento da crítica que nos indagamos sobre as condições e efeitos-sintomas de algo, colocando-o sob o jugo da razão. É pela crítica que se faz possível uma hermenêutica do presente.

Para Friedrich Nietzsche (2019), quando analisamos algo, colocamos sob nosso olhar, fazemos uso de conceitos para elaborar, criar e nomear algo que nos escapa à

⁶³ Essas associações são “Essas organizações são conhecidas, entre outros propósitos educacionais, pela ênfase na transformação da educação em mercadoria, pela defesa da privatização do sistema público de ensino, pela defesa da implantação do *homescholling*, “sala de aula invertida” e ensino a distância como estratégias minimizadoras de investimentos e gastos com educação e pelo incentivo à interferência de grupos privados nas escolas” (FURLAN; CARVALHO, 2020, p. 172). Tais organizações recebem financiamento e encontram-se distribuídas internacionalmente, investindo para um mote neoliberal para pensar as educações formais e não formais, produzindo um modo de subjetivação articulado à perspectiva neoliberal.

linguagem. Como em um processo criativo damos nome ao que identificamos operando. A crítica é o que nos move ao percorrer os rastros das operações e suas ações, a crítica é o que torna possível nomeá-la. Nossa bússola para seguir as linhas de força, as técnicas-tecnologias, os modos de subjetivação das pedagogias-educações reativas no presente – a partir do olhar para o Programa *Escola sem Partido* – são os conceitos. Tais conceitos nos são emprestados pelas teorizações (Pós)Críticas, das Filosofias das Diferenças e dos estudos sobre a (Pós)Modernidade, sendo acionados pelo nosso contato com o projeto de Lei 246/2019 e pelo site do EsP. São três os empréstimos que fazemos-evidenciamos e que nos permitem nomear os modos de subjetivação das pedagogias-educações reativas do presente: neoliberalização da educação, neofundamentalismo na educação e, (neo)narcisificação na-da educação.

Neoliberalização da Educação

Não existe essa coisa de sociedade, o que há e sempre haverá são indivíduos
– Margareth Thatcher

A sentença de Margareth Thatcher publicada em 1993, na obra *The Downing Street Years*, representa a organização de uma temporalidade: o neoliberalismo. A representação é dada ao passo que os sujeitos, produtos de uma relação com o Outro e o coletivo, são desagregados em indivíduos. Esta derivação inaugura um outro regime de racionalidade, guiado pela lógica do mercado, a desregulamentação dos regimes de seguridade e do bem-estar social, e de um modo de subjetivação assujeitadora que torna o sujeito empresário de si (FOUCAULT, 2008).

Pierre Dardot e Christian Laval (2016), ressaltam que

O neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17)

Esta forma outra de organização social, suas pedagogias-educações e subjetivações, aliam-se a um *ethos* ancorado no individualismo, hiperprodutivismo, concorrência e do tomar o Outro enquanto um possível adversário. O indivíduo – e não mais sujeito, caso ainda assim quisermos tomá-lo enquanto sujeito, precisaremos

demarcá-lo enquanto sujeito neoliberal – é estimulado a uma produção ativa e contínua, explora os recursos que tem e a si mesmo para garantir o desempenho máximo e o máximo lucro. Esta máxima exploração-desempenho-lucro ancora-se nas noções de privatização, liberdade, mercado e propriedade (DARDOT; LAVAL, 2016).

Ao voltarmos os olhares para o Programa *Escola sem Partido*, evidenciamos que o programa se embasa nestes quatro marcos constitutivos de um arcabouço neoliberal: i) a privatização do que confere ao campo do público; ii) o deslocamento da noção de liberdade em suas condicionantes; iii) a propositiva de uma educação voltada ao mercado; e, iv) a subjetividade tornada propriedade de um sócio-investidor.

Primeiro marco constitutivo: a privatização do que confere ao campo do público. Vê-se que o Programa EsP traz em sua retórica a visão de que as propositivas pedagógico-educacionais dever-se-iam estar interligadas às concepções privadas das famílias (FURLAN; CARVALHO, 2020). Para tal, buscam firmar-se em um movimento dual: investindo na deslegitimação, depredação e acusação da educação pública com o intuito de depreciá-la, operando por uma retórica-educação reativa-negativa; e, em movimento inverso, instaura a propositiva de uma educação orientada pelas moralidades-religiosidades dos pais como neutra, imparcial e não doutrinária.

Evidencia-se que tais aspectos são dispostos logo no início da ‘*Justificativa*’ do projeto de lei 246/2019 (BRASIL, 2019), ao afirmar que os “professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas” (BRASIL, 2019, p. 3). Tal afirmação é realizada pela própria percepção privada da Dep. Bia Kicis (PSL/DF) e dos proponentes do programa EsP, haja vista a inexistência de quaisquer trabalhos científicos que substanciam tal pontuação em cenário nacional ou internacional⁶⁴.

A ‘*justificativa*’ do projeto segue indicando que o mesmo tem por intuito garantir o não uso de “técnicas de manipulação psicológica [...] dogmatismo [...] e proselitismo” (BRASIL, 2019, p. 1), buscando então de modo “urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática de doutrinação política e ideológica” (BRASIL, 2019, p. 4). Se

⁶⁴ Não gostaria que, com isso, pensassem que os setores que produzem as ciências são ligados ideologicamente a uma ideologia específica – como acusam os acusadores –, tampouco que os efeitos de verdades se dão apenas nas ciências produzidas em laboratórios com variáveis concretas controladas. Todavia, creio que seja importante situar tal afirmativa pelo fato de que o projeto não emerge de uma diagnose e elaboração desenvolvidas com critérios, mas do interesse privado de determinados indivíduos que buscam a “privatização da cena pública” e dos que utilizam deste anseio privatista para formar sua “plataforma eleitoral”: para ambos os casos é o interesse privado que toma a cena, não a diagnose, o estudo, a investigação.

voltarmos o olhar para o sítio eletrônico do Programa EsP, a retórica é mantida e reiterada, como evidencia-se nos textos “Ataque ao EsP revela falsos amigos das crianças e dos adolescentes”⁶⁵, “Alienação parental: uma prática também cometida pelos professores”⁶⁶, “Depoimentos”⁶⁷, entre outros... Tanto no projeto de Lei quanto nos textos disponíveis no site do Programa EsP, evidencia-se que o discurso do EsP busca justificar-se e sustentar-se a partir da noção de que a figura do professor-educador encontra-se interligada a possível perturbação da ordem, a fonte de todo mal, sendo estes possíveis violadores dos estudantes e da moral vigente (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016; POLIZEL, 2019a).

Os professores⁶⁸ manifestariam este mal ao tratarem temas que vertem o encontro para com as diferenças e diversidades. Discussões sobre gênero⁶⁹, críticas ao capitalismo e ao *status quo*⁷⁰ são compreendidos como a falência das pedagogias-educações e uma violação aos direitos dos pais de exercerem sua/a educação moral-religiosa sobre seus filhos (BRASIL, 2019). A ideia promovida pelo Programa EsP faz-se ao investir na deslegitimação, depreciação e acusação da educação pública com o intuito de esgotá-la.

A propositiva do Programa EsP é reorientar e redefinir as pedagogias-educações de modo reativo, centrando então no restabelecimento das funções e deveres dos professores – que deveriam ser vigiados constantemente, temidos e punidos enquanto possível fonte de todo mal (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016) –, ao estabelecer em seu art. 4 que o docente:

- I – **não** se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;
- II – **não** favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- III – **não** fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

⁶⁵ Texto encontra-se disponível em: <<https://escolasempartido.org/blog/ataque-ao-esp-revela-falsos-amigos-das-criancas-e-adolescentes/>>. Acesso em 05/05/2021

⁶⁶ Texto encontra-se disponível em: <<https://escolasempartido.org/blog/alienacao-parental-uma-pratica-cometida-tambem-por-professores/>>. Acesso em 05/05/2021

⁶⁷ Os depoimentos encontram-se disponíveis em: <<https://escolasempartido.org/?s=depoimentos>>. Acesso em 05/05/2021

⁶⁸ Esta possível manifestação do mal autorizaria, então, os membros do sintoma Escola sem Partido a capturarem as imagens dos docentes, assaltarem a sua imagem, publicizá-la com os recortes a sua escolha e reformular a representação possível do docente vinculando-o à noção de mal.

⁶⁹ Vide texto “MP processa colégio particular em BH por martelar ideologia de gênero na cabeça dos alunos”, disponível em: <<https://escolasempartido.org/blog/mp-processa-colegio-particular-de-bh-por-martelar-ideologia-de-genero-na-cabeca-dos-alunos/>>. Acesso em 05/05/2021

⁷⁰ Vide a exemplo o texto “Paulo Freire e a Educação Bancária Ideologizada”, disponível em: <<https://escolasempartido.org/blog/paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada/>>. Acesso em 05/05/2021

IV – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;

V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

VI – **não** permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou de terceiros, dentro da sala de aula (BRASIL, 2019, p. 3, *grifos meus*)

Vê-se que dos novos deveres propostos/estabelecidos, nos parágrafos I, II, III e VI, tratam (d)o professor em uma negatividade, daquilo que este não pode e não deve fazer; em contraponto, os únicos itens propositivos são IV e V, e refletem a trabalhar os conteúdos de modo a não tocarem a educação religiosa e moral dos pais. As linhas de subjetivação trazidas aqui enfocam em tratar o público pelo plano do esvaziamento, do perigo, do negativo (ao qual são reativos); enquanto o privado deve passar a ser considerado como guia dos conteúdos e discussões a serem levadas para os espaços escolares. Tal estratégia de esvaziamento do plano público e da validação de saberes a partir de uma óptica privada encontra-se entranhada na privatização (e ao fim) do espaço público (DARDOT e LAVAL, 2016), bem como na privatização das subjetividades haja vista que os critérios de validação coletivos pelas ciências e educações deixam de ser considerados para guiar as trajetórias formativas, dando espaço ao plano do privado para validação pedagógico-educacional (POLIZEL, 2019).

Evidencia-se neste sentido a inversão acionada pela reatividade (NIETZSCHE, 2019; FREUD, 2017; 1996), ao passo que a educação norteadada pelo interesse do público, do coletivo, do historicamente cumulado, da heterogeneidade-diferença-diversidade é vista enquanto uma ação doutrinária; e, a orientação privada da educação, da moralidade dos pais, da homogeneidade é vista como neutra, imparcial, como direito a ser resguardado. Tal inversão privatiza o público, ao passo que o orienta pelos interesses privados.

Na tentativa de substancializar esta inversão reativa, o projeto de Lei 246/2019 aciona apenas dois documentos oficiais: i) Constituição Federal de 1988, em seu disposto no “Art. 5º VI. é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” e Art. 19 “I. I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público” (BRASIL, 1988, s/p/); e ii) Convenção Americana de

Direitos Humanos, vigente no Brasil, já assegura aos pais “o direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções.” (BRASIL, 2019, p. 5). Ressalta-se que essa tentativa de substanciar o Programa EsP lança mão de citação de direitos relacionados à vida privada, sendo que a educação consiste em um direito relacionado à vida pública – indicação evidenciada nos mesmos documentos citados. A exemplo, a invocação constante do Pacto de San Miguel da Costa Rica, em seu artigo 12º que trata da “Liberdade de crença e de religião”, que é um direito do âmbito do privado, esquecendo-se do Pacto de São Salvador, que aloca a educação enquanto direito e regulamento da instância do Público (os dois pactos são anexos integrativos à Convenção Interamericana sobre Direitos Humanos).

Percebe-se, neste sentido, que há um investimento do Programa *Escola sem Partido* em privatizar o campo do público e os modos de subjetivação que emergem nestes de modo heterogêneo, diverso e diferenciativo – tornando-os homogêneos, iguais e normatizados.

Segundo marco constitutivo: o deslocamento da noção de liberdade em suas condicionantes. Vê-se que a retórica neoliberal se encontra alinhada à ruptura de limites, regulações, fronteiras para expansão do capital. Na racionalidade neoliberal entoa-se a noção de liberdade, esta passa a ser disputada por outras vias que não a do liberalismo clássico. Esta rompe com a noção de igualdade para o bem-estar social, a igualdade que vigora nesta é a igualdade para a competição (DARDOT; LAVAL, 2016).

A liberdade é colocada em cena enquanto liberdade de governo, o qual o sujeito neoliberal deverá atuar, se autogerir, autoexplorar, antoemprender (FOUCAULT, 2016; 2008). A lógica da liberdade é fazer mais, gozar mais, produzir mais, trabalhar mais, estudar mais... Alinhado à retórica neoliberal, o Programa *Escola sem Partido* constitui-se sob uma disputa pela noção de liberdade, contudo, este torce a noção de liberdade para direcioná-la por outras vias.

Como no marco anterior, há uma movimentação dual no entorno das liberdades: um movimento de negação no que toca a liberdade de ensinar, aprender e pluralizar ideias, e um movimento de posituação da liberdade de consciência e crença-moral. São os professores e pais colocados novamente na posição da negatividade e positividade, respectivamente.

É perceptível no projeto de lei que ao falar sobre liberdade de ensinar, ressalva que “A liberdade de ensinar, obviamente, **não** confere ao professor o direito de se

aproveitar do seu cargo e da audiência cativa dos alunos” e “Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – **não se** confunde com liberdade de expressão; **não existe** liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente” (BRASIL, 2019, p. 4, *grifos meus*). O investimento é restringir a ação do plano público, da atividade docente voltada à ampliação das reflexões, da discussão, das críticas, da diferenciação como processo formativo e constitutivo dos sujeitos. A restrição do público é acionada para retirá-lo de cena dando espaço para a operacionalização privada.

No contrapelo, ao tratar das liberdades do campo privado é sempre ressaltado que “A liberdade de consciência e de crença – assegurada pelo art. 5º, inciso VI, da Constituição Federal – compreende o **direito** do estudante”, “liberdade política do estudante”, “liberdades **fundamentais** dos estudantes e dos seus pais [...] de consciência e crença” (BRASIL, 2019, p. 3-4). A propulsão é que os direitos do campo do privado sejam assegurados e invadam o campo do público, em um movimento alinhado à privatização, mas, para além deste, enquanto um reenquadre do compreendido enquanto liberdade.

Vê-se que o neoliberalismo se constitui invertendo a noção da liberdade antes garantida pelos regimes de seguridade social e bem-estar. No neoliberalismo, as liberdades são recondicionadas e tratadas enquanto a garantir do agir privado e do agir privado guiado por interesses e lógicas econômicas-mercadológica (FOUCAULT, 2008).

A liberdade de ensinar garantiria o encontro da lógica neoliberal com as discussões sobre o limite dos interesses pessoais e das lógicas econômicas frente ao plano público, a falta de liberdade caso não existam garantias básicas para todas e todos (como saúde, segurança, educação e habitação), bem como efeitos das políticas neoliberais no mundo. Devido a isso, esta é restringida, acusada de ferir a liberdade de consciência e confundida-associada – por ignorância ou má fé – com liberdade de expressão (POLIZEL, 2019a; 2019b). Faz-se tal inversão com o intuito de recondicionar a noção de liberdade, do plano público para o plano do priva(tiza)do-econômico.

Terceiro marco constitutivo: a propositiva de uma educação voltada ao mercado. Ao redesenhar os limites e possibilidades do campo da educação, no escopo do projeto de lei temos a impressão de que a preocupação é com discussões educativas por fios (pós)críticos que possam colocar a moralidade apreendida com os pais em dúvida ou questionamento – o Programa *Escola sem Partido* considera tal fato como um ato de ‘doutrinação ideológica’. Contudo, ao olhar o projeto não nos fica claro como os

investimentos da privatização do campo público, da subjetividade e o condicionamento da noção de liberdade encontravam-se interligados ao objetivo da propositiva da educação.

A esta questão, encontramos traços de seu intento no sítio eletrônico do Programa EsP. Logo nos ‘*artigos*’ de opinião, que se encontram em destaque na página principal do programa, evidencia-se a frase “no afã de envenenar os alunos contra o capitalismo”⁷¹, tal lógica se estende ao passo que a principal via de ataque do EsP, em seu sítio eletrônico, diz sobre as perspectivas (neo)marxistas, socialistas e comunistas, versando a investida ostensiva a questões de vestibulares, conteúdos trabalhados, posturas docentes e produções intelectuais – na verdade, todas as questões escolares que versam sobre diferença e diversidade são compreendidas como um tipo de ‘*marxismo cultural*’.

Identifica-se que reatividades do EsP dão-se para com as diferenças-diversificações no campo das educações, buscando reiterar o direito de moralidade dos pais. Estas reatividades vão além da especulação e elaboram uma defesa da tradição da organização capital, e propõe um papel da escola voltada ao mercado de trabalho (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016). A lógica é dar condições para a produção e uma educação alinhada ao impulsionamento da economia (DARDOT; LAVAL, 2016).

Tal investimento constitutivo assenta as políticas neoliberais, tal como descrito por Michel Foucault (2008), de modo que a preparação focada no trabalho e na produção planificaria a possibilidade dos sujeitos se autogovernarem, autoexplorarem e hiperproduzirem – terem desenvolvimento e lucros máximos. Neste sentido, a escola enquanto âmbito da produção da disciplina não é esvaziada (FOUCAULT, 2016), mas avança-se para além das disciplinas de modo a garantir que os sujeitos interiorizem as instituições e se autogovernem a partir de um próprio olhar voltado a si mesmo e de uma hiperestimulação produtiva (GUATTARI, 2009).

Os processos de reflexão, as críticas, o colocar os próprios modos de produção em questionamentos – como fazem reflexões sobre os socialismos, agroecologias, diversidades-diferenças constitutivas e produtivas, entre outras – desaceleram a produção acelerada do pensamento, lançam tempo para o pensar e ruminar as possibilidades (NIETZSCHE, 2019; LIPOVETSKY, 2005). Neste sentido, voltar a escola à lógica do

⁷¹ Vide no texto disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/o-vale-tudo-da-doutrinacao/>>. Acesso em 05/05/2021

mercado, não é uma inocência, é a constituição de um arcabouço que estruture a autoexploração-autogoverno-maximização.

A propositiva do Programa EsP consiste, assim, em: uma escola voltada às técnicas-tecnologias e subjetividades ao-do mercado, a consciência fica a cargo das privatizações familiares-religiosas – fazendo uso, inclusive, do campo escolar por meio das intervenções das famílias.

Quarto marco constitutivo: a subjetividade tornada propriedade de um sócio-investidor. Perceptamos que a lógica neoliberal encontra um quarto ponto de sustentação-constituição ao passo que localiza os estudantes. Os estudantes são tomados enquanto a parte mais frágil do elo da relação, são os sujeitos de uma “audiência cativa” (BRASIL, 2019, p.1) que podem ser aproveitados, violados e doutrinados pelos docentes. Ao estudante retoma-se a posição de aluno, em sua concepção mais primária: o composto pela partícula ‘a’, prefixo de negação que simboliza aquele que não possui algo, e ‘luno/lumini’, a iluminação-consciência.

O aluno para o Programa EsP tem sua consciência apenas por intermédio da consciência-moralidade dos pais e responsáveis, sendo uma extensão destes. Como o aluno não tem consciência e autonomia própria⁷², o balizador da doutrinação é a violação, mudança ou questionamento sobre a consciência-moralidade dos familiares, que possuem o “direito [...] de que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções” (BRASIL, 2019, p.1).

Se voltarmos o olhar para uma lógica antropológica característica do período medievo, perceberemos que há uma noção de continuidade-prolongamento dos pais no investimento que fazem em seus filhos; se voltarmos o olhar aos processos de subjetivação, vemos que os filhos são compreendidos aí enquanto uma propriedade a não ser violada. O filho é tomado enquanto propriedade, um filho-propriedade; à escola cabe a tutela da propriedade na ausência dos pais. Vê-se que tal montante dá subsídio a uma racionalidade neoliberal, ao passo que até mesmo o Outro-indivíduo toma sentido-significado na lógica do mercado (POLIZEL, 2019a). O Outro-indivíduo torna-se propriedade pois os pais, enquanto empresários, investem neste, são seus sócios-investidores.

⁷² Ressalta-se que a concepção dos sujeitos enquanto seres da consciência, liberdade, responsabilidade e criação é a base para pensar as educações pelas-para as diferenças a partir de ópticas (pós)críticas (SILVA, 2015).

A neoliberalização da educação faz-se como base e empreendimento do Programa EsP, ao passo que faz operar i) a privatização do que confere ao campo do público; ii) o deslocamento da noção de liberdade em suas condicionantes; iii) a propositiva de uma educação voltada ao mercado; e, iv) a subjetividade tornada propriedade de um sócio-investidor.

Neofundamentalismo na Educação

Percorremos até aqui um caminho que nos permitiu vislumbrar um conglomerado de fios condutores que articulam a neoliberalização da educação como uma das bases para os modos de subjetivação propostos-programados pelo EsP. Todavia, há outros fios condutores que se encontram nesta esteira, dentre eles o neofundamentalismo na educação.

Evidencia-se que as bases do movimento buscam orientar sua noção de constitucionalidade a partir do “direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções” (BRASIL, 2019, p.1), buscando entoar tal diretiva no aliar-se a aparatos descritos na Convenção Interamericana de Direitos Humanos – apenas no que toca o direito dos pais a educação moral e religiosa de seus filhos – e no art. 5º e 19ª da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), de igual teor. Vislumbra-se que a própria origem do movimento toca um catolicismo, de Miguel Nagib, que vê na comparação de São Francisco de Assis e Che Guevara uma heresia. No sítio eletrônico multiplicam-se textos e depoimentos, a exemplo “*Ladainha sobre diferentes modelos de família esconde ataque a moralidade cristã*”⁷³, que se ancoram na noção de que há uma tradição referente a subjetividade cristã e capitalista que deve ser preservada, conservando as noções de normalidade-moralidade vigente. Somado a isso, o próprio site do Programa EsP tem por categoria aglutinadora de textos em seu blog intitulado “Educação Moral e Religiosa”⁷⁴.

Tais aspectos evidenciam que outro conglomerado de linhas de força que sustentam o Programa EsP, e seu plano de subjetivação, encontram-se atrelados ao operador do neofundamentalismo na educação. Toma-se este mecanismo em dois movimentos: i) as bases de um neofundamentalismo que se intensifica-inverte; e ii) as

⁷³ Texto encontra-se disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/ladainha-sobre-diferentes-modelos-de-familia-esconde-ataque-a-moralidade-crista/>>. Acesso em 05/05/2021

⁷⁴ Este aglutinador encontra-se disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/category/educacao-moral-e-religiosa/>>. Acesso em 05/05/2021

linhas de subjetivação da moralidade neofundamentalista penetrando o ressentimento, a má consciência e o ideal ascético como cruzeiro do sul da pedagogia-educação reativa.

No que toca às bases de um neofundamentalismo que se intensifica-inverte, vemos em proposição-funcionamento de modo que o EsP busca instaurar a escola como um espaço fechado. A educação é segmentada e separa-se de seus aparatos epistemológicos, políticos, estéticos, éticos e desejantes; a educação é separada pois o espitemológico-político-estético-ético-desejante representa um risco à moralidade-religiosidade, lido como não neutros, possivelmente doutrinários. Fecha-se os espaços para “impedir que crianças e jovens experimentem o mundo, com medo do terror e da violência” (GALLO, 2009, p. 20). A delimitação deste espaço fechado é evitar o possível encontro-toque desestabilizador para com a moralidade-religiosidade dos pais; evitar um possível conteúdo estrangeiro que pode colocar as fronteiras da moralidade-religiosidade em questionamento e a possibilidade de os estudantes desejarem o encontro com esse saber-estrangeiro, saber-outro (GUATTARI, 2009; GALLO, 2009).

Alfredo Veiga-Neto (2009) ajuda-nos a compreender os (neo)fundamentalismos e sua estruturação ao pontuar que o fundamentalismo: i) demarca princípios que seriam considerados fundamentais para uma moral-religiosidade, elabora um cenário do comum; e ii) que os indivíduos mantenham uma postura mental-social ancorada na noção de obediência a princípios fundamentais, um dogmatismo-ortodoxia. Na esteira da sustentação da educação moral-religiosa, é identificado que o fundamentalismo oferece seus arcabouços ao Programa EsP, contudo sua própria engenharia converte-se em neofundamentalista: a linguagem do comum que o fundamento propunha é torcida e ‘*renovada*’ em uma linguagem da norma-hegemonia neoliberal-cristã; a noção de obediência aos princípios morais-religiosos de modo dogmático-ortodoxo é flexibilizada, ao passo que o saber-poder operado pode ser distinto se for mais rentável e produtivo (FOUCAULT, 2016; 2008).

Ainda é possível ressaltar uma terceira base de largada para o Programa EsP *neofundamentalizar* a educação: suas próprias alianças constitutivas -sociais. Vê-se que o EsP se flexibilizou e transformou-se para fazer diferentes elos e encorpar-se: o anti-marxismo/anti-socialismo tornou-se anti-gênero, anti-Movimento Sem Terra, anti-questões étnicas-raciais, anti... (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016; POLIZEL, 2019b). Tal flexibilidade levou-o a fazer alianças políticas com a Bancada Evangélica do Brasil e partidos políticos que se nomeavam como conservadores e/ou neoliberais –

apesar do jogo de incoerências em tais autoidentificações. Tais fatores destituem o Programa EsP de uma noção fundamentalista, pois o fundamentalismo segue seu fundamento com vias de obedecer de modo dogmático-ortodoxo a um regime de verdade (GALLO, 2009); a flexibilização de suas bases com intuito de creditação política-econômica leva a revisar seus fundamentos e modificá-los para atender as demandas dos novos associados, estabelecendo um novo fundamento, um *neo-fundamento*.

Para Marcia Tiburi (2016), estas modificações que seguem uma lógica do mercado – modificar para atender, estabelecer, lucrar e ser mais consumido – são características de um neofundamentalismo alinhado às políticas neoliberais. Esta ação confere ao Programa EsP não a busca de uma base moral-religiosa, mas o uso de um discurso moral-religioso para que este torne-se estatuto de verdade a ser colocado para todas e todos. Sua concepção é neofundamentalista pois não busca o fundamento da moral-religiosidade de modo dogmático-ortodoxo, mas sim faz uso do fundamento moral-religioso para situar-se política-economicamente e empreender seu programa educacional-social. Enquanto no fundamentalismo há vontade de salvação guiada pelo medo e obediência, no neofundamentalismo há uso do medo e da obediência orientados pela-para vontade de poder.

Esta vontade de poder orienta as linhas de subjetivação da moralidade neofundamentalista por uma lógica negativa-reativa (SILVA, 2009), penetrando o ressentimento, a má consciência e o ideal ascético como cruzado do sul da pedagogia-educação reativa na contemporaneidade (NIETZSCHE, 2019; POLIZEL, 2019b).

Identificamos tal movimentação ao passo que para Friedrich Nietzsche (2019) a moralidade se coloca e difunde em três segmentações-cisões da-na subjetividade: i) impulsionar do **ressentimento** do processo subjetivo em que o Outro-sujeito está sempre disposto a te perverter, desorientar, te retirar do caminho e te violar – esta linha elabora o Outro-sujeito como fonte de todo mal e um culpado o qual devemos estar atentos para manter a moralidade-religiosidade em funcionamento –, no Programa EsP, o professor-educador é colocado nesta posição estimulando a vigília para com este; ii) o sentimento de que se pode ter sido doutrinado opera por uma falsa consciência, coloca o aluno-indivíduo a indagar-se continuamente se não foi mal instruído, estimulando uma vigília constante de si e a sensação de culpa-medo⁷⁵ como mote desta – os estudantes e pais são

⁷⁵ Este cenário tem por efeito instaurar uma atmosfera do medo e do ódio, característicos do sintoma Escola sem Partido.

colocados nesta posição de **má consciência**, encontrando-se sempre em vigília-policimento para consigo mesmo; iii) tanto o ressentimento quanto a má consciência são orientados por um **ideal ascético**, materializado na figura do pai-responsável-lei enquanto uma extensão de um modelo social-subjetivo de moralidade neoliberal e neofundamentalista cristã – este ideal encontra-se figurado na propositiva do Programa EsP, devendo este ser seguido e orientar as educações enquanto um estatuto de verdade.

Tais alinhaves do educar para a moralidade-religiosidade a partir do ressentimento, má consciência e o ideal ascético, dão substrato para os usos neofundamentalistas na educação alinhados a um neoliberalismo da educação.

Neonarcisificação na-da Educação

*O narcisismo das pequenas diferenças é a obsessão por
diferenciar-se daquilo que resulta mais familiar e parecido.*
– Sigmund Freud

Ao pensarmos a neoliberalização da educação e os neofundamentalismos na educação, partimos de uma figura dada: um indivíduo, ou sujeito neoliberal, compreendido e investido enquanto um empresário de si (FOUCAULT, 2008; DARDOT; LAVAL, 2016). Este indivíduo empresário de si é vislumbrado enquanto um Eu-empresário que atua em meio ao cenário contemporâneo, que vislumbra-se na pós-modernidade. Todavia, este Eu-empresário é produzido, elaborado e formado enquanto tal – vide que a neoliberalização-neofundamentalismo da-na educação investe para a formação deste sujeito –, ou seja, passa por um processo de narcisificação.

Evidenciamos em Sigmund Freud (2011; 1996) que o narcisismo se encontra interligado aos processos de constituição do Eu. Este processo prescinde da existência de um Outro com o qual interajo e que me reconhece enquanto sujeito na relação Eu-Outro-Nós. Este Outro é primariamente um outro externo em um narcisismo primário, dualizando-se ao passo que é internalizado e duplicado (é a isto que Freud tratou por Superego). A formação do Eu, neste sentido, encontra-se associado à delimitação entre o Eu e o Outro. O Eu, o Outro e o Nós, assim, só se sustenta enquanto uma relação de diferenciação-diversificação. A limitação do Eu-Outro-Nós depara-se com fronteiras que freiam o Eu e o demarcam, impedem que a expansão invada o que não é da instância do Eu, posiciona o que é do Eu e o que é do Outro. Esta demarcação é sustentada ao passo

que as crenças, valores e saberes-verdades encontram suas referências e critérios de validação-reconhecimento no encontro com a diferença-Outro.

Este encontro entre o Eu e o Outro para validação de si e dos saberes-verdades, no encontrar das diferenças, mantém-se em constante negociação, reflexão e diferenciação. A produção é compartilhada e, por ser de tal forma, coloca os regimes de moralidade sob constante reinvenção. Ao passo que o saber-ação é refletido, ele incorre para o campo da ética, desmantelando a moralidade (NIETZSCHE, 2019). Este Eu-Outro que é produto das alteridades só é consubstanciado ao passo que as diferenças pulsam em dinâmicas *re-criativas*. Esta é a percepção que as teorizações (pós)críticas lançaram para pensar a educação sob o marco da diferença, as pedagogias-educações como espaço de alteridade-heterogeneidades-heterotopias.

Como apresentado, o Programa EsP não se sustenta pela orientação de uma educação ética, mas sim pela óptica moral-religiosa dos pais-mercados. A propositiva é então uma outra dinâmica de narcisificação-subjetivação, autorreferenciada no neofundamentalismo-neoliberalismo pregado a ser seguido: uma neonarcisificação. O neoliberalismo investe na ruptura com as fronteiras para ampliar a produção, sendo necessário desestruturar a noção do Outro da alteridade; o neofundamentalismo lança mão do medo e da (auto)vigília para arcabouçar o projeto neoliberal e manter as moralidades longe do alcance das críticas. Neste domínio, a noção de Eu é convertida na desregulamentação do Outro que lhe impunha limites: o Eu se expande a caminho de maior produção-desenvoltura-lucro, para tal inverte suas crenças, valores e saberes-verdades a um quadro de validação autossustentado e autocentralizado em si mesmo.

Este quadro de sustentação faz uso de três mecanismos contemporâneos da narcisificação na-*da* educação: i) recorre a apropriação da discursividade da pós-modernidade, ao passo que se tudo torna-se narrativa, para esses a própria narrativa é autovalidada em sua autocentralidade e autossustentação (LYOTARD, 2002); ii) opera o enquadre de um processo de superidentificação, de modo que o Outro é substituído por um Eu-no-Outro, o Outro se torna uma expansão do Eu e o Eu se torna uma expansão do Outro esfacelando as fronteiras (FREUD, 2017) – os jogos de algoritmos, as associações guiadas pelo igual e pelo ideal de igual e a homogeneização é exercida por três movimentos: (a) o Outro é um Eu por também ser um empresário de si guiado pelos valores do mercado, (b) o Outro é um Eu pois elimino do convívio qualquer sujeito que coloque a crítica em operação, ou seja, a diferença em jogo, e (c) o Outro é um Eu pois

também apoia e empreende pelo Programa *Escola sem Partido* em sua base neoliberal-neofundamentalista; esta neonarcisificação também se dá no iii) instala de um retorno ao totemismo (FREUD, 1981a), em que o Outro é um Eu pois segue o mesmo totem e regimes de sacralidade – a educação não toca em valores morais-religiosos e na ‘*propriedade*’ dos pais, a educação não questiona a ordenação social e os sintomas-efeitos do neoliberalismo, a educação não suscita a diferença, a educação privatiza todos os valores e espaços sob a lógica do mercado... e estes mandamentos não serão tocados-profanados, são sacros.

Assim o Programa Escola sem Partido instaura uma (neo)narcisificação na-da educação pelo investimento em discursividades-pedagogias-educações reativas às diferenças-diversificações, multiplicando o Eu e as barbáries do igual presente aqui e totemizadas no porvir...

Nesta esteira de articulações do neoliberalismo da educação, do neofundamentalismo na educação e da (neo)narcificação na-da educação, perceptadas enquanto mecanismos de operação de uma pedagogia-educação reativa na contemporaneidade que se coloca (tomando o sintoma-movimento-programa EsP representação de tais projetos epistêmicos-sociais), deixamos a indagação com o intuito de deixar a referida diagnose em aberto: Como lidar com as educações e(m) barbáries que as reatividades têm suscitado frente às diferenças-diversidades? Como derivar o inferno do igual proposto e tornado totem/‘totemificado’ para reencontrar as diferenças? Como produzir outros possíveis?...

CAPÍTULO V – DISPOSITIVO TOTÊMICO: AS PSICOPOLÍTICAS DO ESCOLA SEM PARTIDO E OS PROCESSOS DE MASSIFICAÇÃO⁷⁶

Os sentimentos da massa são sempre muito simples e muitos exaltados. Ela não conhece a dúvida nem incerteza.

– Sigmund Freud

Este manuscrito emerge em um território – a investigação intitulada como Psicopolíticas (ciber)culturais: currículos (sem partido) e modos de verificação do pensamento na contemporaneidade – como um recorte de uma investigação maior. Manuscrito que se guia pelo objetivo de analisar as produções psicopolíticas culturais mobilizadas pela discursividade do movimento Escola sem Partido em seu sítio eletrônico.

Compreende-se a psicopolítica como processualidades de modalização do pensamento, atravessado pelas dinâmicas políticas. É a política que se encontra com as psicologias dos sujeitos, e, neste encontro, os jogos de negociação estabelecem suas (de)formações. A forma, neste aspecto, se estabelece à medida que se organizam os percursos das funções.

Toma-se aqui a política não como uma instância maior, representada simplificada como estruturas de poder institucionalizadas, mas enquanto dinâmicas da existência que refletem relações de poder e de governo, que se dão nas microfísicas do poder e se instauram discursivamente, podendo ser institucionalizadas, ou não (FOUCAULT, 2007; 2015). Relações minoritárias que podem ser captadas e investidas na produção de regimes técnico-administrativos dos corpos e dos desejos, ou seja, firmarem-se como regimento via instituições como os âmbitos legislativos-executivos-judiciários. Todavia, entende-se que essas operam à medida que se instauram enquanto discursividade, como quadros de referências que legitimam determinados modos de ser, estar, existir e pensar.

Deste perspecto, compreende-se que os processos pedagógicos operam como organizações tentaculares de expansão e conexão, de articulações, destes regimes de verdade e de subjetivação – levando à reiteração ou à reverberação dos mesmos (FOUCAULT, 2016). A subjetivação desloca as produções dos corpos, individuais e de espécie, do Eu e do Outro, à medida que as negociações são dadas nas pulsões dos

⁷⁶ Uma versão deste texto encontra-se disponível em: “POLIZEL, Alexandre Luiz.; OLIVEIRA, Moises Alves de. Psicopolíticas do movimento Escola sem Partido massificação via dispositivo totêmico. **Imagens da educação**, v. 11, p. 154-175, 2021.”

desejos⁷⁷. Neste sentido, Willhelm Reich (1988) convida a pensar as funcionalidades psicológicas e políticas, à medida que o desejo é agenciado, ou seja, as psicopolíticas dos desejos.

Desta forma, busca-se neste manuscrito voltar o olhar aos acontecimentos políticos contemporâneos em torno das políticas educacionais, guiado por uma lógica de formulações curriculares proibitivas – em contramão aos movimentos históricos que buscavam organização de documentos oficiais por caráter propositivo –, tendo como exemplo o emergir de movimentos anti-Estudos de gênero, anti-Estudos humanitários, anti-Estudos críticos e reflexivos, Estudos anti... Tocante em que é destacado como movimento que busca a articulação de (in)desejos e o uso de instâncias legislativo-jurídicas, o movimento Escola sem Partido (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016).

Tal movimento, pelo seu destaque, leva a questionamentos acerca de seu *modus operandi* e dos agenciamentos dos desejos, ou seja, de técnicas psicopolíticas⁷⁸ de reiteração e interdição de pulsões desejanças (FREUD, 1981a; 2011; DELEUZE; GUATTARI, 1996).

Neste sentido, buscamos analisar as produções psicopolíticas e culturais mobilizadas pela discursividade do movimento Escola sem Partido, em seu sítio eletrônico. Para isso, organizamos o presente manuscrito em quatro movimentos iniciais: a) Construindo um percurso analítico; b) (Anti)Movimento Escola sem Partido e sua propagação; c) A produção de um tabu pelo movimento Escola sem Partido; e os d) Efeitos de massificação do movimento.

Construindo um percurso analítico

Para o desenvolvimento de tal analítica, o presente manuscrito recorre à produção de uma análise influenciada pelas perspectivas dos Estudos Culturais e Pós-estruturalistas. De tal óptica, compreende-se que o percurso analítico se dá no trânsito: o

⁷⁷ Evidencia-se que vários caminhos se encontravam possíveis, todavia, a confluência entre os autores de bases epistemológicas que dissidem e convergem em diferentes momentos tem como fio condutor as temáticas dos desejos-vontades.

⁷⁸ Psicopolíticas consistem em técnicas outras de controle dos corpos e das mentes nas sociedades contemporâneas (e com isso de saberes, poderes e verdades). Estas não se mobilizam por estruturas proibitivas e não obrigam ao silêncio, mas convidam a falar, comunicar, compartilhar e expressar-se constantemente. É a própria produção de si no ato confesso que produz sua *psi*, e os regimes políticos atuais atravessam essa produção (HAN, 2018; FOUCAULT, 2015). A psicopolítica consiste então nos modos como os regimes de saberes, poderes e verdades – processualidades micropolíticas – atravessam as mentalidades e os modos de constituição do Eu.

campo chama a análise e a análise chama o campo. Uma construção mútua da compreensão dos fenômenos. Definição esta que Michel Foucault (2016) trata como uma analítica pela *caixa de ferramentas*. Neste sentido, as teorizações-análises encontram-se sempre em produção e utilizam-se de conceitos para analisar os acontecimentos.

É a isso que Friedrich Nietzsche (2019) trata como fio condutor de análise, ou desmascaramento; e Sigmund Freud (2011) trata por chave de interpretação. Desta forma, as análises desenvolvidas neste manuscrito são guiadas por eixos, trazendo à tona perspectos conceituais psicanalíticos (BATAILE, 1989; REICH, 1988; FREUD, 1981a; 2011; NIETZSCHE, 2019) das relações de saberes-poderes-verdades (FOUCAULT, 2016; 2015; AGAMBEN, 2004) e das interlocuções destes (SAFATLE, 2018; ADORNO, 2006; ADORNO et al., 2016; ADORNO; HORKHEIMER, 1991). Estes conceitos são chamados à tona à medida que auxiliam na leitura dos acontecimentos, no curso do manuscrito.

Os acontecimentos analisados consistem em dois repositórios de materiais: a) Propositiva do projeto de Lei protocolado pelo movimento Escola sem Partido (BRASIL, 2019)⁷⁹; e b) A organização estética-discursiva presente na página inicial do site do movimento Escola sem Partido⁸⁰. Ambos os repositórios são analisados discursivamente, utilizando conceituações supracitadas como chaves de leitura dos mesmos.

O olhar ao projeto de lei oferece substrato acerca dos modos que se propõe institucionalizar, ao que pleiteia no espaço da cena pública e disputa firmar enquanto legislação para os espaços educativos. O olhar apenas a página inicial do site do movimento Escola sem Partido representa uma organização estética, ou seja, a base sintética dos campos de saberes que o movimento pretende articular para instaurar-se discursivamente.

⁷⁹ Compreende-se a existência de distintos projetos propostos pelo movimento Escola sem Partido. Vê-se um destaque ao projeto protocolado pelo Deputado Federal Izalci (PSDB-DF) (BRASIL, 2015) e pelo Senador Magno Malta (PR-ES) (BRASIL, 2016), projetos com textualidades similares, mas apresentando diferenças discursivas. Neste sentido, opta-se neste manuscrito pela análise do texto proposto pela Deputada Federal Bia Kicis (PSL-DF). Tal opção dá-se ao considerar que tal projeto é mais recente e que o mesmo apela para uma intensificação do dispositivo totêmico do medo, em uma análise de conteúdo do anteprojeto, visto: i) A ampliação da vigília, com a propositiva de direito de gravação e sequestro da imagem docente, mobilizando o pensamento para a possibilidade de a qualquer momento poder se assaltado midiaticamente por um aluno; ii) Criação de um canal de denúncias, judicializando o processo educativo (atualmente as reclamações são realizadas diretamente a direção, núcleos e secretarias educacionais); iii) Desmobilização de grêmios estudantis, vedando destes o direito de participação e manifestações políticas; e iv) Minimização do tempo de Implantação do Projeto de Lei Escola sem partido, caso aprovado, para 90 dias (anteriormente constava 2 anos para transição).

⁸⁰ Site do movimento Escola sem Partido encontra-se disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em 20 de junho de 2019

Compreendem-se campos de saber, a partir da perspectiva de Michel Foucault (2016; 2015), como campos em que os saberes são produzidos atendendo a modos de veridicção destes. Neste sentido, os campos estabelecem suas próprias regulamentações para construção de tais saberes e, com isso, fundam verdades, enunciados, que passam a forma(ta)r sujeitos. Os enunciados, então, ao fundar sujeitos e ao constituir saberes-verdades, fundam também relações de poder e modos de ser, estar, pensar e existir. As relações de saberes-poderes-verdades, que passam a operar nas relações, são guiadas pelos desejos de permitir-se sujeitar a tais normativas, ou de resistir e negociar para com estas, ou seja, são atravessadas pelos desejos (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

Os diferentes campos de saberes e sua instauração de seus regimes de verdades não se dão isoladamente, mas em constante combinação, articulação. Os enunciados-discursos são combinados e compilados a partir de distintos campos de saberes, para serem colocados em efetuação. À medida que um sítio eletrônico organiza a estética de sua página inicial, colocando seus pontos-chaves como *links* que direcionam a outras páginas, os mesmos apresentam ao olhar seus pontos de articulação, possibilitando acompanhar o circuito de articulação criado (SAFATLE, 2018).

A combinação analítica destes dois repositórios tem por finalidade visualizar a composição discursiva – e a operação – do movimento Escola sem Partido, não como uma totalidade, mas sim como um recorte: A produção do Dispositivo Totêmico do Medo e seus efeitos psicopolíticos⁸¹. Outras análises são possíveis, todavia damos o enfoque pela óptica psicopolítica: atravessando a constituição do movimento, a produção de um dispositivo totêmico do medo, a massificação e a criação de um “novo pai”.

(Anti)Movimento Escola sem Partido e sua propagação

Ao falarmos de um (anti)movimento social, encontramos-nos discutindo uma unificação de sujeitos no entorno de um conjunto de pautas que disputam por um projeto de sociedade. Os movimentos, neste sentido, emergem à medida que mais indivíduos encontram-se atrelados na disputa por tal projeto em comum. A proposição de tal projeto e a relação destes sujeitos emergem em um contexto histórico, localizados em meio a

⁸¹ Demarca-se aqui que o Dispositivo Totêmico do medo produz linhas de força que atravessam os corpos, governam os modos de pensamento e nesse sentido produzem psicopolíticas. Todavia, os Dispositivos Totêmicos também são produzidos a partir das psicopolíticas, de mentalidades e psicologias em governo que, ao desejarem, instauram o dispositivo. Devido a isso, para fins didáticos, pontua-se ambos em separata, mas são concatenados.

relações de saber e poder – ou seja, mentalidades, modos de pensamento e o desejo de pautar e colocar em efetuação um modo de governo (FOUCAULT, 2016).

Assim, faz-se necessário localizar o movimento Escola sem Partido (EsP) e sua propagação arrebanhadora (NIETZSCHE, 2019). O movimento EsP emerge enquanto um movimento social em setembro de 2003, encabeçado pelo Procurador do Estado de São Paulo e representante de movimentos sociais católicos, Miguel Nagib. O mesmo relata que a iniciativa se deu pela indignação com um professor de história que havia comparado Che Guevara a São Francisco de Assis. Tal acontecimento é compreendido por Miguel Nagib como um ato de doutrinação, levando-o a convidar outros pais a se reunirem e tomarem medidas contra o professor. Neste sentido, o movimento integrado por pais e estudantes passam a guiar-se por três objetivos: a) A reinterpretação acerca da liberdade de cátedra, de ensinar e de aprender; b) A descontaminação e desmonopolização de uma suposta política ideológica presente nas escolas; c) O respeito à integridade moral dos alunos e ao direito (único e exclusivo) dos pais de tal forma(ta)ção moral (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016; CARA, 2016). A pauta deste movimento, em tal temporalidade, enfoca-se a um combate aos estudos (neo)marxistas, o que é chamado por estes como um suposto *marxismo cultural*.

Esta movimentação de pais e estudantes passa a ganhar força e se interligar com fatos histórico-sociais que reivindicam um novo projeto social educacional. Tais acontecimentos poderiam ser demarcados acerca de: a) a retirada de ações acerca da promoção de direitos pautados por movimentos sociais minoritários – como direitos reprodutivos, sexuais, laicos, de liberdade, de expressão e de reparação para com os crimes cometidos durante a ditadura – no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), pelo governo Lula, em 2009; b) o recuo do Programa Educacional Brasil Sem Homofobia, para os ensinos fundamentais e médios, pelo governo Dilma em 2011; c) a expansão de campanhas contrárias às diversidades sexuais e culturais, durante as votações dos Planos de Educação a partir de 2014 (Planos de Educação que estabelecem metas e compromissos do sistema educativos a serem cumpridas no país durante o próximo decênio); d) as manifestações de 2013, em que grupos atrelados a pautas reacionárias e conservadoras passam a disputar os espaços políticos e as pautas ético-morais (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016; XIMENEZ, 2016).

Acontecimentos que coadunam em 2014 com a reeleição da presidenta Dilma Rousseff (PT) e com um cenário de emergência e construção de crise: i) Um clima

antipolítico acerca dos erros táticos do Partido dos Trabalhadores (PT) e do ressentimento de determinados segmentos sociais por sua reeleição; ii) Crise de partidos conservadores tradicionais, que passam a competir com os novos agrupamentos, que surgem com as mídias sociais e agenciamento dos desejos das massas que foram às ruas em 2013; iii) Disseminação de informações falsas – seja por dissimulações ou simulações –, as *fake news*, e seus usos para direcionar conflitos no cenário políticos (NATANSON, 2018).

Momento que leva a outros atores políticos e pautas a serem agenciadas pelo movimento e a instalação de sua propositiva como um projeto de lei: entra em cena o Deputado Estadual Flávio Bolsonaro, via proposição da minuta de Projeto nº 2.974/2014, sendo apresentado também na Assembleia Estadual do Rio de Janeiro, em 13 de maio, pelo vereador Carlos Bolsonaro. O trabalho ganha publicidade neste momento visto sua assimilação às tentativas da proibitiva de temas apagados e polemizados a partir de junho de 2013, com as votações dos Planos de Educação.

Tais temas incorrem a outros desejos e eleições: o eleger como ideológicas discussões acerca de temas identitários – Gênero, Diversidade Sexual, Étnica-Regional, Classe e Regionalidades –, termos suprimidos nos Planos de Educação (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016; CARA, 2016; XIMENEZ, 2016). Momento de publicidade que leva a outros atores se mobilizarem dentro da Câmara dos Deputados, inicialmente com o Deputado Federal Izalci (PSDB-DF), via projeto de Lei 867/2015 (BRASIL, 2015); e em Senado, por meio da propositiva 193/2016 (BRASIL, 2016), do Ex-Senador Magno Malta (PR-ES)⁸².

Estes passam a se vincular com outros atores políticos: i) Deputado Federal, apoiador e pastor Marcos Feliciano (PSC-SP); ii) Deputado Federal Antônio Carlos Martins de Bulhões (PRB-SP), bispo da Igreja Universal do Reino de Deus; iii) Deputado Federal Erivelton Santana (PSC-BA), membro da bancada evangélica e proponente da PL 7.180/2014 (apensado a PL 867/2015 pelo conteúdo do texto); iv) O influenciador digital, professor, evangelista goiano que milita pelo evangelho nas universidades e autor do blog *De olho nos livros didáticos*, Orley José da Silva – denunciando críticas anticapitalistas nos livros didáticos, representações de diversidades sexuais e de matrizes africanas; v) Luís Lopes Diniz Filho, Professor de Geografia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e colaborador do Instituto Millenium, crítico à globalização e à geografia crítica;

⁸² Esta apresentação aparecerá no manuscrito algumas vezes, mas, como pontuei, se faço uso da repetição é para reiterar aspectos que precisam ter ênfase para localizarmos os atores que compõem esta trama.

vi) Ana Carolina Campagnolo, influenciadora digital, professora de história na rede privada, seguidora de Olavo de Carvalho, Calvinista e antifeminista – atualmente Deputada Federal eleita sob a pauta propositiva do movimento Escola sem Partido e por sua popularização criando canais (ilegais) de denúncia de professores; entre outros, como a atual deputada Bia Kicis (PSL-RJ), militante pelo voto impresso, defensora do projeto Escola sem Partido e proponente do novo projeto (BRASIL, 2019; ESPINOSA; QUEIROZ, 2017).

Em levantamentos realizados por Rodrigo Ratier (RATIER, 2016), o perfil de 19 deputados federais, estaduais ou vereadores encontra-se alinhados a bancadas religiosas, sendo o Partido Social Cristão a maior sigla propositiva pelo projeto, coadunado atualmente com as proposições do Partido Social Liberal, (Partido do) Movimento Democrático Brasileiro e do Partido da Social Democracia Brasileira.

Neste sentido, a propagação dos projetos Escola sem Partido encontra-se alinhada a três aspectos: a) anti-marxismo e anti-teorizações neomarxistas, acerca de críticas a desigualdades econômicas, sociais, de poder-governo e de manutenção de uma moralidade religiosa cristã vigente⁸³; b) Governo das sexualidades, via proibitiva de temáticas acerca dos direitos reprodutivos e de diversidades de gêneros e orientações sexuais⁸⁴ (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016; RATIER, 2016; DIP, 2018); e c) posteriormente, com o conclave por revisionismos de fatos históricos (como o período de ditadura militar), e teorizações científicas (como as proposições anti-ambientalistas, anti-vacinas, anti-evolucionismos...), apresentadas como um apelo à apresentação de “[...] perspectivas concorrentes” (BRASIL, 2019, p. 2)⁸⁵.

Estes se mostram eixos de governo, ou seja, envolvem um regime de saber-poder (FOUCAULT, 2016), e tal governo encontra-se relacionado às dinâmicas de desejos de governamentos (FOUCAULT, 2015; FREUD, 2017; 1996): a) do governo das sexualidades, por meio da reiteração de dinâmicas normativas; b) do governo das moralidades, por meio da reiteração da moral judaico-cristã-familiar; c) do governo econômico, por meio da supressão de teorias críticas aos efeitos produzidos pelo sistema

⁸³ Compreendidas no escopo do texto (BRASIL, 2019) e nas manifestações públicas como aspectos não científicos, mas ideológicos, políticos e partidários.

⁸⁴ Aspecto este enfatizado no “Art. 2º O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero” (BRASIL, 2019, p. 1).

⁸⁵ Vide a ponderação do “Art. 4º. IV – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria” (BRASIL, 2019, p. 2);

capitalista e neoliberal, reiterando o ideal de bom sistema; d) do governo da seguridade, inclinando a um revisionismo histórico que não critique o regime ditatorial brasileiro.

Como pontua Michel Foucault (2016; 2015), os modos de governo são atravessados por políticas de normatização, implantado por meio de dispositivos, que difundem e operacionalizam os poderes por meio de instaurações discursivas – e com estas de saberes, poderes e verdades –, e assim a organização via projeto social.

Produção do tabu pelo movimento Escola sem Partido

Ao pensar a organização das sociedades, e o estabelecimento de regulamentações que delineiam as relações sociais, de identificação e diferenciação, é invocada por Sigmund Freud (1996) a figurativa totêmica⁸⁶. Para esse, a estrutura libidinal se organiza à medida que se estabelecem ligações com o sacro e o profano. A imagética do sacro articula-se com o ícone que apresenta o que não pode ou deve ser profanado. A delineação religiosa daquilo que deve ser mantido agencia os desejos, estimulando-os ou os recalçando, a fim de manter a normativa vigente que seria intransponível.

O totem garante uma ligação sanguínea, um laço de desejos e de sentidos que seriam intransponíveis, aglutinativos e que convidam à articulação dos desejos em um agrupamento. Dessa forma, o totem deve ser preservado, por fazer-ser uma figura impossível de ser quebrada⁸⁷. Para a preservação do totem, instauram-se tabus. Lógicas proibitivas, linhas que delineiam atos instaurados como transgressivos e passíveis de punição (FREUD, 1981a; 2011). Vê-se destarte a instituição de grupamento sob vigência normativa da moralidade, invocando, assim, o legitimador de uma figura mítica.

Evidencia-se ao adentrar no endereço eletrônico do movimento Escola sem Partido a primeira ponderação situada no entorno do conclave desejante: “Educação sem doutrinação”. Organização espacial e enunciativa intencionada, que busca a organização da experiência e dos sentidos dados na navegação por este (ciber)espaço. Visto seu destaque, a tal enunciativa, vê-se que os desejos são deslocados e buscam se organizar

⁸⁶ O totem neste manuscrito não é compreendido como uma estrutura fixa, estática e determinística da organização social. O totem é trazido como um mote de agenciamento dos desejos, que desloca as dinâmicas sociais, políticas e psicológicas à medida que (des)(re)direciona as vontades e pulsões (FREUD, 1981a; SAFATLE, 2018).

⁸⁷ É importante reiterar que há uma controvérsia na figura totêmica, este, ao mesmo tempo que busca firmar-se como lei impossível-impassível de ser transgredida, abarca em si a possibilidade de transgressão. Assim, a elaboração de um totem-lei reverbera nos esforços para preservá-lo e nesse esforço de torná-lo cada vez mais (em aparência ao menos), não possível de quebras.

por uma lógica negativa, do impedimento da *doutrinação* nos processos educativos. Tal enunciado faz-se ao apelo de uma educação que atenda a uma “[...] neutralidade política, ideológica e religiosa” (BRASIL, 2019, p. 1). A doutrinação seria todo processo que perturbaria a moralidade ensinada pelos pais, o que feriria o direito de uma educação moral (BRASIL, 2015; 2016; 2019), em contraponto a uma educação ética proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

A discursividade antidoutrinação coloca-se como o levantamento de uma proibitiva, da busca de uma repressão de fluxos desejantes. A associação do suposto processo doutrinador e a quebra de lei vigente associam-se a um espaço de projeção da ruptura, bem como de um sujeito operante em tal espaço e uma liberdade de efetuação libidinal: a escola como espaço, o professorado como profanador do totem, a liberdade de ensinar como dispositivo de efetuação libidinal – entendida como profana pelos agrupamentos que tem por objetivo a preservação do totem.

Criam-se cartilhas, que guiam a lógica proibitiva dos fluxos desejantes, voltadas à identificação de expressões de desejos lidas como sujeitas a serem interditadas – disponíveis ao lado esquerdo da tela, em ícones construídos como quadros-negros: “Conselhos aos pais⁸⁸”, “Planejamento das denúncias⁸⁹”, “Deveres dos professores⁹⁰” e o relato acerca do “Caso Coc⁹¹”. Enunciações que guiam ao processo de vigília, à medida que apresentam quais desejos são passíveis, ou não, de serem experienciados, as dinâmicas que os corpos podem (não) efetuar (FOUCAULT, 2007; 2015; 2016). Neste sentido, as proibições e repressões desejantes dão-se a fim de preservações de leis morais totêmicas, que organizam as sociedades primitivas retomadas pela construção dos Eus anímicos (FREUD, 2017).

Assim, é questionada a instauração totêmica centrada na organização de tal aglutinação, estruturada em ao menos três eixos: i) Preservação do direito moral da estruturação familiar hegemônica, desqualificando outras organizações familiares

⁸⁸ Texto encontra-se disponível em: <<http://escolasempartido.org/conselho-aos-pais>>. Acesso em 20 de junho de 2019

⁸⁹ Texto encontra-se disponível em: <<http://escolasempartido.org/planeje-sua-denuncia>>. Acesso em 20 de junho de 2019

⁹⁰ Texto encontra-se disponível em: <<http://escolasempartido.org/deveres-do-professor>>. Acesso em 20 de junho de 2019

⁹¹ O caso Coc consiste em uma ação pela instituição Educacional Coc, contra a divulgação do nome da instituição no texto publicado pelo Escola sem Partido intitulado “Luta sem classe”. O movimento Escola sem Partido passa então a disputar o direito de utilizar o nome da instituição para denunciá-la como ideológica, em tal escrito, disputando via instâncias jurídicas essa possibilidade. Mais informações podem ser consultadas em: <<http://www.escolasempartido.org/9-caso-coc/1-a-sanha-do-coc-para-calar-a-critica>> Acesso em 20 de junho de 2019.

inclusivas como desestabilizadoras da ordem; ii) Preservação do direito de educação moral da família a seus descendentes, perceptando a liberdade de ensino como ameaça a esta; e iii) Preservação da ordem, via supressão de fluxos de crítica. Tais aspectos são perceptíveis no corpo do projeto de lei (BRASIL, 2015; 2016; 2019, p. 1), visando seu Art. 1, em seu inciso “IX – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, conforme assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos.”; bem como na organização do site, visto os ícones pontuados a sua direita: “Defenda seu Filho⁹²”, “Educação Moral⁹³”, “Papel do Governo⁹⁴” e, ao lado esquerdo, com “Modelo de notificação extrajudicial⁹⁵”, “Conselho aos pais⁹⁶” e “Professor não tem o direito de ‘fazer a cabeça do aluno’⁹⁷”.

Direcionamentos que são mesclados de textos informativos acerca de que: a) a “educação moral é um direito dos pais”; b) Narrativas acerca de casos de doutrinação e do ferir o direito da educação moral estritamente patriarcal; e c) Discursos imperativos como o conselho aos pais indicando aos mesmos que “*Processem por danos morais as escolas e professores que transmitirem conteúdos imorais*” (texto “Conselho aos pais”).

Destarte, o enfoque totêmico é preservativo, visando à impugnação de possibilidades de modificações e criticidades. O totem é preservado, pois é aos seus arredores que as comunidades se articulam em uma normatividade religiosa (FREUD, 1981a). Tal normatividade religiosa é instaurada devido a desejos reprimidos e sublimados, que produzem a sensação de impotência de viver de outra forma e sob outras vontades (NIETZSCHE, 2019). Neste sentido, desejos que apelam para transformações e desestabilizações, são vistos como profanos em relação ao totem, e assim devem ser proibidos⁹⁸. Assim, a qualquer possibilidade de manifestação de desejos transformativos, as renúncias de características singulares devem ser suprimidas em prol da manutenção

⁹² Texto encontra-se disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/defenda-seu-filho>>. Acesso em 20 de junho de 2019

⁹³ Texto encontra-se disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/educacao-moral>>. Acesso em 20 de junho de 2019

⁹⁴ Texto encontra-se disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/governo>>. Acesso em 20 de junho de 2019

⁹⁵ Texto encontra-se disponível em: <<http://escolasempartido.org/artigos-top/552-modelo-de-notificacao-extrajudicial-arma-das-familias-contr-a-doutrinacao-nas-escolas>>. Acesso em 20 de junho de 2019

⁹⁶ Texto encontra-se disponível em: <<http://escolasempartido.org/conselho-aos-pais>>. Acesso em 20 de junho de 2019

⁹⁷ Texto encontra-se disponível em: <<http://escolasempartido.org/artigos/412-professor-nao-tem-direito-de-fazer-a-cabeca-de-aluno>>. Acesso em 20 de junho de 2019

⁹⁸ Não tratamos a proibitiva como enunciada por Michel Foucault (2015) como a hipótese repressiva dos desejos, mas compreendendo os processos de repressão como jogos de interdições operantes (FOUCAULT, 2007; FREUD, 1981a; NIETZSCHE 2019).

totêmica – da moralidade vigente, atrelada às figuras paternas judaico-cristãs e que atendam aos desejos de combate ao suposto marxismo cultural, aos estudos de gênero e diversidades sexuais e aos revisionismos e fatos históricos e sociais concretos.

Evidencia-se que o desejo transformativo e crítico evidenciado no site do movimento Escola sem Partido tem espaço de manifestação: o corpo dos estudantes. Os Professores consistem, assim, em agenciadores das pulsões que estimulam nos estudantes o desejo, mas é no corpo dos estudantes que o desejo se manifesta. Neste tocante, o totem requer a sua organização uma estruturação social e hierárquica, a fim da supressão desejante: o obedecer à figura dos pais⁹⁹ – garantindo a reprodução da moralidade eleita, dos aspectos culturais e dinâmicas sociais normatizadas.

A autoridade aqui é evocada tendo como justificativa a representação da liderança sacra que visa à manutenção do totem e sua normativa (BATAILE, 1989). Como representação sacra, sua ponderação é religiosa, sendo as sanções dos desejos legitimadas pela representativa da preservação da ordem.

Para Friedrich Nietzsche (2019), a manutenção sacral, visando à manutenção da ordem via renúncia de desejos que conclamem as diferenças, sob promessa de outra vida por vir – um paraíso pós-morte ou no futuro –, caracteriza a formação do rebanho via despotencialização das vontades. A manutenção totêmica ancorada na promessa de ordem e retribuição se mantém, então, no convite da renúncia de si e dos esvaziamentos das vontades.

A promessa da manutenção da ordem e da estrutura familiar normativa, seguindo regulações da moralidade cristã, reiterando a hierarquia social mandatária dos pais sob os filhos, a reprodução do sistema social de cunho econômico capitalista e a garantia de progresso após supressão das críticas, compreendidas por estes como doutrinações. Nesse sentido, para atendimento da promessa, conclama-se por um esvaziamento da crítica, via o combate das supostas doutrinações.

⁹⁹ Vê-se que o movimento Escola sem Partido busca acionar o dispositivo do Estado e, no escopo do manuscrito, pontua-se o controle dos pais. Esta demarcação, que deixa o Estado no campo do *não citado*, mas *dito*, incorre a dois aspectos epistemológicos: a) A figura do pai reside em uma representação, que como tal incorre a uma criação de saberes, percepções, valores, ideais que compreendem o pai. Tais figuras refletem a autoridade, garantia de ordem e de governo. O Estado já consiste em uma instituição instaurada pelos valores que representam o pai, no que toca uma perspectiva *psi* (FREUD, 1981a; 2001). b) De um aspecto social, as identificações dos pais como figura de responsabilidade, direito e direcionamento da formação de *consciência* dos sujeitos é uma pauta política e social. O que se busca nesse sentido é o acionamento do Estado para garantir um governo dos corpos, esse acionamento é uma pauta, um projeto social, disputado nas relações sociais (FOUCAULT, 2016). Quem disputa este governo são os pais – não apenas eles, visto os jogos políticos, econômicos, éticos e estéticos, todavia estes atores sociais se guiam pela imagem da instituição familiar.

Os esvaziamentos são convocados e as promessas de uma vida melhor por vir, pois caso contrário toda a organização social totêmica estará ameaçada: o medo ronda a promessa de uma vida melhor – pelo inferno ou pela ameaça da doutrinação no espaço escolar (NIETZSCHE, 2019; FREUD, 1981a; 2011). O dispositivo do medo desarticula as libidos singulares do Eu e, nesta lógica proibitiva e insensibilizante, perde-se o Eu, massifica (FREUD, 2017) e arrebanha (NIETZSCHE, 2019).

Efeitos de massificação do movimento

A instauração do dispositivo do medo desarticula libidos singulares dos Eus possíveis, e neste processo são acionadas cadeias de interdição das vontades. A perda da singularidade de si e o deslocamento ao desejo de massa arrebanha. O arrebanhamento visa a um enfoque de manutenção do *status quo*, e dos dispositivos totêmicos que o sustentam. Esta produção de um circuito dos desejos, instaurada pelo dispositivo do medo, tem então um caráter conservativo, é o totem instaurado.

Karl Mannheim (1988) apresenta que o aspecto conservativo das culturas, pensamentos e dinâmicas sociais – neste caso trazidos à cena pelo agenciamento dos desejos via dispositivo totêmico – consiste em uma estilística do pensamento. Estilo que se instaura discursivamente em período moderno, visto a construção das unidades nacionais e participação e disputa de organizações sociais, que disputam pela instalação de seu dispositivo totêmico como modo de governo institucionalizado. Vê-se neste sentido a disputa do movimento Escola sem Partido, que em 2004 se organiza enquanto (anti)movimento social organizado e, após 2014, passa às tentativas de instauração de seu dispositivo totêmico de agenciamento de vontades via projetos de lei nas múltiplas instâncias federativas – Nacional, Estaduais e Municipais (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016).

O ideal aqui é contrapor o sistema proposto e disputado pelos movimentos sociais minoritários: se os movimentos sociais buscam o combate à desigualdade por meio de discussões de gênero, classe, etnia-raça, regionalidade, diversidade sexual, o movimento Escola sem Partido propõe a supressão destes termos e proibitiva dos mesmos (CARA, 2016; RATIER, 2016).

Ao colocar-se em tal disputa, o totem agencia desejos e mobiliza um funcionamento psicopolítico; mesmo que não instaurado como projeto legislativo, o mesmo instaura-se enquanto discursividade. Tal instauração como discursividade leva à

produção deste como uma verdade, ao menos em efeitos à medida que agencia as pulsões desejantes. As pulsões desejantes são direcionadas à crítica dos processos críticos nos espaços; levando a uma busca de subordinação, que é desejante, visa despotencializar educações críticas por entendê-las como *Ideológicas*, no sentido de que estas seriam não científicas. O desejo assim opera por uma lógica negativa do “dizer Não” (NIETZSCHE, 2019) como ato instaurador desta massificação: é no “dizer Não” às educações críticas que se derivam a uma educação única; é no “dizer Não” que as educações críticas derivadas dos processos de supressão das diferenças; é no desejo por unicidade e por homogeneidade que massifica. Vê-se tal exemplificação no olhar ao papel do professor demarcado no projeto Escola sem Partido, artigo 4º, em que de seis incisos, quatro são iniciados com o professor “não...” (BRASIL, 2015; 2016; 2019, p.5-6).

Para tal massificação, guiada pelo não, é necessária uma negação da diferença e conclame por unicidade/homogeneidade, logo, se nega até a própria singularidade. Singularidade essa atravessada pelas questões identitárias e de interesse dos próprios estudantes, que ao serem tratadas poderiam desestabilizar a moralidade – ansiosa por reprodução – dos pais.

A presença da ameaça possível, perturbadora, não visível e tocável leva à produção do dispositivo totêmico, que funciona a partir do medo: medo da doutrinação da escola, medo que essa doutrinação leve ao fim da família normativa, medo de que a autoridade seja criticada, medo de possíveis crises e da aparição do *Espírito do gênero marxista*. A (Des)potência funcional deste dispositivo leva ao direcionamento dos desejos aos potenciais da massa, e retira de foco os desejos presentes nas singularidades – é neste sentido que Sigmund Freud (2011) pontuava a desestruturação libidinal, ou seja, o desmonte do Eu e a captação das pulsões desejantes para a massa. A formação da massa, neste sentido, recorre à perda de si, no ritual produzido nos agenciamentos dos desejos no entorno do dispositivo totêmico e do medo da perversão do sacro.

A perda de si é direcionada, guiada, de modo que retira a possibilidade da reflexão sobre si via contato com temas que movimentam pensamento, aqueles que poderiam levar a “[...] conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis” (BRASIL, 2015, p. 2). Para isso, o olhar a si é deslocado ao olhar o professor, direcionado por um cartaz de no mínimo 420 milímetros de largura por 594 milímetros de altura, apresentando o que o professor *Não* pode fazer – como estabelece o projeto de lei Escola sem Partido.

Este processo encontra-se longe de ser não consciente, pelo contrário, como característico de um pensamento conservativo – no sentido da preservação do dispositivo totêmico –, as articulações na produção do dispositivo são conscientes e reflexivas¹⁰⁰, tendo objetivos claros: “[...] afastar um fato indesejável através da reforma” (MANNHEIM, 1986, p. 118), colocando-se como única alternativa possível para conter ameaças.

Neste tocante, o movimento Escola sem Partido levanta a sua bandeira de combate às ideologias e doutrinações – pois estes levariam à perversão da infância e da “consciência”, da educação técnico-funcional, voltada para a transmissão de conhecimentos eleitos como desejáveis, fiscalização contínua do exercício docente visando denúncia de possíveis manifestações indesejáveis – e, com isso, “preservações da família” e da “liberdade de consciência”¹⁰¹.

Evidencia-se que os mesmos não desconectam a preservação da família da liberdade de consciência, bem como a liberdade de consciência é uma conceituação sempre apresentada no singular: como única forma de pensamento possível. Para fundamentação da liberdade de consciência, e com isso a preservação da família, são mobilizados aspectos técnico-burocráticos que se fundamentam basicamente no artigo 12, referente à liberdade de consciência e religião, parágrafo 4º, apresentados via Pacto de San Miguel da Costa Rica e na signação Convenção Interamericana de Direitos Humanos, referente a: “Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções.”¹⁰² (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1969, s/p/).

¹⁰⁰ Conscientes e reflexivos visto que se trata de aspectos interessados, que arrastam a centro sacerdotal e que guia o rebanho a seus interesses particulares. Sua própria reatividade é guiada a fim de interesses particulares tomados como coletivos, da promessa de passado enquanto melhores tempos, do guiar a ordem social e cultural a partir do princípio de autoridade, e de elaborar-se enquanto contra-sistema em relação a movimentações progressistas (MANNHEIN, 1986).

¹⁰¹ Tais palavras chave são encontradas na página inicial do movimento Escola sem Partido, disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em 20 de junho de 2019

¹⁰² Aspecto este que poderia ser eleito como não consciente por: a) Arrastar um direito de primeira geração, do âmbito do privado, para legislar acerca de aspectos públicos, como a educação; b) “Esquecer” a signação do Protocolo de San Salvador, que define os direitos de educação como de responsabilidade do Estado e da Sociedade para além das convicções morais individuais (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1988); c) O enfoque da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (BRASIL, 1996), que considera a educação em seu aspecto ético e não no perspectiva moral. Todavia, estes “esquecimentos” são intencionais, conscientes, e envolvem aspectos de negociação na instalação do dispositivo totêmico do movimento Escola sem Partido.

Neste sentido, a liberdade de consciência conclamada consiste no ideal de uma moralidade religiosa que é arrastada ao campo do intocado, visto que o ato ideológico-doutrinatório é colocado como atos que toquem a moralidade ensinada pelos âmbitos privados. Evidenciam-se assim dois aspectos: a) A defesa da moralidade pelos pais, mobilizando os desejos de autoridade e propriedade; e b) O espaço escolar como núcleo de insurgências das crises mobilizadas.

No que toca à defesa da moralidade, esta é mobilizada à medida que se produz discursivamente e coloca em operação, via o dispositivo totêmico, o ideal de que qualquer educação crítica, ou que toque em “temas contundentes”, é uma ameaça à moralidade, e com isso um ato ideológico-doutrinatório de perversão dos “valores”. A moralidade atacada passa a ser considerada aquela ensinada pelos pais ou tutores, atrelada a valores familiares e religiosos que deveriam reinar para garantir uma suposta liberdade de consciência das crianças – como uma “medida de proteção” instaurada no campo psicológico dos sujeitos em formação. Assim, a moralidade é reconhecida como uma medida protetiva e, a educação, uma violação desta. A “medida de proteção” é sempre mobilizada discursivamente para com uma propriedade, ou seja, a liberdade de consciência dos estudantes recai na posição destes sujeitos como propriedades dos pais e da consciência religiosa. Propriedade que seria tratada como um direito inviolável, um direito natural, na perspectiva do pensamento conservador (MANNHEIM, 1986). A política é então mobilizada sobre o direito de delinear a consciência dos estudantes, entendida como “[...] liberdade de consciência” (BRASIL, 2019, p. 1), pelo caráter de funcionamento em consonâncias com a moralidade dos pais e de seus perspectos religiosos.

Tal ideal de posse reflete a outra conceptualização, como pontuado por Marcia Tiburi (2019; 2016), à ideia de autoridade sobre o que é possuído. Deste olhar, a consciência do estudante se encontraria sob guarnição dos pais, e apenas destes, visto que estes apresentam autoridade sobre sua posse.

Esta autoridade patriarcal reverberaria no exercício de seu policiamento sob o núcleo identificado como espaço de manifestação das crises: a escola. Tal perspectiva leva a constantes atos de notificações extrajudiciais, o assalto da imagem de docentes e sua divulgação com o intuito de justiça social (TIBURI, 2019), até mesmo a invasão dos espaços escolares, a fim de tirar *satisfações diretamente* com o professorado. Olhar que remete, novamente, à perspectiva do dispositivo totêmico em operação (in)desejante: o

direito de combater qualquer instância de profanação com atos inquisitoriais (FREUD, 2017; 1996; NIETZSCHE, 2019; FOUCAULT, 2007). Atos inquisitoriais de exame e julgamento violativo, exame este que é direcionado pelas normativas supracitadas de “Flagrando o doutrinador” e “Planeje sua denúncia”. O exame sempre se encontra direcionado a uma disputa por modelo de governo, bem como de poderes, saberes, verdades e a própria produção da psique do sujeito que se subjetiva (FREUD, 2017; 1996; FOUCAULT, 2007).

Tais guias são mobilizadas como a instauração de políticas antidemocráticas (ADORNO et al., 2016, p.176) à medida que remete a uma hostilidade para com “[...] uma minoria” recorrida a uma máscara de legalidade na busca da eliminação do Outro eleito como inimigo (neste caso, o professorado); ou até mesmo como uma estilística do pensamento fascista (REICH, 1988), visto que remete ao inclino de eliminação do Outro como exercício constante e dedicado, utilizando todo tempo disponível para tal tipo de persecutória.

Tal aspecto de perseguição, voltado ao impulso de autoridade agenciado pelo dispositivo totêmico do medo, torna-se efeito da formação dessa massa. A formação da massa é dada à medida que os sujeitos se aglutinam (SIMMEL, 2006), esquecem de suas pulsões desejantes próprias (FREUD, 2017; NIETZSCHE, 2019) e direcionam tais pulsões ao interesse da massa. Para Wilhelm Reich (1988), Theodor Adorno e Max Horkheimer (1991; ADORNO 2006; 1995), quando o desejo agenciado coloca-se direcionado à eliminação de um mal a ser combatido, de uma potencial ameaça que deve ser constantemente vigiada e sob qualquer comportamento compreendido como hostil, o direito-dever da reação em legítima defesa de sua autoridade e propriedade – no caso sua autoridade de consciência moralizada e propriedade sob seu tutelado –, as massas encontrar-se-ão guiadas por uma psicologia fascista-autoritária.

Para Wilhelm Reich (1988), a psicopolítica fascista é trazida à cena em períodos de crises. Visualizando o contexto histórico, o autor pontua que em cenários de fascismo os sujeitos direcionavam sua pulsão de morte a um sujeito rostificado. Enquanto o capitalismo produzia altos índices de desemprego, o tempo disponível e a depreciação de si, enquanto sujeito *não bem sucedido*, eram transferidas-direcionadas ao Outro. Não ao capitalismo, ou aos donos dos meios de produção, ou à burguesia, visto que estes não apresentavam rostos, mas sim ao descendente nativo/africano, às comunidades LGBTs, às mulheres, aos socialistas... Tais pulsões de morte eram direcionadas a estes, pois estes

tinham um rosto, eram visíveis e, por serem visíveis, eram um espaço profícuo de transferência à medida que dispositivos totêmicos agenciavam desejos e os identificavam como o epicentro das crises.

Na contemporaneidade, as crises de autoridades, as negociações e reformas que deslocam o pensamento da moralidade para a ética, a abertura à crítica de pensamentos cerceadores das pluralidades e diferenças, o aumento no número de desemprego, as pluralidades identitárias e suas representações, a crise da promessa positivista de *Ordem e Progresso...* levam a um cenário de crises¹⁰³. Tais crises produzem impulsos naqueles que são incapazes, como diria Friedrich Nietzsche (2019), de lidar com a pluralidade não arrebanhada, a direcionar sua pulsão de morte.

Neste cenário, os professores e o estímulo às críticas, que desestabilizam as certezas, são identificados como epicentro das crises e são rostificados: são o espaço da manifestação da perniciosidade, da perversão da moral e da “liberdade de consciência” moralizada. Os efeitos passam a ser, então, a vigília constante de tais corpos, a fim de destituí-los sob qualquer sinal de ameaça (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016).

Todavia, os desejos que constituem as personalidades autoritárias e essa psicopolítica da eliminação do Outro (REICH, 1988; ADORNO; HORKHEIMER, 2011; ADORNO, 2006; 1995) não se limitam apenas a uma pulsão de morte direcionada ao professorado. Estas refletem, também, uma canalização de desejos presentes no circuito à medida que o dispositivo totêmico os coloca em circulação, sublimando e efetuando, em conformação histórica: desejo etnocêntrico, mandonismo, patrimonialismo, corrupções, desigualdade social, violências, racismos e intolerâncias... Desejos que são trazidos à tona por constituírem raízes dos autoritarismos no Brasil (SCHWARCZ, 2019). Faz-se a observação de que o dispositivo totêmico mobilizado pelo movimento Escola sem Partido agencia os desejos e coloca estes em operação-funcional referente às educações e aos corpos (escolares, professorais, dos alunos e demais membros da comunidade escolar), todavia, as ressonâncias autoritárias (in)desejantes são

¹⁰³ Evidencia-se que as crises são constâncias. Todavia, cada momento de crise envolve o agenciamento de poderes, saberes e verdades (FOUCAULT, 2016), bem como desejos (FREUD, 1981a; 2001) que envolvem o como lidar com essa. São, em meio às crises, que os movimentos sociais disputam por projetos sociais, modelos de sociedade e de mentalidade – com isso, modos passíveis de vivenciar desejos. Com isso, um espaço aberto a modos outros de governo – dos corpos, mentalidades e desejos –, novas regulações e regras, mais abertas às diferenças ou mais conservativas e reacionárias (COMITE INVISIVEL, 2016). Todavia, dá-se aqui o enfoque à crise da mentalidade moderna, ocasionada pelos fluxos migratórios, advento dos movimentos sociais e instalações de democracias em países em desenvolvimento (HALL, 2002).

mobilizações históricas. Tais ressonâncias autoritárias encontram no dispositivo totêmico, instaurado pela discursividade do movimento Escola sem Partido, um espaço para se operacionalizar e efetuar seus (in)desejos. Seus efeitos: a canalização das pulsões de morte, perda da singularidade desejantes dos sujeitos e direcionamento destas às s educações críticas, ao professorado e até mesmo aos estudantes.

Seus efeitos canalizados refletem em produções personalísticas de ideais, elegendo representantes, mas, também, o ideal de que a *Educação sem doutrinação* é importante para o *Povo*. Como apresentado por Giorgio Agamben (2004), à medida que se elege um Povo e instaura-se uma legislação a este, legitimada pelo (in)fluxo (in)desejante das massas, tem-se uma supressão não apenas dos desejos individuais, mas também dos direitos individuais de desejar: instauram-se Estados de Exceção. Outro desejo agenciado, o ser parte do povo.

O ser parte do povo torna-se um acionar da horda primitiva (FREUD, 2017; 1996), que busca uma identidade nos entornos do totem. Aquele que faz parte da horda é o povo, o que não faz, não o é. É nesta busca por adequar-se e operar de acordo com a dinâmica totêmica do Escola sem Partido – atrelada a interesses religiosos, econômicos e políticos normativos –, em meio à perda de si em que se evita a dúvida e a contestação e, no espreitar o Outro para eliminar qualquer possibilidade de manifestação do mesmo, é que torna-se massa. O Movimento EsP massifica e, para isso, aciona o medo e rostifica o inimigo: o professor pronto a perverter a moralidade que mantém o totem.

Tal aspecto incorre a um desejo que aglutina a massa, um desejo por uma figura paternal. Esse desejo ora é personalista, buscando um representante, como é utilizado por representantes do legislativo, executivo e judiciário, tornando-se personalidades sob a bandeira do movimento Escola sem Partido; ora é idealista, em que se apoia ao ideal de que vivemos uma crise moral que deve ser contida, pela preservação do totem; ora é massificadora, visto que se perde de si, evitando o negativo (HAN, 2018) e buscando uma unidade comum no entorno totêmico.

Considerações em curso

Evidencia-se neste percurso investigativo que se encontra em construção, ainda na elaboração de sua segunda parte, a possibilidade de olhar as dinâmicas políticas e psicológicas por meio das analíticas dos desejos. Vê-se que as derivações propositivas e derivativas, a partir de uma base epistemológica Freudiana, levam a pensar três eixos de

investigação, sendo apenas o primeiro discutido nesta parte do manuscrito: a) Totemificação e a instauração de um dispositivo do medo, que visa conservação de dinâmicas e supressão de possibilidades de reflexão, crítica e transformação desta – elegendo qualquer possibilidade de confronto ao status quo como uma profanação do sacro; b) Vê-se que o dispositivo do medo leva a processos de massificação e, com isso, perda de si e do Outro em suas estruturas desejantes, que são agenciados à manutenção do totem, com isso surgem as dinâmicas de desejos homogêneos e a produção da desigualdade; e c) A instauração de uma autoridade que é ora personalista, ora idealista, na manutenção das massas e na perda de si.

Tais levantamentos guiam a outros processos investigativos e questionamentos que serão buscados em outros manuscritos, sendo: Quais são os fatores discursivos e não discursivos agenciados para a produção do dispositivo totêmico do medo pelo movimento Escola sem Partido? Como ocorre o processo de instauração da autoridade e os usos destas pelo movimento, visando agenciamento do desejo pela representação paternal? Que moralidades são negociadas e inclusas como normas não passíveis de serem refletidas? Que educação se propõe com o esvaziamento da crítica no espaço escolar e que desejos busca essa educação? Vê-se, neste sentido, que não é buscado um fechamento neste trabalho, mas uma abertura a outras possibilidades e fios analíticos.

CAPÍTULO VI – ESCOLA SEM PARTIDO: UM MODO DE VERIDICÇÃO?¹⁰⁴

Pensar a educação no presente consiste em pensar os modos pelos quais aprendemos, ensinamos, conhecemos e nos situamos no mundo. Diz-se pois que os modos de aprender o mundo consistem nos meios pelos quais elaboram-se saberes sobre estes e sobre nós – bem como sobre o Eu e o Outro que o compõe. A educação, assim, consiste em um conceito para pensarmos como os currículos, as trajetórias formativas, fazem-se possíveis (SILVA, 2010).

Esta trajetória é atravessada por técnicas que a instauram, e quantas técnicas criamos para que a educação se efetivasse. Elaboramos técnicas de criação de instituições que ocupam das possibilidades do fazer-se e formar-se até; técnicas arquitetônicas de disciplinamento dos corpos e das mentes; regulamentações dos tempos e das idades do ‘aprender’; políticas públicas que organizam e ampliam as possibilidades de formação dos sujeitos-pensamentos... criam-se até mesmo um campo (de saber) para pensar e operacionalizar estas operações – o campo dos ensinos e das educações.

Esta composição de um campo educativo-formativo atravessa o tempo em espacialidades-temporalidades para ocupação de um tempo-pensamento comum, as *school*s. As escolas tornam-se um território voltado a pensar a educação, seja em seu interior ou em sua exterioridade; seja para pensar os artefatos utilizados nesta ou as pedagogias culturais operacionalizadas fora dessas; seja para pensar sua desescolarização – pela intervenção de outras técnicas como as pedagogias, legislações-jurisdicionalizações, psicologizações e determinismos – ou para pensar os ganhos ‘qualitativos’ e ‘quantitativos’ que os ensinos-educações trariam para dentro destas; seja para pensar outras escolas ou escolas outras... (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

O que temos, em meio à diversidade que compõe a educação, é a discussão sobre como estas são instauradas. Tomaz Tadeu da Silva (2015; 2010) nos coloca que as educações são construídas por um desejo e espírito do tempo, que há na composição das educações um desejo de organizar ou desorganizar os modos que aprendemos a ser, viver, existir, pensar e desejar. Que se chega a fetichizar um ideal de educação que nos daria melhores possibilidades (como pensariam os profetas), ou que ofereceria a própria possibilidade de ser (como busca os movimentos sociais).

¹⁰⁴ Uma versão deste texto encontra-se disponível em: “POLIZEL, Alexandre Luiz; OLIVEIRA, Moises Alves de. Modos de veridicção do movimento Escola sem Partido: descredibilização de sujeitos, deslegitimação de instituições e a negação. *Cadernos Zygmunt Bauman*, v. 12, p. 214-239, 2022.”.

Para este (SILVA, 2015), os modos de inventar e operar as educações foram criados, mantidos, dissolvidos ou transformados por meio dos movimentos que se colocavam a torná-los vigentes, desde os movimentos de administração dos corpos e mentes para uma formação massificada-padronizada, ao refletir-perceber as reproduções das condições sociais produzidas por estes e na busca por fraturar para que mais diferenças floresçam em tal '*curricularidade*'. Acontece que todos estes movimentos tinham por base pensar um projeto-programa da ocupação do tempo comum que a educação produziria – dentro ou fora do ambiente escolar.

Digo um projeto, pois este conceito remete a um interesse, um intento, um plano e um empreendimento esquemático em realizar algo; digo um programa, pois este remete ao desenho normativo-enumerativo de modos de ser aplicado de modo tático ao enumerar, vigiar e regularizar o disciplinamento dos corpos e mentes; digo projeto-programa, pois as múltiplas disputas de base normativa têm por intuito disciplinar-normatizar pela educação. E não pensem que trato as disciplinas enquanto algo de valor pejorativo, pelo contrário, penso com Michel Foucault que “A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, 1996, p. 34), e por fixar e controlar estas regras ela possibilita o aprofundamento da elaboração de saberes e da efetuação de poderes, tornando a produção mais específica, materializável, exteriorizável e interiorizável. A disciplina garante a formação de sujeitos inclinados, pelo governo dos corpos-mentes, a agirem em consonância, garantindo a efetuação de saberes-poderes-verdades com mais efetividade.

Não gostaria também que soasse um elogio aos jogos disciplinares, haja vista a que estes se dão por bases normativas que só são possíveis a partir de um quadro de referências que define a norma em relação a um desvio – e é custoso manter esta relação, bem como os sintomas desta manutenção de fronteiras não deixam de emergir (BIRMAN, 2019).

Digo, com isso, que os ensinos-educações em seu enquadramento operam de “maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 41). Digo, com isso, que as educações após inventarmos o ser elaborado-pelos-homens operam modos de ser a partir das discursividades que circundam e são colocadas em operação, assim, os projetos-

programas educacionais buscam propor um modo de organizar e criar fronteiras sobre o educar-se normativamente ou desviar-se deste caminho em direção às margens.

Isto dá-se pois os modos de ser encontram suas bases nas discursividades circundantes, sejam elas aquelas que se reverberam, rarefazem ou as criações pulsantes – estejam operando de modo consciente ou inconsciente (GUATTARI, 2009). Isto se refere ao que Michel Foucault tratou como os “diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos se tornaram sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231). Estes modos de subjetivação são circulantes de modo contínuo e descontínuo, fazendo-se enquanto categorias sociais que vislumbram representações e modos de ser – e os sujeitos assujeitam-se a estas categorias sociais para situar-se.

Assim, ao passo que o ser humano se encontra com os modos de subjetivação e fazem-se sujeitos, estes educam seus corpos e mentes e garantem a circularidade dos discursos. Deste modo, “o sujeito é derivado das condições de poder que o precedem, a operação psíquica da norma é derivada de operações sociais anteriores, embora não de maneira mecânica ou previsível” (BUTLER, 2017, p. 30). As educações os colocam de frente às possibilidades de subjetivar-se, ao oferecer um leque de saberes-poderes-éticas para o sujeito criar a si.

Os projetos-programas educacionais são, assim, projetos-programas de modos de existir que se fazem possíveis, dão as possibilidades de ser – se o ser é elaborado-pelos-homens, ele o é em relação à discursividade que estes produzem, inventam e instauram. Se esta discursividade é produzida e produtora de modos de ser-subjetivar-se, a questão que se encontra articulada a esta encontra-se atrelada aos modos pelos quais estes saberes – que é um saber-poder-verdade que dá condições do conhecer-se – são validados.

A validação de tais discursividades se dá pois estas se encontram com as condições de elaboração de verdades, e a isto Michel Foucault (2010) se refere ao tratar de modos de verificação: os modos pelos quais os saberes são legitimados e operam-se com função de verdade. Assim, nas bases dos projetos-programas (educacionais) e dos modos de subjetivação-ser-existir vinculados a estes, encontram-se os modos pelos quais os saberes-poderes operarão a legitimação enquanto verdadeira.

É desta percepção que neste capítulo tenho por objetivo apresentar como o Escola sem Partido ancora seu modo de compreensão sobre o conhecimento, ou seja, como constrói uma discursividade sobre os modos de verificação possíveis. Apresento que tal

estratégia encontra-se atrelada a duas linhas constitutivas: (i) descredenciamento de pensadores legitimados, e (ii) deslegitimação de saberes instituídos pelas ciências – de modo que sua percepção de conhecimento se dá por uma definição reativa-negativa.

Analítica de um projeto-programa (EsP)

Se me coloco a pensar os modos de subjetivação mobilizados por um projeto-programa educacional, o faço a partir de uma óptica, de um olhar, de um pensar o presente. O pensar o presente situa-se como um modo científico-filosófico de pensar as diagnoses e suas operações. Este diagnóstico do presente encontra suas bases no pensamento de Michel Foucault (2016; ARTIÈRES, 2004), que nos provoca à constituição e aos usos dos saberes de modo a compreender a realidade e mobilizar as problemáticas-operações a partir destes.

O diagnóstico do presente não busca, neste sentido, um ponto de origem ou uma determinação, mas a compreensão de como os processos contingenciais dão emergência a discursividades, que se reverberam e/ou rarefazem-se nas condicionantes culturais pungentes. Poder-se-ia dizer que este percurso elabora-se a partir de uma perspectiva (i) arqueológica, por buscar os modos pelos quais os saberes emergem e legitimam-se por modos de veridicção; poder-se-ia dizer que esta movimentação analítica é de cunho (ii) genealógico, ao considerar que os modos de veridicção e de subjetivação se dão atrelados aos poderes que os colocam em movimento (e são movimentados por estes) e nos jogos de força constituem modos de ser-pensar-estar-existir; e (iii) poder-se-ia dizer que esta analítica é de cunho estético-ético, ao passo que os saberes-poderes-veridicções são processos criativos (e muitas vezes reativos) que dão possibilidades de condição de existência diversas, bricoladas e articuladas de acordo com enquadres valorativos referenciados nos regimes de verdades vigentes (FOUCAULT, 2016; DELEUZE, 1988; MACHADO, 1981).

Situo, neste sentido, que o meu olhar analítico neste capítulo investe a uma perspectiva de composição Foucaultiana (2016; 2015; 1995) que não realiza separações de fases, mas tomo as bases arqueológicas-genealógicas-(est)éticas para pensar a contemporaneidade. E para tal tomo o movimento Escola sem Partido (EsP) como fio condutor de meu olhar-análise.

Posso situar que o movimento EsP tem seu ponto de emergência, no Brasil, em 2004, sob influências de organizações estadunidenses como “*No indoctrination*”,

“Accuracy in Media” e *“Accuracy in Academia”*, que visavam o controle de posições ideológicas, conteúdos curriculares e de informações em escolas, universidades e canais midiáticos americanos, conclamando, para tanto, um discurso que nomeava uma ameaça difusa a assombrar as instituições educacionais e formativas: a doutrinação comunista dos movimentos sociais e das articulações esquerdo partidárias e anti-mercado. No seu primórdio, o EsP não adquiriu força e adesão necessárias para se consolidar como preocupação e ameaça à educação cidadã. Embora disseminando, justamente, tais discursos anticomunistas, caracterizou-se, inclusive, pelo seu caráter risível e ultrapassado e pela centralidade em seu fundador, o advogado constitucionalista e ex-procurador do Estado de São Paulo, Dr. Miguel Nagib, ferrenho defensor da intervenção dos genitores na educação escolar dos filhos.

A partir das jornadas sociais pelo “Passe Livre”, de junho de 2013, especialmente, como a dissolução da centralidade partidária na organização dos movimentos de rua e a ascensão da representatividade conservadora na política e na economia, o movimento tem seu marco expansionista consolidado com o apoio e as alianças a outros (anti)movimentos sociais neofundamentalistas. Tais movimentos foram responsáveis por agenciar em vontades de saber e controles nas políticas públicas educacionais direcionadas às minorias sociais, beneficiando-se da representatividade política encampada por políticos vinculados ao agronegócio, aos setores religiosos e às campanhas de armamento da população, que mobilizaram força e voz nas votações dos Planos de Educação nos anos de 2014 e 2015.

Vale lembrar que a votação dos Planos ficou marcada pelos confrontos em torno das metas e estratégias que versavam sobre a responsabilidade do Estado na Educação para os Gêneros, as Sexualidades e para a Diversidade Cultural Brasileira. Dada a pressão de (anti)movimentos religiosos como o “Pró-vida”, o “Pró-família”, o “Cristãos contra a ideologia de gênero”, o “Pela Família”, todos articulados contra a promoção dos direitos reprodutivos e dos direitos sexuais, especialmente no que tange a descriminalização do aborto e a visibilidade LGBTTQIA, as metas referentes aos gêneros foram retiradas do Plano Nacional de Educação e de muitos planos estaduais e municipais sob a alegação de que o Estado não deveria compactuar com uma ideologia híbrida comunista e pró - gênero.

Numa rede eficaz de adulteração cínica da história (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2017; POLIZEL, 2017), o EsP englobou tais movimentos como seus defensores

e passou a operar pela disseminação de outro discurso a criar a fantasmagoria “Comunista-Ideólogo-de-Gênero”. Nessa junção de dispositivos religiosos e de discursos de medo, cria-se a falsa ideia de que os direitos reprodutivos e sexuais seriam os responsáveis pela destruição das religiões cristãs, da nação e da família, operando a partir da doutrinação de crianças e jovens em fase de escolarização.

À medida que se alia a outros movimentos, a outros enunciados, a outras enunciações, como exemplo: a) a ideia de corrupção de jovens inocentes, b) a representação dos docentes como inimigos da moral, e c) a manipulação de fatos históricos e políticos, o EsP também lança mão de dispositivos jurídico-legislativos para instaurar ambientes coercitivos, delatórios e punitivos dentro das escolas, entre eles, encaminhamentos de projetos de lei em todas as esferas da nação, cuja finalidade seria alterar leis como a Constituição, a LDB e Diretrizes Educacionais, um cartaz com deveres de professores e uma notificação extrajudicial em caso de testemunha de doutrinação partidária em sala de aula (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2017; POLIZEL, 2017).

Operando por uma lógica ressentida (POLIZEL, 2017), ou seja, pelos dispositivos de negação e proibição aos temas, conteúdos estruturantes e discussões educacionais que toquem em questões que o próprio EsP nomeia, arbitrariamente e sem explicar o porquê, como contundentes, o movimento se avolumou e começou a representar uma ameaça à liberdade de ensinar, de pesquisar e de divulgar saberes, à prática docente e até mesmo às diretrizes educacionais vigentes.

Mesmo com os pareceres de inconstitucionalidade apontados em artigos jurídicos, notas técnicas e pareceres do Ministério Público Federal e da Procuradoria Geral da União, o EsP visa, desde 2014, estabelecer-se como dispositivo legal, legitimado pelos projetos de leis em tramitação no Congresso, Senado e casas legislativas estaduais e municipais (CARVALHO; POLIZEL; MAIOR, 2017; POLIZEL, 2017), tentando, de toda forma coercitiva e manipulativa de leis e informações, fixar-se como uma constitucionalidade vigente, nem que para isso opere pela produção de ditaduras comissárias e de espaços de exceção.

Toda exceção, nos pontua Giorgio Agamben (2004; 2002), encontra-se relacionada com uma regulação e disputa pelos modos de veridicção e, com isso, dos modos de subjetivação e de existência. Como cada ditadura comissária tem seu próprio enquadre regulativo, pois tem por finalidade um modo de governo específico, estes

elaboram seus próprios meios e recursos para tracionar-modalizar os modos de veridicção vigentes, para o enquadre em sua normativa.

Coloco-me, então, interessado em compreender o modo de veridicção do movimento/projeto-programa EsP, sendo que me ponho a compreender tal regulação-disputa voltando meu olhar para investir um diagnóstico do presente sob dois caminhos em que vislumbro tal possibilidade nos rastros-narrativas deixados no sítio eletrônico do Programa Escola sem Partido¹⁰⁵ – espaço que acompanho desde 2014 e que passou por atualização em 2019 – buscando uma analítica das discursividades neste.

Descredenciamento de pensadores legitimados

Os modos de veridicção consistem nos processos pelos quais as questões das verdades são colocadas em reflexão, ou seja, os modos pelos quais os saberes são considerados e tomados enquanto legítimos ou não. Ao percorrer o sítio eletrônico do Programa Escola sem Partido me deparei com uma primeira linha de calibração do movimento EsP para validar sua discursividades: o descredenciamento de pensadores legitimados.

Se falo em descredenciamento, é por compreender que uma das bases dos saberes legitimados se encontra no processo de estabelecer credibilidade aos modos pelos quais estes foram formulados. Bruno Latour e Steve Woolgar (1997), em suas investigações acerca da produção de fatos científicos – ou seja, a produção de saberes como modo de veridicção constituído pelas ciências –, apresentam que as credenciais são sistemas de crédito-reconhecimento atribuídos aos sujeitos nos processos de produções de fatos científicos. Assim, o crédito é atribuído aos sujeitos fazendo “referência sugere-se um modelo econômico integrado de produção de fatos” (LATOUR; WOOLGAR, 1997, p. 2015).

Os créditos e o credenciamento dos sujeitos às áreas das ciências são atribuídos, neste sentido, em relação ao potencial participativo nas redes de produção de saberes acerca de determinados fenômenos e ‘objetos’ de estudos. Os sujeitos credenciados falam e enunciam determinados saberes por serem reconhecidos em suas participações enquanto tais. A creditação é intrinsecamente ligada ao reconhecimento, e ao reconhecimento ao falar em uma determinada área de conhecimento (LATOUR, 2011).

¹⁰⁵ O sítio eletrônico do Programa Escola sem Partido encontra-se disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em 05/05/2021

O sujeito credenciado (creditado-reconhecido), neste sentido, fala juntamente a um campo de saber que este representa e é citado, como um aliado a este campo, agente produtor de conhecimento, atuante nesta rede de conhecimento. Michel Foucault (2016) situa que o credenciado consiste em um intelectual específico que fala nas relações microfísicas das interações do sujeito que estuda uma temática com um coletivo com o qual este pode dialogar – um coletivo que pode encontrar-se dentro do campo de conhecimento estudado ou fora, na multidão daqueles que investigam e produzem saberes sobre outras coisas no campo da vida.

O processo de descredenciamento de pensadores legitimados consiste, neste sentido, enquanto um investimento enunciativo de buscar: (i) retirar o crédito-reconhecimento de pensadores que se fazem ativos e constantemente referenciados nos múltiplos campos de saberes na tentativa de descreditar e tornar negativado o reconhecimento de tais pensadores; e (ii) do ato de fazer calar, de interromper o diálogo entre os que falam com-sobre o descredenciado, criando mecanismos de interdição para que não se fale com o mal-falado.

É este investimento para descredenciar o Outro (pensador legitimado) que vemos o EsP investir em seu programa, para elaborar um modo de veredicação por definição negativa, ou seja: nosso saber é validado neste projeto-programa pois os Outros pensadores não possuem credenciais para isso, eles são mal-falados, não podem falar com o coletivo pois perderam suas credenciais. Estes têm saber pois os outros não possuem, perderam suas credenciais.

Isto é vislumbrado em inúmeros momentos no site do programa EsP, a exemplos nos textos de blog: (i) O pesadelo de Paulo Freire¹⁰⁶; (ii) Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva a doutrinação ideológica, política e partidária?¹⁰⁷; (iii) Marxismo ideologia oficial da escola pública de Santa Catarina¹⁰⁸; (iv) Como emburrecer alunos seguindo técnica de Antônio Gramsci¹⁰⁹; (v) Saramago, o escritor predileto dos

¹⁰⁶ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/o-pesadelo-de-paulo-freire/>>. Acesso em 04 de março de 2022

¹⁰⁷ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/por-que-o-pensamento-pedagogico-de-paulo-freire-leva-a-doutrinacao-ideologica-politica-e-partidaria/>>. Acesso em 04 de março de 2022

¹⁰⁸ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/marxismo-ideologia-oficial-da-escola-publica-de-santa-catarina/>>. Acesso em 04 de março de 2022

¹⁰⁹ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/como-emburrecer-alunos-seguindo-tecnica-de-antonio-gramsci/>>. Acesso em 04 de março de 2022

doutrinadores esquerdistas¹¹⁰; (vi) A mitificação de Milton Santos¹¹¹; (vii) Paulo Freire e a ‘educação bancária’ ideologizada¹¹²; (viii) Viva Paulo Freire¹¹³; entre outros...

Em tais textos a estratégia é a desvinculação e vinculação, movimentos estes que movimentam os sistemas de creditação e descreditação dos sujeitos. Os processos de vinculação consistem naqueles que aproximam o sujeito a um ‘outro’ (sujeito, acontecimento, objeto, valor...) pelo princípio da identidade-identificação, enquanto o processo de desvinculação consiste na cisão, separação, afastamento, da diferenciação em relação a um ‘outro (LATOURET; WOOLGAR, 1997).

O pensador mais citado pelo programa EsP é Paulo Freire, sendo a estratégia lançada sobre este similar para com os outros pensadores. O movimento de vinculação para com este se dá em ao menos três relações: (i) a vinculação com a figura de não possuir “*nenhuma preocupação metafísica, anti-religioso, anticatólico, marxista de carteirinha, defensor de ditaduras comunistas e de regimes populistas e demagógicos*”¹¹⁴, ou seja, uma vinculação com os (neo)marxismos e ao mesmo tempo com um perfil anti-religião – o que é tomado como verdadeiro pelos apoiadores do movimento por seu perfil anti-marxista e suas bases de propagação judaico-cristãs (principalmente carismática, ortodoxa e neopentecostal) (POLIZEL, 2019a; 2019b; TIBURI, 2016); (ii) a vinculação à ideia de que estes pensadores são influências ou foram influenciados por “*militantes petistas*”¹¹⁵, ou seja, estes são descredenciados pois são creditados por um determinado grupo de representação partidária e de seus ideais – o que é tomado enquanto válido devido ao anti-petismo mobilizado pelos apoiadores do movimento (CARVALHO; POLIZEL, 2018), sendo que para muitos eleitores que elegeram candidatos que utilizaram do EsP como plataforma eleitoral, estes eram sinônimos de combate ao Partido dos Trabalhadores por meio da educação; (iii) a vinculação à ideia de que os pensamentos destes são baseados em um “*simplismo do pensamento*”¹¹⁶, sendo que não há credenciais

¹¹⁰ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/saramago-o-escritor-predileto-dos-doutrinadores-esquerdistas/>>. Acesso em 04 de março de 2022

¹¹¹ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/a-mitificacao-de-milton-santos/>>. Acesso em 04 de março de 2022

¹¹² Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada/>>. Acesso em 04 de março de 2022

¹¹³ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/viva-paulo-freire/>>. Acesso em 04 de março de 2022

¹¹⁴ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/saramago-o-escritor-predileto-dos-doutrinadores-esquerdistas/>>. Acesso em 04 de março de 2022

¹¹⁵ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/saramago-o-escritor-predileto-dos-doutrinadores-esquerdistas/>>. Acesso em 04 de março de 2022

¹¹⁶ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada/>>. Acesso em 04 de março de 2022

pois não são saberes complexos para serem validados – inclusive devido a isso podem ser refutados por opiniões (REICH, 1988; SCHWARCZ, 2019); (iv) a vinculação ao sentido de que tais pensadores querem uma educação “assumidamente ideológica”¹¹⁷, logo, são em sua base “com sua postura político-ideológica, reduzido[s] a mero doutrinador!”¹¹⁸, são perversores da educação e da juventude e promovendo uma educação que “Prometem cidadãos, entregam maus alunos”¹¹⁹, sendo essa estratégia dual, que de um lado representa estes pensadores como sujeitos a serem descredenciados por serem ideólogos e meros doutrinadores e, de outro, influenciando para a produção de um dano social (DUNKER, 2015).

Esta vinculação ao que descredencia requer de outro lado uma desvinculação do que credenciaria.

Vê-se como estratégia de desvinculação a tentativa de separar os pensadores daquilo que eles geraram de produtividade para tornarem-se uma referência, serem reconhecidos e creditados enquanto sujeitos que nos dizem algo.

Um primeiro movimento pode ser observado no texto de Olavo de Carvalho, “*Viva Paulo Freire*”, publicado no blog do programa EsP, em que o mesmo relata:

Vocês conhecem alguém que tenha sido alfabetizado pelo método Paulo Freire? Alguma dessas raras criaturas, se é que existem, chegou a demonstrar competência em qualquer área de atividade técnica, científica, artística ou humanística? Nem precisam responder. Todo mundo já sabe que, pelo critério de “pelos frutos os conhecereis”, o célebre Paulo Freire é um ilustre desconhecido.

As técnicas que ele inventou foram aplicadas no Brasil, no Chile, na Guiné-Bissau, em Porto Rico e outros lugares. Não produziram nenhuma redução das taxas de analfabetismo em parte alguma (CARVALHO, 2012. s/p/).¹²⁰

A tentativa evidenciada é de um movimento duplo: (i) de um lado, há a estratégia de aproximar o expectador aliado ao movimento de um saber que se valida por ele mesmo, é sua posse, e só pode ser evidenciado por seu próprio olho-conhecimento (“*Vocês conhecem*”), típico de um processo de empirismo ingênuo – se é que podemos chamar de empirismo – no qual a verdade só pode ser vista e revelada pelos olhos do próprio sujeito, a verdade revelada que tem em sua base o pensamento judaico-cristão do

¹¹⁷ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada/>>. Acesso em 04 de março de 2022

¹¹⁸ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/marxismo-ideologia-oficial-da-escola-publica-de-santa-catarina/>>. Acesso em 04 de março de 2022

¹¹⁹ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/prometem-cidadaos-entregam-maus-alunos/>>. Acesso em 03 de março de 2022

¹²⁰ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/viva-paulo-freire/>>. Acesso em 04 de março de 2022

saber como propriedade do indivíduo (FOUCAULT, 2019; 2008), aproxima o direito da veridicção ao sujeito aliado e com isso desvincula o pensador de seu legado; e (ii) por outro lado – levanta questionamentos de grande complexidade para explicar “Alguma dessas raras criaturas, se é que existem, chegou a demonstrar competência em qualquer área de atividade técnica, científica, artística ou humanística?” e afirmações fantasiadas como fatos “Não produziram nenhuma redução das taxas de analfabetismo em parte alguma”, de modo que frente a esta problemática e esta afirmação “Nem precisam responder” – apela-se ao desejo de acreditarem para que com isso se desvincule o sujeito de sua produção.

Essa desvinculação encontra suas bases em uma terceira força reativa que busca separar pensador-reconhecimento, o que vislumbramos ao olhar para a indicação “Mas o pior mesmo são os intelectuais que falseiam as visões político-ideológicas de Milton Santos para pintá-lo como humanista e defensor da democracia”¹²¹. A desvinculação aqui se dá no encontro de afastar os pensadores de concepções sociais que marcam o pensar da (pós)modernidade: (i) o humanista, ou seja, que trata o sujeito enquanto sujeito da razão, da ação e da valorização das liberdades, vidas e bem-estar (KANT, 2006; FOUCAULT, 2014; FROMM, 1964); e (ii) da democracia, enquanto um modo de pensar as políticas pela participação coletiva, dialogada e de tomadas de decisões participativas em nome de um ‘povo’. Afastá-los de tais concepções consiste em torná-los sujeitos que não pensam o humano e não pensam humanamente, não desejam participações coletivas e não atuam coletivamente, é torná-los sujeitos desvinculados do próprio senso de sociedade.

A tentativa de desvinculação, neste sentido, se dá buscando: separar os pensadores legitimados de suas obras-saberes-ações pelas quais são reconhecidos e separá-los e invertê-los em relação ao pensamento humanístico-democrático, colocando-os como inimigos a serem combatidos pois estes atentam contra o social – e, ao levantar tal indicação, os tornam ‘inimigos da sociedade’, e os inimigos nunca possuem credenciais.

Deslegitimação de saberes instituídos pelas ciências

¹²¹ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/a-mitificacao-de-milton-santos/>>. Acesso em 04 de março de 2022

Se os modos de verificação por um lado encontram-se atrelados aos sujeitos envolvidos nos processos de produção de saberes, por outro estes encontram-se relacionados às instituições que as produzem e a suas tipologias. Digo, com isso, que um saber ao ser produzido, ele o é em uma localidade, em uma instituição social. Cada instituição elabora e compõe determinados tipos de saber¹²². No cenário brasileiro, temos as escolas destinadas à elaboração e mobilização de saberes escolares, e as universidades e institutos de pesquisa voltadas aos saberes científicos. Ao menos esta é a separação que fazemos em nosso uso comum e resumido dos termos.

Neste sentido, os saberes produzidos encontram-se articulados às instituições às quais agenciam as condições para tais (LATOUR, 2020; 2011) e que possibilitam os usos sociais desses (BOURDIEU, 2004). Há, neste sentido, uma legitimação dos saberes em sua associação com a instituição que opera e investe na produção de tais. Há modos de verificação atrelado às instituições, haja vista que a “reflexão coletiva [...] mobiliza todas as forças vivas da instituição” (BOURDIEU, 2004, p. 65), elaborando os saberes enquanto coletivizados e coletivizantes, dispondo dos recursos e da própria organização desta para tal. Estas engendram-se nos modos de verificação pois são pensadas, tracionadas e compostas a partir e para operacionalizar estes.

Se as instituições de produção e disciplinamento de saberes escolares-científicos promovem a efetuação destes saberes atrelados a seus modos de verificação evidenciáveis por estes, estas instituições mantêm-se em operação (TSING, 2019; FOUCAULT, 2016). Se é desejável a alteração destes modos-instituições é preciso, de certo modo, apresentar seu não-funcionamento.

O programa EsP compreende tal aspecto e, devido a isso, coloca em operação um processo de deslegitimação das instituições e dos saberes produzidos pelas escolas-ciências. Por legitimação compreende-se o processo pelo qual algo é considerado legítimo, fundamentado, amparado por um sistema normativo que referência e é referenciado pelo mesmo (FOUCAULT, 2016; 2010; BIRMAN, 2019). Aquilo que é legitimado é por justificativa das racionalidades compreendido como razoável em sua

¹²² Não tenho por intuito dizer aqui que uma instituição se encontra relacionada a um tipo específico de conhecimento, pelo contrário, considero os modos de saber atrelados ao seu modo de produção e a sua operacionalização do pensamento, como nos pontua Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010). O que quero situar aqui é que nas sociedades (pós)modernas há instituições sociais que se dedicam à elaboração e ao disciplinamento dos corpos com um intuito: as escolas voltadas à produção e disciplinamento por meio de saberes escolares; as universidades e institutos de pesquisa interessados na produção e disciplinamento de saberes científicos.

relação referencial (KANT, 2018; 1958). O legítimo é criado-eleito como modo a se viver, sob uma localização valorativa-moralizante (NIETZSCHE, 2019; 2012; 1974).

O ato ou efeito de deslegitimar compreende o investimento reativo do tornar algo não legítimo, não justificado racionalmente-razoavelmente, o não moralmente aceito enquanto modo a ser vivido. A deslegitimação é, assim, um movimento desvalorativo, desreferenciativo e anulação da autoridade discursiva – ancorada na noção de saber-poder-verdade.

O programa EsP opera a deslegitimação por duas vias: (i) a deslegitimação atacando a instituição de produção de saber e/ou (ii) a deslegitimação do próprio campo de saber científico.

O processo de deslegitimação atacando a instituição de produção de saber se dá por quatro linhas operatórias.

A primeira linha operatória consiste no (a) ataque a instituições de saberes escolares, como vemos nos textos do programa EsP em *Escola Kids doutrinação, desinformação e algo mais*¹²³, *Ainda o molestamento ideológico nas escolas*¹²⁴, *Mãe de aluna relata doutrinação, bullying e alienação parental em escola particular do Macapá-AP*¹²⁵, *Aluna desabafa ‘estou cansada, cansada!’*¹²⁶, entre outros...

Evidencia-se que nos textos elaborados por meio do programa EsP, há um investimento em colocar as instituições de saberes escolares em questionamento, e isso se dá em três linha de sentido: i) a construção da ideia de que a escola deve passar por uma reformulação, devido a esta não ser um lugar seguro pois nesta os professores aliciam e alienam os estudantes e até mesmo os pais são enganados, haja vista que “Achamos que a escola é um lugar seguro, mas com a doutrinação, se torna tudo de mais degradante. Eles estão aliciando os nossos filhos para usá-los como idiotas úteis.”¹²⁷; (ii) a elaboração de que os estudantes “não aguentam mais” o espaço escolar por não aguentarem “mais a ideologia esquerdista” que domina este e tem por “objetivo que é atacar o Bolsonaro,

¹²³ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/escola-kids-doutrinacao-desinformacao-e-algo-mais/>>. Acesso em 28 de março de 2022

¹²⁴ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/ainda-o-molestamento-ideologico-nas-escolas/>>. Acesso em 28 de março de 2022

¹²⁵ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/mae-de-aluna-relata-doutrinacao-bullying-e-alienacao-parental-em-escola-particular-de-macapapa-ap/>>. Acesso em 25 de março de 2022

¹²⁶ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/aluna-desabafa-estou-cansada-cansada/>>. Acesso em 10 de março de 2022

¹²⁷ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/mae-de-aluna-relata-doutrinacao-bullying-e-alienacao-parental-em-escola-particular-de-macapapa-ap/>>. Acesso em 25 de março de 2022

atacar o capitalismo, e atacar os policiais”¹²⁸; e (iii) dissemina a noção de que as escolas não apresentam problemas estruturais ou de “falta de recursos”, mas a problemática de que “99% deles [os professores] eram de esquerda e negavam que o comunismo existia”¹²⁹.

O que vemos neste sentido é um programa de deslegitimação da instituição escolar pela construção da ideia de que esta espacialidade é um lugar perigoso para os estudantes, que a qualquer momento podem ser aliciados e alienados, furtados em sua inocência, convertidos e desviados. Esta concepção opera a associação da instituição escolar a um espaço que precisa de normas e regramentos para tornar-se segura novamente. O desejo de uma regulamentação com maior vigilância e punição aos sujeitos neste espaço, uma aproximação do modelo da escola ao modelo da prisão (FOUCAULT, 2014; DELEUZE, 1988). O tornar a localidade enquanto perigosa é o investimento para deslegitimar a instituição.

Um segundo movimento é a tentativa de vincular a instituição da escola em seus moldes atuais a um espaço contaminado por uma ‘ideologia petista’. Diz-se, com isso, que os saberes que estão nesta localidade não têm mais legitimidade pois tornaram-se ideológicos, são saberes falseados com o intuito de governo e de dominação. Este consiste em um movimento de inversão, no qual torna o Outro-ideológico como algo a ser combatido para ter a garantia daquilo que deseja tornar normativo como algo que não pode-deve ser atacado (CHAUÍ, 1984; 1980). A inversão é característica do pensar ideológico (ADORNO, 2015; 2006; ADORNO et al., 1995; ADORNO; HORKHEIMER, 1991; MARX, 2013).

E um terceiro movimento atravessa a deslegitimação da instituição escola e do saber escolar, o localizá-la em sujeitos. Wilhelm Reich (1988) apresenta, em sua obra *Psicologia das massas do fascismo*, que o investimento para a eliminação de modos de pensar-existir atravessa a eleição de um Outro a ser combatido que pode representar quem coloca possibilidades-potencialidades em movimento. Aqui vê-se que o professorado é eleito enquanto sujeito que manifesta todo mal, abrindo inclusive um espaço para definir que ‘99%’ desse é elegível para ser combatido.

¹²⁸ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/aluna-desabafa-estou-cansada-cansada/>>. Acesso em 10 de março de 2022

¹²⁹ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/mae-de-aluna-relata-doutrinao-bullying-e-alienacao-parental-em-escola-particular-de-macapa-ap/>>. Acesso em 25 de março de 2022

Este investimento discursivo, que busca maior vigilância-punição, cercear discussões-saberes e eleger o professorado como fonte de todo mal, são discursividades que dão abertura às reformas neoliberais no campo da educação. A abertura para a reformulação curricular, direcionamento de temas rentáveis-conservativos e flexibilização dos planos de contratação-efetivação de funcionários-docentes (FREITAS, 2018). A aliança aqui se dá duplamente ao gerar convencimento da deslegitimação da escola e, devido a isso, a demanda de sua reforma, e ao financiamento-apoio de grupos que se interessam pela reforma neoliberal da educação.

Todavia a reforma neoliberal da educação básica esbarraria com um problema: como garantir um ‘novo’ currículo empresarial se a venda do sonho de ‘ingresso’ em uma instituição de ensino superior de qualidade, os exames de entrada, guiam o currículo!? É preciso então investir em um segundo movimento: (b) o ataque aos modos de ingresso em universidades públicas. Vê-se proliferar inúmeros ataques aos ‘exames de ingresso’, ou melhor, nas palavras do próprio blog do programa, ressalta-se que “Já expus aqui mais de uma vez o filtro ideológico que passou a vigorar no processo de seleção para ingresso nas universidades públicas brasileiras”¹³⁰.

As postagens mais antigas do blog, que datam de 2006, são constantemente atreladas a ataques aos modos de ingresso nas universidades públicas. São atacadas instituições como a Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Pará, Universidade de Brasília¹³¹, Universidade Federal do ABC¹³², Universidade Federal de Uberlândia¹³³, Universidade Federal de Ouro Preto¹³⁴, Universidade Federal de Pelotas¹³⁵, entre outras... Estranhamente após o Exame Nacional do Ensino Médio passar a ser considerado um sistema de seleção unificado, este também passa a ser atacado enquanto um exame ‘ideológico’¹³⁶.

¹³⁰ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/universidade-federal-do-para/>>. Acesso em 10 de março de 2022

¹³¹ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/o-vestibular-criminoso-da-universidade-de-brasil-frauda-a-constituicao-e-ate-a-musica-de-caetano-veloso/>>. Acesso em 10 de março de 2022

¹³² Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/category/artigos-e-videos/>>. Acesso em 10 de março de 2022

¹³³ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/socialismo-so-na-america-latina-enade-2007/>>. Acesso em 10 de março de 2022

¹³⁴ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/centro-de-difusao-do-comunismo-na-universidade-federal-de-ouro-preto-mg/>>. Acesso em 10 de março de 2022

¹³⁵ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/lacaios-da-esquerda-na-universidade-federal-de-pelotas/>>. Acesso em 10 de março de 2022

¹³⁶ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/academicos-atacam-doutrinacao-do-enem/>>. Acesso em 10 de março de 2022

Percebe-se, neste sentido, que o programa EsP compreende que os exames de ingresso possuem uma força de tração nas composições e movimentações curriculares, sendo que estes passam então a olhar para esses, vigiá-los e gritar constantemente por “Exames sem Ideologias”¹³⁷. A estratégia consiste em um processo de intervenção nos exames – e inclui-se nesta lista o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes¹³⁸ – para eliminar dos processos avaliativos temáticos que estes consideram ‘ideologias’ e a possibilidade de não discutir temas que ‘desinteressam’ a tais movimentos.

A tentativa de tais investimentos é cercear o ingresso, interferir¹³⁹ na elaboração dos exames e disputar as discussões curriculares. A deslegitimação dos exames e o desejo de revisionar estes abrem espaço para intervenções de iniciativa privada nas provas (FREITAS, 2018), de criação de mecanismos de reprodução de desigualdades sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1992) e da criação de mecanismos de negação de culturas minoritárias nos currículos torcendo-os por meio das elaborações avaliativas de larga escala (SANTOMÉ, 2013).

Ao encontrarem dificuldades na interferência dos exames nacionais e por compreender que a formação de professores e os exames – como já pontuado aqui, atacados e deslegitimados pelo programa para justificar reformulações –, os membros do movimento colocam-se a atacar as próprias instituições de produção de saberes científicos, as Universidades Públicas. Como estratégia para tal deslegitimação, o programa EsP vale-se de três aspectos: entorpecimento, dominação e sexualização.

No texto e vídeo “Estudantes da UFSC reagem contra a privatização da universidade por maconheiros e esquerdistas” há uma representação de manifestação de sujeitos vestidos com as cores e carregando a bandeira do Brasil. A discursividade aqui apresenta um movimento dual, de um lado buscam representar a Universidade como um espaço que se encontra dominado por sujeitos que se entorpecem – com uso de substância

¹³⁷ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/exames-sem-ideologia/>>. Acesso em 10 de março de 2022

¹³⁸ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/socialismo-so-na-america-latina-enade-2007/>>, <<http://www.escolasempartido.org/blog/enade-2012-o-provao-de-jornalismo-da-escolinha-do-professor-mercadante-tara-esquerdopata-odio-a-midia-e-ignorancia-em-dois-idiommas/>>. Acesso em 10 de março de 2022

¹³⁹ Vê-se a exemplo a tentativa do governo do então presidente Jair Bolsonaro de interferir no Exame Nacional do Ensino médio de 2019, 2020 e 2021; o que foi blindado e impedido pelo sistema de estruturação da prova. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2021/11/16/interna_internacional,1323235/governo-bolsonaro-e-acusado-de-interferir-no-enem.shtml>, <<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/enem-e-vestibular/estrutura-de-montagem-do-enem-consegue-blindar-prova-de-influencia-do-governo-analisam-especialistas-25286351>>. Acesso em 9 de março de 2022

canabinóide ou por vinculação a vertente política de esquerda – e, de outro, situam os ‘entorpecidos’ como sujeitos que desejam utilizar do espaço público como se fosse privado.

Há uma tentativa de depreciação dos sujeitos por vínculo político ou por uso de substâncias, sendo assim investido uma discursividade de que o problema da universidade pública são os sujeitos que a compõem. Colocam em questões um desejo de selecionar quem pode ou não ocupar, frequentar e se formar na universidade pública, opera uma seletividade de modos de ser, busca delinear quem deve ficar fora da universidade – expulsão essa que priva a entrada de sujeitos em relação a interesses privados daqueles que não os desejam ali, da privatização.

Ao mesmo tempo, vincula os estudantes de esquerda a drogas ilícitas, o que pode representar dois aspectos: deseja relacionar os sujeitos à posição de criminosos devido à ilicitude de tal planta-substância supostamente consumida; e/ou deseja relacionar os sujeitos nesta posição como sujeitos menos pensantes, sugerindo um pensamento não normativo por efeitos de substâncias que alteram a consciência. A tentativa aqui é a expulsão dos sujeitos, o cerceamento do espaço e a seleção de modos de ser que podem ter acesso a este – por meio de um discurso depreciativo do Outro (HAN, 2017).

Em seus textos, o programa EsP investe em difundir que há uma dominação na universidade pública, há a difusão da ideia de que a universidade é uma instituição dominada pela ideologia e doutrinação da esquerda. A exemplo no texto “Bela adormecida percebe que a universidade não é príncipe encantado”¹⁴⁰, em que a autora relata ser estudante de administração e, ao ter se inscrito em tópicos avançados de administração, se revoltou ao ter que ler textos e apresentar um seminário sobre como os gêneros e as sexualidades afetam no mercado de trabalho e nas rotinas administrativas. Para a autora do texto, “talvez o professor tenha confundido com tópicos avançados em militância e pensamento revolucionário”. Os textos que abrem crítica à universidade pública repetem constantemente que há uma dominação do pensamento de esquerda nesta e, devido a isso, elas (as universidades) precisam passar por uma reformulação e cerceamento que o programa EsP conferiria.

Evidencia-se que as discursividades circundantes aqui remetem a um desejo de expulsão e regulamentação de saberes e conhecimentos que possam ser associados à

¹⁴⁰ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/bela-adormecida-percebe-que-universidade-nao-e-principe-encantado/>>. Acesso em 10 de março de 2022

esquerda. Os pensamentos colocados como dominantes e doutrinadores encontram-se articulados a questões identitárias, neomarxistas, críticas do agronegócio, do capitalismo e do atual representante do executivo (o então presidente Jair Bolsonaro e sua base governamental).

Vê-se que a associação da universidade pública com uma suposta dominação ideológica encontra-se ligada ao desejo de regulamentar três agências: (i) a agência crítica, enquanto aquela que nega, questiona, problematiza e reflete modos de governo vigentes (FOCAULT, 1990); (ii) da agência minoritária, que coloca a refletir como os sujeitos em suas singularidades diferenciam-se e diversificam-se, e como tais fatores encontram-se atravessados nos modos de ser, estar, existir e se relacionar na contemporaneidade (MISKOLCI, 2018); e (iii) da agência reflexiva, ou seja, daquela que coloca os processos socioculturais defronte aos mecanismos de funcionamento destes, coloca-os a serem pensados em suas funções e operacionalizações sociais, refletem o sujeito em sua relação com as ciências e as técnicas – diz-se, a agência que toca as subjetividades e o humano em relação aos conhecimentos-técnicas (OLIVEIRA; FARY; POLIZEL, 2021).

O programa EsP trata o espaço universitário enquanto dominado por ideologias de esquerda ao passo que este mobiliza a crítica, a reflexão e os aspectos socioculturais atrelados aos saberes.

Um terceiro aspecto, e talvez aquele que articule os pontos anteriores, é o movimento de deslegitimação das universidades públicas por associá-las a (iii) disseminação de que estas estão dominadas pelos estudos de gêneros e sexualidades e pela sexualização-perversão dos acadêmicos. Os textos pós-2014 – momento em que o movimento EsP se aglutina no entorno do sintagma da ‘ideologia de gênero’, deixando o ‘anti-marxismo’ em segundo plano – encontram-se recheados de referências à depreciação das universidades devido à infiltração dos estudos de gênero-sexualidade: *Universidade Federal em tempos petistas, vagina é costurada em evento chamado ‘xereca satânik’*¹⁴¹, *Escola sem Partido obtém liminar na justiça para que calouros da*

¹⁴¹ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/universidade-federal-em-tempos-petistas-vagina-e-costurada-num-evento-chamado-xereca-satanik-na-uff-voces-estao-lendo-direito-chefao-do-departamento-diz-que-os-criticos-da-festa-sao-conservadores-e-de/>>. Acesso em 10 de março de 2022

*UFLA não sejam obrigados a participar de oficinas de feminismo, gênero e história do movimento LGBT*¹⁴², *Doutrinação ideológica na educação física*¹⁴³, entre outros...

A tentativa do programa EsP é colocar os estudos de gênero o “no banco dos réus”¹⁴⁴, que segundo o idealizador do programa utilizam da “máquina do Estado para promover suas próprias convicções, induzindo professores desavisados a violar o direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos” e tratam “seus alunos como cobaias da teoria de gênero”. A ideia do programa é que os estudos de gênero e sexualidade pervertem os sujeitos, pois as sexualidades ‘desviantes’ violam a moral.

São as sexualidades, para estes, que agenciam os desejos que escapam e pervertem um quadro valorativo de normalidade-normatividade (FOUCAULT, 2016; 2015; 1996). São os gêneros e as sexualidades colocados a serem pensados e refletidos nos espaços universitários que deslegitimam, pois tocam temáticas que não deveriam ser pensadas. E estes não pensam de modo algum que isto reflete uma não educação sexual, mas coloca a normativa vigente em questionamento (POLIZEL, 2019a; 2019b). A questão aqui é indagar sobre os limites do desejo e sobre a continuidade da moralidade dos pais quando estes ingressam ao campo universitário.

O desejo é o veículo de interdição e se o desejo é negado de ser associado-pensado é pelo reconhecimento do desejo ao seu atrelar aos modos de ser-subjetivar (FREUD, 2014; 2010a; 2010b). A sexualidade aqui é vista como um campo de exercício do poder, ao ser traduzida a todos saberes sobre estes, e apresentar possibilidades de ser a partir destes (FOUCAULT, 2015; 2010; FREUD, 1981b). A sexualidade aqui é combatida por colocar a identificação dos modos de sujeição e de subjetivação em fluxo de pensamento (BUTLER, 2017).

E o mecanismo é a deslegitimação, por demandar uma (re)alocação do sexo-poder como um campo do sacro-profano (FREUD, 1981a), e/ou como dispositivo de subjetividade-governamento (FOUCAULT, 2016; 2010; 2008), e/ou enquanto mecanismo de singularização em tempos de massificação (REICH, 1988; FROMM, 1983; 1964) – e o mesmo se aplicaria a associação com campos políticos e com substâncias psicoativas, supracitadas.

¹⁴² Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/escola-sem-partido-obtem-liminar-na-justica-para-que-calouros-da-ufla-nao-sejam-obrigados-a-participar-de-oficinas-de-feminismo-genero-e-historia-do-movimento-lgbt/>>. Acesso em 10 de março de 2022

¹⁴³ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/doutrizacao-ideologica-em-educacao-fisica-autor-de-denuncia-contr-univesp-mata-a-cobra-e-mostra-o-pau/>>. Acesso em 10 de março de 2022

¹⁴⁴ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/a-ideologia-de-genero-no-banco-dos-reus/>>. Acesso em 10 de março de 2022

Acontece que estes investimentos de deslegitimação resvalam para além da universidade pública, pretendem atacar seu órgão regulador e que lhe confere autonomia para o pensar: o programa EsP investe ataques ao próprio Estado (ressalta-se, quando não utiliza seu nome (do Estado) para buscar conferir a si mesmo verniz de constitucionalidade).

Vemos que o estado é atacado por duas frentes: (i) o Estado é atacado enquanto instituição que não age agressivamente-belicosamente contra as outras instâncias que deveria a(u)tuar e regular – as escolas, exames de ingresso e universidades públicas (vide *Proteja suas crianças do molestamento do estado*¹⁴⁵); e (ii) por permitir a existência de políticas públicas que abrem espaços para as ‘doutrinações ideológicas’, como ataques ao Plano Nacional de Educação (*Plano Nacional de Educação, uma ameaça à liberdade*¹⁴⁶ e, *Plano Nacional de Educação irá aprofundar a doutrinação no ensino*¹⁴⁷) e a Base Nacional Comum Curricular (*As ciências humanas na Base Nacional Comum Curricular*¹⁴⁸).

Nestas duas frentes há um mesmo eixo operativo, a ideia de que o Estado é a máquina por meio do qual a ‘doutrinação ideológica’ é empregada e a quem a ‘má formação’ deve ser responsável. Para estes, o Estado é então a base responsável pelo mal funcionamento normativo-utilitário-mercantilista das outras instâncias. Assim, há duas possibilidades possíveis para o estado (não necessariamente mutuamente excludente): (i) o Estado reconhecer o programa EsP enquanto projeto-programa educacional, bem como mecanismos para operacionalização do mesmo, envolvendo revisões curriculares, nos modos de contrato de trabalho e penais (para com docentes); e/ou (ii) a flexibilização na atuação do Estado, garantindo uma redução deste e transferência das instituições educacionais à gestão privada-mercadológica (SILVA; SILVA, 2019).

A deslegitimação das instituições – escolares, universitárias e do próprio Estado – resvala em uma segunda linha constitutiva do ato de deslegitimar: a deslegitimação do próprio campo de saber científico. Este se dá em duas bases: (a) a ideia de que as Ciências Humanas não são um campo científico, mas sim um campo ideológico contaminado pelo

¹⁴⁵ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/protejam-suas-criancas-do-molestamento/>>. Acesso em 10 de março de 2022

¹⁴⁶ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/plano-nacional-de-educacao-uma-ameaca-a-liberdade/>>. Acesso em 10 de março de 2022

¹⁴⁷ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/plano-nacional-de-educacao-ira-aprofundar-doutrinação-no-ensino/>>. Acesso em 10 de março de 2022

¹⁴⁸ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/blog/as-ciencias-humanas-na-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em 10 de março de 2022

pensamento de esquerda e pelos marxismos e estudos de gêneros e sexualidades. Para o programa EsP estas ideologias contaminaram todo saber que se diz científico e possui contato com estes, devido a isto devem ser deslegitimadas (SOUZA, 2021). E, (b) o mesmo, traz também que os saberes são validados enquanto científicos quando não refletem suas funções sociais e quadro de produção cultural (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016).

Considerações e veridicções

Assim, ao nos perguntarmos dos modos de veridicção pelos quais o programa EsP coloca-se a pensar os processos de validação e qualificação dos saberes, vemos que este lança de estratégias articuladas em duas linhas constitutivas-operatórias: (i) descredenciamento de pensadores legitimados e a (ii) deslegitimação de saberes instituídos pelas ciências. Vemos assim que o programa EsP não apresenta modos de compreender, pensar e validar saberes, não possui em seu projeto a apresentação de modos de veridicção: seu modo de validar-legitimar-credenciar conhecimentos encontra-se validado por uma definição reativa-negativa.

Esta definição reativa-negativa reivindica a si o estatuto de verdadeira ao passo que: reage aos saberes dos outros – de intelectuais consolidados e reconhecidos, bem como de instituições e do estatuto das ciências modernas –, e os nega. O seu empreendimento discursivo é para esses verdadeiro, ao passo que reivindicam para si a legitimidade de descredenciar e deslegitimar os Outros, de tratá-los como falsos, doutrinatórios e alienantes. Há aqui uma estratégia perigosa, de elaborar um estatuto de verdade ancorado em modos de veridicção reativos-negativos: do tornar sujeitos selecionados – os bons cidadãos que seguem o movimento – enquanto portadores da palavra verdadeira. Esta reatividade-negatividade, explano eu, torna em sua base três operadores sintomas possíveis no pensamento contemporâneo: i) o não reconhecimento de contradições, base para um pensamento dialético, constitutivo e das ciências; ii) a não admissão de possibilidade de validação de modos diversos-diferenciáveis de pensar, ao passo que a negação e a reatividade atentam contra a diferença; e iii) a reatividade-negação como incansável busca do descredenciar-deslegitimar o Outro que opera por um devir ou é estranhamente familiar, levando à supressão de heterogêneses e a homogeneidade-monocultura dos pensamentos.

Sintomaticamente no descredenciar-deslegitimar, nos modos de veridicção reativos-negativos que, por não localizar os modos de verificação de saberes, atentam para uma lógica do indivíduo que possui a propriedade da veridicção: é o pastor neopentecostal do EsP que postula as verdades, ao negar os Outros.

CAPÍTULO VII – NEGÓ, CONSPIRO E DISSIMULO: AS CIÊNCIAS DE FRENTE AO NEGACIONISMO, CONSPIRACIONISMO E ANALFABETISMO CIENTÍFICO

Para dialogar é necessário pressupor uma gramática comum.
– Vladimir Safatle

Se pensamos nas possibilidades de uma vida em comunidade, em sociedade, mesmo em meio às premissas neoliberais de individualização dos sujeitos e de seus modos de ser, há de ser necessário imaginar um território que permita as relações. Tal território pode ser imaginado a partir do pensar um mundo em comum em seu campo de materialidades (MARX, 2013), de discursividades coletivas-coletivizadas (FOUCAULT, 2016), da corporificação do coletivo (DELEUZE; GUATTARI, 2011), do circuito dos afetos que interseccionam os corpos (SAFATLE, 2018) ou dos modos de subjetivação que os fazem coletivos (ROSE, 2011; FOUCAULT, 2010).

Tais aspectos requerem, segundo Vladimir Safatle (2017) e Jacques Derrida (1997), uma gramática comum, ou seja, uma possibilidade de elaborar modos de ler, escutar, enunciar e escrever o mundo de modo compartilhado¹⁴⁹. Digo, só é possível imaginar um diálogo e o compartilhar o mundo, se uma gramática comum é possível. Há quem diga que tal aspecto soe com tom estruturalista, mas não nego a possibilidade de composições de estruturas – falhas, efêmeras, com fácil potencial do ‘borrar’ suas fronteiras – para enunciar mundos possíveis (AGAMBEN, 2019).

É deste perspecto de que há possibilidades de comuns que se funda a noção de escola. A escola como instância de representação dos espaços em que se compõe, compartilha e discute-se saberes, deriva-se da noção grega de *skholé*, que remete a uma “fonte de tempo livre” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 9), ou melhor, na ocupação de um tempo comum. Esta conceituação coloca em jogo o pensar que há um tempo e temáticas a serem ocupados no espaço escolar, tendo assim seus fins formativos, para corpo-alma, dado coletivamente em uma gramática comum da ocupação do tempo.

O conceito de escola ao longo da história derivou, passou a ter outros traços e sentidos, como na Idade Média a ideia de uma ocupação de hermenêutica comum (AGAMBEN, 2019) e na modernidade da ocupação de currículos comuns (SILVA,

¹⁴⁹ Não gostaria neste momento de levantar a discussão se tal aspecto é possível, visto que as dinâmicas organizativas daquele que diz, das fantasias que atravessam a fala, o potencial de codificação e decodificação discursivo e as possibilidades de um fazer falar simétrico requerem outra discussão. Para tal, recomendo a obra de Vladimir Safatle, *Cinismo e a Falência da Crítica* (2008b).

2015)... mas tal composição sempre foi atravessada pela noção de uma gramática que poderia ser coletiva.

Não desejo, com isso, aqui, agenciar desejos a pensar em uma possibilidade de universalização, característica da operação de uma economia política dos corpos e mentes de matriz ideológica que subtraem a possibilidade de extensão e diferenciação para outros comuns (MASSCHLEIN; SIMONS, 2013). O que busco é ressaltar a indagação de que para dialogar, elaborar lações e se relacionar no circuito dos afetos (SAFATLE, 2018), é necessário imaginar que há gramáticas possíveis – e talvez impossíveis, mas que possam vir a ser (DELEUZE; GUATTARI, 1996; DELEUZE, 2018).

Todavia, a contemporaneidade é atravessada pela prefixação dos “pós-”, são tempos de “pós-”. Tal noção de “pós-” refere-se a um deslocamento da noção temporal, digo, o que é pós é, pois, veio a ser de um outro tempo e deixa seus sintomas no tempo presente em um vínculo com o passado, bem como o que é pós remete a uma promessa-profecia do que pode vir a ser, ou do que está vindo a ser (RICOEUR, 2010). Faz-se importante ressaltar que toda referência de tempo é também uma referência de espacialidade-territorialidade, logo, o deslocamento das possibilidades de compartilhar o tempo por estarmos sempre no mover-se dos “pós-” é também o arraste para a constante desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 2011) e da quebra dos quadros referenciais (LATOUR, 1994; LIPOVETSKY, 2005).

Este abalo sísmico que conclama outra cronologia e topologia (LYOTARD, 2002) não se dá de forma aleatória, mas nos jogos de encontros e de forças que os produzem (NIETZSCHE, 2012; 1974). São diversos os jogos de força que localizam o cenário no campo dos “pós-”, não por menos, ouvimos constantemente falar em pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo... Nos jogos dos “pós-” o que se define é um espaço do não definível, ou da tentativa de indefinir algo, com intuitos discursivos da instauração de um cenário de crises: por compreender que neste algo novo se cria ou se permite destruir (COMITÊ INVISÍVEL, 2016). O tempo dos “pós-” é assim um tempo de cataclismas, e tomo o cataclisma como a expressão de rupturas e cisões.

Toda ruptura requer um exercício de força negativo, que nega, separa, suprime e afasta (NIETZSCHE, 2016; 2012; FREUD, 2014; 2010a; DELEUZE, 2018), e uma corporificação a qual se interessa em cindir. Percepto que a questão que permitiu o conectivo referencial-temporal-espacial da antiguidade à contemporaneidade, inspirado por Michel Foucault (2016; 2015; 1999), é a questão da verdade. Tal aspecto é reiterado

por pensadores como Bruno Latour (2013; 1994) e Immanuel Kant (2018; 1958), no que remete o que podemos conhecer, elaborar e ter um quadro referencial que passe por modos de verificação – seja uma verdade de aspecto discursivo, factual e/ou categórico.

Assim, um dos elementos da contemporaneidade que evoca em seu circuito dos afetos os tempos de “pós-” é a desterritorialização e a descronologização invocadas no cenário da pós-verdade. Há algo posto em questão, no que toca a verdade, que vem-a-ser de um passado e que devem constantemente em um futuro próximo no instante. Há algo no campo da verdade que é posto como narrativa para disputar o que é passível de ser pensado, ocupado ou restringido. As forças negativas de cisão são inclinadas, então, para o espectro do que estaria no plano da verdade, ou melhor, no que seria jogado ao amálgama da pós-verdade.

O referido aspecto pode ser considerado ingênuo ou inocente, todavia tem-se por perspectiva que a apreensão pela ocupação de um tempo comum (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013), uma hermenêutica coletiva (AGAMBEN, 2019) e/ou um currículo (SILVA, 2015), como um caminho possível, se deu pela ideia de que estas possibilitariam o alcance das verdades – ou dos saberes verdadeiros-validados por um critério de verdade – as possibilitariam o alcance de uma gramática comum para diálogos possíveis (SAFATLE, 2017).

Todavia, “o traço maior da subjetividade em tempos de pós-verdade será exatamente esta aptidão para a inversão” (DUNKER, 2017, p. 13) ao passo que se as possibilidades de verdades se mostravam uma gramática comum, agora elas representam seu inverso, a ausência das gramáticas. Christian Dunker (2017) nos ajuda a refletir tal aspecto ao perceber que as ‘questões das verdades’ têm em sua base três conotações comuns: “a revelação grega (*alethéia*) de uma lembrança esquecida quanto à precisão latina do testemunho (*veritas*) e ainda a confiança-judaico cristã da promessa (*emunah*). Por isso a verdade tem três opostos diferentes: a ilusão, a falsidade e a mentira” (DUNKER, 2017, p. 18). Contudo, nos tempos de “pós-” estas raízes rizomáticas-arbóreas se invertem e desnaturam, ao passo que três técnicas-operações são acionadas: negacionismo, conspiracionismo e o analfabetismo científico.

Em minhas buscas de escuta do que me diz o sintoma Escola sem Partido, identifica-se em seus efeitos operatórios estes três mecanismos. Assim, o intuito deste eixo analítico é apresentar as diferenciações destes elementos em termos filosóficos, pedagógicos e seus impactos nas educações e no pensamento científico contemporâneo.

Neste, pretendo traçar as relações entre pensamento científico e teoria da cultura a partir de tais sintomas sociais contemporâneos.

Nego: negação, negacionismo e perversão

Nas buscas pela escuta de algo que nos diz o sintoma Escola sem Partido, nos deparamos com sua estruturação a partir da negação. O projeto de Lei (BRASIL 2019; 2016; 2015) que busca estabelecê-lo enquanto mote para regulamentar restritivamente as dinâmicas educacionais de uma ocupação do tempo-temas-reflexões comuns, se baseia na lógica proibitiva do negar, vide

- I – **não** se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;
- II – **não** favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- III – **não** fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
- IV – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;
- V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;
- VI – **não** permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou de terceiros, dentro da sala de aula (BRASIL, 2019, p. 3, *grifos meus*)

A própria escala restritiva que situa o ‘*dizer não*’ encontra-se baseada nos princípios da noção de moralidade individual (BRASIL, 2019) que, como toda estruturação moral, baseia-se em uma escala negativa (NIETZSCHE, 2019). Assim, o sintoma Escola sem Partido apresenta em sua estrutura de disposição supostamente legal-subjetiva uma ação dupla de negação: o dizer não ao Outro-educador a partir do dizer não de um Outro-moralizante. Não há, neste sentido, um critério de verdade que sustenta a tentativa de sedimentar-se como estrutura legal, visto que a estrutura legal deve ser traçada de forma positiva (FOUCAULT, 2008; LATOUR, 2013), ou seja, ela precisa apresentar um discurso afirmativo sobre aquilo que se diz e regulamenta o processo formativo. É no exato dizer e apresentar algo que se coloque enquanto termos e parâmetros evidenciáveis e que resistem ao julgo da crítica (FOUCAULT, 1990; SAGAN, 2006), que a concepção de verdade se coloca enquanto testemunha contrária a uma suposta ilusão.

Não quero, com isto, dizer que as verdades que se encontram em itens evidenciáveis devem ser preservadas como santos ocus em seus altares (NIETZSCHE, 1974), mas que a própria proposição de uma interpretativa-analítica da realidade requer como força produtiva um dizer afirmativo, um sim sobre o algo, e nesta há a possibilidade de “cria[r] o conceito de coisa” (NIETZSCHE, 2017b, p. 22). Em tal aspecto, a estrutura de uma dupla negação inverte duplamente a possibilidade da elaboração de uma gramática comum possível e, com isso, um primeiro deslocamento “pós-” em relação à verdade.

Para além disso, o dizer não remete a ao menos outros três aspectos no que refere a negação: a um negar de aspecto repressivo¹⁵⁰, ao negar de aspecto socio-subjetivo-ambiental¹⁵¹ e ao negar de um aspecto perverso social.

A primeira dinâmica de negacionismo, seja em termos de frequência ou de instância de aparecimento, é aquela que se refere ao negar de um aspecto repressivo. Neste sentido o negacionismo teria sua primeira dinâmica de taxonomização-nomeação a partir da psicanálise, de modo que Sigmund Freud (2014, p.10-11) percebe que o processo de “negação é tomar conhecimento do reprimido; na verdade já é um levantamento da repressão, mas naturalmente a não aceitação do reprimido”. De um olhar Freudiano percebe-se que o ato de negar, do dizer não, resvala na percepção de que há algo que se sabe no plano do recalcado, mas em um ato de mantê-lo negado diz não. Em outras palavras, é o modo de manter a percepção das coisas em um plano não consciente, ou de modo consciente diretamente recalcado.

São múltiplos os aspectos que levam ao processo de negação, sendo que três afetos são intercalares à operacionalização do negar: medo, ódio e a perda. Vemos neste horizonte que o primeiro elemento constitutivo do acionamento do processo de negação é o medo, visto que o medo indica um potencial de não referência de uma possível situação de amparo. O medo é o afeto constitutivo que coloca o real sob a óptica da dúvida, da crise, da desterritorialização e descronologização, do desamparo. O medo

¹⁵⁰ Não estou aqui, neste texto, fazendo menção a uma hipótese repressiva, no sentido de recorrer a uma noção de relações de poder-desejo que não produzem algo, pelo contrário, corroboro com Vladimir Safatle (2008a) e Michel Foucault (2015), que as dinâmicas da economia libidinal são produtivas, até mesmo em seus fluxos de recalamento e percepção consciente.

¹⁵¹ Compreende-se que os fluxos de negação não são apenas em referência a uma temática, mas aos modos de subjetivação e de socialização que aquelas produzem, ou seja, as possibilidades e os modos de existência que podem ser instaurados a partir do que é negado (REICH, 1988). Esta percepção aqui tratada enquanto social-subjetiva-ambiental, é perceptada por Karl Manheim (1986) enquanto característica do pensamento conservador, daquilo que o mesmo percebe e nega com intuito de preservar um modo de vida vigente, ou para ressentir-se em relação aos modos de vida insurgentes (COMITE INVISÍVEL, 2016).

indica que algo pode modificar os parâmetros e transformar, desvelar ou criar outro cenário desconhecido. Frente à possibilidade de angústia e desamparo da perda de referências, o medo aciona o dizer não para os elementos que invocam esta realidade tortuosa. É nesta esteira que Vladimir Safatle (2018, p. 43) aponta-nos que com o “advento de uma sociedade da insegurança total, não muito distante daquela que podemos encontrar nas sociedades neoliberais contemporâneas [...] a circulação do medo [torna-se] afeto instaurador e conservador das relações”, principalmente daqueles que buscam uma possível autoridade que os mantenha salvo e seguro do que lhes dá medo.

O medo, assim, torna-se elemento constitutivo de formulação de vínculos sociais daqueles que temem, bem como instala arcabouço para que um circuito dos afetos se funda e se associe ao desejo de autoridade (FREUD, 2017), de máquinas administrativas de normativas que afastem a possível fonte de contaminação (SAFATLE, 2018) e da perpetuação de dependência às respectivas normas a partir da noção de dever (CALLIGARIS, 2022).

Neste cenário, a autoridade vigente e as normativas passam a mobilizar um imperativo dos deveres para manutenção do cenário que rui – e que rui pela própria condição dos tempos de “pós-” –, sendo que se apenas o medo não se torna força mantenedora da topologia movediça do contemporâneo, outra linha de força negativa é acionada, o ódio. O ódio é afeto que mobiliza os corpos em direção à expressão da violência, visto que este permite lançar sobre o outro sua negação, deslegitimação, exclusão ou eliminação (AGAMBEN, 2004).

O ódio neste sentido torna-se a salva guarda dos mecanismos de proteção frente ao medo – autoridade-normativas-deveres –, pois garante licenciosidade para agir em relação a sua proteção (ou melhor, da proteção das referências em ruínas). A problemática que emerge é que o ódio é oposto à escuta, pois este renuncia a uma gramática comum e trata a gramática do Outro como desviada, sobra e possivelmente contaminante (TSING, 2019). No circuito dos afetos do medo e do ódio, não há espaço para diálogo, pois não se prescinde de gramática comum com uma possível fonte de todo mal.

É isto que vemos a exemplo nos textos do sítio eletrônico do Escola sem partido, tomando como representativos: “Caos: a receita de Jean Wyllys para a educação

brasileira”¹⁵²; “O pesadelo de Paulo Freire”¹⁵³; “Totalitarismo através da Educação”¹⁵⁴; “A ideologia de gênero no banco dos réus”¹⁵⁵; “Alienação parental: uma prática cometida também pelos professores”¹⁵⁶; entre outros.

Estes textos disponibilizados no sítio eletrônico nos fazem perceber que tal gramática comum, supracitada, não é prescindível pois instala um campo potencial de perda em seu processo de diferenciação (DELEUZE; GATTARI, 2011), ao passo que a diferenciação tem por preço sinalizar perdas (BIRMAN, 2019) e inaugura um cenário de mudanças-criações (NIETZSHE, 2016). Há na intersecção entre o medo e o ódio um agente cimentante que como uma Moira sinaliza uma possível perda.

Há a problemática da perda um aspecto dual, de um lado a perda apresenta que aspectos de mudança acontecimental produziram uma ruptura de modo tal em que nada mais poderá ser como era antes, e de outro aspecto inaugura o cenário de que outro horizonte se cria e se produz (LATOURETTE, 2020). A perda, assim, sinaliza que há algo que se tornou impossível de repetir e, de outro, abre uma clareira onde algo impossível agora pode fazer-se possível de construção (MISKOLCI, 2018). Aquele que nega aspectos do real, pois não consegue lidar com o presente, mantém-se no negar de aspecto repressivo (por medo, ódio ou não percepção da perda), aqueles que tomam um novo campo do possível recaem na percepção de que as mudanças atravessam os aspectos subjetivos, sociais e ambientais (GUATTARI, 2009).

Esta abertura abre espaço para um segundo mote de negação, o negar de aspecto socio-subjetivo-ambiental. Este tipo de negacionismo remete a um aspecto que atravessa a ecologia dos modos de existência, ao passo de que há a percepção de que toda modificação atravessa as possibilidades de fazer-se sujeito (modos de subjetivação), as conformações sociais e os modos de existência possíveis, bem como os modos de compor com o ambiente-espço. Estes três elementos são constitutivos dos territórios existenciais, ou seja, das formas e modos pelos quais se pode existir. A percepção de que os novos agentes emergem do espectro da diferença, se dá pela percepção de que o “pós-” anos

¹⁵² Disponível em: <escolasempartido.org/blog/caos-a-receita-de-jean-wyllys-para-a-educacao-brasileira/>. Acesso em 20 de janeiro de 2023

¹⁵³ Disponível em: <escolasempartido.org/blog/o-pesadelo-de-paulo-freire/>. Acesso em 18 de janeiro de 2023

¹⁵⁴ Disponível em: <escolasempartido.org/blog/totalitarismo-atraves-da-educacao/>. Acesso em 20 de janeiro de 2023

¹⁵⁵ Disponível em: <escolasempartido.org/blog/a-ideologia-de-genero-no-banco-dos-reus/>. Acesso em 19 de janeiro de 2023

¹⁵⁶ Disponível em: <escolasempartido.org/blog/alienacao-parental-uma-pratica-cometida-tambem-por-professores/>. Acesso em 20 de janeiro de 2023

2000 “convidam a pensar uma encruzilhada, ou melhor, uma intersecção entre as diferentes formas de minoração do outro e de si mesmo, bem como as políticas de reversão dessa minoridade” (DUNKER, 2017, p. 16).

Digo, com isso, que as mudanças nas esferas éticas, estéticas, políticas, ontológicas, epistemológicas e tecnológicas que se dão na contemporaneidade reverberam modos outros de subjetivação, existência e territorialidade (MISKOLCI, 2018) de modo que a diferença se prolifera. Quando os sujeitos não conseguem negar em termos de aspecto repressivo, e não suportam as modificações subjetivas-sociais-ambientais, aciona-se um negacionismo de segunda via: nega-se os aspectos subjetivos-sociais-ambientais. Tal negação escapa o deslocamento da esfera da ilusão (contrária a *alethéia*) que fica em um plano de aspecto repressivo, para uma negação da ideia de falsidade (contrária a *veritas*), ao passo que se nega o próprio testemunho do real-acontecimento, tomando como falso até mesmo o que se encontra em um plano de evidenciação.

Tal aspecto, segundo Susan Faludi (2001), evoca diferentes formas de negacionismos atreladas aos *backslashes* e seus modos operatórios: estereotipação da diferença, inversão de causas e demandas desejantes responsabilizando a minoridade por problemas sociais sobre supostas perdas de referências, atribuição de características negativas às minoridades-diferenças, negação das experiências vividas que fazem pulular os devires, estratégias evocadas para garantia de uma negação dos movimentos-acontecimentos que elaboram discursividades e produzem modos de criação de outras subjetividades-sociedades-ambientes.

Há, nesta operação, a tentativa de negar os devires negando a diferença-minoridade. Esta negação se dá em ao menos dois movimentos: a tentativa de operacionalizar relações de poder diretivas para frear a proliferação das diferenças, agenciando os aspectos repressivos de medo e ódio e reverberando práticas de violências; bem como a tentativa de um segundo aspecto negativo-negacionista, que envolve uma postura não erótica, a negação enquanto aspecto perverso social.

Esta percepção me é colocada em interlocução com os escritos de Contardo Calligaris (2022, p. 43), ao passo que este percebe em seus escritos sobre o *Grupo e o Mal*, que a perversão sexual se encontra desarticulada da perversão social, ou seja, no caso da perversão social é evidente que opera “uma dinâmica assassina tanto ou mais violenta em seus efeitos, mas na qual, curiosamente, a grande massa dos assassinos não

parece se motivar por qualquer forma de ódio”. Tal aspecto se dá por múltiplos fatores: a não compreensão do que é de fato o risco posto, a não percepção do que se tratam as temáticas-enunciados-discursos, a não compreensão do que se está sendo discutido, a desorganização subjetiva frente ao tempo vigente, ao sentimento de poder frente a um coletivo que professa uma suposta ordem... a negação enquanto perversão social encontra-se, neste sentido, entranhada no imaginário coletivo, mas de forma desordenada-desregulada, de modo que o terceiro pilar que sustenta a possibilidade de verdade, a promessa (*emunah*), rui em não garantir oposição ao seu contrário (a *mentira*), ao passo que não se pode prometer nada na desordem se não o retorno à certeza do passado, e não se pode garantir que haverá resistência à potencial operação de mentira, se não há horizonte futuro para tal.

No que remete à promessa como o indicador de verdade que se mantém no tempo porvir, o rui a possibilidade de promessa instala linhas de subjetivação que não se ancoram no futuro, mas prometem uma possível reestruturação no passado: moraliza-se o tempo que foi, deseja-o, mesmo sabendo que este se perdeu. Este retomar o passado não sustenta a oposição entre verdade e mentira, visto que não se faz possível a manutenção do regime de testes (SAGAN, 2006) em relação a um tempo que não pode ser acessado se não na memória e registros – mas em descrédito devido o aspecto repressivo que coloca em questão o testemunho –, bem como no qual não é possível colocar a verdade nas forças de torção que são necessárias para sustentação do que estaria no plano da mentira (DELEUZE; GUATTARI, 1996; 1995; DELEUZE, 1988; FOUCAULT, 2016).

Vemos assim que a questão da “pós-” verdade é balizada pelo sintoma Escola sem Partido, ou ao menos expressa, desestabilizando os pilares do que permitiria pensar uma gramática comum em relação aos regimes de verdades possíveis (FOUCAULT, 2016) e quadros de referências que poderiam ser instalados (LATOUR, 2011), mas a desestabilização dos parâmetros de verdades pelos processos negativos do negar de aspectos repressivos (coloca em questão a *aletheia* e a ilusão), negar aspectos subjetivos-sociais-ambientais (coloca em questão a *veritas* e a falsidade), e da negação enquanto aspectos perverso social (coloca em questão a *emunah* e a mentira), vemos que na operação negativa-negacionista, no dizer não, o campo da gramática comum rui.

Conspiro: conspiracionismo, paranoia e o ressentimento no forjar do Outro

Sempre há de encontrar um culpado conveniente para inocentar um herói ressentido.

– Maria Rita Kehl

Aponto aqui que há no sintoma Escola sem Partido algo que nos dá indícios da deterioração de uma gramática comum e, se o faço, situo a negação como uma das bases que esfacelam e desorganizam esta gramática coletiva ao deslocar a possibilidade de pensar em questão de ‘verdades’, situando-nos em um cenário da pós-verdade. Arrisco-me a chamar, no eixo anterior, que este processo operaria pela técnica da negação e dos negacionismos. Todavia esta não é a única instrumentalização – e aqui faço um jogo entre a razão instrumental (ADORNO; HORKHEIMER, 1991) e a paixão instrumental (CALLIGARIS, 2022) – e técnica de poder que é acionada-expressa neste sintoma. Situaria uma segunda técnica-tecnologia lançada pelo sintoma Escola sem Partido, com pontos de consonância ao negacionismo, mas que se diferencia em seus moldes operatórios e de subjetivações: o ato de conspirar.

A conspiração, o ato do conspiro, tem como elemento comum de primeira instância (em consonância ao negacionismo) ser um ato de negação. Vemos isso nos escritos de Sigmund Freud (1988), em suas *Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia (dementia paranodes)*, o ato de conspirar encontra-se interligado a uma estrutura paranoide que nega algo que se encontra no plano do incompreensível e/ou não simbolizável. Contudo, tal aspecto diferencia-se do efeito apenas da negação, pois há investimento psíquico de buscar compreender-simbolizar aquilo que nega. Digo, com isto, que o ‘conspiro’ emerge de uma negação, mas se coloca a falar sobre aquilo que lhe é incompreensível para buscar compreendê-lo (DUNKER, 2003).

As tentativas de elaborar tal compreensão incorrem ao olhar para múltiplas identificações do que poderia indicar o incognoscível: a indicação de um processo persecutório por um Outro, a ideia de um adoecimento comum ou coletivo provocado por um Outro, a formulação de uma possível perda de potência causada por um Outro, a afirmação em uma posição de grandeza para enfrentar um Outro (DUNKER, 2003), a acusação de que um Outro seduz e perverte (KEHL, 2020), a massiva produção de neologismos e de ideias delirantes (KRAEPLIN, 1893)... acionamentos que tem em seu funcionamento um ponto em comum, diz de um Outro, que diz de algo que teoricamente encontra-se fora do Eu.

Vemos que há a invocação deste Outro que espreita, planeja e possivelmente corrompe nos textos: “O Jornalismo a serviço da doutrinação”¹⁵⁷; “O governo que nos educa”¹⁵⁸; “Marxismo: ideologia oficial da escola pública de Santa Catarina”¹⁵⁹; “O objetivo é doutrinar”¹⁶⁰; “Plano Nacional de Educação irá aprofundar doutrinação no ensino”¹⁶¹; entre outros.

Este Outro-fora-do-Eu, torna-se ponto de ancoragem como intermediário (ou fim) para identificar a fonte do incompreensível-não-simbolizável. Este Outro pode expressar-se por múltiplas vias, sendo um outro materializável ou imaterializável, individual ou agrupamento, institucional ou difuso, perene ou efêmero, ideal ou ideológico, discursivo ou não discursivo (MACGOEY, 2019)... todavia, este Outro é instaurado na existência ao ser enunciado enquanto Outro (FOUCAULT, 2016; 2011; 1996), sendo que a força conspiratória situa-se em um duplo efeito agonístico de nomear este Outro: uma primeira instância negativa de enunciar que este outro ‘não’ deveria estar aqui, e por isso deveria ser combatido (o que lhe corporifica); e uma segunda instância afirmativa ao narrar que este Outro que se encontra aqui (afirma-o), não deveria estar (nega-o).

As intencionalidades que demarcam o conspirar contra o Outro que ‘não deveria estar aqui’, para os conspiradores, investem em uma lógica de natureza paranoide que se faz de dois tipos (não necessariamente desarticulados): paranoia de reivindicação e/ou paranoia de autopunição (LACAN, 1987; 1985). Tais categorias não são elementos fixos, mas se configuram enquanto estádios, processamentos e operações da subjetividade e dos motes de significação naquilo que toca modos de ser-estar-agir-pensar (ALLOUCH, 1997).

Esta operação do funcionamento subjetivo-paranoide resvala não em uma perspectiva individual (FREUD, 2017), mas é de instância e funcionamento coletivo (CANETTI, 2019), visto que os modos de subjetivação e operação em planos micropolíticos e macropolíticos tornam-os coletivizados e coletivizantes (FOUCAULT, 2016), bem como massificam a instrumentalização do conspiracionismo. Neste cenário da percepção paranoica “O sujeito encontra-se persuadido de que é vítima de um prejuízo

¹⁵⁷ Disponível em: <escolasempartido.org/blog/o-jornalismo-a-servico-da/>. Acesso em 2 de fevereiro de 2023

¹⁵⁸ Disponível em: <escolasempartido.org/blog/o-governo-que-nos-educa/>. Acesso em 2 de fevereiro de 2023

¹⁵⁹ Disponível em: <escolasempartido.org/blog/marxismo-ideologia-oficial-da-escola-publica-de-santa-catarina/>. Acesso em 2 de fevereiro de 2023

¹⁶⁰ Disponível em: <escolasempartido.org/blog/o-objetivo-e-doutrinar/>. Acesso em 2 de fevereiro de 2023

¹⁶¹ Disponível em: <escolasempartido.org/blog/plano-nacional-de-educacao-ira-aprofundar-doutrinacao-no-ensino/>. Acesso em 2 de fevereiro de 2023

e que sua causa é um complô dirigido contra ele. Sem outros fenômenos interpretativos, essa convicção ordena a sua construção delirante. Ultrapassando o interesse que toma na realidade, esse prejuízo ameaça sua própria existência enquanto *parlêtre*” (HAMON, 2020, p.299).

Assim, é na percepção como (possível) vítima do Outro que o sujeito que conspira coloca-se na posição paranoide de reivindicar o direito à defesa, seja esta por meios institucionais, discursivos ou violentos. O direito à defesa operaria enquanto uma reivindicação subjetiva-desejante de eliminar o Outro, antes que este Outro atente contra si, mesmo que este outro não atente no plano real, o sujeito paranoide-conspirador faz a reivindicação em nome de um Ideal (HAMON, 2020). Esta idealidade lhe conferiria, inclusive, o direito do uso da violência contra o Outro (CANETTI, 2019). Esta violência não seria necessariamente de um cunho erótico – em que o sujeito goza ao reivindicar com a violência –, mas estaria mais interligada a uma paixão instrumental que opera por meio de uma perversão social (e aqui vemos mais uma vez a relação do conspiracionismo com o negacionismo).

Digo, com isso, que as dinâmicas desorganizativas que situam o sujeito na posição dos “pós-”, do não compreensível e não simbolizável, fazem aqui uma operação não de cunho negativo apenas, mas de um aspecto reativo (NIETZSCHE, 1974; DELEUZE, 2018) frente ao Outro e suas elaborações discursivas e de mundo. Não apenas nega, mas reivindica o direito de reação violenta e persecutória frente ao Outro, sob a óptica de que há nesta reivindicação um direito legítimo de possível defesa.

Aqueles que se encontram articulados à massificação conspiratória, que opera pela lógica paranoide-conspiradora, se não reivindicam a diferença por sua posição subjetiva, a fazem por sua posição coletiva, visto que é acionado uma segunda via de paranoia: a paranoia de autopunição (LACAN, 1987; 1985).

A paranoia de autopunição começa a ser organizada em termos de pensamento e discursividade a partir dos escritos de Sigmund Freud sobre “O Eu e o isso”, ao passo que se vê nas dinâmicas subjetivas da autopunição uma vinculação com a culpa e com a moralidade, visto que:

A tensão entre as exigências da consciência e os sentimentos concretos do eu é experimentada como sentimento de culpa. Os sentimentos sociais repousam em identificações com outras pessoas, na base de possuírem o mesmo ideal do eu. A religião, a moralidade e senso social foram originalmente uma só e mesma coisa. [...] Mesmo hoje os sentimentos sociais surgem no indivíduo como uma superestrutura construída sobre impulsos de rivalidade ciumenta contra seus irmãos e irmãs. Visto que a hostilidade não pode ser satisfeita, desenvolveu-se uma identificação com o rival anterior.” (FREUD, 1969, p. 52)

Em tais parâmetros, a culpa e a moralidade enquanto demandas (das perversões) sociais remetem ao sujeito que não reivindica à reatividade a posição de identificação e/ou complacência com a possível perturbação da ordem pelo Outro. Se este encontra-se e mantém-se na posição subjetiva de identificação com o grupo que lhe demanda conspiração-reivindicação, e este não o faz, o investimento é tomado em formato de culpa e de autopunição.

Esta autopunição é dada em ao menos três sentidos: i) a percepção de uma imposição moral, de modo que se não pode-deseja-quer agir por reivindicação-reatividade o sujeito coloca-se a impor a si e aos outros um quadro de referência moral para manter-se nas forças negativas (NIETZSCHE, 2019); ii) a idealização de um Eu, supostamente moralizado que se culpa pelo cenário vigente e, pelo ato de se culpar, tem por força reativa de seu ideal de Eu reagir culpando o que o Outro fez com o mundo, com os outros e consigo, o porquê permitiu que isto ocorresse (FREUD, 1969); e iii) na percepção de que o ato de conspirar revela a necessidade de um agir intenso e incessante – e aí é morada de sua autopunição – que o requer posicionar enquanto bastião da moral e pela salvação em nome do coletivo, contra este Outro que se quer é de fato simbolizável e cognoscível (FERNANDES, 2001), mas que deve ser combatido com todas as forças aos limites do próprio esgotamento (HAN, 2017).

A conspiração-paranoide de autopunição, mesmo sem reivindicar, dependeria em seu autopunir um norte para direcionamentos das forças punitivas: o Outro. Este ato manter-se-ia no campo da conspiração pois há um Outro, externo a mim, que me faz me autopunir. Esta percepção da autopunição, pode, assim, desencadear em uma dinâmica de reivindicação e/ou em uma instrumentalização da paixão de modo reivindicativo-autopunitivo. Esta paixão-afeto torna-se instrumental pois opera enquanto um instrumento que movimenta as engrenagens, técnicas-tecnologias da perversão social em sua materialização-discursividade do quadro conspiracionista-paranoide (CALLIGARIS, 2022).

A percepção das operações conspiracionistas-paranoicas que se fazem articuladamente de modo reivindicativo-autopunitivo é percebida em uma terceira força motriz da conspiração: o ressentimento. Tal aspecto é sinalizado por Maria Rita Kehl (2020), em sua obra “*O ressentimento*”, de forma que aquele que ressentido acusa o Outro da posição de responsável por sua posição de ressentido (seja para reivindicação ou para

autopunição), acusa-o de seduzi-lo e fazê-lo desejar (consciente ou inconscientemente) a referida posição conspiracionista-paranoide-ressentida. Este *modus operandi* se encontra em relação ao ressentimento com o Outro, contra quem as acusações-responsabilizações são lançadas e articuladas a partir de três linhas operatórias e técnicas simbólicas: a castração, a frustração e a privação.

Vê-se que a operação de tais linhas de força se fazem pela percepção dos sujeitos conspiracionistas-paranoides já imaginarem um cenário em que os modos de vida desejados já foram perdidos, e já foram perdidos pois: i) “o objeto [de desejo] perdido nunca existiu, ele é apenas uma operação que deslocou o *infans* de posição de falo para outro” (KEHL, 2020, p. 43, *grifos da autora*), ou seja, o mundo fantasiado nunca se sustentou como ideal, sempre o sujeito encontrou-se castrado deste, mas em sua conspiração imaginou-o como vivido e possivelmente perdido no presente por causa do Outro; ii) a perda potencial-realizada é, na verdade, um “dano imaginário. Perda imaginária de um objeto real [...] efetuada por um agente simbólico” (KEHL, 2020, p. 43), agente simbólico este que se busca vincular à figura do Outro para justificar o cenário e a condição frustrantes/frustrativas entre o esperado, fantasiado, vivido e real; e iii) há no processo de conspiração-ressentida o perceber que o objeto-realidade desejado “nunca existiu. É um objeto simbólico. [Assim] No ressentimento, a perda de que o sujeito se queixa [e conspira] é sentida como privação” (KEHL 2020, p. 43), inclinados a pensar que o Outro contra quem se conspira, é responsável por privá-lo do ideal simbólico de mundo que desejariam viver.

Vê-se, assim, que o Outro se torna depósito e responsável pelos modos de vida pelo qual não se pode viver devido às dinâmicas subjetivas-sociais-ambientais que operam traços de castração, frustração e privação. Esta percepção ecológica das dinâmicas psíquicas tornam-se intensificadas no cenário contemporâneo, ao passo que as operações neoliberais deslocam o sujeito a tratar esta condição-perversão não como social, mas enquanto individual (GUATTARI, 2009), ao passo que o sujeito que conspira passa a tomar a posição paranoide catalisadora de forças negativas-reativas não enquanto pauta da massa-grupo, mas de sua própria defesa – reivindicativa e autopunitiva – da posição de indivíduo.

Soma-se a isso o cenário em que há um processo de hipertrofia do Eu¹⁶², em que os modos de subjetivação se fazem com um investimento narcísico que potencializa os mecanismos de defesa do Eu (KEHL, 2020). O referido cenário desloca os indivíduos a verem a preservação do Eu e daquilo que o mantém enquanto um compromisso pessoal e social, ao mesmo tempo que abre mão de mecanismos que colocariam o Eu em questão, como a responsabilização. Aquele que é responsável opera a culpa não apenas contra o Outro, mas ele investe o afeto da culpa para rever sua posição subjetiva. Na contemporaneidade o conspiracionista-paranoide-ressentido abre-se mão da responsabilidade que desestabilizaria o Eu, fortalecendo a percepção de si e deslocando a responsabilização ao Outro (REICH, 1988).

Este Outro, contudo, deve ser possivelmente rostificado (DELEUZE; GUATTARI, 2011; 1995), visível e não difuso. Este Outro deve ter o investimento discursivo que direciona a estes – seja este Outro um sujeito ou uma representação discursivo-simbólica –, como nos atenta Wilhelm Reich (1988), este Outro torna-se: o professor, os grupos minoritários LGBTs, os movimentos dos campos, negros, indígenas, ribeirinhos, feministas... Este Outro é aquele contra quem se pode lançar o “rosário de queixas e acusações” (KEHL, 2020, p. 29).

As queixas e acusações lançadas contra os Outros, no horizonte da conspiração, acionam uma outra via-tecnologia de poder para sua manutenção, a de mobilizar a “personificação do abstrato do valor” (ADORNO, 2020, p. 26), ao passo que é preciso potencializar este Outro para conspirar contra estes. Digo, com isso, que há o investimento, percebido no sintoma Escola sem Partido, de projetar em grupos minoritários a serem combatidos por este agrupamento, um poder potencial “não vinculado ao corpo, mas a uma alma maligna” (ADORNO, 2020, p. 26) que este supostamente faz assombrar. E por ter este poder potencial, é passível (e desejável) de ser combatido.

A grande problemática é que o conspiracionismo em seu fundo ressentido adia a possibilidade de ação pela projeção do poder potencial do Outro e por sua falta de poder de ação – buscando assim alianças de cunho massificado, subjetivo ou de uma possível base jurídico-legislativa que lhe conferiria a verdade – (KEHL, 2020); e/ou pela própria

¹⁶² Compreende-se que o Eu é constituído a partir das pedagogias que o atravessam e permite a organização, plasticidade e estrutura psíquica. Ressalta-se que a reivindicação pelo Eu enquanto um referente-referência moderna e contemporânea encontra-se ancorada na noção de uma identidade possível. Trato a hipertrofia do Eu enquanto um processo de neonarcisificação em que o Eu desenvolve práticas e pensamentos com intuito a fortalecer seu Eu a ponto de não vislumbrar alteridade e o Outro no horizonte (POLIZEL, 2019c).

estrutura do ressentimento que requer e se sustenta apenas em seu plano de fantasia imaginária de um ideal ascético de um possível mundo que pode(ria) vir-a-ser, mas nunca foi e talvez nunca estará no horizonte do porvir (NIETZSCHE, 2019), devido a isso operará o sacerdócio de convocar aliados a todo momento (o que apresenta uma linha problemática no que toca o negacionismo, visto que a negação tira do horizonte o potencial de promessa em seu ato de negação de aspecto de perversão social).

Apontaria, neste sentido, que há aqui um segundo tipo de ruptura com a possibilidade de uma gramática comum e, com isso, do diálogo e da educação, que opera ruptura com a posição frente ao Outro, que não pode estar no campo do comum pois é fonte de todo mal e responsável pelas contaminações que pululam para o conspiracionista.

Dissimulo: analfabetismo científico e desregulamentação neoliberal

*Resultado: os estudantes adquirem uma visão distorcida da realidade*¹⁶³

– Movimento Escola sem Partido

Acredito que no cerne da discussão que o sintoma Escola sem Partido nos coloca a pensar, no cenário de “pós-”, há uma terceira linha operatória que rompe com o cenário da gramática comum – e das verdades, e das ciências, e dos coletivos... –, de modo que no cerne do discurso do sintoma Escola sem Partido encontra-se a justificativa da defesa da educação e de uma perspectiva da realidade de modo não distorcida. Este investimento discursivo se faz por meio de um processo acusativo – e aqui vemos a relação com a negação e a conspiração – do que estaria adequado em termos de ser “doutrinatório” ou “científico-formativo”.

Assim vemos que a base argumentativa do sintoma Escola sem Partido é o processo de reinvocar ao cerne da discussão a formação baseada nas ciências e em sua suposta neutralidade na concepção da realidade. Este movimento conclama por produções de enunciados que demarcariam o que se encontra no parâmetro do que seria ou não científico. O científico para estes encontrar-se-ia no plano de uma definição negativa, sendo aquilo que não seria ideológico e doutrinatório.

¹⁶³ Perguntas e respostas do movimento Escola sem Partido. Disponível em: <<https://escolasempartido.org/perguntas-e-respostas>>. Acesso em 10 de janeiro de 2023

Estes elementos são pontuados em toda a interface do site do movimento-programa Escola sem Partido: “Quem somos”¹⁶⁴; “Programa Escola sem Partido”¹⁶⁵; “Perguntas e Respostas”¹⁶⁶; “Home”¹⁶⁷; bem como nos projetos de lei apresentados pelos representantes do programa (BRASIL, 2019; 2016; 2015)

A estratégia da definição negativa é operar pelo dizer não, remetendo à quilo que não é ciência, para alocá-la em um espaço fantasmagórico do que seria possível de sê-la (SAFATLE, 2008). Contudo, este espaço fantasmático se expande em sua indeterminação incorpórea, multiplicando ‘nãos’ acusatórios, afirmando que determinados saberes ‘não são científicos’ e por isto são ‘doutrinas’. Tal operação produz um potencial deslocamento das bases do que seriam possíveis para pensar a construção de um currículo. Aponto tal aspecto pela compreensão de que toda produção curricular requer a produção de um artefato cultural (SILVA, 2010), e todo artefato cultural não detém tecnologias dos sistemas e signos, significados, sentidos e representações fixos, logo só pode ser desenhado a partir de definições afirmativas.

Esta percepção colocaria uma primeira problemática na discursividade do sintoma Escola sem Partido, ao passo que as definições de cunho negativo não dariam subsídios para a proposição de um regime legal que influísse em normas-desenhos curriculares. Todavia, as definições negativas produzem efeitos e ressonâncias que não se comportam de modo simplório, sendo então o deslocamento mobilizado do sintoma Escola sem Partido realizado para o campo das “percepções de realidades”, que deveriam supostamente ser ‘não distorcidas’. O educar-se e formar-se encontrar-se-ia ligado ao modo pelo qual a realidade é percebida, contudo, encontra a problemática de quais parâmetros serão realizados para ancorar a percepção sobre o que é compreendido enquanto realidade. Ao considerar que a mobilização discursiva do sintoma Escola sem Partido enfoca-se em uma definição de apelação negativa, não há proposição de um quadro de referências que interconecte a realidade com a percepção. Há, assim, a proposição de um currículo que não se apresenta, mas faz negar as possibilidades curriculares vigentes – poderíamos dizer que opera um currículo negativo.

Vemos neste sentido um destoar do que tem sido articulado no campo das teorias dos currículos, que têm investido na lógica de proposição curricular a partir de pontos de

¹⁶⁴ Disponível em: <escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em 3 de fevereiro de 2023

¹⁶⁵ Disponível em: <escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em 4 de fevereiro de 2023

¹⁶⁶ Disponível em: <escolasempartido.org/perguntas-e-respostas/>. Acesso em 4 de fevereiro de 2023

¹⁶⁷ Disponível em: <escolasempartido.org/>. Acesso em 4 de fevereiro de 2023

referência que guiem a trajetória formativa dos sujeitos (SILVA, 2015; 2010). Desde os currículos tradicionais aos pós-críticos¹⁶⁸, o que se vê é o invocar e evocar de conceitos que permitam esta ancoragem e referenciação, para assim produzir estrutura e tecnologias dos sistemas e signos na proposição e operação curricular.

Este aspecto, contudo, não é considerado e percebido na discursividade do movimento Escola sem Partido, e pontua isto ancorado na percepção de Friedrich Nietzsche (2019; 2016; 2012; 1974) e Michel Foucault (2016; 2010; 1996) de que toda elaboração de definição negativa busca ancorar-se no substrato do qual a negação é elaborada, sendo que o Escola sem Partido ancora tal negação na noção de ciências. Aquilo que não deve ser considerado aspecto curricular, não o deve por não ser científico, pontua o sintoma Escola sem Partido.

Este processo negativo-acusatório leva à disputa por retirar determinadas temáticas, saberes e discursividades do plano das ciências, arrastando-os para o plano da suposta ideologia. Esta disputa da localização de saberes no campo das ciências e nos espaços escolares¹⁶⁹, articula-se com o retirar a credibilidade destas e assim restringi-las de serem enunciadas no espaço de formação. Esta restrição de temática produz uma relação de forças que opera no caminho contrário do que o campo das educações e ensinos de ciências tem elaborado, ao passo que as nutrições de temáticas diversificadas e controvérsias são estimuladas nos currículos de cunho crítico e pós-crítico, com intuito da produção e operação de processos formativos de alfabetização científica.

Compreende-se que o processo de alfabetização científica – e/ou enculturação científica e/ou literacia científica – ganha espaço nas tentativas de demarcar as educações e ensinos a partir do significante ‘ciências’. Este perspecto emerge em múltiplos modos de desenhar o processo formativo de modo que as ciências, enquanto conceito guia, norteiem aspectos de relevância para demarcar quais traços são formativos, ou não. Seu enfoque em aspecto amplo remete ao conjunto de práticas sociais, subjetivas e

¹⁶⁸ Compreende-se que os currículos apresentam uma historicidade a partir das questões que ocupam. Assim os currículos tradicionais ocupam-se das questões de ensino (o que ensinar? Como ensinar?) e aprendizagem (como avaliar o aprendido a partir do ensinado?); já os currículos críticos colocam em questionamento a intencionalidade e os sujeitos do processo educacional, sendo que emergem temas como identidade, ideologia, hegemonia, poder... (para que e para quem ensinar?); e os currículos pós-críticos em sua desconfiança inserem mais questões na discussão, pois veem o emergir de discussões que tocam as diferenciações, alteridade... (para que e para quem ensinar mesmo?) (SILVA, 2015).

¹⁶⁹ Ressalta-se que tal investida incorre em um erro conceitual em seu princípio, haja visto que no espaço escolar os saberes científicos são compostos com outros saberes e em uma transposição didática se coloca enquanto saber escolar.

simbólicas que trazem à cena a compreensão dos modos de leitura e escrita de mundo a partir das bases do pensamento científico e da natureza da ciência (SASSERON, 2014).

A considerar as próprias balizas do conceito de ciência enquanto elaboração discursiva que se dá nas dinâmicas culturais (LATOUR, 2020; 2013; 2011; FOUCAULT, 2016; 2004; 1996), estes ‘conjuntos de práticas’ passam por demandas e efetivações que derivam da própria noção de ciência. Há derivações que recorrem ao apresentar a alfabetização científica a partir da compreensão de aspectos de três instâncias como a compreensão da natureza das ciências, dos conceitos científicos e dos impactos produzidos nas relações de ciência, tecnologia e sociedade (MILLER, 1983); alinhado a isto, outras elaborações são apresentadas considerando dimensões que remetem a aspectos funcionais, conceituais, procedimentais e multidimensionais produzidos a partir dos processos de alfabetização científica (BYBEE, 1995); há ainda definições que derivam a alfabetização científica compreendendo a promoção de uma cultura científica no que toca práticas pessoais, sociais, culturais e para a humanidade a partir dos saberes científicos (DIAZ; ALONSO; MAS, 2003).

Segundo Attico Chassot (2000), as abordagens que buscam demarcar as alfabetizações científicas, ou seja, uma composição curricular que demarca habilidades, conceitos e possibilidades no que remete a um desenho a partir do conceito de ciência, se multiplicam e derivam à medida que as discussões sobre os modos de perceber, enunciar a praticar ciências se torcem e reelaboram. Vê-se, a exemplo, a multiplicação no campo da alfabetização científica no que toca os domínios de conceitos inicialmente, todavia emergem em sua sequência o pontuar a necessidade de os sujeitos dominarem atitudes e práticas que remeteriam às ciências – a exemplo, o desenvolvimento de habilidades para ações que remetem ao uso e desenvolvimento adequado de práticas, comunicação, interrelação, sistematização etc.

Gerárd Fourez (1999) pontua ainda o horizonte de pensar a alfabetização científica enquanto também um processo de alfabetização técnica, ao passo que os sujeitos passam a operacionalizar o uso de técnicas e tecnologias a partir de seus processos de formação, aspecto que pode remeter a um cenário da racionalidade técnica (ADORNO; HORKHEIMER, 1991) e também da própria compreensão da constituição de um horizonte de técnicas-tecnologias nas mediações dos modos de ser e de elaborações discursivas (FOUCAULT, 2004; 1996).

Há, neste sentido, ao pensar a alfabetização científica (e técnica), a compreensão de que são necessárias demarcações curriculares que emergjam do conceito de ciências e de elaborações conceituais, atitudinais e práticas. Este currículo-trajetória e tais possibilidades são colocadas à cena a partir da criação de condições no que tocam situações formativas, controvérsias-problemáticas e aspectos instrumentais (FOUREZ, 1999; CHASSOT, 2000), de modo que sem problemática-problema não é possível o desenho de um processo de alfabetização científica (de modo que a própria natureza da ciência demanda no campo de saber o encontro com o não saber e as possibilidades de elaborar sobre estes) (SASSERON, 2014). O que temos é a premissa de que é preciso um conceito produtivo-afirmativo de ciência-saber-técnica para que o currículo seja desenhado.

Vemos neste contraponto que a proposta do sintoma Escola sem Partido dá-se no sentido inverso por meio de uma tripla negação. Nega saberes ao situarem-nos por definição negativa no espaço da ideologia – enquanto polo oposto à ciência –, ao mesmo tempo nega o conceito de ciência por compreendê-lo enquanto dado e consensual (e pela própria não apresentação do que compreendem enquanto saberes científicos e seus critérios de demarcação), e nega a possibilidade da alfabetização científica em sua natureza por retirar a problemática-problema (‘temas contundentes’) do cerne da questão. Assim, nega-se a própria natureza das ciências articuladas a seu potencial controverso, nega-se o próprio aspecto conceitual de ciência por não se ocupar e apresentá-lo enquanto elaboração enunciativa-discursiva, e nega-se o próprio aparato prático da ciência ao buscar cercear práticas pelo risco de uma suposta ‘contaminação ideológica’.

Esta somatização social do sintoma Escola sem Partido tem-se por sua ‘novidade’ discursiva operar um currículo negativo. Por currículo negativo compreendemos o processo no qual as balizas do processo formativo do sujeito passam a ser influenciadas pelos investimentos do dizer ‘não’, não sendo assim propositivo em termos curriculares, mas ainda assim influenciando na formação dos sujeitos. Sinalizo aqui para nos atentarmos e não recairmos no risco de compreender as operações de poder em um aspecto subtrativo¹⁷⁰, sendo que até mesmo a operação negativa encontra em sua base a

¹⁷⁰ Opto, neste manuscrito, em alguns momentos fazer referências ao poder em termos subtrativos, pois compreendemos, com Vladimir Safatle (2008a; 2008b), em sua hermenêutica para Michel Foucault (2015; 2010), que a noção psicanalítica de repressão corresponde à economia política, libidinal e discursiva, de modo a nos atos repressivos (no que toca o indivíduo e o coletivo) também operar pela noção foucaultiana de poder produtivo. Assim, nos momentos em que identifico possibilidades de confusão no que toca à compreensão de poder enquanto negativo (no sentido de subtração e propriedade, não de produção e relação), optou-se pela utilização da noção de subtração.

operacionalização de um poder de aspecto produtivo (FOUCAULT, 2016). Este investimento de poder operacionalizado pelo currículo negativo do sintoma Escola sem Partido, que formatiza o que tratamos aqui por analfabetismo científico, encontra-se ancorado em três linhas de força: a neoliberalização do cenário educacional, a moralização dos fluxos discursivos e a subjetivação de desconhecedores.

Esta analítica-conceituação se dá no que remete o entendimento de que se as teorias do currículo (SILVA, 2015; 2010) recorrem à noção de afirmação-produção para quaisquer proposições curriculares, isso é dado pois o processo formativo e os modos de subjetivação se fazem a partir de regulamentação e normatização dos corpos (FOUCAULT, 2016; 2010; DELEUZE; GUATTARI, 2011), sendo a proposição e operacionalização curricular investidas sobre as possibilidades de modo de ser que tais currículos irão formar. Todavia, o sintoma Escola sem Partido, ao mobilizar um currículo negativo, circula linhas de força reativas e negativas, em seu avesso propondo um objeto regulatório, uma lei, para operacionalizar um movimento desregulativo, visto que nem os temas que compreendem enquanto controversos são citados. Este investimento desregulativo é característico da discursividade neoliberal no campo da educação, nos modos de subjetivação e no corpo social (HAN, 2018a; DARDOT; LAVAL, 2016).

Não por menos os representantes e rede de aliados e difusores do sintoma Escola sem Partido encontram-se alinhados a *think tanks* de base discursiva neoliberais, sendo que utilizam da narrativa do Escola sem Partido enquanto plataforma política e sistema de creditação para ocupar-se dos espaços de representação do Estado e desregulá-lo por seu próprio fluxo de funcionamento¹⁷¹ (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016; FURLAN; CARVALHO, 2020).

Esta investidura, ao desregular as políticas públicas educacionais e o caráter de um currículo afirmativo-propositivo, fazendo uso de uma curricularização negativa, esvazia na própria legislação a regulação normativa e as diretrizes que orientam o processo de formação. Este esvaziamento ocorre em natureza de três ordens de negação-esvaziamento: i) a ocultação de termos-conceitos indicativos para o processo formativo, visto que o projeto de lei que representa o sintoma Escola sem Partido não indica orientações em termos curriculares pelo enfoque em seu caráter de negação

¹⁷¹ Ressalta-se que o investimento da desregulação de políticas públicas pelo próprio estado faz-se enquanto estratégia social-discursiva de trazer verniz de constitucionalidade e legitimidade do próprio ato de desmonte e desregulamentação (UTZ, 1977).

(RATIER, 2016; CARVALHO; OLIVEIRA; MAIO, 2016)¹⁷²; ii) o esvaziamento da premissa legal ao mesmo tempo em que se opera enquanto formulação legal em sua suposta validação jurídico-legislativo, visto que não apresenta orientações técnicas no que tange a própria possibilidade de entendimento e efetuação da lei (POLIZEL, 2019a; POLIZEL, 2019b); e iii) o apagamento e engajamento discursivo em combates a temáticas específicas, cerceando pela suposta negação-proibição as possibilidades de investimento em outras políticas públicas que independem desta (FURLAN; CARVALHO, 2020; ABEICHE, 2013).

O cenário colocado produz desorientação e desregulamentação a medida que, no ocultar, desencaminha aspectos formativos (saber); no esvaziar, desconcerta as bases jurídicas; e no apagar e engajar no combate de determinadas pautas (que não são apresentadas enquanto conceito em sua propositiva legislativa, mas repetidamente citado em sua base discursiva), aturde e dilapida os investimentos econômicos para estas. Este enquadre mostra-se como base do processo desregulativo enquanto princípio neoliberal (UTZ, 1977).

Esta neoliberalização discursiva faz-se e age ncia ao passo que tal investimento faz-se subjetivado pelos sujeitos – mesmo sem este firmar-se em termos jurídico-legislativos – orientando os processos educacionais e curriculares ao indivíduo. Assim, o espaço da desregulamentação não se sustenta apenas pelos processos de ocultação, esvaziamento, apagamento e engajamento negativo-reativo, ele o faz ao chamar à cena ao menos um aspecto afirmativo que se coloca a partir da negação: o foco do processo educacional.

Ao sintoma Escola sem Partido pontuar “[...] a visão [...] da realidade”, enquanto premissa formativa, o mesmo dissimuladamente (BAUDRILLARD, 1981) o faz pelo desvio do processo educacional-curricular de suas bases conceituais (operação negativa) e situa “[...] a visão [...] da realidade” no sujeito que olha, no indivíduo (operação afirmativa). Ressalta-se que as denúncias-acusações lançadas pelo sintoma Escola sem Partido têm por enfoque um sujeito que supostamente foi ‘doutrinado’ ou que ‘houve a tentativa’, uma mãe ou um pai ‘descontente’, ou uma ‘escola-professor que não manteve a neutralidade’. Esta discursividade sempre tem por enfoque dar um rosto a algum sujeito

¹⁷² Sabe-se que a ausência de determinações e de apresentações conceituais-temáticas, nos parâmetros das políticas públicas, generaliza o que se pode ou não fazer no entendimento da lei, ocultando também mecanismos norteadores para formação de estudantes, professores e equipe de agentes educacionais (RATIER, 2016).

que deveria, por fantasia, orientar a educação – e não o currículo, as políticas públicas, temáticas ou ocupação de um tempo comum. A derivação da compreensão de realidade com enfoque no indivíduo, e não nas elaborações discursivas e coletivas, mostra-se característica do pensamento e dos modos de subjetivação neoliberais (FOUCAULT, 2008; DARDOT; LAVAL, 2016)

O deslocamento do coletivo para o indivíduo, contudo, como única linha operatória não ganha cenário representativo com a emergência do sintoma Escola sem Partido, em 2004, ganhando destaque apenas em meados de 2014-2015 (PENNA; SALES, 2017), sendo que outra linha de força-operação é agenciada pelo movimento: a moralização dos fluxos discursivos¹⁷³. Digo, a apenas desregulamentação e ancoramento do espaço-tempo desregulamentado no indivíduo, não se mostram enquanto base significativa para o agenciamento de Outros ao sintoma Escola sem Partido, mas a apresentação de um enquadramento de valores (mesmo que genéricos e fantasmáticos-fantásticos), torna possível o agenciamento de coletivos que conclamam por participar de um grupo-massa (CANETTI, 2019), sendo que estes percebem a dependência do(s) Outro(s) para compreender-se por definição negativa enquanto indivíduos – e, com isso, afirmarem-se empresários de si.

A força atrativa entre os ‘indivíduos’, neste sentido, é o conetivo da pressuposição de uma moralidade. Friedrich Nietzsche (2019) indica que a moralidade é colocada em cena enquanto um quadro de referências para definir a valorativa daqueles que precisam de um horizonte a seguir. Ao passo que são incapazes de criar valores, demandam de um Outro (individual ou massificado) uma cartela de valores a ser seguida, de modo que estes tornam-se escravos dos valores. A localidade que emerge para disponibilizar estes valores é o mercado, disponibilizando sua cartela de valores à disposição do indivíduo (NIETZSCHE, 2016). A aderência ao discurso via moralização faz-se, neste sentido, quando os indivíduos se mobilizam por ao menos cinco fios condutores: i) o desejo de preservação de uma ordem vigente na qual o sujeito vê-se organizado-estruturado e sente-se por desejo preservá-lo/conservá-lo, seja por benefícios trazidos por esta ordem ao mesmo, pela reiteração do desejo pela massa em que se encontra ou pela incapacidade de

¹⁷³ Tenho por hipótese que tal agenciamento deu-se por dois motivos: i) o conceito de indivíduo é um conceito vazio, de difícil visualização e elaboração para além das propagandísticas de representantes políticos da nova direita; ii) no que concerne a estrutura de pensamento conservativo-reativo nas massas, a ideia de indivíduo ou coletivo só se faz funcional ao passo que há um vínculo estético-ético em termos de pensamento, sendo estes elementos que requerem uma concepção de afeto-valor (Ó, 2010; NIETZSCHE, 1974; DELEUZE, 2014).

reestruturação cognitiva (MANHEIM, 1986); ii) o desejo conservativo-reativo modalizado pela incapacidade de criação de valores e pela operação de apropriação e inversão de valores emergentes (minoritários) para reiteração de seus desejos e posições de sujeito (normativos e adoecidos) (NIETZSCHE, 2019); iii) o desejo de fazer-se diferente ao mesmo tempo que mantém-se na posição de normatividade, agenciando Outros pelo discurso controverso da ‘inovação’, ‘novidade’ e ‘conservação’, e do interesse da preservação da individualidade, liberdade e propriedade (DUNKER, 2015; TIBURI, 2019); iv) o desejo mobilizado pelo sugestionamento e/ou pela idealização de um Outro enquanto possível salvador do espaço ‘desregulamentado’ e ‘possivelmente contaminado’, em que ao mesmo tempo se vê espelhado e diferenciado (ADORNO, 2006; FREUD, 2017; CALLIGARIS, 2022); e/ou v) pelo desejo da reivindicação moral-normativa com face de se manter na posição de superioridade-maioridade e por meio desta posição reiterar a estrutura social que lhe legitima tal territorialidade (MISKOLCI, 2018; FOUCAULT, 1977; HAN 2017).

A esteira da moralidade dos fluxos discursivos leva então os sujeitos a deslocar sua referenciação, individualização e validação discursiva, que passa a reivindicar a si o nome da verdade, ciência e realidade, considerando como critério a moralidade. Contudo, sabemos que a moralidade, enquanto quadro de referência posto por um suposto ente (NIETZSCHE, 2019), encontra seus limites na torção da noção de valor. Para tal, a moralidade, enquanto mecanismo de adjetivação e modalização dos fluxos discursivos, é deslocada do plano do valor elaborado nas relações sociais para o plano do valor enquanto propriedade. A moralidade define a verdade e a moralidade é tornada propriedade, sendo esta propriedade reivindicada enquanto qualidade do grupo que expressa o desejo do sintoma Escola sem Partido¹⁷⁴. No desejo de ser-moral, os indivíduos são agenciados e aglutinam-se ao sintoma Escola sem Partido, com intuito de reivindicar-se como indivíduos em posse-propriedade da moralidade enunciada pelo movimento e assim enquanto aqueles que ‘entendem verdadeiramente’, de forma não distorcida, da realidade.

¹⁷⁴ Fernando Penna e Diogo Salles (2017) apresentam que o movimento Escola sem Partido ganha visibilidade na cena pública ao passo que investe na ocupação dos espaços políticos e na discussão direta de políticas públicas do Plano Nacional de Educação, ganhando força pelos investimentos político-empresariais e carismáticos-neopentecostais. Esta perspectiva pode ser complementada com os apontamentos feitos por Andrea Dip (2018), em que as leis contrárias às perspectivas das Teorias de Gêneros e Sexualidades encontram seu alicerce em representantes ou coligados à Bancada Evangélica. Em outros momentos, pontuei (POLIZEL, 2019a; 2019b) que o movimento Escola sem Partido só ganha representação e adesão ao passo que moraliza a discussão a partir da perseguição e ocupação de temáticas morais que tocam questões de gêneros e sexualidades, visto que tais pautas já se mostravam moralizadas e catalisadoras de delírios no território nacional.

Nesta autoidentificação e enunciação enquanto ser que percebe a realidade de forma não distorcida, validada pela aderência ao movimento Escola sem Partido que se coloca enquanto em posse da moralidade, o indivíduo defende a desregulamentação em nome da garantia de sua moralidade. Como negar a moralidade incorreria em negar o saber, o indivíduo em sua aderência ao Escola sem Partido precisa afirmar que sabe, pois assim ele afirma que é um ser moral – ele não pode reconhecer que não sabe.

Para Linsey MacGoey (2019), o não reconhecimento do espaço do não saber impossibilita o sujeito dos processos de questionamento, reflexão e diálogo, sendo estes os meios pelos quais o conhecer, a formação e as ciências se constroem. Este não reconhecimento do não-saber é produzido pelas relações de poder e estruturas construídas em nosso tempo, sendo que a tecnologia de poder investida baliza as estratégias balizadas pela formação ignorância, tendo por sintoma o sujeito que não sabe que não sabe e, por isso, afirma saber enquanto uma propriedade de si. Os investimentos neoliberais-empresariais e moralizantes guiados pela subjetivação de um sujeito que reitera o saber, pois percebe a realidade a partir de sua moral-propriedade, instaura um novo modo de subjetivação no presente: os desconhecedores (*unknowers*).

Os desconhecedores (*unknowers*), enquanto modo de ser na contemporaneidade, têm por intencionalidade: i) ignorar fatos que lhes perturbariam sua ordem estrutural; ii) buscar oráculos-profetas-líderes para orientá-los em meio à desorientação não percebida como tal; iii) perceber-se como científica-filosoficamente superiores; iv) replicar informações com as quais teve contato de outra pessoa, sendo que é a identificação com o Outro o que valida a replicação e a informação para esta; v) negar para si e para os Outros a possibilidade de um ‘não saber’ sobre algo; vi) tomar a noção de saber e verdade vinculada às noções de identidade, moralidade e propriedade (MCGOEY, 2019); v) operar pelas linhas de força da negatividade e da reatividade, visto que a afirmação só pode operar no campo da reflexão e proposição (NIETZSCHE, 2017; DELEUZE, 2018); vi) reivindicar como mote de suas narrativas a noção de liberdade e crença, confundindo a noção de direito e a noção de possibilidade¹⁷⁵. Assim, nos cenários da

¹⁷⁵ Os desconhecedores em sua narrativa de alinhamento neoliberal e carismático-neopentecostal reiteram a caracterização do indivíduo a partir da noção de liberdade e crença-moralidade-propriedade, sendo que isto lhes conferiria o direito de fazer-dizer o que lhe for desejado. Esta reivindicação, todavia, confunde a noção de ‘direito’ com a noção de possibilidade. No que refere noção de possibilidade, o indivíduo considera que poderá fazer-dizer pois isto encontra-se no horizonte do possível para este; isto, todavia, não lhe confere o direito, visto que a noção de direito consiste em uma conceituação do campo jurídico e encontra-se interligado ao que pode ser avaliado por um processo de ordenamento jurídico do que é possível no campo da legalidade. Assim, poder fazer não quer dizer que o sujeito em sua liberdade e crença possui

desregulamentação e desordenamento, bem como da moralização dos fluxos discursivos, os desconhecedores (*unknowers*) tornam-se figuras frequentes.

Tais elementos levam-me a pontuar que: se os desconhecedores (*unknowers*) são produzidos a partir da obstacularização das possibilidades de reflexão e do que se pode conhecer a partir do ‘não saber’, estes representam a antípoda e/ou a inversão do que seria um sujeito que guiasse sua formação pela alfabetização científica (CHASSOT, 2000; FOUREZ, 1999), visto que este suporia seu saber a partir da moralidade-propriedade que possuiria, não se abrindo ao processo de dúvida, investigação, elaboração e sistematização de saberes; se os desconhecedores (*unknowers*) emergem do processo de desregulamentação produzido por um currículo negativo de investimento neoliberal e pastoral (POLIZEL, 2019a), este mostra-se um projeto político de segunda inversão, ao passo que a alfabetização científica clama por uma ordenação curricular que delimite as possibilidades e produza investimento para formação com enfoque na delimitação das ciências, ao invés do esvaziamento proposto pelo sintoma Escola sem Partido; e ainda os desconhecedores (*unknowers*) são colocados em cena pelo investimento de uma terceira inversão, ao passo que se organiza a partir das noções de individualidade, moralidade e ‘não saber que não se sabe’, aspectos que são incompatíveis com a alfabetização científica, visto que as ciências são reconhecidas em termos de sua ‘natureza’ enquanto uma produção coletiva (FOUCAULT, 2016; KUHN, 1987; LATOUR, 2011), ética e não moralizável¹⁷⁶ (DELEUZE; GUATTARI, 2010; LATOUR, 2020; 2013; STENGERS, 2015), sendo o espaço do ‘não saber’ e da controvérsia diante do emprego para descrição dos fenômenos perceptados-percebidos (DELEUZE; GUATTARI, 2010; LATOUR, 2020; 2013; 2011; 1997; MACHADO, 1981).

Neste cenário, o sintoma Escola sem Partido, ao posicionar a relação entre ciência, formação e realidade, desloca e inverte os três conceitos, empreendendo para a formação guiada pelo analfabetismo científico. Suas bases operatórias se fazem pela neoliberalização do cenário educacional, a moralização dos fluxos discursivos e a subjetivação de desconhecedores. Os efeitos desta produção se dão, assim, em duas linhas de definição: i) a definição negativa em relação a alfabetização científica, a considerar

o direito, visto que a possibilidade de fazer-dizer pode incorrer na realização de um ato ilegal (logo que este não poderia e não teria o direito de fazê-lo).

¹⁷⁶ Vale ressaltar que houve inúmeras tentativas de moralização das ciências, sendo inúmeras atrocidades realizadas ‘em nome da Ciência’ (STENGERS, 2015), todavia no espaço-tempo de moralização as ciências perdem sua potência e passam a operar enquanto Deus. Neste caso, há grande esforço daqueles que advogam em nome da Ciência-Deus, visto que há dificuldade em sustentar tal percepção diante da morte de Deus (NIETZSCHE, 2012).

que o analfabeto científico não se apropria de conceitos, procedimentos e atitudes ancoradas nas ciências; ii) a definição positiva, ao considerar que o analfabetismo científico incorre em formar sujeitos que se guiam pelas noções de individualidade, moralidade e ‘não saber que não se sabe’. O sujeito do analfabetismo científico por excelência é o desconhecedor (*unknower*).

Considerações em tempos de “pós-”

Neste capítulo, busquei apresentar as diferenciações de linhas operatórias do sintoma Escola sem Partido acerca do negacionismo, conspiracionismo e analfabetismo científico, pensando-os em termos filosóficos, pedagógicos e de seus impactos nas educações e no pensamento científico contemporâneo.

Percebemos, neste sentido, que o sintoma Escola sem Partido ancora-se nas interlocuções com o dizer ‘não’, ao passo que ao operar pelo negacionismo traça linhas de negação e perversão frente às discussões levantadas no tempo presente da possibilidade de gramáticas comuns e na própria negação da função-escola de ocupação de um tempo comum. Tal aspecto coloca em problemática as possibilidades de educações e ciências, a considerar que corrói as possibilidades de vinculação e estabelecimento de um plano coletivo-criativo.

A segunda linha operatória da qual lançamos mão identifica que há uma outra tecnologia e investimento traçado pelo e na arquitetura do sintoma Escola sem Partido: a conspiração. Conspiração esta que se coloca em estado de vigília, de modo a sempre acionar a existência de um Outro passível de contaminar o cenário social ou supostamente atentar contra o sujeito, instaurando um clima de medo, ódio, autopunição e da fantasia da reivindicação de um cenário possível. Este emprego discursivo-subjetivo coloca o Outro enquanto fonte de todo mal, tornando assim o princípio de sua investidura subjetiva a desconfiança, competição, vigilância, punição e ruptura com o Outro. Sabe-se no que confere os processos educacionais, científicos, subjetivos e sociais que o princípio é a relação frente e para com o Outro, sendo que, tomada a premissa conspiracionista, o Outro se torna objeto de ruindade e desventura, tornando as linhas de força negativa e reativa às operações subjetivas-sociais. Ainda neste sentido vê-se que a operação pela desconfiança e aversão ao Outro desloca o princípio dos laços sociais da coletividade para a competitividade, retomando de modo primevo relações de ruptura ao invés de

conectividade. Vê-se que o efeito é a cisão de sistemas de vinculação que dão substrato para o fazer instaurações educacionais e científicas, esvaziando tais campos de saber.

A terceira linha colocada em discussão apresenta o sintoma Escola sem Partido enquanto produtor de uma curricularização negativa, esvaziada, desregulamentada e de proliferação de desinformação e desconhecimento. Este processo que se faz em nome da ciência opera pela inversa do que os campos de saberes dos ensinos das ciências têm colocado em discussão, de modo que ao invés de colocar em cena um currículo propositivo-afirmativo que se volta ao formar-se a partir de um suposto *ethos-kultur* científico (o que tem sido sugestionado pelos campos de pesquisa dos ensinos das ciências), opera seu inverso, esvaziando os currículos ‘em nome das ciências’ e balizando o saber científico pelos princípios da moralidade-propriedade-percepção.

As três operações se vinculam pela lógica do ‘dizer não’, por meio da negação, do ‘dizer não’ aos vínculos, e pela operação de um currículo negativo-esvaziado. Esta propositiva corrói os laços de uma gramática comum, de vínculos possíveis e de currículos propositivos-afirmativos.

PARTE III – FENDAS QUE NOS OLHAMOS E QUE NOS OLHAM DE VOLTA

CAPÍTULO VIII – CONSIDERAÇÕES ACERCA DO SINTOMA ESCOLA SEM PARTIDO E DO PENSAR CONTEMPORÂNEO

O que tem a dizer?
– Josef K. (Frantz Kafka)

Ao nos deparar com um sintoma, temos algo a dizer, e o sintoma tem algo a dizer sobre nós. Este movimento de ensaiar escritas-falas-escutas sobre um sintoma é tentativa de dizer algo sobre um processo que se faz. Assim como Josef K., na obra *O processo*, de Frantz Kafka, vejo que o processo de escrita e o esforço em narrar possibilidades analíticas do presente e da existência são mais dolorosos e importantes que a sentença. Se há um trabalho que se faz, a tese que se elabora se dá pela compreensão de que o posto aqui é um produto processual que poderia ter transladado e atravessado outros caminhos. Contudo, as escolhas foram feitas em cada encruzilhada com a qual se deparava, e as escolhas aqui lançadas não buscaram um fim do caminho, buscou-se o narrar as interpretativas do que foi percebido e escutado.

Minha escuta, enquanto princípio epistemológico, político, ético, estético e ontológico, guiou-se da percepção de que no presente múltiplos sintomas se manifestam e fazem-se ressoar nos corpos (subjetivos, sociais e ambientais), bem como disputam as possibilidades de existência que se colocam no ar do tempo. Este ar que produz *Asfixias*, nos diria Franco Bifo Berardi, é a atmosfera que nos coloca questões. A questão que me colocou em movimento, mobilizou o processo, foi: Que relações *psico*-políticas e educacionais têm proliferado as (in)sensibilidades no tempo presente?

Questão ampla e, como uma questão que considero boa, me impossibilita respondê-la; mas este trabalho se faz como crítica e clínica da cultura, de impulsos filosóficos, sendo meu interesse levantar questões e elaborar conceitos, não indicar respostas. Questão colocada que me levou a optar por caminhos, sendo que procurei sintomas para ouvir, visto que os sintomas nos dizem algo. O sintoma ao qual investi a escuta e a possibilidade de ensaiar sobre este foi o sintoma Escola sem Partido.

Considere neste manuscrito que o sintoma-movimento-programa Escola sem Partido apresenta-se situado em três linhas de sustentação que desenham territórios em nossa temporalidade e dão os alicerces e as condições de emergência, sustentação e expressão deste sintoma: i) o neoliberalismo, enquanto linha discursiva que deixa opaco (no sentido de obstacularizar o olhar) e/ou transparente (no sentido de capturar a visão, os jogos de luzes e a espetacularização da imagem contemporânea) os elos e individualiza

os sujeitos que incorporam a noção de que são ‘empresários de si’, desregulamenta as relações, investe no desmonte das políticas de bem estar social e posiciona a noção de propriedade para situar outros conceitos que balizam as dinâmicas sociais e educacionais; ii) o neofundamentalismo, enquanto empreendimento narrativo ancorado na religiosidade e moralidade privada, na multiplicação dogmática-discursiva de aspecto ressentido, na produção de sensação de má consciência e ideal ascético, e na utilização da moralidade-educação enquanto plataforma de creditação e impulsionamento político guiado por interesses privados-religiosos; e da iii) neonarcisificação, em que constitui um sujeito que se reitera enquanto um Eu hipertrofiado, designando a si enquanto autorreferente, autocentrado, superidentificado e tomado a si mesmo enquanto um totem – e o Outro deve ser visto enquanto um Eu que segue o mesmo regime de sacralidade do sujeito que se conclama ‘Eu-referente’.

Estes regimes de sustentação só se fazem à medida que instalam dispositivos, em suas constituições discursivas e não discursivas, modalizando-se pela calibração do dispositivo pela lógica totêmica. Lógica esta de um dispositivo totêmico que se coloca em atuação ao delinear: a) a sacralização de princípios moralizantes tomados enquanto lei – em seu caráter restritivo e negativo – sob traços de funcionamento da elaboração de tabus; b) na elaboração de sujeitos, temáticas, discussões e ocupações do tempo a serem considerados como fonte do mal e de contaminações, seres-entes a serem vigiados, perseguidos, punidos e eliminados; c) no efeito de massificação por agenciamento do desejo, *arrebanhamento* e na elaboração de estratégias discursivas e não discursivas para a manutenção do rebanho e consumo de um ideal que sustenta o sintoma.

Este dispositivo totêmico, passou a ser sustentado pela investidura da neutralização dos pontos de resistência e contrapoderes que poderiam obstruir seu funcionamento: os questionamentos, evidências e a noção de verdade (dos modos de veridicção). Assim, o sintoma Escola sem Partido calibrou-se por elaborar investimentos de negatização dos modos de veridicção contemporâneos: via processos de descredenciamento de pensadores-intelectuais-cientistas que dão representatividade às ciências e aos critérios de verdades ao longo da história e na sustentação de discursividades-saberes; e na deslegitimação de saberes instituídos historicamente, nas instituições de produção, difusão, elaboração e composição destes saberes e do reposicionamento dos sujeitos que os instauram-instituem.

Este redesenho dos modos de verificação tocam nos processos de formulação de gramáticas comuns e de quadros de referências que permitem dar fundamento-composição-substrato dos sujeitos contemporâneos e de seus modos de subjetivação. O sintoma Escola sem Partido – ou seja, o Esp enquanto uma manifestação de pensamento em um cenário contemporâneo que produz modos de subjetivação que lhe são próprios e encontram-se articulados ao mal-estar do tempo – matiza e inverte tais processos de formulação a partir do empenho negativo do ‘dizer não’, efetuando-se na elaboração de catalisadores negativos: 1) do negacionismo, ao passo que se multiplica o dizer não ao que possibilita a elaboração de um ponto de cruzamento comum (podemos tratar este enquanto ponto de convergência, divergência, nó...), negando a possibilidade de parâmetros de verdade, aspectos subjetivos-sociais-ambientais e norteados pela operação de perversões sociais; 2) de atos conspiracionistas, em que se reelabora a visão sobre o Outro enquanto possível fonte do mal, contaminação e desconfiança, intensificando o afeto de produção de rupturas, individualidade e competitividade; e 3) pelo analfabetismo científico, de modo que se investe na desregulamentação de políticas públicas, na efetuação de um currículo negativo, no esvaziamento de processos formativos e no esgotamento dos potenciais educacionais-científicos-coletivos.

Tais linhas de força-operação mostram-se enquanto empregos da economia política e libidinal do sintoma-movimento-programa Escola sem Partido, sendo estas partes da difusão e efetuação no corpo individual-social do sintoma. Outras linhas poderiam ser apresentadas, mas para tais são necessárias outras analíticas, interpretações e taxonomias. Ressalto que tais linhas não são de exclusividade do Escola sem Partido, visto que este, como sintoma de um tempo, é um dentre outros que se fazem expressar.

Considero importante situar, também, que enquanto linhas de operação psicopolíticas, mesmo que sua investidura seja implantar-se enquanto regime legislativo-jurídico, não tem como principal objetivo a legitimação de sua constitucionalidade. Digo, o sintoma Escola sem Partido não busca colocar-se enquanto constituição legal, mas enquanto uma ordem normativa outra que se faz pelo desejo-subjetividade-reiteração. Desta forma, por mais que o Escola sem Partido não se efetive enquanto lei, busca exercer-se e implementar-se enquanto normatividade em sua dinâmica subjetiva, discursiva e de implementação de seu dispositivo totêmico.

É importante pontuar, também, que o sintoma Escola sem Partido teve sua narrativa desvanecida entre o período de governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (PL),

entre os anos de 2019 e 2022. Tenho por hipótese o considerar que a base do movimento-programa Escola sem Partido orienta-se por uma definição negativa em suas linhas operatórias (desautoriza, descredencia, deslegitima, nega, conspira, desregulamenta, esvazia, esgota...), sendo que sua narrativa foi utilizada enquanto plataforma política pelo ex-presidente e sua base aliada, levando-os ao enfraquecimento de uma narrativa de base negativa que não pode negar frente a sua base aliada. Este mostra-se um caminho a ser pensado em futuras investigações, ao considerar que fenômenos contemporâneos (teorias da conspiração, negacionismos, *fake news*, guerras híbridas, campanhas de desinformação...) operam pela mesma linha de efetuação via negatividades.

Outro aspecto que considero como campos a serem escutados-analisados em futuras investigações conferem à relação do esvaziamento de conceitos no tempo presente. Evidenciou-se nesta investigação que o sintoma Escola sem Partido investe em narrativas na qual não elabora ou apresenta conceitos, sendo sempre este valendo-se de duas estratégias: a operação da negatividade-negação e/ou a autorreferência ancorada na noção de propriedade. Estas estratégias colocam-me a pensar que há algo que coaduna sintomatologias contemporâneas que apresentam intrínseca relação entre modos de subjetivação, pensamento contemporâneo e subjetividade-colonização neoliberal.

Outras inquietações poderiam aqui ser mobilizadas, mas enquanto ensaio e processo gostaria de deixar algumas sustentações a apresentações a serem analisadas por aqueles que se encontraram com este texto e chegaram até aqui. Se faço isso não o é por desconsideração com os leitores e intérpretes da cultura a partir deste texto, mas por um convite a manter esta escrita em aberto. Digo, pois, a escuta só é possível no espaço de percepção de que há algo a ser dito, escutado e que não sabemos e precisamos elaborar sobre. Digo, com isto, que não mobilizarei outros pontos, pois gostaria de criar uma zona de não saber, seja pela percepção daquele que lê de que não saberia mais o que dizer, seja pela percepção de que sou um sujeito de suposto saber, mas que cinde o espaço criando uma zona de não saber.

Digo que gostaria de que estas considerações fossem um espaço de abertura, de elaboração de fendas e da impressão de que ainda há algo que falta ser dito-ouvido; digo, pois, gostaria que este manuscrito mobilizasse o desejo de transbordar outras analíticas-escutas que se diferenciem desta; digo, pois, gostaria que este trabalho, como um esporo fúngico, perturbasse outras nutrições de pensamentos e rizomatização de hifas que tateiem os sintomas do contemporâneo e expressem-se sobre eles.

CAPÍTULO IX – AFORISMOS PARA SÍNTESES DE TERCEIROS INCLUÍDOS

1. Pensar a educação... o que seria este pensar? Um pensar esvaziado? Pensar modos de governo? O como formatar corpos? O que pensar...
2. Todo pensar remete a um sintoma, seja o sintoma do pensante, do pensado ou da dobra entre ambos... e seria possível pensar fora da dobra?
3. As educações são sintomas do pensar e o pensar sintoma das educações...
4. Conclamamos por educações críticas, mas conclamar é um ato não crítico.
5. As críticas tocam as identificações dos limites, é o ato de ampliar os possíveis.
6. As críticas remetem a processos de desmonte: desmonta-se a naturalização, desmonta-se a universalidade, desmonta-se a convenção, desmonta-se a massificação, desmonta-se a estruturação, desmonta-se a própria crítica.
7. As críticas são tribunais onde as próprias críticas são colocadas em questão.
8. Toda crítica remete a uma diagnose do presente, sendo o presente um ato de duração.
9. As críticas são sintomas que se fazem perceber, enunciar, elaborar...
10. As críticas são os atos de colocar os sintomas em analíticas...
11. As críticas cobram um custo, o custo da crítica é perceber sua própria limitação no ato do criticar.
12. A crítica é ato de interpretação da cultura.
13. A crítica é fazer emergir possibilidades clínicas.
14. A clínica é fazer da fala, escuta, elaboração...
15. A clínica (e crítica) é ato de emergir minoridade.
16. Toda crítica e clínica se fazem no interior do tempo. Todo tempo se produz a partir de atravessamentos culturais. O tempo é produção cultural.
17. Todo tempo oferece condições de emergências das críticas e clínicas, bem como de suas minoridades.
18. O oferecer condições de emergência não remete a algo dado, mas a relações de poder e contrapoder que instauram fraturas, produzem-nas.
19. O tempo é duração, a duração é vivida e percebida de múltiplos modos, os múltiplos modos de percepção-elaboração do tempo-vivido são elaborados a partir das discursividades, subjetivações e assujeitamentos que os fazem.

20. O neoliberalismo é um dos operantes do tempo, em seus dispositivos operando pela produção de indivíduos e na suposição de que “a sociedade não existe” e sim “um conjunto de indivíduos”.
21. O neoliberalismo oferece à s paixões delirantes a possibilidade de se sentirem empresários de si, de tomarem o tempo em suas mãos e imaginarem que isto lhes salvará do desamparo. Pobre é o sujeito neoliberal, empobrecido é o assujeitado pelo neoliberalismo.
22. Os empreendedores de si são os sujeitos do neoliberalismo... Os ‘patrões’ de si deste espaço temporal se autoexploram, e dizem gozar com isto e com as ‘oportunidades’.
23. Ah! Os sujeitos neoliberais, conclamam os laços sociais e cimentam-se à realidade, substituindo signos-significados pela noção de que tudo é sua propriedade... Ah! Os sujeitos neoliberais, tornam até seus filhos posses... Ah! Os sujeitos neoliberais, consumiram a si e não possuem nem a si mesmos... Há os sujeitos neoliberais?
24. Hipermodernidade, conclamam alguns ao olhar para o céu e falar do tempo! Tudo acelerou! Quanto progresso! Não precisamos mais de ciência, tecnologias e engenheiros nos salvarão! Produza, produza, produza... diz a hipermodernidade um tempo do progresso – seria o progresso do selvagerismo?
25. O sonho da modernidade, o delírio desta e/ou a melancolia daqueles que desejavam controlar a natureza e/ou a cultura, é esta a duração da hipermodernidade?
26. Que hipermodernidade acelerada... acelera-se o caminho aos fins...
27. Quanto se produz no desenvolvimento, quanto a ser consumido, quanto progresso... acelera-se a segregação e produção das coisas, multiplicam-se as ‘gestões’ e ‘otimizações’... só se esquece de que é necessário tempo para produzir signos-significados.
28. A hipermodernidade enquanto tempo acelera o tempo! Como nos deslocamos rápido! Como produzimos rápido! Como informamos rápido! Quão rápido achatamos o tempo e reduzimos sua profundidade.
29. A hipermodernidade como tempo multiplica as figuras, acelera a velocidade de produção e difusão destas... o que é figura não tem fundo.
30. Ah, os enlutados: “o tempo é pós-moderno”, dizem em sua negociação.

31. Um caminhante ouviu rumores de que o pós-moderno passou a modernidade, mas este não sabe onde.
32. A pós-modernidade enquanto tempo conclama pelo fim da possibilidade de promessa, mas tem dificuldade de cumprir sua profecia. Aquilo que não se cumpre, mantém-se no fluxo do porvir. É no porvir e devir que a pós-modernidade nos joga.
33. Acusa-se: “Deus morreu, mas fantasiaram-no de razão em nome da Ciência! Deus morreu, mas está entre nós! Deus morreu, mas o capital nos salvará! Deus morreu, e com sua morte percebemos que as estruturas são criadas”.
34. Que difícil visitar o velório de Deus, mas o Homem não poderia deixar de visitar aquele que ele inventa sua imagem e semelhança. O Homem precisava ver sua criação morta.
35. Como é sagaz o Homem, sente a necessidade de mudar para deixar sua assinatura. O Homem precisa colonizar, multiplicar-se como micróbios e extrair o que o meio lhe oferece. Como é sagaz o Homem, precisa até ver seu nome em uma era temporal-geológica.
36. Multiplicai a criação: disse o Homem aos plásticos, alumínio, concretos, aumentos de temperaturas e extinções em massa... Como o Homem cria fins de mundo e chama-os de Antropoceno. É esta a necessidade do Homem se situar no tempo!?
37. Não poderia o Capital(ismo) ver o Homem, sua criação mais valiosa nomear o seu tempo, disputa-se o Antropoceno e o Capitaloceno como modos de dar nome aos espaços-temporais... disputa-se como vereadores do interior buscando dar nomes a ruas.
38. O Capitaloceno reivindica a cena investindo seus valores: emissão de gases, produções em massa, queimadas e novos modos de nomear os sujeitos: bilionários e trilionários. Quantas cifras produz o tempo do Capitaloceno.
39. Talvez os modos de nomear o tempo encontrem-se interligados aos sujeitos que o tempo produz; ou talvez os modos de nomear o tempo sejam interligados ao desejo dos sujeitos que ali encontram-se.
40. Economia e a economia! Que palavra bonita para soarmos organizados; que sonoridade para os técnicos dos valores os agenciarem e capturarem com seus tentáculos.

41. Ah! a economia... economia política, economia monetária, economia libidinal...
agence e captura os desejos, assujeite e terá um novo sujeito.
42. O desejo... esguio e adiado ... percebido como sintoma ... o sintoma expressa
algo que se faz e, dentre as suas possibilidades de expressão, coloca em cena o
que adoece.
43. O sintoma Escola sem Partido é uma expressão engraçada dos desejos, diz de
economias políticas, monetárias e libidinal! Investe-se neste sintoma... que boa
plataforma para lançar adoecidos e produzir adoecimentos.
44. O sintoma Escola sem Partido enquanto expressão sintomática expressa desejos,
e os adoecidos criam seus totens para não os olhar nos olhos. Olhar nos olhos dos
desejos é sempre um risco, desejar um totem pode ser tão perigoso quanto.
45. Ah, o totem, diz algo e ao mesmo tempo elabora uma proibitiva: não tocarás, não
falarás, não contrariarás a moralidade dos pais... que fragilidades guardam a
moralidade que não pode ser tocada?
46. O totem Escola sem Partido instala um sistema que sacraliza a moralidade dos
pais, discutir temas complexos é visto como uma profanação... Como é fácil
profanar valores esvaziados... como é perigoso chegar próximo de algo distante...
47. “Não questionarás a moral”, diziam os defensores da igreja no século XV.
48. “Garantir o direito da educação moral e religiosa dos pais e tutores”, dizem
aqueles que querem proibir os encontros das diferenças na cena pública; dizem
aqueles que carregam cadáveres em suas costas e não gostariam de parar para
ocupar-se de um tempo comum pois precisam manter-se autoexplorados.
49. Nada tão triste do que considerar a moral uma propriedade... consegue-se matar
o natimorto... Vilipendiar o que deveria estar decomposto... que triste são os
proprietários do que só pode ser possuído na normatização ... que frágil é a
norma...
50. Moralize, pois somos incapazes de criar valores; moralize, pois somos incapazes
de se encontrar com valores criados por outros que não eu, o grande empreendedor
de si; moralize, pois no esvaziamento dos valores é preciso imaginar que algum
se sustenta; moralize, pois somos incapazes de fazer algo além da inversão do já
posto; moralize...
51. Moralizar para supor possuir o que não se possui, moralizar para tornar algo sua
propriedade.

52. Como desejam propriedades os sujeitos contemporâneos, tornam até seus filhos suas propriedades: quanto investimento, quanto adoecimento, quanto assujeitamento.
53. Vinde a mim pois é de minha posse: “dizem os ressentidos ao que se pode ou não pensar seus filhos”.
54. Militante: aquele que coloca questionamentos que ecoam em outros espaços-tempos.
55. Professor: aquele que opera a transferência que permite ao jovem pensar que a diferença emerge.
56. Professor militante: aquele que amplia os horizontes de possíveis.
57. Se a educação se faz, se faz na quebra de totens: quantos santos ocos nesta sala replicando ‘nãos’.
58. A escola precisa formar para empreender: diz os autoexploradores que instalam caixas de ressonância para que outros se autoexplorem.
59. A escola não deve tocar a moralidade dos pais: diz os supostos proprietários das mentes acreditando que a escola é uma empresa privada.
60. A escola deve ensinar conteúdos: dizem aqueles que não se preocupam com as formas.
61. A escola não deve doutrinar: dizem os empreendedores da fé.
62. Ideologia: acusam-nos os ideólogos.
63. “Estamos vigiando, votem em nós!”, bradam os neofundamentalistas esvaziados de fundamentos.
64. Meu filho, minha moralidade, meu direito, minha família... O desejo de posse é um problema narcísico.
65. Os neonarcisistas: “como eu vou explicar isto para o meu filho?”
66. Eu, meu, minha...
67. Quando o Eu hipertrofia, busca outros Eu’s para se massificar. A hipertrofia precisa de massa! A massa se faz hipertrofiada! Em seu jogo de repetições do Eu, perde mobilidade.
68. “A Lei está do nosso lado”, dizem os inconstitucionais.
69. “Somos um movimento de pais”, dizem os que desejam ser referências para massa e para si mesmo.

70. Estão com a verdade, não tenho dúvidas. O que tais verdades carecem é de critérios, modos de verificação. Mas eles têm a verdade, já que a supõem enquanto propriedade. Dizem que a possuem, mas Outros dizem que as verdades não sentam na mesa dos que só reclamam o “não”.
71. Falam, e como falam, mas pouco dizem. Falam, e como falam, mas apenas negam. Falam, e como falam, mas não conceituam. Falam, mas como falam, se chamam proprietários da linguagem (também).
72. Conteúdos científicos e neutros, bradam os não alfabetizados cientificamente.
73. Com seu falar neutralizados, negam todo possível; com seu falar neutralizados, oxidam os currículos; com seu falar neutralizados, reduzem e erodem as gramáticas do comum.
74. Sem gramática do comum é possível lotear as linguagens, fantasias e ideias; sem gramática do comum, perdem-se referenciais; sem gramática do comum, pervertem-se as relações.
75. Nega-te, nega o Outro, nega o Nós, nega os saberes... nega-se, pois o ressentido só consegue negar.
76. Nega-se, pois o apenas negar esvazia.
77. Nega-se, sem proposição: “venha a nós um currículo negativo”.
78. Nega-se, sonega-se, multiplicam-se os não e a única propriedade possível do adoecido: a propriedade do dizer não (para dizer sim é preciso ter alguma coisa).
79. “Há uma conspiração dos doutrinadores”, diz aquele que não sustenta seus valores; “Há uma conspiração dos doutrinadores”, diz aquele que não partilha a diferença; “Há uma conspiração dos doutrinadores”, diz o impotente com medo de ser contaminado; “Há uma conspiração dos doutrinadores”, diz o dono do loteamento para vender segurança; “Há uma conspiração dos doutrinadores, mas Eu vos salvarei” ...
80. Conspira, pois é preciso responsabilizar um Outro.
81. “Há uma fonte de todo mal”, diz o paranóia ao adoecido.
82. “Procura-se a fonte de contaminação”, dissimula aquele com baixa imunidade.
83. Em nome da Ciência, propõe-se um currículo anticientífico.
84. “Ah, como são chatos os narradores dos ensinamentos das ciências, dizem que são preciso controversas para pensar: não conhecem a Verdade”.
85. Nega-se a possibilidade de pensar com as ciências.

86. Alfabetizar pelo analfabetismo, desejam os adoecidos; proporcionar pela negação, gostariam os proprietários.
87. Os proprietários adoram os ascetas, são fáceis de comprar.
88. Os empreendedores investem suas ações no Escola sem Partido: “dizem que irão revolucionar o controle dos desejos dos jovens, são técnicos dos desejos com métodos inovadores”, diz investidor.
89. “Eu tenho poder sobre a moralidade e a consciência de meu filho”, lembram os apaixonados pelo poder.
90. Com moralidade similar à da família, os desconhecedores são a nova tendência de sujeitos no século XXI.
91. Mudaremos a moral e a liberdade de consciência de nossa prole, cercaremos e controlaremos a entrada, encontraremos em nossa prole os ideais de Eu’s para vigiar e reprimir algum possível invasor da consciência, nos relacionaremos como quem vive em um condomínio.
92. Os condôminos fecham, filmam, controlam as entradas e pagam caro por isso.
93. Seguem o sintoma, seguem ordens em nome da moral, atuam como funcionários os empreendedores-pais.
94. Que triste os que defendem o esvaziamento em nome da moral, da propriedade e do Eu: a defesa é em nome do insustentável, mas eles não suportam o desamparo.
95. Que triste os que tornam consciências-propriedades: eles têm tão pouco, e tão pouco terão.
96. Perde-se o que perde a referência do Outro; perde-se aqueles que não têm gramática do comum; perde-se os que reivindicam pelo analfabetismo; perde-se os já perdidos.
97. O sintoma só é simbolizado pela afirmação-criação, o sintoma só se prolifera pela negação-reação.

CAPÍTULO X – PÓS-FÁCIO-MANIFESTO PARA CURRÍCULOS NÃO FASCISTAS

Sempre em um texto um posfácio é possível, um adendo a ser inserido, alguma nota a ser inserida, uma reflexão faltante. Se digo isto não é para suscitar uma justificativa de uma incompletude do texto – apesar de considerar que considero interessante obras incompletas, eu deixo fendas e espaços para elaborações de questionamentos, conceitos, imaginários e fantasias –, tampouco para justificar retornos neuróticos em um desejo por completude; se digo é por considerar interessante um texto fenestrado.

Estas janelas-frestas me recordam Sigmund Freud, ao considerar a Análise terminável e interminável (2006), ao passo de que uma análise só termina quando se cessam encontros. Acredito ser interessante, algo que interessa, o posfácio como meio para reencontrar textos que podem ser reencontrados; e há ainda aspectos a dizer do sintoma Escola sem Partido enquanto expressão do ar do tempo, visto que este encontra-se manifestando-se e os encontros para com estes não apresentam indícios de que cessarão.

Não posso aqui, com isso, dizer sobre encontros que não foram ou que poderiam ser – até poderia, mas operaria na mesma lógica do sintoma e mostrar-me-ia adoecido em sua semelhante operação –, mas gostaria de manifestar-me sobre algo que pode vir-a-ser: os currículos fascistas. Gostaria de manifestar-me por currículos não fascistas!

Faço isso inspirado em Michel Foucault (1977), que acredito que situa bem adversários a serem combatidos que se aglutinam e efetuam o sintoma Escola sem Partido:

- 1) Os **ascetas políticos**, os militantes sombrios, os terroristas da teoria, esses que gostariam de preservar a ordem pura da política e do discurso político. Os burocratas da revolução e os funcionários da verdade.
- 2) Os lastimáveis **técnicos do desejo** - os psicanalistas e os semiólogos que registram cada signo e cada sintoma, e que gostariam de reduzir a organização múltipla do desejo à lei binária da estrutura e da falta.
- 3) Enfim, o inimigo maior, o adversário estratégico (embora a oposição do Anti-Édipo a seus outros inimigos constituam mais um engajamento político): o **fascismo**. E não somente o fascismo histórico de Hitler e de Mussolini - que tão bem souberam mobilizar e utilizar o desejo das massas -, mas o fascismo que está em nós todos, que martela nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz amar o poder, desejar esta coisa que nos domina e nos explora (FOUCAULT, 1977, p.2, *grifos meus*).

Vejo que os investimentos curriculares tem sido rondados por estes três personagens conceituais: i) há aqueles que se comportam enquanto funcionários-técnicos da verdade, levantando promessas, vendendo ideais, conservando reativamente a ordem-

normatividades e reivindicando para si as ‘verdades’, os ascetas políticos; ii) há os que balizam a economia libidinal, prescrevem os modos de desejar, oferecem curas de adequação às normas, vendem seus santos ocus que indicam os modos de ser a ser sacralizados, instauram seus totens em nome do que matam e fazem-se técnicos dos desejos no entorno dos currículos; e iii) os fascistas, que convidam ao amor pelo poder, à possibilidade de violentar em nome da moral e da propriedade, que hierarquizam os saberes e os modos de existir, que convidam a desejar as possibilidades de maioria que as normatividades prometem...

Gostaria de reiterar que estes são adversários a serem combatidos em nome de um currículo não fascista, e de modos de vida não fascistas; contudo, convido a pensar mais três personagens que temos que ficar atentos se queremos evitar curricularizações fascistas: os desconhecedores (*unknowers*), os condôminos e os funcionários.

Devemos atentar-nos com os desconhecedores (*unknowers*), visto que estes compreendem investimentos psicopolíticos de ordem conspiracionista, negacionista e de analfabetismos científicos. Estes são produtos de modos de subjetivação ancorados no ‘dizer não’ e nas negatividades, sendo esvaziados de conceito e ‘colaboradores’ das definições negativas. Estes metastaseiam-se em nome do esvaziamento e do esgotamento, do adoecimento e da desregulamentação.

O segundo agrupamento que deve nos chamar atenção são os condôminos, aqueles que habitam a lógica dos condomínios e saem de suas moradas com intuito de consumo e manutenção de seu espaço murado. Os condôminos operam a partir de um mesmo regimento condominial e desejam em sua saída que os outros espaços sejam organizados pela mesma norma-regimento; e/ou que os outros espaços que não se alinham ao seu regimento devem ser considerados seres sem estatuto e sem segurança. Há nos condôminos os perigos de que estes constroem muros para si e para os Outros, anseiam por uma segurança que acione a cegueira frente ao desamparo e multiplicam normatividades.

Por fim, é importante estar atentos aos ‘funcionários’, como já nos advertia Hannah Arendt (2013). Os funcionários são aqueles que agem ao mando, sugestionamento ou idealização de um Outro, sendo que se veem fazendo em seu agir algo que é benéfico à ordem e ao povo. Todavia, em um cenário capitalizado-capturado pelo neoliberalismo, o povo desaparece e torna-se indivíduo-Eu, e assim o funcionário atua em nome da ordem e de seu Eu-igual. Esta ação em nome próprio, autorreferente,

leva a um agir a todo custo, sem responsabilidade, apenas a mando-sugestão-ideal. O funcionário em tempos do empresário de si, da eficácia, da inovação, da paridade e da (auto)exploração, talvez seja um dos adversários mais perigosos, visto que este empreenderá em nome de qualquer possibilidade de creditação e lucro. O funcionário que segue as ordens, mostra-se perigoso, ao passo que a responsabilidade não faz parte do vocabulário do tempo da 'eficiência'. A responsabilidade freia os processos ao colocar questionamentos e a relação com um Outro (diferente do Eu-igual), sendo o funcionário contemporâneo norteador pela eficiência irresponsável, na busca de mais e mais.

Não desejo aqui passar a impressão de que apenas estes são os adversários a serem combatidos para um cenário-curriculo não fascista, mas pontuo que estes fazem ecoar suas vozes e ações em tempos de sintomas Escola sem Partido. E em tempos de emergência e de replicação de tais personagens, é preciso estar atentos para multiplicar diferenças no inferno do igual que estes produzem.

E aqui, neste posfácio, talvez, outros adendos se façam... esta é a potência do posfácio... e se outros adendos se fizerem, serão em nome de currículos não fascistas.

REFERÊNCIAS

ABECHE, Regina Peres Christofolli. Liberalismo/neoliberalismo: modos de trabalho, modos de subjetivação. In: CANIATO, Angela Maria Pires; ABECHE, Regina Perez Christofolli (Org.). **Psicanálise, teoria crítica e cultura**: uma leitura psicopolítica da subjetividade contemporânea. Maringá: EdUEM, 2013. p. 63-76.

ADORNO. Theodor Wiesengrund. **Aspectos do novo radicalismo de direita**. São Paulo: Editora Unesp, 2020

_____. **Ensaio sobre psicologia social e psicanálise**. São Paulo: Unesp, 2015.

_____. A teoria freudiana e o padrão de propaganda fascista. **Margem esquerda: Ensaio marxista**, 7, 2006, p. 164-189

_____. Educação após Auschwitz. In: _____. (Orgs). **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995, p. 119-154.

ADORNO, Theodor; FRENKEL-BRUNSWIK, Else; LEVINSON, Daniel; STANFORD, Nevit. La Personalidade Autoritária (Prefacio, Introduccion y Conclusiones). **EMPIRIA – Revista de Metodologia de Ciências Sociales**, n.2, 2016, p. 155-200

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991

AGAMBEN, Giorgio. **Signatura rerum**: sobre o método. São Paulo: Biotempo, 2019

_____. **Estado de Exceção**. São Paulo: Biotempo, 2004

ALLOUCH, Jean. Paranóia: Marguerite ou a "Aimée" de Lacan. Rio de Janeiro, Companhia de Freud Editora, 1997.

ARENDT, Hanna. **As origens do totalitarismo**: antissemitismo, imperialismo e totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013

ARTIÈRES, Philippe. Dizer a atualidade: o trabalho de diagnóstico em Michel Foucault. In: GRÓS, Frédéric. **Foucault**: a coragem da verdade. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 15-38.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

_____. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2000

BARCELOS, Eduardo Alvares da Silva. Antropoceno ou Capitaloceno: da simples disputa semântica a interpretação histórica da crise global. **Revista Iberoamericana de Economia Ecológica**, v. 31, n.1, 2019, p.1-17

BATAILLE, Georges. La structure psychologique du fascisme, **Hermès**, n.5, v.6, 1989, p. 137-160

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e Simulação**. Lisboa: Relógio D'água, 1981.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Edições, 1998

BIRMAN, Joel. **Cartografias do avesso**: escrita, ficção e estéticas de subjetivação. São Paulo: Civilização Brasileira, 2019

BOURDIEU, Pierre. **Usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Constituição de 1988**.

_____. **Projeto de Lei nº 246 de 2019 – Institui o programa Escola sem Partido**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2019>. Acesso em 20 de junho de 2021

_____. **Projeto de lei nº 193 de 2016 – Institui o programa Escola sem Partido**. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em 20 de junho de 2021

_____. **Projeto de lei nº 867 de 2015 – Institui o programa Escola sem Partido**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=375C72096AFD87644868A98ED8436064.proposicoesWebExterno2?codteor=1317168&filame=Avulso+-PL+867/2015>. Acesso em 20 de junho de 2021

_____. **Decreto n. 3.321, de 30 de dezembro de 1999**. Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais "Protocolo de São Salvador", concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador. São Salvador: Diário Oficial da União, 17 nov. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3321.htm. Acesso em: 23 maio 2020.

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96**. Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder**: teorias da sujeição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017

BYBEE, Rodger W. Achieving Scientific Literacy, **The Science Teacher**, v.62, n.7, 1995, p. 28-33

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1942.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CANNET, Elias. **Massa e poder**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019

CARA, Daniel. O Programa “Escola Sem Partido” quer uma escola sem educação. In: AÇÃO EDUCATIVA (Orgs). **A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 23-48.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; POLIZEL, Alexandre Luiz. O Escola sem Partido e o discurso sobre uma suposta “ideologia de gênero”. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 2, p. 600-614, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/48954/26901>. Acesso em: 24 maio 2020.

CARVALHO, Fabiana Aparecida; POLIZEL, Alexandre Luiz; MAIO, Eliane Rose. Uma escola sem partido: discursividade, currículo e movimentos sociais. **Revista Semina – Ciências Humanas e sociais**, v. 37, n.2, 2016, p. 193-210

CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica: Questões e Desafios para a Educação**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2000

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1980.

CALLIGARIS, Contardo. **O grupo e o mal: estudos sobre a perversão social**. São Paulo: Editora Fósforo, 2022

COMITE INVISIVEL. **Aos nossos amigos: Crise e Insurreição**. São Paulo: N-1 Edições, 2016

COSTA, André Oliveira. A metapsicologia “por trás” de totem e tabu de Sigmund Freud. **Clínica & Cultura**, São Cristóvão, v. 3, n. 2, p. 44-57, 2014. Disponível em:

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. São Paulo: N-1, 2018

_____. Post-scriptum:sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p.219-226

_____. **Foucault**, São Paulo: Brasiliense, 1988

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-edipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2011

_____; _____. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010

_____; _____. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia volume 3.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1996

_____; _____. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia volume 1.** 5 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão.** São Paulo: Iluminuras, 1997

DÍAZ, José Antonio Acevo; ALONSO, Ángel Vázquez; MAS, Maria Antonia Manassero. Papel de la Educación CTS en una Alfabetización Científica y Tecnológica para todas las Personas. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v.2, n.2, 2003, p. 80-111

DIP, Andrea. **Em nome de quem?** A bancada evangélica e seu projeto de poder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018

DUNKER, Christian Ingo Lenz. Subjetividade em tempos de pós-verdade. DUNKER, Christian (Orgs). **Ética e pós-verdade.** Porto Alegre: Dblimense, 2017, p.9-42

_____. **Mal-estar, sofrimento e sintoma.** São Paulo: Boitempo, 2015.

_____. Sobre a compreensão psicanalítica de paranóia. **Mental**, v.1, n.1, 2003, p. 23-37

ESPINOSA, Baruch. **Pensamentos Metafísicos, Tratado Da Correção Do Intelecto, Tratado Político, Correspondências E Outros Textos** (Abril Cultural). São Paulo: Editora Abril, 1997

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B Campanuci. Breve análise sobre as deres do Escola sem Partido In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Escola “sem” partido:** esfinge que ameaça e educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 49-62

FALUDI, Susan. **Backlash:** o contra-ataque na guerra não declarada contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rocco, 2001

FERNANDES, Andréa Hortélio. O caso Aimée e a casualidade psíquica. **Agora**, v. iv, n. 2, 2001, p.73-87

FOUCAULT, Michel. **El poder psiquiátrico.** Buenos Aires: Fondo de la Cultura Econômica, 2007

_____. **Microfísica do poder.** 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016

_____. **História da sexualidade I:** A vontade de saber. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014

_____. **Gênese e estrutura da Antropologia de Kant**. São Paulo: Edições Loyola, 2011

_____. **A hermenêutica do sujeito: curso dado em Collège de France (1981-1982)**. São Paulo: Editora WMF Martins Fonte, 2010

_____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008

_____. Tecnologias de si, 1982. **Verve**, v. 6, 2004, p. 321-360

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, Paul. & DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.253-278.

_____. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. **Bulletin de la Société française de philosophie**, Vol. 82, nº 2, pp. 35 - 63, avr/juin 1990 (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafetá Borges e revisão de wanderson flor do nascimento. Disponível em <<http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/critica.pdf>>. Acesso em 30 de março de 2022

_____. Introdução a uma vida não fascista (Prefácio). In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia**. New York:Viking Press, 1977, p.1-4

_____. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1963

FOUREZ, Gérard. **Alfabetización científica y tecnológica**. Buenos Aires: Colihue, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu**. Porto Alegre: LP&M, 2017.

_____. **Inibição, sintoma e angústia, O futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a.

_____. **Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b

_____. Análise terminável e interminável. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas de Sigmund Freud – Tomo XXIII: Moisés e o monoteísmo, esboço de psicanálise e outros trabalhos (1937-1939)**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006, p. 139-164

_____. **Obras completas: Observações psicanalíticas sobre um caso de paranóia (dementia paranoides) (1911) & Notas sobre um caso de neurose obsessiva (1911)**. Buenos Ayres: Amorrortu, 1988.

_____. Totem y tabu. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas de Sigmund Freud – Tomo II**. 4. ed. Biblioteca Nueva: Barcelona, 1981a. p. 1745-1850.

_____. Tres ensayos para una teoría sexual. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas de Sigmund Freud – Tomo II**. 4. ed. Biblioteca Nueva: Barcelona, 1981b. p. 1169-1237.

_____. O Eu e o Isso. In: Freud, Sigmund. **Obras completas de Sigmund Freud – Tomo XIX**. Rio de Janeiro: Imago, 1969, p.23-89

FROMM, Erich. **Psicanálise da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1983

_____. **Análise do homem**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1964.

FURLAN, Cássia Cristina; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Comunismo e gênero no Escola sem Partido: notas para não sucumbir a uma pedagogia fascista. **Revista FAEEBA – Educação e contemporaneidade**, v. 29, n. 58, 2020, p. 168-186

GALLO, Silvio. A Vila: microfascismos, fundamentalismo e educação. In: GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). **Fundamentalismo & Educação: A Vila**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 17-36

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere – v. I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GUATTARI, Felix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34, 2012

_____. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 2009

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMON, Romuald. Do delírio paranóico a reivindicação: crimes de gozo em nome do ideal. **Revista latino-americana de fundamentos de psicopatologias**, v.23, n.2, 2020, p.291-3212

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: Neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Editora Áyiné, 2018a

_____. **No enxame: perspectivas do digital**. Petrópolis-RJ: Editora Voezes, 2018b

_____. **La expulsion de lo distinto: percepcion y comunicacion en la sociedad actual**. Barcelona: Herder, 2017

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, 1995, p. 7-41

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. São Paulo: Lafonte, 2018

_____. **Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Edições e Publicações Basil Editora S.A, 1958

KEHL, Maria Rita. **Ressentimento**. São Paulo: Boitempo, 2020

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva. 1987

LACAN, Jacques. **Da psicose paranóica em suas relações com a personalidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987

_____. **O Seminário, livro 3: As psicoses**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985

LATOUR, Bruno. **Diante de Gaia: oito conferências sobre a natureza no Antropoceno**. Rio de Janeiro: Editora UBU, 2020

_____. **Investigación sobre los modos de existência**. Buenos Aires: Paidós, 2013

_____. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Unesp, 2011.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997

_____. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994

LIPOVETSKY, Gilles. **A Era do Vazio**. Barueri: Manole, 2005

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. São Paulo: José Olympio, 2002.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981

MANNHEIM, Karl. “O pensamento conservador”. In MARTINS, José de Sousa (Org.). **Introdução crítica à sociologia rural**. São Paulo: HUCITEC, 1986, p.77-131

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital [1867] São Paulo: Boitempo, 2013

MARTINS, Carlos José. **Michel Foucault: Filosofia como diagnóstico do presente**. Dissertação (Mestrado em Filosofia), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola - uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001

MCGOEY, Linsey. **The unknowers: how strategic ignorance rules the world**. London: ZED, 2019

MILLER, Jon D. Scientific Literacy: a conceptual and empirical review. **Daedalus**, v. 112, n. 2, 1983, p. 29-48

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018

MOORE, Jason W. El auge de la ecología-mundo capitalista (I): las fronteras mercantiles en el auge y decadencia de la apropiación máxima. **Revista Laberinto**, n. 38, 2013, p. 9-26

MOREIRA NETO, Estevam Alves; LIMA, Elaine Cristina dos Santos; TONET, Ivo. O conceito de crítica em Marx. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, n.1, v.1, 2009, p.166-171

NATANSON, José. Brasil: la nueva potencia de la derecha mutante. **Nueva Sociedad – Democracia y política em America Latina**, octubre de 2018. Disponível em: <<https://nuso.org/articulo/brasil-la-nueva-potencia-de-la-derecha-mutante/>>. Acesso em 20 de junho de 2021

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019

_____. **Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida: segunda extemporânea**. São Paulo: Hedra, 2017a

_____. **Crepúsculo dos ídolos: ou como se filosofar com um martelo**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2017b

_____. **Assim falou Zaratustra:** um livro para todos e para ninguém. Porto Alegre-RS: L&PM, 2016

_____. **A gaia ciência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012

_____. **Obras incompletas.** 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

Ó, Jorge Ramos do. Para uma crítica das artes da existência e da ideia de consciência na modernidade: a problematização foucaultiana. In: VICENTINI; Paula Perin; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 19-48

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; FARY, Bruna Adriane; POLIZEL, Alexandre Luiz. Humanizar a educação em química? Significados e espaços formativos. **Debates em educação**, v.13, n.2, 2021, p.150-170

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. **Convenção Americana sobre direitos humanos.** Conferência Especializada Interamericana sobre protocolo adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de direitos econômicos, sociais e Culturais, “Protocolo de San Salvador”, concluído em 17 de novembro de 1988

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. **Convenção Americana sobre direitos humanos.** Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, San José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969

PENNA, Fernando de Araújo; SALLES, Diogo da Costa. Dupla certidão de nascimento do Escola sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. In: MUNIZ, Altemar de Costa; LEAL, Tito Barros (Org.). **Arquivos, documentos e ensino de história:** desafios contemporâneos. Fortaleza: EdUECE, 2017. p. 13-38.

POLIZEL, Alexandre Luiz. Percepções do movimento escola sem partido: currículos pastorais e o professor enquanto catequista. **Revista Amazônida**, v.4, n.1, 2019a, p. 01-16

_____. É possível uma educação para as sexualidades em meio ao desejo ‘cidadãos de bem’?. In: MAIO, Eliane; OLIVEIRA, Marcio de. (Orgs). **Gênero, sexualidades e diferenças:** categoria de análise, (des)territórios de disputa. Maringá: Eduem, 2019b, p 43-60

_____. **Corpos e bio-virtualidades:** pedagogias do eu no vale dos homossexuais. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019c.

_____. O culto aos currículos: movimentos sociais, fetichização e a produção do outro a ser combatido. In: **Anais do 5º Simpósio Internacional de Educação Sexual**, Universidade Estadual de Maringá, 2017. p. 1-13.

POLIZEL, Alexandre Luiz; OLIVEIRA, Moises Alves de. O neurótico e o canalha como personagens do movimento Escola sem Partido: negações, generalizações e esquecimentos. In: DICKMANN, Ivanio (Org.). **Vozes da Educação – Volume I**. São Paulo: Dialogar, 2018. p. 82-99.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas: Unicamp, 2017.

RATIER, Rodrigo. 14 perguntas e respostas sobre o “Escola sem Partido”. In: AÇÃO EDUCATIVA (Orgs). **A ideologia do movimento escola sem partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 29-42.

REICH, Wilhelm. **A psicologia de massas do fascismo**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**: 3. o tempo narrado. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010

ROSA, Hartmut. **Aceleração**: a transformação das estruturas temporais na modernidade. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs**: psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2011

SAFATLE, Vladimir Pinheiro. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018

_____. É racional parar de argumentar. In: DUNKER, Cristian (Orgs). **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017, p. 125-136

_____. Por uma crítica da economia libidinal. **Revista IDE**: Psicanálise e Cultura, São Paulo, v. 31, n. 46, 2008a, p. 16-26

_____. **Cinismo e a falência da crítica**. São Paulo: Boitempo, 2008b

SAGAN, Carl. **O mundo assombrado pelos demônios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006

SANTOMÉ, Jurjo T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2013. p. 159-177.

SASSERON, Lúcia. Helena. **Alfabetização científica como objetivo do ensino de ciências**. Licenciatura em Ciências, São Paulo, Modulo 7, p. 47-57, 2014. Disponível em: <http://midia.atp.usp.br/plc/plc0704/impressos/plc0704_05.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2023

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019

SERRES, Michel. **Hominescências: o começo de uma outra humanidade?**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003

SILVA, Jessilyn Gomes; SILVA, Gleika Marques. Escola sem Partido ou partido do mercado? In: **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia**, Universidade Estadual de Campinas, 2019, p. 4092-4105

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. **Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Vagner da Silva. O sujeito na vila: vontade de poder e ressentimento. In: GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). **Fundamentalismo & Educação: A Vila**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 107-130

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade**. Zahar, 2006.

SOUZA, Israel Pereira Dias de. “Escola sem Partido”: ciência e docência entre o banco dos réus e a fogueira inquisitorial. **Pesquisa e Debate em Educação**, v.11, n.2, 2021, p.1-15

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STENGERS, Isabelle. **A invenção das ciências modernas**. São Paulo: Editora 34, 2015.

TIBURI, Marcia. **Delírio do poder: psicopoder e loucura coletiva na era da desinformação**. Rio de Janeiro: Record, 2019

_____. **Ridículo Político: uma investigação sobre o risível, a manipulação da imagem e o esteticamente correto**. Rio de Janeiro: Record, 2017.

_____. **Como conversar com um fascista**. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 2016

TSING, Anna Lowenhaupt. **Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno**. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019

UTZ, Arthur. **Entre neoliberalismo y neomarxismo: filosofia de uma via média**. Barcelona: Editorial Herder, 1977

VATTIMO, Gianni. **O fim da Modernidade – Nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002

VEIGA-NETO, Alfredo. Uma vila voltada para trás. In: GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). **Fundamentalismo & Educação: A Vila**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p.67-106

VIEIRA, Henrique. Fundamentalismo e extremismo não esgotam experiência do sagrado nas religiões. In: MIGUEL, Luiz Felipe; GALLEGÓ, Ester Solano (Orgs). **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 91-96

XIMENES, Salomão. O que o direito à educação tem a dizer sobre “Escola Sem Partido”? In: AÇÃO EDUCATIVA (Orgs). **A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 49-58