

As ciências de frente ao negacionismo, conspiracionismo e analfabetismo científico

The sciences in the face of negacionism, conspiracism and scientific illiteracy

Alexandre Luiz Polizel

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)

alexandre.polizel@ifes.edu.br

Abstract: As reflexões sobre as educações na contemporaneidade atravessam sintomas contemporâneos que representam disputas na configuração do campo simbólico-cultural e de suas linhas de subjetivação para a instauração dos modos de educar e formar sujeitos, dentre eles expressões reacionárias e neofundamentalistas. Dentre tais dinâmicas a disputa que tem sido realizada se dá no que toca o conceito e a significação das ciências. Desta percepção este ensaio objetiva-se em traçar as relações entre pensamento científico e teoria da cultura a partir de tais sintomas sociais contemporâneos, tomando o movimento Escola sem Partido como sintoma representativo. Tal escrita faz-se por uma hermenêutica Crítica e Clínica da cultura, compreendendo como linhas de constituição de tal sintoma o negacionismo, conspiracionismo e o analfabetismo científico.

Keywords: contemporaneidade; Crítica e Clínica da Cultura; educações; Escola sem Partido.

Resumo: Reflections on education in contemporary times cross contemporary symptoms that represent disputes in the configuration of the symbolic-cultural field and its lines of subjectivation for the establishment of ways of educating and forming subjects, including reactionary and neo-fundamentalist expressions. Among these dynamics, the dispute that has been taking place concerns the concept and meaning of science. From this perception, this essay aims to trace the relationships between scientific thought and cultural theory based on such contemporary social symptoms, taking the Escola sem Partido movement as a representative symptom. Such writing is done through a Critical and Clinical hermeneutics of culture, understanding denialism, conspiracism and scientific illiteracy as lines of constitution of such a symptom.

Palavras-chave: contemporaneity; Criticism and Clinic of Culture; education; School without a Party.

Recebido em 8 de julho de 2024. Aceito em 03 de novembro de 2025.

doisPontos, Curitiba, São Carlos, vol. 22, n. 3, dez. de 2025, p. 301-325 / ISSN: 2179-7412
DOI: 10.5380/dp.v22i3.96071

Introdução¹

“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 compartilhado². 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, 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

¹ Este artigo é parte constitutiva da investigação de doutoramento intitulada *Críticas e clínicas das culturas: educação, pensamento contemporâneo e o sintoma. Escola sem Partido*.

² 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).

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 intuítos 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), é a questão da verdade. Tal aspecto é reiterado por pensadores como Bruno Latour (1994) e Immanuel Kant (2018), 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 repressivo³, ao negar de aspecto socio-subjetivo-ambiental⁴ 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 referenciação 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 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).

³ 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 recalcamento e percepção consciente.

⁴ 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 Mannheim (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).

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*⁵; *O pesadelo de Paulo Freire*⁶; *Totalitarismo através da Educação*⁷; *A ideologia de gênero no banco dos réus*⁸; *Alienação parental: uma prática cometida também pelos professores*⁹; 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 (NIETZSCHE, 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 (LATOURET, 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 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).

⁵Disponível em: <escolasempartido.org/blog/caos-a-receita-de-jean-wyllys-para-a-educacao-brasileira/>. Acesso em 20 de janeiro de 2023

⁶Disponível em: <escolasempartido.org/blog/o-pesadelo-de-paulo-freire/>. Acesso em 18 de janeiro de 2023

⁷Disponível em: <escolasempartido.org/blog/totalitarismo-atraves-da-educacao/>. Acesso em 20 de janeiro de 2023

⁸Disponível em: <escolasempartido.org/blog/a-ideologia-de-genero-no-banco-dos-reus/>. Acesso em 19 de janeiro de 2023

⁹Disponível em: <escolasempartido.org/blog/alienacao-parental-uma-pratica-cometida-tambem-por-professores/>. Acesso em 20 de janeiro de 2023

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-acontecimental, 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 (LATOURET, 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. Situaría 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 paranoides)*, 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. Acionamentos que têm 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*¹⁰; *O governo que nos educa*¹¹; *Marxismo: ideologia oficial da escola pública de Santa Catarina*¹²; *O objetivo é doutrinar*¹³; *Plano Nacional de Educação irá aprofundar doutrinação no ensino*¹⁴; 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), 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 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

¹⁰ Disponível em: <escolasempartido.org/blog/o-jornalismo-a-servico-da/>. Acesso em 2 de fevereiro de 2023

¹¹ Disponível em: <escolasempartido.org/blog/o-governo-que-nos-educa/>. Acesso em 2 de fevereiro de 2023

¹² Disponível em: <escolasempartido.org/blog/marxismo-ideologia-oficial-da-escola-publica-de-santa-catarina/>. Acesso em 2 de fevereiro de 2023

¹³ Disponível em: <escolasempartido.org/blog/o-objetivo-e-doutrinar/>. Acesso em 2 de fevereiro de 2023

¹⁴ Disponível em: <escolasempartido.org/blog/plano-nacional-de-educacao-ira-aprofundar-doutracao-no-ensino/>. Acesso em 2 de fevereiro de 2023

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; LACAN, 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, 2018).

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 torna-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 Eu¹⁵, 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

¹⁵ 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).

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; DELEUZE; GUATTARI, 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 um 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 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” (Movimento Escola Sem Partido)¹⁶

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”.

¹⁶ Perguntas e respostas do movimento Escola sem Partido. Disponível em: <<https://escolasempartido.org/perguntas-e-respostas>>. Acesso em 10 de janeiro de 2023

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.

Estes elementos são pontuados em toda a interface do site do movimento-programa Escola sem Partido: *Quem somos*¹⁷; *Programa Escola sem Partido*¹⁸; *Perguntas e Respostas*¹⁹; *Home*²⁰; bem como nos projetos de lei apresentados pelos representantes do programa (BRASIL, 2019; BRASIL, 2016; BRASIL, 2015).

A estratégia da definição negativa é operar pelo dizer não, remetendo àquilo 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 referência que guiam a trajetória formativa dos sujeitos (SILVA, 2015; 2010). Desde os currículos tradicionais aos pós-críticos²¹, o que se vê é o invocar e evocar de conceitos que permitam esta ancoragem e

¹⁷ Disponível em: <escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em 3 de fevereiro de 2023

¹⁸ Disponível em: <escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em 4 de fevereiro de 2023

¹⁹ Disponível em: <escolasempartido.org/perguntas-e-respostas/>. Acesso em 4 de fevereiro de 2023

²⁰ Disponível em: <escolasempartido.org>. Acesso em 4 de fevereiro de 2023

²¹ 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-

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 pontuo isto ancorado na percepção de Friedrich Nietzsche (2019; 2016; 2012; 1974) e Michel Foucault (2016; 2010) 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 escolares²², 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 ensinamentos 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 ensinamentos 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 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 (LATOURETTE, 2020; 2013; 2011; FOUCAULT, 2016; 2004), 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-

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).

²² Ressalta-se que tal investitura 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.

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).

Há, neste sentido, ao pensar a alfabetização científica (e técnica), a compreensão de que são necessárias demarcações curriculares que emergem 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 cercar 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 subtrativo²³, sendo que até mesmo a operação negativa encontra em sua base a operacionalização de um poder de aspecto produtivo (FOUCAULT, 2016). Este

²³ 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.

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, 2018; 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 funcionamento²⁴ (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 negatização-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 (RATIER, 2016; CARVALHO; OLIVEIRA; MAIO, 2016)²⁵; 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 enganar 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

²⁴ 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).

²⁵ 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).

os investimentos econômicos para estas. Este enquadre mostra-se como base do processo desregulativo enquanto princípio neoliberal (UTZ, 1977).

Esta neoliberalização discursiva faz-se agencia 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 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 discursivos²⁶. 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

²⁶ 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 (Ô, 2010; NIETZSCHE, 1974).

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 reestruturação cognitiva (MANHEIM, 1986); ii) o desejo conservativo-reactivo 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; 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 (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 Partido²⁷. 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.

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

²⁷ 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.

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 possibilidade²⁸. Assim, nos cenários da 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; LATOUR, 2011), ética e não moralizável²⁹ (DELEUZE; GUATTARI, 2010; LATOUR, 2020; 2013), sendo o espaço

²⁸ 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 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).

²⁹ 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).

do ‘não saber’ e da controvérsia diante do emprego para descrição dos fenômenos perceptados-percebidos (DELEUZE; GUATTARI, 2010; LATOUR, 2020; 2013; 2011; 1997).

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 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 artigo, 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.

Referências

- ABECHE, R. P. C. 2013. Liberalismo/neoliberalismo: modos de trabalho, modos de subjetivação. In: CANIATO, A. M. P.; ABECHE, R. P. C. (Org.). *Psicanálise, teoria crítica e cultura: uma leitura psicopolítica da subjetividade contemporânea*. Maringá: EdUEM, p. 63-76.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. 1991. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- ADORNO, T. W. 2020. *Aspectos do novo radicalismo de direita*. São Paulo: Editora Unesp.
- AGAMBEN, G. 2004. *Estado de Exceção*. São Paulo: Boitempo.
- AGAMBEN, G. 2019. *Signatura rerum: sobre o método*. São Paulo: Boitempo.
- ALLOUCH, J. 1997. *Paranóia: Marguerite ou a “Aimée” de Lacan*. Rio de Janeiro, Companhia de Freud Editora.
- BAUDRILLARD, J. 1981. *Simulacros e Simulação*. Lisboa: Relógio D’água.
- BIRMAN, J. 2019. *Cartografias do avesso: escrita, ficção e estéticas de subjetivação*. São Paulo: Civilização Brasileira.
- BRASIL. *Projeto de lei nº 193 de 2016 – Institui o programa Escola sem Partido*.
- BRASIL. *Projeto de Lei nº 246 de 2019 – Institui o programa Escola sem Partido*.
- BRASIL. *Projeto de lei nº 867 de 2015 – Institui o programa Escola sem Partido*.
- BYBEE, R. W. 1995. Achieving Scientific Literacy, *The Science Teacher*, v.62, n.7, p. 28-33.
- CALLIGARIS, C. 2022. *O grupo e o mal: estudos sobre a perversão social*. São Paulo: Editora Fósforo.
- CANNET, E. 2019. *Massa e poder*. São Paulo: Companhia das Letras.
- CARVALHO, F. A.; POLIZEL, A. L.; MAIO, E. R. 2016. Uma escola sem partido: discursividade, currículo e movimentos sociais. *Revista Semina – Ciências Humanas e sociais*, v. 37, n. 2, p. 193-210.
- CHASSOT, A. 2000. *Alfabetização Científica: Questões e Desafios para a Educação*. Ijuí: Editora da Unijuí.
- COMITE I. 2016. *Aos nossos amigos: Crise e Insurreição*. São Paulo: N-1 Edições.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. 2016. *A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo.
- DELEUZE, G. 2018. *Nietzsche e a Filosofia*. São Paulo: N-1.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. 1996. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia volume 3*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. 2011. *O anti-edipo: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34.
- DERRIDA, J. 1997. *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras.

- DÍAZ, J. A. A.; ALONSO, Á. V.; MAS, M. A. M. 2003. 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, p. 80-111.
- DUNKER, C. I. L. 2003. Sobre a compreensão psicanalítica de paranóia. *Mental*, v.1, n.1, p. 23-37.
- DUNKER, C. I. L. 2017. Subjetividade em tempos de pós-verdade. DUNKER, Christian (Orgs). *Ética e pós-verdade*. Porto Alegre: DUBLIMENSE, p. 9-42.
- FALUDI, S. 2001. *Backlash: o contra-ataque na guerra não declarada contra as mulheres*. Rio de Janeiro: Rocco.
- FERNANDES, A. H. 2001. O caso Aimée e a casualidade psíquica. *Agora*, v. 4, n. 2, p.73-87.
- FOUCAULT, M. 2016. *Microfísica do poder*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FOUCAULT, M. 2010. *A hermenêutica do sujeito: curso dado em Collège de France (1981-1982)*. São Paulo: Editora WMF Martins Fonte.
- FOUCAULT, M. 2015. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FOUCAULT, M. 2008. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- FOUCAULT, M. 1990. Michel.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).
- FOUREZ, G. 1999. *Alfabetización científica y tecnológica*. Buenos Aires: Colihue.
- FREUD, S. 2014. *Inibição, sintoma e angústia, O futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929)*. São Paulo: Companhia das Letras.
- FREUD, S. 1969. O Eu e o Isso. In: Freud, Sigmund. *Obras completas de Sigmund Freud – Tomo XIX*. Rio de Janeiro: Imago, p.23-89
- FREUD, S. 2010a. *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)*. São Paulo: Companhia das Letras.
- FREUD, S. 1988. *Obras completas: Observações psicanalíticas sobre um caso de paranóia (dementia paranoides) (1911) & Notas sobre um caso de neurose obsessiva (1911)*. Buenos Ayres: Amorrotu.
- FREUD, S. 2017. *Psicologia das massas e análise do eu*. Porto Alegre: LP&M.
- FURLAN, C. C.; CARVALHO, F. A. 2020. Comunismo e gênero no Escola sem Partido: notas para não sucumbir a uma pedagogia fascista. *Revista FAEEBA – Educação e contemporaneidade*, v. 29, n. 58, p. 168-186.
- GUATTARI, F. 2009. *As três ecologias*. Campinas: Papirus.
- HAMON, R. 2020. Do delírio paranóico a reivindicação: crimes de gozo em nome do ideal. *Revista latino-americana de fundamentos de psicopatologias*, v.23, n.2, p. 291-321.
- HAN, B.-C. 2018. *Psicopolítica: Neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Belo Horizonte:

Editora Âyiné.

KANT, I. 2018. *Crítica da razão prática*. São Paulo: Lafonte.

KEHL, M. R. 2020. *Ressentimento*. São Paulo: Boitempo.

LACAN, J. 1987. *Da psicose paranóica em suas relações com a personalidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

LACAN, J. 1985. *O Seminário, livro 3: As psicoses*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

LATOUR, B. 2011. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Unesp.

LATOUR, B. 2013. *Investigación sobre los modos de existência*. Buenos Aires: Paidós.

LATOUR, B. 2020. *Diante de Gaia: oito conferências sobre a natureza no Antropoceno*. Rio de Janeiro: Editora UBU.

LATOUR, B. 1994. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Ed. 34.

LIPOVETSKY, G. 2005. *A Era do Vazio*. Barueri: Manole.

LYOTARD, J.-F. 2002. *A condição pós-moderna*. São Paulo: José Olympio.

MANNHEIM, K. 1986. "O pensamento conservador". In: MARTINS, José de Sousa (Org.). *Introdução crítica à sociologia rural*. São Paulo: HUCITEC, p.77-131.

MARX, K. 2013. *O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital [1867]* São Paulo: Boitempo.

MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. 2013. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica.

MCGOEY, L. 2019. *The unknowers: how strategic ignorance rules the world*. London: ZED.

MILLER, J. D. 1983. Scientific Literacy: a conceptual and empirical review. *Daedalus*, v. 112, n. 2, p. 29-48.

MISKOLCI, R. 2018; *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica.

NIETZSCHE, F. 2016. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Porto Alegre-RS: L&PM.

NIETZSCHE, F. 2019. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras.

NIETZSCHE, F. 1974. *Obras incompletas*. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural.

Ó, J. R. 2010. 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, p. 19-48.

PENNA, F. A.; SALLES, D. C. 2017. 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, p. 13-38.
- POLIZEL, A. L. 2019c. *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.
- POLIZEL, A. L. 2019b. 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, p 43-60.
- POLIZEL, A. L. 2019a. Percepções do movimento escola sem partido: currículos pastorais e o professor enquanto catequista. *Revista Amazônida*, v.4, n.1, p. 01-16.
- RATIER, R. 2016. 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, p. 29-42.
- REICH, W. 1988. *A psicologia de massas do fascismo*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- RICOEUR, P. 2010. *Tempo e Narrativa*: 3. o tempo narrado. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- ROSE, N. 2011. *Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes.
- SAFATLE, V. P. 2008b. *Cinismo e a falência da crítica*. São Paulo: Boitempo.
- SAFATLE, V. P. 2017. É racional parar de argumentar. In: DUNKER, Cristian (Orgs). *Ética e pós-verdade*. Porto Alegre: Dublinense, p. 125-136.
- SAFATLE, V. P. 2018. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- SAFATLE, V. P. 2008a. Por uma crítica da economia libidinal. *Revista IDE: Psicanálise e Cultura*, São Paulo, v. 31, n. 46, p. 16-26.
- SAGAN, C. 2006. *O mundo assombrado pelos demônios*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SASSERON, L. H. 2014. *Alfabetização científica como objetivo do ensino de ciências*. Licenciatura em Ciências, São Paulo, Módulo 7, p. 47-57.
- SILVA, T.T. 2010. *Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVA, T. T. 2015. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- TSING, A. L. 2019. *Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno*. Brasília: IEB Mil Folhas.
- UTZ, A. 1977. *Entre neoliberalismo y neomarxismo: filosofia de uma vía media*. Barcelona: Editorial Herder.