



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**JOELSON PEREIRA DE SOUSA**

**“DEIXE A EDUCAÇÃO TRANSFORMAR A SUA HISTÓRIA!”**

**O PROJETO NEOLIBERAL TOTALITÁRIO E AS ATUAIS REFORMAS  
EDUCACIONAIS NO BRASIL**

**SALVADOR-BA**

**2022**

**Joelson Pereira de Sousa**

**“DEIXE A EDUCAÇÃO TRANSFORMAR A SUA HISTÓRIA!”**

**O Projeto neoliberal totalitário e as atuais reformas educacionais no Brasil**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, do Departamento de Educação - Campus I, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para obtenção do título de doutor em Educação e Contemporaneidade.

Linha de pesquisa I – Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Costa Santos

**SALVADOR-BA**

**2022**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I

Sousa, Joelson Pereira de

“Deixe a educação transformar a sua história!”: o projeto neoliberal totalitário e atuais reformas educacionais no Brasil / Joelson Pereira de Sousa. – Salvador, 2022.  
238 f.

Orientador: Luciano Costa Santos.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, 2022.

Contém referências.

1. Reforma do ensino - Brasil. 2. Neoliberalismo - Brasil. 3. Educação e estado - Brasil. 4. Totalitarismo. 5. Análise do discurso. I. Santos, Luciano Costa. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

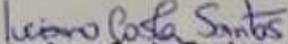
CDD: 370.981

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### "DEIXE A EDUCAÇÃO TRANSFORMAR A SUA HISTÓRIA!" O PROJETO NEOLIBERAL TOTALITÁRIO E AS ATUAIS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

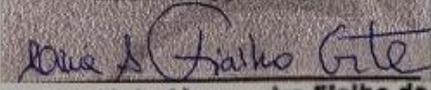
JOELSON PEREIRA DE SOUSA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc, em 01 de abril de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

  
Prof. Dr. Luciano Costa Santos  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Filosofia  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil

  
Prof. Dr. José João Neves Barbosa Vicente  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB  
Doutorado em Filosofia  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

  
Profa. Dra. Vanessa Sievers de Almeida  
Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Doutorado em Educação  
Universidade de São Paulo, USP, Brasil

  
Profa. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Antropologia Social e Etnologia  
École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França

  
Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Sociologia e Antropologia  
Université Lumière Lyon 2, U.LYON 2, França

## AGRADECIMENTOS

Entendo a gratidão como um gesto acompanhado de outros desdobramentos, um tanto diferente do que somente palavras podem evocar. Neste caso, um agradecimento textual, consiste, na verdade, em reconhecer as pessoas que colaboraram em vários níveis com esta trajetória de pesquisa e formação. No entanto, o reconhecimento é a antessala da gratidão. E talvez, no exercício da literalidade possível, seja o que melhor traduz os sentimentos de amparo, estímulo e inspiração – como se eu abraçasse a generosidade recebida.

Então, começo por reconhecer a confiança do orientador benevolente que sempre foi o professor Luciano Costa Santos, cujo dom de ensinar a leitura do mundo inspira muito mais do que qualquer teoria poderia referenciar. Em vez de frias intervenções, suas orientações foram tão suaves como um afago nas minhas intuições, abrigo de fraternidade que conduz pelo exemplo criativo. Ao professor Luciano, o meu reconhecimento do quanto indispensável foi a sua acolhida, solicitude e compreensão.

Meu reconhecimento também alcança as muitas contribuições que recebi nas duas bancas de qualificação, através das pertinentes observações das professoras Vanessa Sievers de Almeida e Lívia Alessandra Fialho, e, também dos professores José João Vicente e Marcos Messeder, sempre muitos cuidados e respeitosos na leitura do meu texto. Mais do que examinar ou avaliar, vocês abriram horizontes nas perspectivas de desenvolvimento da Tese, e, com isso, me levaram, ora a rever ora a persistir em algumas construções – resultando, sempre, em significativos avanços.

Também não poderia deixar de reconhecer a colaboração preciosa de amigos dessa jornada, o tipo de amizade forjada pelo cimento comum das angustias doutorais, nomeadamente os amigos Moisés Oliveira e Antônio Macêdo, com os quais rapidamente aprendi que era possível estabelecer vínculos afetivos onde todos viam apenas aproximações por afinidade ou conveniência.

Meu reconhecimento, o mais distinto, ao amor companheiro de Vera, pela arte de provocar silêncios, cheios de aprendizado, admiração e encanto. A Maria Izabel e Joaquim, o reconhecimento, por vocês, apenas existindo, despertarem em mim uma forma sublime de amor-responsabilidade-compromisso com o mundo. Aliás, um tipo de disposição sempre renovada pelas ocasiões de encontro com a minha mãe, Maria

Alice e toda sua prole, Cássia, Cristina, Andréia, João Paulo e Job, pessoas que sempre me agraciaram com segurança e a familiaridade de coisas cotidianas.

Há também os amigos que permaneceram, em detrimento dessa nova realidade que se impõe com os distanciamentos e isolamentos. Seja pela saudade de tempos imemoráveis ou pela promessa de novas histórias, seguem habitando espaços tão reservados como aqueles guardados a “sete chaves”. Um salve à instituição transbrasiliana dos Média-Média: Dennis, Matheus, Giovanni Rodoviária e Wagão. Os amigos professores Cristiano e Curtius, os amigos inspiração Olívio e Francisco, todos, bravos interlocutores – cada um a seu modo, cada um a seu tempo, cada um a seu ritmo, cada um com seu sentimento – ensinando sobre como a vida é feita de matéria volátil, e, viver, um intenso compromisso em “amar e mudar as coisas”.

Meu reconhecimento, também, às pessoas que transbordaram sua generosidade para além das relações institucionais, como é o caso das professoras Guilhermina Elisa Bessa, Liana Sodré e o professor Décio Bessa (todos UNEB/CampusX), incentivadores desde a primeira hora, mesmo quando o projeto de pesquisa ainda sequer existia. Ao professor Elizeu Clementino de Souza (PPGEduC), pela confiança demonstrada na recomendação para o estágio sanduíche na Université de Paris Nord, bem como à professora Christine Delory-Momberger (CIRBE/EXPERICE/Paris Nord), pela acolhida e disposição em proporcionar experiências acadêmicas tão marcantes.

Agora, buscando escapar ao limite do personalismo, passo ao reconhecimento do conjunto de pessoas que fazem com que as instituições cumpram suas funções sociais. Meu reconhecimento traduzido pelo sentimento de pertença à comunidade acadêmica da UNEB/CampusX, todos os colegas professores e professoras, estudantes, servidores e servidoras técnico/administrativos e todas aquelas pessoas ligadas aos serviços gerais, que, resistindo e apostando numa justa convivência dentro deste espaço, tornaram possível meu afastamento para esse período de estudos. À comunidade acadêmica do PPGEduC (Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade), em especial, os companheiros e companheiras de jornada no Grupo de Pesquisa Pensamento e Contemporaneidade, pela riqueza das discussões e abertura generosa às interlocuções. Também às servidoras da Secretaria Acadêmica (Sônia e Aline), sempre muito solícitas e parceiras em qualquer tempo e demanda.

À Universidade do Estado da Bahia – UNEB, meu reconhecimento por oportunizar as condições, infelizmente, cada vez mais raras, que tornaram possível a superação de todos os desafios da pesquisa acadêmica. Especialmente, pela manutenção do Programa de Apoio à Capacitação de Docentes e Técnicos Administrativos da UNEB (PAC-DT) que, me permitiu, através da bolsa de pesquisa, viabilizar desde participação em eventos até a realização do estágio sanduíche em uma instituição estrangeira.

Por fim, reconheço o lugar central da luta incansável de professores e professoras que vivem a educação com responsabilidade, dedicação e senso de justiça. Atuando em diferentes níveis da formação escolar, sofrem com os resultados de políticas educacionais destinadas à precarização dos serviços públicos – isso, sem ceder em nada no compromisso de amparar as novas gerações, preparando-as para viverem em um mundo comum. Tudo que é feito na educação tem o máximo sentido apenas no universo das relações democráticas entre as pessoas, e a elas devemos a firmeza de permanecer lutando.

## RESUMO

Com o título “Deixe a educação transformar a sua história!” O projeto neoliberal totalitário e as atuais reformas educacionais no Brasil, esta Tese, além de destacar um conjunto específico de normas oficiais, busca compreendê-las a partir das estratégias discursivas que elas promovem. É nesta perspectiva que situamos a Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP nº 02/2017), a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e o Programa Escola Sem Partido (Projeto de Lei nº 867/2015). Devido ao alinhamento, ao encadeamento por razão de série, ao caráter de homogeneidade, ao jogo de aparências e à consubstancialidade, propomos como hipótese interpretativa a correspondência entre essas reformas e um projeto de intervenção neoliberal totalitário na educação brasileira. Para isso, fizemos uso de um procedimento de pesquisa voltado para a interpretação dos discursos políticos contemporâneos, a partir dos trabalhos de Faye (2003) e Planque (2010), que apresentam a noção de *fórmula discursiva* como estratégia de desenvolvimento das linguagens totalitárias. Em termos estruturais, a Tese é organizada a partir de cinco eixos permanentemente dialógicos: Eixo 1 – Educação como campo de disputas: uma reflexão que busca articular as construções teóricas sobre a centralidade da educação em Gramsci (2001) e Althusser (2012); as manifestações dos poderes disciplinar (Foucault, 2012), simbólico (Bourdieu, 1989) e epistêmico (Apple, 1989), e a constituição político-ideológica das lutas educacionais no Brasil, em Anísio Teixeira (2007), Paulo Freire (1987) e Demerval Saviani (2011). Eixo 2 – Totalitarismo como categoria histórica: uma abordagem a partir das contribuições de Hannah Arendt (2012), que, embora preocupada em analisar os regimes de terror do século XX, suscita uma séria advertência contra as ameaças totalitárias de nosso tempo. Eixo 3 – Injunção contemporânea entre totalitarismo e neoliberalismo: uma análise do projeto neoliberal totalitário em Laval e Dardot (2016), destacando o surgimento de um novo modo de “governamentalidade”, voltado para o controle de todos os aspectos da vida humana. Eixo 4 – O caráter totalitário da colonialidade: um panorama do pensamento decolonial através das noções de geopolítica do conhecimento e sistema-mundo em Dussel (1980), colonialidade do poder em Quijano (2005), globalitarismo em Milton Santos (2017), necropolítica em Mbembe (2018), totalitarismo de mercado em Himkelammert (2018) e totalitarismo neoliberal em Chauí (2020). Eixo 5 – As fórmulas discursivas totalitárias nas atuais reformas educacionais no Brasil: observando a atual conjuntura política – principalmente, o recorte temporal de 2013 a 2018 – e sua relação com o projeto de intervenção neoliberal na educação brasileira, a partir de Frigotto (2010 e 2019), Cássio (Org. 2019), Santos (Org. 2020), Penna (2019), entre outros. Considerando o universo teórico solicitado, fundamentamos uma interpretação desse projeto baseada na emergência e na ampla circulação das fórmulas “educação de qualidade”, “itinerário formativo” e “doutrinação ideológica” –, fórmulas que materializam ideologias de dominação, contra as quais devemos pensar práticas educativas capazes de frustrar suas pretensões totalitárias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Neoliberalismo; Totalitarismo; Educação; Reformas educacionais; Análise do discurso.

## ABSTRACT

Titled "Let education transform your history!" The totalitarian neoliberal project and the current educational reforms in Brazil, this Thesis, besides highlighting a specific set of official norms, seeks to understand them from the discursive strategies they promote. It is in this perspective that we situate the National Common Curricular Base (Resolution CNE/CP No. 02/2017), the High School Reform (Law 13.415/2017) and the School Without Party Program (Bill No. 867/2015). Due to the alignment, the chaining by serial reason, the homogeneity character, the game of appearances and the consubstantiality, we propose as interpretative hypothesis the correspondence between these reforms and a project of totalitarian neoliberal intervention in Brazilian education. For this, we made use of a research procedure focused on the interpretation of contemporary political discourses, based on the work of Faye (2003) and Planque (2010), who present the notion of discursive formula as a strategy for the development of totalitarian languages. In structural terms, the Thesis is organized from five permanently dialogic axes: Axis 1 - Education as a field of disputes: a reflection that seeks to articulate the theoretical constructions on the centrality of education in Gramsci (2001) and Althusser (2012); the manifestations of disciplinary (Foucault, 2012), symbolic (Bourdieu, 1989) and epistemic (Apple, 1989) powers, and the political-ideological constitution of educational struggles in Brazil, in Anísio Teixeira (2007), Paulo Freire (1987) and Demerval Saviani (2011). Axis 2 - Totalitarianism as a historical category: an approach from Hannah Arendt's contributions (2012), who, although concerned with analyzing the terror regimes of the 20th century, raises a serious warning against the totalitarian threats of our time. Axis 3 - Contemporary Injunction between totalitarianism and neoliberalism: an analysis of the totalitarian neoliberal project in Laval and Dardot (2016), highlighting the emergence of a new mode of "governmentality" aimed at controlling all aspects of human life. Axis 4 - The totalitarian character of coloniality: an overview of decolonial thought through the notions of geopolitics of knowledge and world-system in Dussel (1980), coloniality of power in Quijano (2005), globalitarianism in Milton Santos (2017), necropolitics in Mbembe (2018), market totalitarianism in Himkelammert (2018), and neoliberal totalitarianism in Chauí (2020). Axis 5 - The totalitarian discursive formulas in the current educational reforms in Brazil: observing the current political conjuncture - mainly, the time cut from 2013 to 2018 - and its relation with the project of neoliberal intervention in Brazilian education, based on Frigotto (2010 and 2019), Cassio (Org. 2019), Santos (Org. 2020), Penna (2019), among others. Considering the requested theoretical universe, we ground an interpretation of this project based on the emergence and wide circulation of the formulas "quality education," "formative itinerary," and "ideological indoctrination" - formulas that materialize ideologies of domination, against which we must think educational practices capable of frustrating their totalitarian pretensions.

**KEY WORDS:** Neoliberalism; Totalitarianism; Education; Educational Reforms; Discourse Analysis.

## RÉSUMÉ

Sous le titre "Laissez l'éducation transformer son histoire!" Le projet néolibéral totalitaire et les réformes éducatives actuelles au Brésil, cette thèse, en plus de mettre en évidence un ensemble spécifique de normes officielles, cherche à les comprendre à partir des stratégies discursives qu'elles promeuvent. C'est dans cette perspective que nous situons le Base nationale commune des programmes (résolution CNE/CP n° 02/2017), la Réforme du Lycée (loi 13.415/2017) et le Programme École sans parti (projet de loi n° 867/2015). En raison de l'alignement, de l'enchaînement par raison sérielle, du caractère homogène, du jeu des apparences et de la consubstantialité, nous proposons comme hypothèse interprétative la correspondance entre ces réformes et un projet d'intervention néolibérale totalitaire dans l'éducation brésilienne. Pour cela, nous avons utilisé une procédure de recherche basée sur l'interprétation des discours politiques contemporains, comme dans les travaux de Faye (2003) et Planque (2010), qui présentent la notion de formule discursive comme une stratégie de développement des langages totalitaires. En termes structurels, la thèse est organisée à partir de cinq axes constamment en dialogue: Axe 1 - L'éducation en tant que champ de disputes: une réflexion qui cherche à articuler les constructions théoriques sur la centralité de l'éducation chez Gramsci (2001) et Althusser (2012); les manifestations des pouvoirs disciplinaire (Foucault, 2012), symbolique (Bourdieu, 1989) et épistémique (Apple, 1989), ainsi que la constitution politique-idéologique des luttes éducatives au Brésil, chez Anísio Teixeira (2007), Paulo Freire (1987) et Demerval Saviani (2011). Axe 2 - Le totalitarisme comme catégorie historique: une approche basée sur les contributions de Hannah Arendt (2012), qui, bien que préoccupée par l'analyse des régimes de terreur du XXe siècle, lance une sérieuse mise en garde contre les menaces totalitaires de notre époque. Axe 3 - Injonction contemporaine entre totalitarisme et néolibéralisme: une analyse du projet néolibéral totalitaire dans Laval et Dardot (2016), mettant en évidence l'émergence d'un nouveau mode de "gouvernementalité", visant à contrôler tous les aspects de la vie humaine. Axe 4 - Le caractère totalitaire de la colonialité: un regard sur la pensée décoloniale à travers les notions de géopolitique de la connaissance et de système-monde chez Dussel (1980), de colonialité du pouvoir chez Quijano (2005), de globalitarisme chez Milton Santos (2017), de nécropolitique chez Mbembe (2018), de totalitarisme du marché chez Himkelammert (2018) et de totalitarisme néolibéral chez Chauí (2020). Axe 5 - Les formules discursives totalitaires dans les réformes éducatives actuelles au Brésil : observation de la conjoncture politique actuelle - surtout, la période comprise entre 2013 et 2018 - et sa relation avec le projet d'intervention néolibérale dans l'éducation brésilienne, à partir de Frigotto (2010 et 2019), Cássio (Org. 2019), Santos (Org. 2020), Penna (2019), entre autres. En considérant le cadre théorique demandé, nous proposons une interprétation de ce projet basée sur l'émergence et la large circulation des formules "éducation de qualité", "itinéraire formatif" et "endoctrinement idéologique" -, formules qui matérialisent des idéologies de domination, contre lesquelles nous devons penser des pratiques éducatives capables de déjouer leurs prétentions totalitaires.

**MOTS-CLÉS:** Totalitarisme; Néolibéralisme; Projet néolibéral totalitaire; Formules discursives; Réformes éducatives.

## LISTA DE SIGLAS

- AL – Análise do Discurso
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- ESP – Escola sem Partido
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- NEM – Novo Ensino Médio
- MEC – Ministério da Educação
- MP – Medida Provisória
- MBL – Movimento Brasil Livre
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PEC – Projeto de Emenda Constitucional
- REM – Reforma do Ensino Médio
- UNIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
1. O fenômeno das atuais reformas educacionais no Brasil.....	17
2. Percurso metodológico e procedimentos de pesquisa .....	19
a) <i>Análise do Discurso</i> .....	21
b) <i>A noção de fórmula</i> .....	22
CAPÍTULO I .....	27
EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE DISPUTAS .....	27
1. A centralidade teórica da educação .....	29
a) <i>Educação e a luta contra-hegemônica</i> .....	30
b) <i>Educação e o aparelhamento do Estado</i> .....	32
2. As manifestações do poder dominante na educação.....	35
a) <i>O poder disciplinar</i> .....	36
b) <i>O poder simbólico</i> .....	39
c) <i>O poder epistêmico</i> .....	43
3. A constituição político-ideológica do campo educacional brasileiro .....	48
a) <i>Anísio Teixeira e a educação para a democracia</i> .....	49
b) <i>Paulo Freire e a educação dos oprimidos</i> .....	54
c) <i>A pedagogia histórico-crítica e as lutas sociais</i> .....	61
CAPÍTULO II .....	66
A CATEGORIA DE TOTALITARISMO EM HANNAH ARENDT .....	66
- <i>Os insights arendtianos</i> .....	70
1. Elementos históricos do totalitarismo .....	72
a) <i>O que significa compreender</i> .....	75
b) <i>A sociabilidade totalitária</i> .....	77
c) <i>A subjetividade totalitária</i> .....	83
2. A persistência de elementos totalitários no mundo democrático .....	95
CAPÍTULO III .....	102
TOTALITARISMO E NEOLIBERALISMO: UMA INJUNÇÃO CONTEMPORÂNEA	102

1. O esgotamento das formas democráticas .....	104
2. A produção de sujeitos adaptáveis .....	109
3. A proliferação ilimitada de dispositivos .....	114
4. O espírito totalitário do neoliberalismo .....	121
CAPÍTULO IV .....	124
O TOTALITARISMO COLONIAL.....	124
1. Considerações geopolíticas sobre o sistema-mundo.....	126
2. Um novo padrão de poder global .....	133
3. A era do globalitarismo .....	137
4. A essência necropolítica .....	142
5. O totalitarismo de mercado .....	146
6. Breves apontamentos sobre o totalitarismo neoliberal no Brasil.....	152
CAPÍTULO V .....	157
A EMERGÊNCIA DAS FÓRMULAS TOTALITÁRIAS .....	157
- <i>A estratégia discursiva das atuais reformas educacionais</i> .....	160
1. A Base Nacional Comum Curricular e a fórmula “educação de qualidade” .....	163
a) <i>Versões da BNCC: a etapa do esvaziamento democrático</i> .....	163
b) <i>Base Comum e poder epistêmico: a etapa da centralização</i> .....	168
c) <i>A fórmula “educação de qualidade”: a etapa da padronização</i> .....	171
d) <i>A qualidade total e o projeto neoliberal totalitário: a etapa da avaliação</i> .....	175
e) <i>Documentos anexos à BNCC: a etapa da disseminação</i> .....	178
2. A Reforma do Ensino Médio e a fórmula “itinerário formativo” .....	181
a) <i>A urgência como estratégia</i> .....	184
b) <i>O poder simbólico na educação neoliberal</i> .....	187
c) <i>A fórmula “itinerário formativo” e os princípios neoliberais</i> .....	193
3. O Programa Escola sem Partido e a fórmula “doutrinação ideológica” .....	201
a) <i>O professor doutrinador: a caça aos inimigos subjetivos</i> .....	205
b) <i>O poder disciplinar e o cerco à sala de aula</i> .....	211
c) <i>A fórmula “doutrinação ideológica” no projeto neoliberal totalitário</i> .....	215
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	221
- Uma interpretação do intervencionismo neoliberal na educação brasileira .....	221
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	229

## INTRODUÇÃO

No texto intitulado *Educação, após Auschwitz*, o filósofo alemão Theodor Adorno (2003) sugere que todo o esforço educacional de nosso tempo deveria estar a serviço de uma formação escolar comprometida em evitar que as barbáries totalitárias pudessem se repetir na história humana. Se atualmente os novos totalitarismos constituem ameaças reais, é porque, de algum modo, a educação ainda não conseguiu se estabelecer conforme este ideal. Na verdade, em vez de aprofundar a luta contra as forças hegemônicas, os sistemas educacionais passaram a concentrar diversas estratégias de dominação.

Essa primeira observação, deixa em aberto uma tarefa investigativa inadiável: a de compreender o aspecto totalitário das forças que nos ameaçam. O que implica no desvelamento de suas características, dos seus mecanismos de atuação e dos compromissos ideológicos que elas contém. É justamente nesta abertura que situo esta pesquisa, somando-se a outras tantas que buscam fortalecer perspectivas de resistência, através da diversificação de abordagens e de leituras críticas complementares.

Com o título *“Deixe a educação transformar a sua história!” O projeto neoliberal totalitário e as atuais reformas educacionais no Brasil*, a presente Tese, além de destacar um conjunto específico de normas oficiais, busca compreendê-las a partir do conteúdo discursivo que elas promovem. Uma compreensão que tem como horizonte de sentido a percepção de que a educação – enquanto prática social elementar – constitui uma realidade privilegiada para a análise das formas de manifestação do poder dominante e dos riscos de que isso venha a produzir monstruosas anomalias sociais e políticas.

Seguindo a advertência de Apple (2004), “qualquer análise das maneiras pelas quais o poder desigual é reproduzido e discutido na sociedade não pode deixar de levar em conta a educação” (p.07). Onde se manifestam, com maior ênfase, tanto as contradições sociais como as forças que as produzem. Ainda mais em um contexto represado por contingenciamentos, não apenas na linha da austeridade econômica, mas, sobretudo, enquanto interdição da normalidade democrática, com um crescente controle da esfera pública e um contínuo enfraquecimento do tecido social. Neste

cenário apreensivo, a realização de um empreendimento crítico torna-se não apenas necessário, mas também, urgente.

Os atuais experimentos de disciplinarização das atividades humanas, funcionalização da vida, uniformização de condutas e opinião, massificação da violência real e simbólica, uso político do medo e da solidão, hiperindividualismo, concorrência generalizada, conformismo, apatia, seletividade epistêmica, hierarquização cultural, proliferação do pensamento utilitário, manipulação da verdade, políticas de morte e extermínio, negação de direitos fundamentais etc., são exemplos de alguns mecanismos de sujeição plenamente atuantes nas formações sociais de nosso tempo.

E mesmo que encontrem caminho livre nas democracias contemporâneas – resultado da *inovadora eficiência* ditada pela “governamentalidade” neoliberal –, a reunião desses elementos, corresponde a um tipo de aparelhamento muito próximo das formas clássicas de dominação totalitária. Sem contar que, nesse momento, surgem conectadas a pelo menos três movimentos globais, simultâneos e organicamente coordenados: o crescimento da extrema-direita, a mercantilização de todos os aspectos da vida e uma reforma mundial da educação.

A variedade e complexidade dos mecanismos de sujeição, suas muitas conexões e ramificações internas, o aparecimento de novas versões mais especializadas e radicalizadas, a unificação programática entorno de um projeto neoliberal totalitário<sup>1</sup>, fortemente insidioso, solicita, um tipo de análise reflexiva capaz de reunir vários construtos teóricos a partir de uma única questão norteadora, a saber: como o neoliberalismo transforma o funcionamento dos sistemas educacionais?

Então, considerando o período de 2013 a 2018 no Brasil, este trabalho objetiva problematizar a presença de uma estratégia discursiva totalitária, coloca em cena no contexto das atuais reformas educacionais. Neste caso, é preciso levantar também outras questões: 1) Como se constituem as disputas entorno do campo educacional brasileiro? Qual a influência da atual conjuntura política nas reformas educacionais? 2) Quais as bases ideológicas implicadas? É possível pensar as reformas para além

---

<sup>1</sup> A noção de projeto neoliberal totalitário que aparece já no título da Tese, resulta de um denso percurso bibliográfico, apresentado, respectivamente, nos capítulos II, III e IV. Não se trata da elaboração de um conceito, mas e tão somente, de uma espécie de ajuste de contas conceitual capaz de aglutinar sentidos dispersos em um universo teórico mais amplo. Afinal, esta noção diz mais sobre a tentativa de conciliar abordagens diferentes sobre um mesmo fenômeno – os totalitarismos –, do que uma proposição puramente hipotética. Já que emerge, justamente da necessidade de nomear as formas de poder atuantes em nosso tempo.

da mercantilização? 3) Como se explica o reaparecimento de elementos totalitários nas sociedades contemporâneas? Como a produção discursiva colabora com esse processo? 4) De que forma essas questões dialogam com o projeto neoliberal totalitário? E qual o paralelo possível com a categoria de totalitarismo?

Em razão da relevância desses questionamentos e da necessidade de ampliar as possibilidades de interpretação, chegamos à hipótese principal da Tese: de que o fenômeno das atuais reformas educacionais contém elementos totalitários representativos das forças que atuam na sociedade brasileira.

É com essa proposição em mente, que iniciaremos, no primeiro capítulo, com uma reflexão sobre a centralidade teórica da educação nas análises de Gramsci (2001) e Althusser (2012), avançando, depois, para o reconhecimento das formas de manifestação do poder dominante no contexto educacional, seguindo os estudos sobre o poder disciplinar em Foucault (2012), o poder simbólico em Bourdieu (1989) e o poder epistêmico em Apple (1989). Para, enfim, poder articular um breve percurso sobre o conteúdo político-ideológico das lutas educacionais no Brasil, através dos escritos de Anísio Teixeira (2007), Paulo Freire (1987) e Demerval Saviani (2011). Como se vê, esse capítulo inicial busca pavimentar a ideia de que a educação constitui concreta e permanentemente um campo de disputas.

No segundo capítulo, seguiremos uma abordagem do totalitarismo como categoria histórico-analítica, a partir das contribuições de Hannah Arendt (2012). Inicialmente, limitada à teorização dos regimes de terror do século XX, essa categoria também se consolidou como uma séria advertência contra as ameaças totalitárias de nosso tempo. Por isso, buscaremos distinguir três importantes aspectos correspondentes à análise arendtiana: 1) a sociabilidade totalitária, 2) a subjetividade totalitária e 3) a persistência do totalitarismo.

No terceiro capítulo, nos deteremos nas análises sociológicas sobre a injunção contemporânea entre totalitarismo e neoliberalismo. Exploraremos, com Laval e Dardot (2016), o surgimento de um novo modo de “governamentalidade”, agora em escala planetária e voltado não apenas para o comando das instituições, mas, sobretudo, para um controle totalitário da vida humana.

No quarto capítulo, avançaremos para uma espécie de ajuste decolonial da categoria de totalitarismo, pensando a colonialidade como uma forma de poder totalitário continuado. Oportunidade para reunir pensadores que, de algum modo, se

colocaram nessa discussão, por exemplo, através das noções de geopolítica do conhecimento e sistema-mundo em Dussel (1980), colonialidade do poder em Quijano (2005), globalitarismo em Milton Santos (2017), necropolítica em Mbembe(2018), totalitarismo de mercado em Himkelammert (2018) e totalitarismo neoliberal em Chauí (2020).

No quinto e último capítulo, deveremos confrontar este denso percurso teórico com a atual conjuntura política do Brasil – observando principalmente o recorte temporal de 2013 a 2018 – e sua relação com o fenômeno das atuais reformas educacionais. Para isso, ampliaremos esse debate com as referências a Gentili e Silva (1996), Frigotto (2010 e 2019), Cássio (Org. 2019), Penna (2019), Santos (Org. 2020), entre outros. Buscando apresentar como resultado uma interpretação do projeto neoliberal totalitário baseada na emergência e circulação de “fórmulas discursivas”, conforme Faye (2009) e Planque (2010).

Seguindo as etapas que organizam esta estruturação, primeiro realizaremos uma ampla revisão teórica da categoria de totalitarismo, inclusive, sugerindo outras possibilidades de leitura, para, finalmente, investigarmos as formas contemporâneas de sua aparição. Neste caso, através de uma incursão no texto normativo a partir da emergência das fórmulas “educação de qualidade”, “itinerário formativo” e “doutrinação ideológica”.

## **1. O fenômeno das atuais reformas educacionais no Brasil**

O golpe de 2016<sup>2</sup> decretou a captura do Estado e a derrocada das instituições democráticas no Brasil. Por mais contraditório e inadequado que pareça, serviu também como pano de fundo para a execução de um conjunto de medidas educacionais oportunistas. Seja como espetáculo político ou como medidas concretas a interferir no cotidiano das escolas, reformas foram antecipadas, aceleradas na tramitação, e, até mesmo, arbitrariamente editadas como Medida Provisória.

---

<sup>2</sup> Essa forma de designar os acontecimentos políticos que culminaram no processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff (no dia 31 de Agosto de 2016), segue uma perspectiva discutida amplamente por três obras que faço constar aqui: SOUZA, Jessé. *A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado*. Rio de Janeiro: LeYa, 2016. *Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. André Singer... [et.al]; organização Ivana Jinkings, Kim Doria, Murilo Cleto. São Paulo: Boitempo, 2016. *Contra o golpe: caderno de democracia*. Luciano Costa Santos, Nadia Virginia B. Carneiro (orgs.). Salvador: EDUFBA: EDUNEB, 2018.

Devido ao alinhamento, ao encadeamento por razão de série, ao caráter discursivo, ao jogo de aparências e à consubstancialidade, esse fenômeno pode ser observado como parte de um mesmo projeto intervencionista. É nesta perspectiva que situamos as seguintes reformas: a Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP nº 02/2017), a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e o Programa Escola Sem Partido (Projeto de Lei nº 867/2015<sup>3</sup>).

A indicação desses textos normativos como *corpus* principal da pesquisa, coloca em primeiro plano as leis que dão materialidade à atual política de reformas educacionais. O que exige um esforço de teorização, comprometido, simultaneamente, com os possíveis efeitos educacionais dessas leis, com a instrumentalização dos discursos que as acompanham e com os elementos conjunturais (aspectos sociais, históricos e político-ideológicos), que sabemos também constitutivos do texto legal.

Na condição de norma jurídica positivada, essas leis incorporam os atributos da universalidade e da compulsoriedade, essenciais a todas as normas que desempenham uma função ordenadora. Por isso, acreditamos que este conjunto de reformas visam instituir um novo marco regulatório na educação brasileira, que, justamente, pela sua natureza legislativa, busca determinar um novo modelo de escolarização no país.

Neste sentido, é preciso considerar o alcance das interações sociais experimentadas entorno dessas leis, desde a criação de versões interpretativas até a conformação dos indivíduos a um modo específico de atuação na sociedade. Considerando que, ao apresentar-se de modo genérico, a lei positivada aparenta um discurso sem autoria, sem identidade, como se destituída da condição de ser produzida por indivíduos situados historicamente.

Quando, na verdade, essas leis são sintomas de seu próprio tempo e, tomadas por formações ideológicas, exprimem as determinações de um dado momento, no que diz respeito à ordem política, concepção de desenvolvimento social e, especialmente, da função a ser desempenhada pelos sistemas de educação.

---

<sup>3</sup> Por mais que o Programa Escola sem Partido (Projeto de Lei nº 867/2015) ainda não tenha tramitado nas câmaras federais, avança sistematicamente nas esferas estaduais e municipais, razão pela qual consideramos suficiente para fazer constar, mesmo ainda na condição de Projeto de Lei, no rol das normas que integram o fenômeno das atuais reformas educacionais no Brasil.

Não é minha intenção aqui iniciar uma deontologia dessas novas leis educacionais, importa, sobretudo, destacar a forma de sua apresentação como unidade discursiva, composta por uma matriz de sentido previamente estabelecida. Dito desta maneira, a lei é concebida como uma forma especial de discurso, um instrumento da prática política capaz de materializar todo um conjunto de intenções que habitam as condições de sua produção. Nenhuma lei escrita pode ser deslocada do momento histórico de seu surgimento ou considerada sem os acontecimentos do mundo social ao qual pertence.

A relação entre lei e ideologia esteve durante um bom tempo limitada aos debates internos no campo jurídico, pela exigência irremediável de doutrinas de interpretação dos códigos legais, tão necessárias para a atuação dos operadores do direito. No entanto, há recentemente um deslocamento desse debate para fora da esfera judicial, pois o modo como as leis são interpretadas e aplicadas afeta diretamente a maioria da população e as dinâmicas sociais que a engloba. No fundo, está em questão o caráter normativo do Estado de Direito e o modo como determina obrigações institucionais e requer obediências individuais.

Sobretudo, interessa, aqui, interpelar essas leis como um tipo especial de discurso político, pelo qual se materializa ideologias intervencionistas nas políticas educacionais. No entanto, aqui é preciso lembrar, que, tanto a interpretação do texto normativo como as implicações práticas de sua execução, ainda não chegaram integralmente ao universo escolar. Trata-se, assim, de um fenômeno inacabado, dinamicamente vivo e dependente de novos movimentos no cenário político nacional.

Os documentos produzidos para dar efetividade às reformas educacionais não podem dizer por completo aquilo que são. Neste caso, temos a oportunidade de traçar as estratégias metodológicas sobre como abordar as lacunas de sentido que ainda permanecem.

## **2. Percorso metodológico e procedimentos de pesquisa**

Baseado em estudos qualitativos, levantamento de dados bibliográficos e documentais, pesquisa em livros, artigos de periódicos, buscas na web, dissertações e teses, o desenvolvimento desta escrita é uma construção dialeticamente dinâmica e ininterrupta. Além, é claro, de estar relacionada ao universo das práticas sociais,

onde a amplitude e a complexidade dos acontecimentos exigem metodologias devidamente conectadas a realidades tão imprevisíveis.

Neste sentido, uma pesquisa que busca compreender o fenômeno das atuais reformas educacionais no Brasil, somente seria viável dentro de uma abordagem qualitativa. Isso porque, segundo Minayo (2002), a pesquisa qualitativa é aquela que preocupa-se com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p.21-22).

O que também coincide com a percepção de Gatti (2001), ao criticar a presença de certo imediatismo nas pesquisas educacionais, responsável por “um grande empobrecimento teórico”. Sobre o que ela afirma:

Isso não quer dizer que não devamos nos voltar para os problemas concretos que emergem no cotidiano da história da educação vivida por nós – é aí que os problemas tomam corpo –, mas a pesquisa não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do dia-a-dia, porque ela, por sua natureza e processo de construção, parece não se prestar a isso, vez que o tempo da investigação científica, em geral, não se coaduna com as necessidades de decisões mais rápidas. A busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente, é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica. Nem sempre o esforço de buscar hipóteses mais consistentes, de colocação de perguntas mais densas, é encontrado na produção das pesquisas na área educacional [...] (p.71).

Talvez por isso, ao se comprometer com uma pesquisa bibliográfica em literatura especializada – através da seleção, análise e síntese reflexiva de uma série de estudos críticos –, o que de fato está em jogo nesta Tese é a possibilidade de apresentar condições teóricas, conceituais e hermenêuticas que possam efetivamente colaborar para uma melhor compreensão do atual cenário da educação no Brasil.

Posto isto, me parece fundamental apostar em um percurso metodológico capaz de romper com o viés apriorístico das metodologias de pesquisa em educação, como se apenas a definição de um método fosse suficiente para garantir às investigações sempre os melhores resultados. Mesmo partindo desta desconfiança na centralidade do método como solução prévia às complexidades do campo educacional, é preciso dizer que, graças a essa etapa metodológica foi possível ter mais consciência dos limites desta pesquisa.

### *a) Análise do Discurso*

Pensando esses limites dentro de um contorno metodológico, buscamos circunscrever no campo da Análise de Discurso – AD, novos gestos de leitura, relacionados à compreensão de uma realidade cada vez mais preenchida por formulações discursivas carentes de uma devida confrontação. Pois, é no terreno do discurso que se manifestam concretamente as ideologias que nos ameaçam com mecanismos de poder tão insidiosos e duradouros.

“Uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seja próprio, preso a sua literalidade” (p.262). Assim, Pêcheux (1995), propõe uma nova questão para o campo da teoria linguística, a saber, a especial relação dos discursos com os acontecimentos políticos. Daí, sua preocupação em apontar, simultaneamente, o objeto e objetivo da AD, uma vez que “as ideologias dominantes nascem no mesmo lugar da dominação ideológica, sob a forma dessas múltiplas falhas e resistências que o estudo discursivo concreto pode fazer emergir” (1981, p.7).

Isso porque, é na esfera do discurso político que “a ideologia torna possível a relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo: em outras palavras, reúne sujeito e sentido”. (ORLANDI, 2013, p.96). De certo modo, é a partir desse recorte ideológico, que “o sujeito se constitui e o próprio mundo se significa”, não apenas como manifestação de uma visão de mundo ou sobreposição da realidade, mas, sobretudo, como “mecanismo estruturante do processo de significação” (p.96). Processo, no qual, os discursos não são absolutos nem fechados sobre si mesmos, mas, sempre permeáveis e atravessados por outras discursividades e por outras interações ideológicas.

Por isso, Maingueneau (1997), ao comentar o constructo teórico-metodológico da AD sugere uma abordagem que considera o discurso (em nosso caso, a lei positivada), uma espécie particular de “produto do trabalho ideológico” (p. 17). O que implica afirmar que a lei é sempre produzida no interior de uma atmosfera ideológica, possibilitando ao texto normativo assumir posições, aderir a ideais, manifestar comprometimentos, que, de certo modo, emolduram o conteúdo ideológico dentro da forma legal.

Essa possibilidade do discurso transitar por diferentes dimensões da realidade social, por conta da natural circulação da linguagem pelo mundo humano, acaba por conferir uma especificidade política ao discurso, pela sua capacidade de definir

valores, leis e normas em uma sociedade. Enquanto espaço formal para a materialização de ideologias, todo discurso é integralmente político, sobretudo, em um mundo de falantes onde a linguagem emerge como território comum.

Os funcionamentos discursivos socialmente pertinentes atravessam a matéria linguística, sem preocupar-se com suas fronteiras que, para outros fins, puderam ser trancadas entre sintaxe, semântica e pragmática. (...) A dimensão ideológica do funcionamento dos discursos diz respeito a operações que podem se situar em níveis muito diferentes da organização da matéria linguística (p.18).

Assim, a tarefa da AD seria a de identificar as marcas ideológicas nos discursos, muitas vezes situadas à margem da “matéria linguística” e fora do controle das sintaxes gramaticais. Partindo da ideia de que todo discurso revela uma dimensão de sentido (semântica), relacionada com a história de cada sociedade e com os embates entre os agentes situados em diferentes lugares econômicos, sociais, políticos e ideológicos.

Em suma, a composição teórica que combina epistemologia e metodologia na AD (muito brevemente apresentada nos parágrafos acima), sugere uma preocupação com as formações discursivas atuantes na esfera pública – especialmente as leis, pela sua natureza portadora de poder político. A relação com a realidade histórico-social, a maneira como os discursos materializam as ideologias e a possibilidade de determinação dos modos de ação dos indivíduos, são elementos centrais neste processo de adesão metodológica.

#### *b) A noção de fórmula*

Consciente do universo teórico implicado na AD, fica evidente a necessidade de fixar procedimentos de pesquisa mais atentos à produção vocabular no interior dos discursos políticos – em nosso caso, a legislação educacional. É o que sugere, inicialmente, a noção de *fórmula*, colocada em relevo pela primeira vez por Jean-Pierre Faye (2003-2009), na obra *Introdução às linguagens totalitárias: teoria e transformação do relato*. Faye (2009) foi um investigador incansável daquilo que considera um dos princípios formadores dos totalitarismos: a instrumentalização do discurso através da circulação de *fórmulas*.

Uma estratégia discursiva, fundamentada na relação entre linguagem e acontecimento histórico, conforme ele exemplifica com “a palavra *História* – que designa ao mesmo tempo um processo ou uma ação real e o relato dessa ação. Relato que, concomitantemente, enuncia a ação – e a produz” (p.15). Assim, os processos históricos manifestam-se sempre como um duplo de ação e relato, uma combinação que torna visível a força realizadora contida nas palavras. Como se o fato de enunciá-las significasse, também, produzir concretamente demonstrações práticas.

O que significa dizer que as palavras, enunciadas no interior dos discursos, têm o poder de produzir ações concretas: seja na imposição de um sentido para o mundo, seja no condicionamento da conduta dos indivíduos. A tarefa sugerida por Faye (2009), deve confrontar linguagem e realidade, como parte de um mesmo campo em disputa, definido pelo protagonismo de algumas sentenças e expressões. Tal é o jogo das ideologias: naturalizar discursivamente uma determinada experiência humana como a única possível, mesmo que seja a mais extrema violência desumanizadora.

O modelo exemplar dessa estratégia discursiva, é o processo de aceitação do Estado totalitário alemão, que conta com a circulação de uma *fórmula* capaz de centralizar e garantir a convergência de todas as mobilizações políticas naquele contexto – uma espécie de síntese ideológica dos discursos em favor do regime nazista. Trata-se da fórmula totalitária *Estado total*, uma formulação linguística mutante e ao mesmo tempo estável, utilizada para conferir uma aparência extraordinariamente superior ao Terceiro Reich<sup>4</sup>.

Faye (2009) observa que “é pelo jogo de deslocamentos recíprocos dessas transmissões que o efeito de ideologia vai aparecendo cada vez mais”. (p. 28). Quanto mais circula a fórmula totalitária *Estado total*, mesmo com as variações (mobilização total, vontade total, governo total, comunidade estatal, totalitarismo, sociedade total etc.), mais ação política o “efeito de ideologia” produz. Por isso, ele circunscreve a fórmula a um contexto de linguagem cujos efeitos alcançam diretamente o mundo

---

<sup>4</sup> Mesmo que, segundo Faye (2003), “a primeira aparição política do termo encontra-se no enunciado mussoliniano do discurso no teatro Augusteo de Roma, na noite de 22 de junho de 1925” (p.57). O que, para ele, sinaliza que a chegada dessa fórmula à Alemanha encontra um terreno ainda mais fértil para o desenvolvimento de seus efeitos discursivos. Neste contexto, ele “define essa fórmula pelo serviço que ela vai propiciar: deve ‘servir para *anunciar* o começo de um Estado novo ao inverso do conceito liberal’ [...] A fórmula Estado total ‘toca o Estado nacional-socialista numa de suas propriedades essenciais, na sua reivindicação de uma soberania envolvente (*umfassenden*), destruindo todas as autonomias” (p.55).

prático, na qualidade de uma potência de mudança que invade as consciências e o comportamento dos indivíduos.

Mas, o que é um fórmula discursiva totalitária? Como identificar sua emergência? Como caracterizar sua forma de atuação? Aqui, passaremos a seguir ao trabalho de Alice Krieg-Planque (2009-2010), na obra *A noção de “fórmula” em Análise do Discurso: quadro teórico e metodológico*, que, ao distinguir as propriedades contidas nas fórmulas, elabora quatro aspectos que deverão orientar sua identificação: 1) ter um significado cristalizado; 2) se inscrever numa dimensão discursiva; 3) funcionar como um referente social e 4) comportar um aspecto polêmico. Sobre o que, vale a pena acrescentar, que estas propriedades não precisam ser simultâneas ou estar completamente estabelecidas para que possamos atribuir a noção de fórmula a determinados vocábulos.

Para a autora, a fórmula pode ser definida como uma “unidade lexical”, uma expressão (que pode ser simples ou composta) capaz de determinar a “permanência de um significante”. Mesmo considerando as mutações e o aparecimento de variações vocabulares, importa que a expressão, para chegar a ser uma fórmula, deve assegurar a “estabilidade formal” de um significado (p.61-62). Eis a natureza da cristalização, pela qual a fórmula totalitária assume um aspecto conciso e facilitador de sua propagação, pois, “à medida que sua circulação aumenta, sua estatura se fortalece” (p.71).

Outra propriedade destacada é a dimensão discursiva da fórmula. Enquanto “materialidade linguística relativamente estável”, a fórmula totalitária não existe sem os seus usos, por isso, sempre estará investida de algum sentido a ser cristalizado. Assim, as fórmulas “não podem ser descritas senão depois de seus usos”, relativos à preexistência de todo um suporte discursivo que as acolha em um determinado contexto. “A consequência do caráter discursivo das fórmulas é que elas só podem ser analisadas se estiverem apoiadas em um *corpus* saturado de enunciados atestados” (p.89).

E é, justamente, pensando as fórmulas totalitárias no contexto de “seus usos”, que Planque (2010) aponta também suas propriedades instrumentais: o caráter de referente social e o caráter polêmico. No primeiro caso, a fórmula repercutiria “seu aspecto dominante”, em relação aos discursos enunciados “num dado momento e num dado espaço sociopolítico” (p.90). Nessa condição de superioridade discursiva e

atuando como uma espécie de referência predominante no debate público, “a fórmula é um signo que evoca alguma coisa para todos” (p.92). Tornando-se, por isso, recorrente nos mais variados tipos de discurso – inclusive produzindo novos derivados e novas composições.

Para que possamos dizer que a fórmula é um signo conhecido de todos, é preciso que a encontremos nos mais variados tipos de discurso. É preciso que os lugares de emergência da fórmula se diversifiquem. Se a fórmula é originária de uma formação discursiva, deve sair dela. [...] O fato de a fórmula ser um denominador comum dos discursos, de ela ser uma passagem obrigatória, é constitutivo da fórmula como referente social (p.96).

Considerando o fato da fórmula ser reconhecida obrigatoriamente em um certo contexto, chegamos à propriedade que indica seu caráter polêmico: “é porque há um denominador comum; um território partilhado, que há polêmica” (p.100). O que equivale a dizer, que uma fórmula totalitária, uma vez compartilhada por todos como uma referência discursiva na esfera pública, torna-se, antes de qualquer coisa, “um objeto polêmico”.

Por isso, ao mesmo tempo em que funciona como um “denominador comum”, também constitui-se como um lugar de contestações e encontros<sup>5</sup>, dado que, é da sua natureza colocar em discussão problemas concretos e de relevância sociopolítica. O que, de certo modo, confirma o seu valor metodológico para a análise das atuais reformas educacionais no Brasil. Afinal de contas, “é porque constitui um problema, porque põe em jogo a existência das pessoas, porque é portadora de um valor de descrição dos fatos políticos e sociais, que a fórmula é objeto de polêmicas” (p.100).

Então, considerando a heterogeneidade como marca das fórmulas totalitárias, percebidas através de expressões concisas, integradas a um contexto discursivo enquanto referente social polêmico e ainda em disputa, é preciso reconhecer, igualmente, que elas demandam uma perspectiva de análise essencialmente pluridisciplinar. Em especial, quando entendemos que no debate público os discursos estão sempre sujeitos a inúmeras formas de instrumentalização.

---

<sup>5</sup> Dito de maneira mais concreta, “ela põe em jogo a existência das pessoas: a fórmula põe em jogo os modos de vida, os recursos materiais, a natureza e as decisões do regime político do qual os indivíduos dependem, seus direitos, seus deveres, as relações de igualdade ou de desigualdade entre cidadãos, a solidariedade entre humanos, a ideia que as pessoas fazem da nação de que se sentem membros [...] As fórmulas participam do peso da história, esse peso que lastreia os destinos individuais.” (2010, p.100).

Pensando agora em termos de um procedimento de pesquisa integrado aos objetivos desta Tese, a *fórmula* consiste em um exemplar inequívoco do quanto a linguagem pode ser manipulada, do quanto a palavra pode ser inoculada de táticas de dominação e do quanto o discurso pode ser capturado ideologicamente<sup>6</sup>. Aliás, é neste sentido que a *fórmula* corresponde a uma estratégia totalitária, infiltrada na produção discursiva, cuja função seria determinar o monopólio de sentido sobre os discursos direcionados à esfera pública. Seu emprego, denuncia a tentativa de uma apropriação totalitária da linguagem, pois é através das *fórmulas* que os totalitarismos melhor se comunicam.

Nelas, a linguagem encontra seu limite de representação, na medida em que se prestam a materializar ideologias de controle e dominação totalitária. Um processo que deixa pelo caminho muitas pistas e um rastro considerável que oferece condições reais de sistematização, problematização e análise, sobretudo, do modo como as forças totalitárias se apresentam em nosso tempo. Ao que tudo indica, o projeto neoliberal totalitário que ameaça atualmente a sociedade brasileira, empresta esta estratégia diretamente dos totalitarismos históricos.

A partir deste ponto, tendo apresentado as reformas educacionais como objeto de estudo e as fórmulas discursivas como procedimento de pesquisa, passamos à construção de uma fundamentação teórica preocupada em explorar o universo educacional dentro de uma perspectiva que busca refletir sobre a relação entre educação, poder dominante e as diferentes nuances entorno da categoria de totalitarismo.

---

<sup>6</sup> Como também demonstra o trabalho do filólogo judeu-alemão Victor Klemperer (1881-1960), que na obra *LTI – a linguagem do Terceiro Reich* (2002), traz um impressionante trabalho de investigação sobre a instrumentalização nazista da linguagem. Apesar de não destacar a noção de fórmula (como em J.P. Faye), sua pesquisa mostra como “o nazismo se embrenhou na carne e no sangue das massas por meio de palavras, expressões, e frases impostas pela repetição, milhares de vezes, e aceitas inconsciente e mecanicamente”. E ainda complementa em um tom de alerta que nos comprometemos a observar: “Mas a língua não se contenta em poetizar e pensar por mim. Também conduz o meu sentimento, dirige a minha mente, de forma tão mais natural quanto mais eu me entregar a ela inconscientemente. O que acontece se a língua culta tiver sido constituída ou for portadora de elementos venenosos? Palavras podem ser como minúsculas doses de arsênico: são engolidas de maneira despercebida e parecem ser inofensivas; passado um tempo, o efeito do veneno se faz notar” (p.55).

## CAPÍTULO I

### EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE DISPUTAS

*Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter o olhar fixo sobre ela. (AGAMBEN, 2009, p.59)*

Talvez seria melhor começar por admitir a impossibilidade de determinar um conceito único de educação, enumerar logo de saída a diversidade de abordagens em consequência da grande quantidade de autores dedicados a esse propósito. Quem sabe, iniciar argumentando sobre a necessidade, muitas vezes meramente formal, de assumir como ponto de partida uma dada compreensão já referenciada. Ou ainda, simplesmente, aderir à prudência e apenas tangenciar essa discussão tão bem articulada por especialistas, dentro de uma área de conhecimento há muito consolidada.

No entanto, não tomo essas recomendações como um limite no qual deva conter minhas aspirações, mas no sentido de uma advertência para que venha a me conduzir, respeitosamente, ao lado de todos e todas que se empenharam e ainda se empenham em ampliar os diferentes níveis de conhecimento das questões entorno da educação. Fiel a essa consciência, começo então a me mover pelos caminhos da reflexão pessoal e da pesquisa orientada.

Em vez de repetir uma teoria consagrada ou adotar um conceito-chave para definir o que é educação, procurei tomar como base uma espécie de horizonte de sentido, onde pudesse aportar uma prática reflexiva. E só então, seguir revolvendo nos níveis estruturais e normativos, os espaços de luta e medidas de força que integram a história e a atualidade das dinâmicas educacionais.

A educação, na condição de integrante das contradições e integrada às complexidades de nosso tempo, compõe um ambiente social profundamente marcado pela incidência de conflitos ideológicos – na esteira de uma constante ofensiva das forças de dominação econômica, das grandes lutas pela hegemonia do poder político e das intensas disputas pelo controle da esfera cultural. De modo que nenhuma tentativa de compreensão das sociedades contemporâneas pode ser fecunda, sem a

problematização do projeto educacional nelas idealizado. Portanto, relacionar os fenômenos educacionais com os modelos de sociedade vigentes, consiste em uma tarefa elementar, se queremos compreender os movimentos históricos e sociais de nossa época.

Daí, a necessidade de transpor as abordagens que se limitam a analisar apenas os resultados educacionais, como se fosse possível pensar criticamente a educação sem a problematização do aparato político-ideológico que a estrutura. Sabidamente, essa é a instância responsável por definir a finalidade da formação escolar, selecionar os conteúdos a serem ensinados e garantir a reprodução de uma determinada ordem social. Neste cenário, a pesquisa educacional deveria, primordialmente, escavar o conteúdo político e a substância ideológica materializados nos discursos oficiais sobre a educação, como uma etapa preparatória, de exploração do terreno e de compreensão da realidade, a fim de orientar os embates e o planejamento de ações efetivas.

No entanto, quando as palavras “política” e “ideologia” surgem relacionadas à educação, devemos reconhecer o perigo de vagar na abundância de polissemias. Não pretendo, com essa observação, provocar uma entrada no debate, mas apenas situar uma posição: a abordagem da educação enquanto campo de disputas de poder, implica, essencialmente, no aprofundamento do seu caráter político e ideológico. Em termos mais conclusivos, poderíamos propor a seguinte formulação: educação, política e ideologia são fenômenos indissociáveis nas sociedades contemporâneas.

Aliás, é justamente essa indissociabilidade que nos permite interpelar os atuais acontecimentos entorno da educação, considerando ao menos dois pontos de vista: por um lado, um forte enquadramento das políticas sociais pelos modelos econômicos e, por outro, a necessidade de superação das muitas formas de desigualdade social, ainda mais alarmantes nesse começo de século. Em ambos, a educação é tomada por intensas disputas político-ideológicas.

Uma vez afirmada, essa duplicidade de perspectiva desafia as pesquisas sobre a realidade educacional brasileira a um imprescindível ajuste de percepção e um reposicionamento teórico elementar, de modo que, a um só tempo, possa produzir como resultado uma crítica contundente dos mecanismos de poder, sem perder de vista o vigor de uma aposta esperançosa, mesmo diante de dificuldades tão emblemáticas.

Por fim, é preciso reconhecer que a decisão de relacionar educação, política e ideologia, encontra terreno fértil na literatura marxista dedicada à crítica das sociedades capitalistas. E é justamente entorno de algumas dessas análises que buscarei circunscrever uma abordagem da educação à luz das disputas de poder. Dando a ver, inicialmente, três aspectos que dizem respeito ao funcionamento social dos sistemas educacionais, são eles: a centralidade teórica da educação, as manifestações do poder dominante na educação e a constituição político-ideológica do campo educacional brasileiro.

## **1. A centralidade teórica da educação**

A ausência de elaboração teórica da questão educacional nos escritos de Marx, de modo algum significa que ele tenha negligenciado a temática da educação. As intensas transformações sociais impulsionadas pelas revoluções burguesas que estão no centro de seus estudos, não se restringiram somente ao plano econômico, mas daí alcançaram radicalmente, também, as esferas política e cultural, obrigando as instituições a se ajustarem ao modelo capitalista de sociedade, tanto com mudanças estruturais como nas relações de sociabilidade.

Na falta de uma teorização precisa do problema educacional, vemos emergir uma espécie de teoria geral do capitalismo extraordinariamente pródiga em organizar conceitos e formatar categorias, produzindo as condições teóricas necessárias para o surgimento de um terreno fértil sobre o qual proliferaria diferentes domínios de análises críticas. Nesse fluxo analítico, finalmente os sistemas de educação ocupariam um lugar de destaque. Mesmo porque, é bem difícil conceber uma crítica das relações sociais de natureza capitalista sem considerar o papel da educação no desenvolvimento das novas formações sociais, implacavelmente aliciadas pelas exigências do capital e submetidas aos interesses de uma elite dominante.

Em Marx, encontramos muito mais a abertura de uma perspectiva de análise – que reivindica a explicitação do papel social da educação na conformação das sociedades capitalistas –, do que propriamente a elaboração de uma teoria crítica sobre o campo educacional. Assim, o conhecimento produzido a partir desse domínio de interpretação, geralmente é resultado de fecundas derivações entorno do

“conteúdo educativo” e do “potencial educativo” de certas noções e categorias de pensamento presentes nos escritos marxistas<sup>7</sup>.

É justamente seguindo essa pista que avanço sobre essa tradição, buscando destacar as análises que relacionam os processos educativos – no interior das sociedades ordenadas pelo capital –, às instâncias de produção-reprodução das relações de exploração. Circunstância que talvez nos permita observar a ascensão da temática da educação e, conseqüentemente, sua centralidade para a compreensão das transformações sociais contemporâneas. Neste sentido, vislumbro duas análises paradigmáticas: a perspectiva emancipatória de Gramsci e a perspectiva instrumental de Althusser.

#### *a) Educação e a luta contra-hegemônica*

Gramsci (2001), em um brilhante trabalho de releitura da obra de Marx, a partir das condições sociais da Europa no começo do século XX, particularmente da Itália, traz à cena elementos que irão marcar um novo momento na crítica marxista. Especialmente, por enfatizar que a luta contra a hegemonia das forças do capital, não deveria se restringir à luta de classes na esfera da organização do trabalho e dos trabalhadores. Essa luta deveria acontecer, também, no plano da cultura e do imaginário coletivo, por isso, a atenção dada aos sistemas de ensino, na condição de potência reformadora da sociedade.

Essa compreensão da educação como um espaço de superação das contradições sociais, a coloca no centro das análises marxistas e, em consequência, no centro das lutas sociais, onde a educação deveria compor as estratégias contra a hegemonia cultural, assumindo uma perspectiva emancipatória e antagônica em relação ao ideal de reprodução das forças dominantes. Para isso, seria necessário que

[...] a inteira função de educação e formação das novas gerações deixe de ser privada e torne-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas

---

<sup>7</sup> Em artigo publicado em 2018 por ocasião dos 200 anos do nascimento de Marx, o professor Demerval Saviani discute a influência do pensamento marxista a partir do desenvolvimento de uma espécie de “valoração educativa” das noções de homem, mundo e sociedade, e das categorias de materialismo histórico, luta de classes, alienação etc. Ao que parece, essa busca pelo conteúdo e pelo potencial educativo em alguns tópicos do pensamento de Marx, foi o que permitiu a emergência de um campo de análises sobre a realidade educacional, por assim dizer, uma Sociologia da Educação.

esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente [...] (p.36-37).

Esta passagem dos *Cadernos do Cárcere* (2001), esboça de maneira exemplar a centralidade à qual é alçada a educação no plano da teoria social gramsciana. Ao afirmá-la reponsabilidade exclusiva da gestão pública, ele pensa a educação como matéria política, cuja função deveria ser a garantia de uma formação unitária “sem divisão de grupos ou castas” para as novas gerações. Trata-se de uma educação renovada, capaz de alcançar a alma do povo por intermédio de “um conteúdo real, derivado da consciência imediata e direta das suas necessidades e das suas aspirações, dos seus direitos e deveres” (2017, p.1036).

Essa grande transformação e ampliação da atividade escolar, representa a alternativa de “revolução cultural” pensada por Gramsci, na qual, segundo Frigotto (2010): a educação, “enquanto aparelho de luta hegemônica, passa a ser entendida não como reflexo das relações sociais, aparelho apenas reprodutor das relações dominantes, mas ela mesma constituinte das relações sociais” (p.55).

Estaria assim, no horizonte de uma educação pública e unitária, a formação de uma consciência política popular comprometida com a emancipação humana e contrária às formações sociais condicionadas por estruturas de dominação e exploração. Em seu conteúdo, o programa escolar deveria trazer

[...] as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas (2001, p. 37).

A educação torna-se um ato político emancipador de primeira grandeza, parte constitutiva de uma realidade social reformulada contrariamente ao espírito de dominação capitalista. Por isso, a posição gramsciana sustenta que “O problema da educação é o máximo problema de classe e só pode ser resolvido sob o ponto de vista da classe, que é o único que permite a valoração proletária das instituições sociais e das leis” (2017, p.1036). De todo modo, seja nos termos das lutas sociais ou das críticas à hegemonia do capital, a educação seria esse lugar central onde se manifesta “o máximo problema de classe”.

Mesmo que essa incursão tenha apenas introduzido o pensamento gramsciano, limitada pela intenção de circunscrever a questão educacional no centro de suas reflexões; ao menos, muito provavelmente, deixa visível um novo tipo de enfrentamento ao sistema de dominação capitalista. A saber, um programa de educação para elevação cultural das massas populares, sem o qual, para Gramsci (2001), jamais poderia se pensar a conquista da hegemonia e o “desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política” (p. 24).

#### *b) Educação e o aparelhamento do Estado*

Se, nas décadas de 20 e 30, Gramsci descreveu uma perspectiva emancipatória da educação, expressando seu potencial crítico para alcançar uma verdadeira refundação das sociedades modernas; em outra frente de interpretação, igualmente motivada pela teoria geral do capitalismo em Marx, Althusser (2012) desenvolveu uma espécie de perspectiva instrumental sobre o papel da educação. Em certa medida, como resposta à difícil conjuntura política e social das décadas de 60 e 70, referente à eclosão de governos autoritários e ditatoriais em todas as partes do mundo.

Inicialmente comprometido em revisar os conceitos marxistas de ideologia, infraestrutura e superestrutura, é crucial para sua reflexão distinguir entre o “aparelho repressivo do Estado”, responsável pelo uso da força coercitiva (polícias e sistema judiciário) e o “aparelho ideológico do Estado” com a prerrogativa de formação das mentalidades (mídia, igreja, escola e família).

Em resumo, trata-se de uma análise dedicada a desvelar os processos de aparelhamento do Estado pelas classes dominantes e, conseqüentemente, da manutenção das relações de dominação. “Donde se segue que, para existir, toda a formação social deve, ao mesmo tempo que produz, e para poder produzir, reproduzir as condições da sua produção” (p.11).

Entra em vigor, com essa perspectiva instrumental, um léxico amplamente aceito no campo das análises marxistas, tornando este autor decisivo para o estabelecimento de uma visão crítica sobre os mecanismos de “reprodução das condições de produção”, cuja centralidade teórica da educação seria igualmente fundamental.

Tomando a educação como uma prática material concreta, essa perspectiva busca apreender os vínculos ideológicos entre os processos educativos e a reprodução. É nesse sentido que a constatação de que o “aparelho escolar é o aparelho ideológico de Estado dominante nas formações sociais capitalistas” (p.78), passa a constituir uma ideia-chave nos estudos críticos sobre o papel da educação.

Fica, assim, estabelecido um risco constante de usurpação ideológica das instituições educacionais, em favor da perpetuação das estruturas de poder controladas pelas classes dominantes.

Acreditamos portanto ter boas razões para afirmar que, por trás dos jogos de seu Aparelho Ideológico de Estado político, que ocupava o primeiro plano do palco, a burguesia estabeleceu como seu aparelho ideológico de Estado nº 1, e portanto dominante, o aparelho escolar, que, na realidade, substituiu o antigo aparelho ideológico de Estado dominante, a Igreja, em suas funções (p. 78).

É importante notar, sobre a afirmação de que a educação substituiu a Igreja como “aparelho ideológico de Estado dominante”, sua ascensão enquanto formação de um sistema de ensino concebido excepcionalmente para transmitir as técnicas, os saberes práticos, os conhecimentos culturais e científicos, conservadores da “ordem estabelecida pela dominação de classe”.

Ao pensar a educação como instância central de reprodução, Althusser (2012) procura demonstrar que o que está em jogo não é simplesmente a reprodução da qualificação da força de trabalho, mas,

uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, “pela palavra”, a dominação da classe dominante (p. 21-22).

Neste ponto, em que a educação e a ideologia dominante se encontram, abre-se de maneira irreversível, um debate em que a centralidade teórica da educação não poderia mais ser ignorada. Ao que parece, é entorno dessa chave de leitura que organiza-se a análise dos aparelhos ideológicos de dominação, desde as entranhas do *humanismo* educador das classes dominantes até a estratégia de “reprodução da submissão”.

Obviamente, o impacto dessas interpretações sobre o campo educacional, não se resume a Gramsci e a Althusser. Embora a perspectiva emancipatória do primeiro e a perspectiva instrumental do segundo, representem contribuições valiosas para o progresso das correntes de pensamento marxista no âmbito da educação. A centralidade dos fenômenos educacionais resultante dessas perspectivas, mesmo que em horizontes interpretativos diferentes, tornou-se um elemento teórico indispensável para a compreensão das dinâmicas sociais da contemporaneidade.

Além de não podermos mais dissociar a educação dos aspectos políticos e ideológicos que a condicionam, é cada vez mais notório que nela também se inter-relacionam níveis diversos da realidade social: os poderes do Estado, as diretrizes econômicas, as legislações normativas, os ideais de cultura, as demandas sociais etc.

De modo exemplar, as reformas educacionais propostas no Brasil entre os anos de 2013 e 2018 e que, ainda hoje, no momento de suas implementações, permanecem como objeto de debates, questionamentos e conflitos, refletem diretamente as medidas de força e disputas ideológicas presentes nesse jogo de inter-relações.

Todavia, o que significa afirmar a centralidade teórica da educação em um contexto como esse?

Imagino que o mais comum seria desacreditar tal intenção, colocando sob suspeita de esterilidade, qualquer discussão que a essa altura ainda se ocupasse das condições analíticas do campo educacional. Além de matéria ultrapassada, sugere pura teorização sem ganhos práticos e, por isso mesmo, geralmente acusada de tarefa obsoleta. Ainda mais que, atualmente, as instâncias de elaboração das políticas educacionais consideram relevante apenas os resultados objetivos colhidos pela mensuração da realidade educacional, contando com um arsenal de dados, índices, avaliações, gráficos de desempenho e parâmetros de qualidade, que, em muitos casos, mais obscurecem os sentidos do que lançam uma luz para sua compreensão.

Afirmar a centralidade teórica da educação neste momento, significa lembrar que ela não deve ser refém da pura objetividade e exatidão dos números, e, sobretudo, de que há dimensões dessa realidade que não podem ser capturadas por análises realizadas tecnicamente. Como por exemplo, o fato de que, no cotidiano educacional, diferentes subjetividades são acolhidas a partir de situações concretas muito distintas, em níveis de abstração, de vivências culturais e de condições

materiais de existência. Muitas vezes, situações não apenas plurais, mas, antagônicas, já que resultam de um tipo de sociedade que impõe um fosso de desigualdade entre os sujeitos em função de lugar social, raça, gênero, acesso à cultura e garantias de direito à cidadania.

De volta aos autores em destaque, em Gramsci, temos viva a possibilidade de uma luta emancipatória. Enquanto, em Althusser, essa possibilidade é reduzida a uma consciência crítica e resignada. Por outro lado, em ambos, a educação constitui um campo de disputas e, também, em ambos, a educação ocupa o centro das práticas sociais.

Em um cenário tomado pela exatidão de verdades estáticas e estatísticas, tão avesso às reflexões teóricas, o maior desafio com a retomada desses autores, é seguir pensando a educação com uma espécie de esperança dialética, na qual a luta emancipatória e a conscientização crítica possam seguir produzindo alternativas; tanto para a compreensão da realidade, como para a nossa atuação no mundo frente às manifestações do poder dominante. Pois, somente dessa maneira, é possível revigorar o desejo e a luta por uma sociedade democrática e politicamente viva, mesmo que em uma atmosfera asfixiada pelo embrutecimento do mundo, das ideias e das pessoas.

## **2. As manifestações do poder dominante na educação**

As vitórias teóricas de Gramsci e Althusser não se restringiram à afirmação da premissa de centralidade da educação no terreno das análises marxistas, sua virtuosidade contribuiu também para efetivar o campo educacional como instância essencial nas lutas sociais. Em consequência dessa justaposição, multiplicaram-se as tentativas de produzir um arranjo teórico capaz de harmonizar as duas perspectivas (emancipatória e instrumental), em favor de uma abordagem da educação relacionada às disputas de poder.

De todo modo, pensar a educação enquanto campo de disputas, implica estar atento às multiformas pelas quais o poder nela se manifesta. Dinamicamente múltiplo, multifacetado, multifuncional, multilíngue, não estereotipável e resultante de mimetismos forjados nas mais diversas circunstâncias históricas. É certo que o poder transita naturalmente pelas vias reais e imaginárias, envolvendo por completo as

realidades sociais mais complexas, nas quais a educação também atua. E, embora seja difícil apontar sua face, ao menos já nos familiarizamos com certas aparências: em geral, o poder nunca se mostra diretamente, e quando o faz, revela, na verdade, uma fraqueza.

A possibilidade de identificação das disputas inscritas na educação, exige um diálogo atualizado com as novas formas de organização político-social de nosso tempo. Neste caso, devemos começar observando atentamente o fato de que os sistemas de educação se tornaram o alvo preferencial das forças ideológicas a serem contestadas. Daí, a busca por compreender o modo como essas forças atuam conjuntamente nos mecanismos de dominação-reprodução da sociedade, e a maneira como recorrem a um sofisticado aparato de dissimulação, a fim de ocultar as disputas de poder que vigoram no mundo social.

Nesta abertura, é possível reconhecer o desenvolvimento de notáveis incursões, igualmente atentas a uma crescente interferência do poder dominante<sup>8</sup> na concepção e no funcionamento dos sistemas de educação. E, mesmo que a princípio essas incursões não abordem diretamente o universo educacional, é para este que elas convergem, ao menos, na medida em que reverberam no modo como as formações sociais são conservadas e reproduzidas.

De toda sorte, penso que a partir deste ponto, podemos acompanhar algumas abordagens – tornadas emblemáticas – sobre diferentes formas de manifestação do poder dominante, organicamente integradas aos modos de vida nas sociedades contemporâneas, nas quais, a cada momento, o próprio poder se diversifica, se implementa, se ajusta, se metamorfoseia, assumindo modalidades cada vez mais sutis e imprevisíveis. Se consideramos suas interferências no âmbito da educação, acredito que seja possível destacar a irrupção de três formas distintas do poder dominante nas formações sociais próprias do capitalismo: o poder disciplinar, o poder simbólico e o poder epistêmico.

#### *a) O poder disciplinar*

---

<sup>8</sup> Com esta expressão, amplamente difundida por uma profusão de autores vinculados ao universo teórico marxista, busco situar o modo como o próprio Estado burguês destina-se a implementar os interesses econômicos das classes dominantes, em especial, sublinhando a maneira que esse poder dominante se estrutura no interior das relações sociais (ex: poder disciplinar, poder simbólico e poder epistêmico).

Ao longo de sua produção intelectual nos anos 60 e 70, Foucault (2012) desenvolveu com profundidade histórica e originalidade a tese de institucionalização da “disciplina” como um signo da modernidade. Por uma via metodológica que ele denominou de “arqueologia do saber” e das instituições, seu trabalho colaborou para o desvelamento da natureza totalitária de um poder disciplinador das disposições humanas.

Uma forma de poder, plenamente adaptado para adentrar os corpos, os gestos, a linguagem e, sobretudo, capaz de submeter as subjetividades a uma acomodação dócil e servil. A ele, sempre interessou demonstrar a forma como as instituições, aparentemente neutras, podem exercer na realidade um poder de opressão sobre os indivíduos.

Uma vez que a sociedade foi tomada por um espírito civilizador, que coincidia com a domesticação dos corpos e das vontades, ela volta-se contra os próprios indivíduos através de práticas de modernização, moduladas a partir de uma coercibilidade institucional arrasadora. Neste cenário, onde o “poder disciplinar” se expande incontrolavelmente, Foucault (2012) colhe os elementos para a noção de “biopolítica”<sup>9</sup> – uma tecnologia de governo da vida humana, desprovida de estrutura central de poder e independente das ações de comando de um soberano.

Sob a aparência de uma força modernizadora, o poder se expressa agora intimamente como “biopoder”, um dispositivo totalitário de conformação das sociedades ao modelo de desenvolvimento capitalista.

Tal é o poder disciplinar, ajustado às instituições e entranhado nas pequenas coisas da vida cotidiana, presente no controle, na supervisão, na administração dos corpos e no planejamento minucioso da vida, agindo como dispositivos de gerenciamento, determinando a distribuição dos indivíduos no espaço e comandando uma vigilância tão absoluta, que incide até mesmo no fracionamento de milésimos e centésimos do tempo.

Em outras palavras, essa biopolítica insere os indivíduos em um sistema de ordens e proibições, disciplinando-os por meio de práticas de poder e de dominação

---

<sup>9</sup> A noção de biopolítica talvez tenha sido a construção teórica mais presente nas obras de Foucault, mesmo não aparecendo formulada conceitualmente ou definida em um determinado texto. Desde seus escritos sobre a medicina mental moderna, *História da Loucura* (1961) e *Nascimento da Clínica* (1963), passando pelos textos sobre a governabilidade, *Vigiar e Punir* (1975), *A vontade de saber* (1976), *Ditos e escritos* (1978) e *Nascimento da biopolítica* (1979), sempre Foucault considerou a crescente tecnologia de controle da vida humana como um dispositivo essencial para a compreensão das sociedades modernas, liberais e capitalistas.

cada vez mais sutis e eficazes. No mundo capitalista, está a serviço de uma gestão mais produtiva das forças de produção e acumulação, conduzidas administrativamente nos mínimos detalhes por uma lógica garantidora de mais lucros e rentabilidade.

Avançando sobre a história das instituições disciplinares (prisão, hospital, manicômio, convento, quartel, fábrica e escola), Foucault (2012) explora os processos de materialização de uma espécie de “educação total”, capaz de modelar os hábitos mais naturais, submetendo até mesmo aquilo que a vida tem de automatizável, rotineiro e banal. Como se absolutamente nada, nenhum detalhe sequer, pudesse escapar ao controle do poder disciplinar. É nesse contexto que as instituições educacionais desempenham um papel crucial na formação do “corpo-máquina”, a partir dos objetivos de aperfeiçoamento das aptidões produtivas.

Nessa grande tradição da eminência do detalhe viriam se localizar, sem dificuldade, todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas, finalmente, de treinamento. Para o homem disciplinado, como para o verdadeiro crente, nenhum detalhe é indiferente, mas menos pelo sentido que nele se esconde que pela entrada que aí encontra o poder que quer apanhá-lo (p.135).

Daí, a atenção em apontar a “disciplina do minúsculo”, presente e atuante também enquanto instrução escolar, determinada a avançar sobre as últimas frações da corporeidade e chegar até os últimos rincões da subjetividade dos indivíduos. A educação seria o palco mais receptível para o exercício da “microfísica do poder”, com suas “técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas”, “pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente”, apresentados como regras de civilização, higiene, etiqueta e desempenho. Mas, ao mesmo tempo, profundamente suspeitos, uma vez que produzem “dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza” (p. 134), embora tenham conduzido a uma profunda mutação no sistema de formação social no limiar da época contemporânea.

A educação prepara com excelência esse campo propício para a manifestação do poder disciplinar, suas formas de estruturação e organização foram se tornando sofisticadas com o tempo, justamente na medida em que eram aliciadas pelos mais diversos mecanismos de disciplina. Uma vez que, nas instituições educacionais

proliferam mais facilmente as regulamentações normativas, formatadas por uma diversidade de regras, normas e regimentos ordenadores e orientadores das atividades educativas no interior das comunidades escolares; multiplicando, na experiência escolar, os dispositivos tecnológicos programados para medir, avaliar, classificar, qualificar, vigiar, punir etc., e disseminando medidas operacionais de controles reguladores, pelos quais se obtém, como resultado, uma sociedade devidamente normatizada e disciplinarizada, entregue ao espírito produtivista do capitalismo.

Ao situar a manifestação do poder disciplinar no contexto educacional, deve-se ter em mente a percepção do modo como o surgimento das instituições de controle e, em particular, das instituições escolares, resultaria em uma forma de captura biopolítica da vida humana. Daí, a possibilidade de uma abordagem que considera a presença de elementos totalitários nos processos de normatização da educação, e que, a partir do mundo das normas, avançam para o controle disciplinar do mundo da vida.

Por fim, identificamos na contemporaneidade, uma espécie de dispersão do poder disciplinar na multiplicidade dos mecanismos de coerção, capazes de diversificar as tecnologias de controle a ponto de fundi-las organicamente às próprias práticas sociais. No caso da educação, isso acontece de modo tão natural e vasto em possibilidades, que o poder disciplinar pode ser integrado às várias iniciativas de formalização das atividades educacionais.

Em certa medida, a educação mostra-se destinada a exercer uma especial regência da vida, tomando-a pelas mãos e conduzindo-a pedagogicamente a uma forma de existência que, em nossa época, encontra-se subjugada pela racionalidade operacional do capitalismo. Na prática, uma espécie de condicionamento totalitário da vida humana, imposto como condição para habitar o mundo contemporâneo.

#### *b) O poder simbólico*

No âmbito das ciências sociais, a obra de Pierre Bourdieu é responsável por desencadear uma retomada vigorosa das análises sociológicas ditas antisistêmicas, explorando uma espécie de conflito simbólico permanente, no qual está em disputa uma dada representação da sociedade. Em geral, um terreno controlado pelas classes

dominantes com a imposição de “monopólios de sentido” – um tipo de arbítrio que funda as ideologias de dominação.

Com a disposição de enfrentar o “Leviatã” estrutural, as análises de Bourdieu (1983) combinam perspicazmente uma crítica atenta das estruturas de dominação com o fato de que os sujeitos, em sua constituição contemporânea, apresentam certa predisposição para interiorizar essa dominação. Por isso, sua atenção se dirige para o estudo das formas de sujeição expressas além do poder coercitivo, sem o uso da força ou da mediação institucional concreta, embora também possam coagir por vias mais íntimas.

Daí, a insistência de suas obras em explorar a noção de *habitus*<sup>10</sup> para explicar o modo como incorporamos natural e cotidianamente as regras de organização social, por meio de um tipo de produção simbólica de relações informais de poder. Uma estratégia de mobilização da interioridade humana capaz de produzir efeitos reais de dominação – especialmente, pela via da enunciação discursiva.

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou transformar a visão do mundo e, deste modo a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou económica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário (1989, p.14).

Eis um poder que se manifesta onipresentemente de forma “quase mágica”, implícito e invisível, sempre camuflando a força que o sustenta. Tal imperceptibilidade permite que o poder simbólico seja ignorado como algo contido em nossa própria natureza, sendo sua eficácia atestada pela plena aceitação dos seus condicionamentos. Assim, “o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social)” (p.09).

---

<sup>10</sup> O conceito de *habitus* parece atender ao objetivo da sociologia de Bourdieu, quando procura demonstrar as relações de afinidade entre os comportamentos adquiridos pelos sujeitos e as estruturas de condicionamentos sociais. Por isso, vale lembrar aqui a seguinte formulação do autor, em que considera que o *habitus* representa “[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]” (1983, p.65).

Uma ordem edificada a partir de uma espécie de “conformismo lógico”, destinado a produzir uma “concepção homogênea” da realidade, operando através da difícil “concordância entre as inteligências” e de modo a realizar uma forma passiva de “solidariedade social”. No fundo, a consolidação teórica dessas construções-chave procura esclarecer “a função social do simbolismo”, um sistema de execução do poder simbólico que se mostra como “os instrumentos por excelência da ‘integração social’” (p.09-10).

Feitas essas considerações, vale agora observar como essas designações avançam para uma crítica dos sistemas educacionais, centrada em uma discussão sobre a arbitrariedade das instituições escolares e dos sistemas de ensino, priorizando a problematização da função social da escola e o papel dos agentes que a compõem.

As formulações conceituais que acompanham os trabalhos de Bourdieu revelam novas cenas e novos sentidos a serem analisados pelos estudos educacionais, na medida em que disponibilizam uma sistematização dos mecanismos atuantes em favor de uma brutal “violência simbólica”. Nesse movimento teórico-metodológico, o ideal imaginário “catártico” sobre a educação deve ser colocado em suspensão, uma vez que, tanto a instituição escolar como o trabalho pedagógico que integra seu cotidiano, são tomados por uma perspectiva que rompe com “todas as representações espontâneas e as concepções espontaneístas da ação pedagógica como ação não violenta” (2012, p.18).

Há em Bourdieu (2012) uma implicação totalitária que contribui para situar a função social da educação, no domínio da violência simbólica e da produção da sua própria legitimidade. É desse modo que a classe dominante “apoderar-se das funções sociais da violência pedagógica, para constituir a violência simbólica como uma forma de violência social” (p.18). Ou seja, o ato de educar é despido de sua aura libertária, revelando o aspecto simbólico de uma coerção que emerge das relações educacionais, mediante a intervenção de um “duplo arbitrário”: como “arbitrário da imposição” e como “arbitrário do conteúdo imposto”.

Assim, a análise do contexto educacional desvela uma relação discricionária subjacente, identificando a atuação do poder simbólico como imposição das forças dominantes da sociedade, manifesta, por exemplo, no controle do Estado, na institucionalização da educação e na imposição do conhecimento transmitido. Relações que expõem, além da dimensão simbólica da violência, as disputas de

poder, as medidas de força e as lutas sociais que ocorrem no campo educacional. Por isso, ele afirma que

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (p.25).

A descoberta desses mecanismos de “poder de violência simbólica” no campo educacional, que arbitrariamente servem ao propósito de imposição de significados, de absolutização de sentidos, de determinação das práticas escolares, de hierarquização dos sujeitos, de disseminação de conceitos e discursos, implica na elaboração da ideia-chave que fundamenta toda uma teoria geral dos sistemas de ensino, a saber, a noção de *reprodução*.

Logicamente, tal noção já era dada pelos clássicos da sociologia, também Gramsci e Althusser já haviam feito notar suas consequências, no entanto, foi Bourdieu (2012) quem desenvolveu essa categoria a ponto de fundamentar uma abordagem “estruturante e estruturada” da função social das instituições educacionais, configurando uma base teórica importante para as análises da manifestação do poder simbólico.

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (autorreprodução da instituição) são necessárias tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social) (p.76).

Com isso, pensar os sistemas educacionais a partir da função de reprodução do ordenamento social dominante, descortina a possibilidade de demonstração dos mecanismos de atuação do poder simbólico nas instituições de ensino. Como com o uso ideológico da linguagem, que favorece a disseminação de um conjunto de discursos relacionados à legitimidade das políticas de instrumentalização do campo educacional, neste caso, em favor da reprodução de um “capital cultural” que resguarda os privilégios da classe dominante.

Conceder ao sistema de ensino a independência absoluta à qual ele pretende ou, ao contrário, não ver nele senão o reflexo de um estado do sistema econômico ou a expressão direta do sistema de valores da “sociedade global”, é deixar de perceber que sua autonomia relativa lhe permite servir às exigências externas sob as aparências de independência e da neutralidade, isto é, dissimular as funções sociais que ele desempenha e, portanto, desincumbir-se delas mais eficazmente (p.208).

O objetivo de marcar essa posição quanto à “autonomia relativa” dos sistemas de ensino e a permissão silenciosa para “servir às exigências externas” – não somente em relação ao aparelhamento ideológico (Althusser), ou aos efeitos da disputa pela hegemonia cultural (Gramsci), ou ainda, pensando no resultado das imposições do poder disciplinar (Foucault) –, consolida em Bourdieu a abordagem do poder simbólico voltada para a problematização da “ação homogeneizante da escola” <sup>11</sup>.

O poder simbólico atravessa todas as instâncias da experiência escolar de forma quase insuspeita, “sob as aparências de independência e neutralidade”, uma vez que a educação tornou-se a fonte principal de um constructo de naturalização das relações de dominação, e por conseguinte, de legitimação das desigualdades sociais.

Justamente ao desempenhar essa função de reprodução social, os sistemas de ensino abrem caminho para a implementação de variantes ideológicas, que, ao se ajustarem à complexidade das sociedades contemporâneas e suas demandas por mais controle nos processos de formação e qualificação, reeditam, potencialmente, elementos de uma sociabilidade totalitária, típica dos regimes de terror do século XX.

### c) O poder epistêmico

A complexidade das atuais realidades políticas e sociais, levaram Michel Apple (1989), a desenvolver uma “perspectiva relacional” para as análises das disputas de poder na educação. Tal perspectiva consiste em abordar a educação em seu contexto social, por exemplo, considerando as ofensivas do mundo econômico parte

---

<sup>11</sup> Conforme Bourdieu (2007), na obra *Escritos de educação*, “a escola transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em ‘distinção de qualidade’, e assim, legitima a transmissão da herança cultural” (p.59), garantindo, pela reprodução social, a manutenção das relações de exploração próprias das injustiças produzidas pelas sociedades capitalistas. Para ele, é crucial reconhecer a participação das instituições educacionais na perpetuação das desigualdades: “O sistema escolar é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (p.41).

constitutiva das transformações no campo educacional. Para isso, ele propõe uma ampla dialética capaz de esquadrihar os mecanismos de subordinação e de dominação, a fim de alcançar a raiz dos conflitos sociais, das injustiças, das desigualdades e das lutas cotidianas das pessoas, como realidades completamente imbricadas na educação.

Trata-se de um autor marcadamente integrado à tradição do pensamento crítico, especialmente pela sua identificação com a luta gramsciana, contra uma versão vulgar do marxismo que entende a cultura sob a ótica do determinismo econômico; ou, ainda, pela sua contraposição a Althusser, ao recusar o imobilismo da noção instrumental e “singular” de ideologia, apontando que ela não contempla as contradições e o papel dos sujeitos nas lutas contra a dominação. De toda sorte, seja concordando com ou negando alguns aspectos da tradição marxista, é neste âmbito que Apple busca fundamentar uma abordagem da educação, como uma prática social correspondente ao tipo de sociedade a qual pertence.

Uma das suas principais realizações consiste em denunciar a implementação de uma espécie de *poder epistêmico*<sup>12</sup> na educação, mobilizando uma compreensão do campo educacional, especialmente na área do currículo escolar, como campo de disputas epistemológicas, onde o conhecimento de alguns grupos é declarado oficial, em detrimento de outros conhecimentos considerados menos importantes. Consequentemente, a educação irá favorecer o estabelecimento de determinada visão de mundo e o uso específico de um tipo de linguagem epistemológica, relacionada com a disseminação de formas hegemônicas e totalitárias de compreensão da realidade, por exemplo, naturalizando uma percepção hierarquizada e desigual do mundo social. O que Apple (2002) expressa da seguinte maneira:

O que *conta* como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e – não menos importante – quem pode perguntar e responder a todas estas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade. Sempre existe, pois, uma *política* do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito entorno daquilo que alguns vêem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como

---

<sup>12</sup> Por mais que esta noção não tenha sido expressamente formulada por Apple, acredito que ela dialoga acertadamente com a premissa de “imposição de conhecimentos oficiais” que ele elabora, e que fundamenta toda sua reflexão sobre a usurpação ideológica do currículo escolar pelas classes dominantes.

concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros (p.59-60).

O resultado dessa “política da cultura” é o estabelecimento de um círculo vicioso, no qual o *poder epistêmico* dirige as políticas educacionais para a imposição de um conhecimento oficial. Considerando que tal distinção é realizada no contexto da luta de classes, o conhecimento oficial é sempre um recorte, uma parcela do conhecimento acumulada e ajustada para atender aos interesses de dominação, que, nas sociedades do capital, visam a manutenção do controle ideológico sobre o destino político, econômico e cultural dos indivíduos. Tudo isso, segundo Apple (2002), através da hegemonização de um conjunto de conhecimentos que as instituições educacionais sistematizam, chancelam e transmitem: “A escola torna-se uma escola de classes sociais” (p.60).

Duas questões se tornam centrais nessa abordagem do poder epistêmico: entender a complexidade da atuação desse tipo de poder e compreender que a educação é, ela mesma, uma relação de poder. Como explicita, por exemplo, a formalização de uma política curricular vinculada ao conhecimento oficial. Por isso, a análise dos processos de formulação do currículo escolar consiste em uma etapa fundamental do pensamento crítico entorno da educação.

[...] um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Esse processo de planejamento envolve não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social (1999, p.210).

Assim, o currículo envolve não apenas os aspectos relativos ao conhecimento e à cultura, mas, em especial, o modo como estes são atravessados pelas questões sociais, levando-se em consideração as disputas pela valoração estética-ético-política. Afinal, nesse ambiente, “formas e conteúdos culturais funcionam como indicadores de classe” (2002, p.60), que a manifestação do poder epistêmico deixa ainda mais evidente: conhecimento é poder e a sua distribuição social encampada pela escola, também o é.

Apple (2008) persegue essa questão propondo uma nova apropriação do conceito marxista de ideologia, observando o contexto relacional em que a educação dever ser analisada. Para ele, a ideologia, além de dar a ver a reprodução da ordem

social dominante, é na verdade, parte integrante da cultura vivida pelos sujeitos, presente nos conflitos e nas contradições que a experiência da luta social produz concretamente. Neste sentido, a ideologia não pode ser tomada apenas como “falsa consciência”, mas como potência de realidade que inunda o senso comum, produzindo uma profunda identificação entre os indivíduos subjugados e as formas opressoras de organização das sociedades.

O poder epistêmico manifesto na determinação dos currículos é também um poder ideológico, presente, por exemplo, na simultaneidade de uma espécie de “currículo oculto”. Pelo qual, os conhecimentos contidos nas disciplinas escolares são apresentados como saberes de toda a humanidade, quando na verdade, resultam de recortes e seleções arbitrárias. Em outras palavras, o currículo oculto opera esse processo ideológico de constituição dos saberes disciplinares, baseado no ocultamento de parte significativa do conhecimento, silenciado pela curricularização das disciplinas escolares.

Assim, “essa disputa proporciona fortes evidências da energia que determinados grupos investem para controlar a circulação de certas formas de conhecimento em contextos educacionais” (p.18). Nos moldes de uma disputa epistemológica, pelo poder de determinação dos sentidos e significados correspondentes aos saberes educacionais, através da seleção e imposição de conteúdos transmitidos pela formação escolar. Um processo que ocorre litigiosamente, uma vez que os “atores educacionais competem por influência sobre produção, distribuição e recepção de currículos, políticas e reformas” (p.17).

Nosso autor, se dedica justamente aos efeitos dessa mobilização no campo educacional. Como, aliás, aponta a noção de “modernização conservadora”, em que ele se refere

[...] ao crescente poder de um novo “bloco hegemônico” – uma nova aliança de forças direitistas que atualmente exerce liderança na sociedade. Ela tem a intenção de forçar a educação e tudo que é social, cultural e econômico para direções notavelmente conservadoras (2008, p.14).

Essa compreensão das atuais disputas de poder na educação, explica a existência de um movimento de forças ideológicas, atuante, especialmente, nas disputas pelo currículo escolar, pelo controle do conhecimento legítimo e pela imposição de uma determinada ação pedagógica – que, em último caso, tem o poder

de decisão “sobre quais experiências serão representadas como válidas ou qual língua ou história será ensinada” (p.30).

“Em essência, a nova aliança em favor da restauração conservadora tem incorporado a educação a um conjunto mais amplo de compromissos ideológicos” (1996, p.186). Entre os quais – é o que propõe apontar esta Tese – destaca-se os novos totalitarismos que parecem ressurgir num perigoso cenário de banalização das formas mais cruéis de dominação e violência contra a vida humana. Sobretudo, porque essa frente conservadora neoliberal<sup>13</sup> empenha-se, simultaneamente, em “libertar os indivíduos para os propósitos econômicos e controlá-los para os propósitos sociais. De fato, na medida em que a liberdade econômica aumentar as desigualdades, é provável que aumente também a necessidade de controle social” (p.186).

Como proposição final para esse momento, trago uma observação de Apple (1989), quanto ao fato de que muitos “têm ignorado a importância da educação como uma condição prévia para outras atividades políticas e têm ignorado igualmente o que as lutas entorno do conteúdo, da forma e dos objetivos da educação têm feito e podem fazer” (p.16). Ao meu ver, a decisão de abordar as atuais reformas da educação no Brasil, pode contribuir justamente para revelar “uma condição prévia para outras atividades políticas”, pois, no devir desta pesquisa, colocaremos em discussão a presença de elementos totalitários no atual fenômeno reformador da educação nacional.

Neste sentido, vale destacar que a educação tornou-se, nas sociedades contemporâneas, uma espécie de zona de convergência, tomada, conjuntamente, por dispositivos legais, artifícios político-ideológicos, implementos econômicos estruturais, práticas de avaliação estatística, múltiplas experimentações pedagógicas etc., que, na verdade, constituem um campo aberto para o desenvolvimento de políticas de controle das populações.

---

<sup>13</sup> Avançando na compreensão da noção de “modernização conservadora”, Apple (2008) ainda sugere que, nesse movimento, “os neoliberais têm trabalhado para redefinir a democracia nos termos do livre-mercado, com os ‘consumidores’ escolhendo ‘produtos’ educacionais como interesses pessoais, e não como cidadãos que se mobilizam coletivamente pela educação como um bem público. Enquanto isso, os neoconservadores, fundamentalistas religiosos e cristãos evangélicos lutam pelo controle sobre os fundamentos culturais e morais da nação, temendo a perda da coesão nacional ou a perda de almas” (p.14). Com essa concepção, é importante frisar que Apple (2008) extrapola a agenda marxista, uma vez que reconhece que a educação é construída sobre a base não apenas da dinâmica de classes, mas também sobre as dinâmicas de gênero, crença e raça.

Nessa zona de convergência, dificilmente o poder dominante poderá ser reduzido a algo homogêneo, pois é constituído de dispositivos que agem e se manifestam variadamente. Por isso, a intenção deste tópico de aproximar seus diferentes modos de atuação, nos permite, além de justapor características que se complementam dentro de uma rede complexa de poderes, indicar a relação com elementos totalitários que tem como objetivo crucial o exercício da hegemonia no campo educacional. Ao fim, fica a impressão de que, talvez, seja mais interessante reunir perspectivas diversas, do que considerá-las isoladamente, se queremos compreender e enfrentar a dinâmica do poder dominante na realidade que nos cerca.

### **3. A constituição político-ideológica do campo educacional brasileiro**

Nas sessões anteriores, procurei apontar de maneira bem específica, um conjunto de teorias fundantes de interpretações acerca das diferentes manifestações do poder dominante na educação, especialmente, aquelas incorporadas às formações sociais, instituições e ao próprio imaginário das sociedades contemporâneas. Manifestações que acabaram se tornando padrões fixos – ampla e concretamente verificável –, nos processos de expansão dos arranjos sócio-políticos produzidos em um contexto de dominação capitalista, ainda mais visível no campo educacional, onde essas formas de poder parecem ter sido acomodadas ideologicamente em favor de um tipo de organização social, inclinada à dissimulação de toda forma de conflito, esteja ele no âmbito da moral, da religião, das desigualdades sociais, de gênero ou de raça.

Cada um a seu modo – Foucault, Bourdieu e Apple –, tendo contribuído para expor o caráter totalitário das diferentes formas de manifestação do poder dominante (disciplinar, simbólico e epistêmico), não devem ser tomados apressadamente como autores contraproducentes, no sentido de corroborarem que a educação não estaria à altura da tarefa de superação das forças que imperam sobre suas estruturas. Na verdade, seus trabalhos críticos representam um compromisso de engajamento intelectual capaz de conduzir a caminhos além da crítica, por exemplo, a uma tomada de consciência que é fundamental para a renovação criativa das estratégias de luta.

Talvez por isso, seja ainda mais importante reconhecer, como uma espécie de denominador comum entre esses autores, o fato de que o poder dominante, por mais variadas que sejam suas formas de expressão, é sempre acompanhado de

formulações discursivas que buscam a todo custo legitimar suas práticas. Muitas vezes, através de um manejo intencional da linguagem com o objetivo de produzir consensos normalizadores, concessões obedientes e consentimentos oportunistas. Essa estratégia de sujeição das mentalidades, presente em todas as manifestações de poder, é sempre ideológica. Aliás, o próprio poder também é uma ideologia.

Partindo dessas considerações mais gerais, seguimos buscando compreender a articulação de ideias entorno da constituição político-ideológica, agora, no campo educacional brasileiro. Em uma democracia recente como a nossa e ainda tão marcada por elementos coloniais, autoritários, opressores e violentos, a educação tornou-se um terreno em que as forças de dominação se manifestam ainda mais impetuosas. O que, por sua vez, eleva a necessidade de compreensão das disputas político-ideológicas a uma dimensão, sobremaneira, primordial. Para isso, proponho observar três momentos marcadamente representativos dessa formação: Anísio Teixeira e os fundamentos de uma educação para a democracia; Paulo Freire e a opção pelos oprimidos; e, finalmente, o nascimento da pedagogia histórico-crítica no conjunto das lutas sociais.

Seja por meio da atuação de indivíduos particulares ou pelo surgimento de movimentos unificados, no Brasil, as concepções educacionais democráticas surgiram como resposta às estruturas históricas edificadas pelo poder dominante, sobretudo, através de um enfrentamento, no campo da educação, a um tipo de formação social excludente e opressora. Por isso, a breve reconstituição histórica a seguir, deve somar-se às percepções atuais, de que parte substancial das instâncias de organização educacional, constitui espaço de luta contra os avanços das forças ideológicas de dominação, que ao se inserirem no cotidiano das nossas salas de aula, transformam a formação escolar em um mecanismo reprodutor de desigualdade, em vez de promotor de libertação.

#### *a) Anísio Teixeira e a educação para a democracia*

De modo geral, nos períodos históricos anteriores à Segunda República (1930-1937), seja na Colônia, no Regime Imperial ou mesmo na Primeira República – pós movimento de Independência (1889) –, a questão da educação sempre esteve fortemente ligada aos interesses de formação das elites nacionais, em detrimento da exclusão de uma grande população de marginalizados. Nunca foi preponderante,

nesses processos de delineamento da história do Brasil, a questão das necessidades educacionais das classes populares.

Por mais que as temáticas da escola pública, da instrução universal e do progresso educativo do país já estivessem presentes nos documentos oficiais, nos discursos políticos e até mesmo no ideário da jovem nação, nunca chegaram a compor um plano institucional concreto. Assim, as estruturas criadas entorno de um sistema nacional de educação, acabariam, na verdade, acentuando os privilégios e as desigualdades enraizados na própria formação social brasileira. Questões como o genocídio indígena, o horror da escravidão e o patrimonialismo das elites, sempre foram colocadas à margem das políticas de educação.

Tal realidade, nos leva a situar o surgimento de um espírito de luta social e de disputas ideológicas no campo educacional apenas no início de século XX, com a chegada ao país de um movimento de ideias chamado Escolanovismo<sup>14</sup>, responsável por impulsionar o primeiro grande debate sobre a educação nacional que, simultaneamente, colaborava para a discussão de um projeto político democrático para o país. Tal possibilidade, de fundir no debate público, o aspecto político ao educacional, inevitavelmente resulta também nos desdobramentos da dimensão ideológica desse movimento histórico, fundamental para a educação no Brasil<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Na obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*, do professor Demerval Saviani (2007), encontra-se uma extensa discussão sobre as mudanças das perspectivas educacionais no Brasil ao longo da sua história. Especialmente na terceira parte do livro, ele dedica-se a comentar o período de 1932 a 1969 como sendo de “predomínio da pedagogia nova”. A parte a discussão sobre as inovações pedagógicas, vale observar neste texto a constatação do surgimento de um componente ideológico a impulsionar as propostas educacionais colocadas em debate na época. Segue uma tentativa de resumir rapidamente as perspectivas anunciadas entorno do “escolanovismo”: Trata-se de um movimento de ideias baseado no desenvolvimento científico da biologia e da psicologia, que revelaram uma nova visão sobre as necessidades da infância e da aprendizagem. Na virada do Século XIX para o Século XX, especialmente com John Dewey (1859–1952) nos EUA, esse movimento resulta em uma prática social-pedagógica, ligada aos processos de consolidação da democracia na sociedade norte-americana. No Brasil, as propostas da Escola Nova foram difundidas junto com ideais positivistas, que nos anos 20 e 30, tiveram grande influência no desenvolvimento de um pensamento nacional voltado para o progresso da nação. A defesa dos princípios de laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação foi seguida por uma importante geração de educadores brasileiros comprometidos com a universalização da escolaridade, como condição para um projeto democrático de país adequado aos padrões sociais do mundo capitalista.

<sup>15</sup> Esse movimento ficaria marcado pela publicação em 1932 do *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*, que reúne como signatários os principais expoentes da educação no Brasil naquele momento, na tentativa de promover a fusão entre uma compreensão democrática da educação, as novas práticas pedagógicas baseadas em aprendizagens empíricas e a ideologia de progresso do país. Já em sua primeira parte, intitulada *A reconstrução nacional do Brasil – ao povo e ao governo –*, o manifesto se dirige nos seguintes termos: “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza

Anísio Teixeira é, sem dúvida, um dos mais destacados personagens desse movimento em favor de uma ruptura com a concepção elitista que sempre prevaleceu em nossa organização educacional. Sua intensa atuação entre as décadas de 20 e 60, deixou um importante legado, tanto material como de ideias, especialmente, em relação a uma defesa radical da educação pública, marcada pela criação e fortalecimento de órgãos estruturantes, como: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a Universidade de Brasília (UNB), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Conselho Federal de Educação (CFE) e a Escola Parque (escola modelo de ensino em tempo integral, criada em Salvador no ano de 1950). Vale ainda citar aqui, sua influência determinante sobre grandes educadores brasileiros dessa geração, nomes como Fernando Azevedo, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes e Gilberto Freyre.

Ele também é responsável pelo mais nítido balanço da situação educacional brasileira da época, apontando, acertadamente, a gravidade dos múltiplos problemas, tanto do ensino como da administração pública da educação. Sua intenção sempre foi extrapolar a pura reflexão, indicando as necessidades concretas da luta pela educação como direito de todas as pessoas.

Aliás, um direito essencial para a vida democrática, que, naquele momento, parecia uma aspiração nacional possível de ser realizada. Por isso, a urgência em tornar a educação o centro de um movimento político em prol das ideias democráticas, entendidos como condição para o progresso da sociedade brasileira. Uma atitude traduzida pela necessidade radical de promover rupturas:

A República veio acordar-nos da letargia. Iniciamos, então, uma pregação, que lembra a pregação da segunda metade do século dezanove nas nações então em processo de democratização [...] Tal pregação não chegava, porém, a convencer sequer a elite, supostamente lúcida. Ela continuava a acreditar visceralmente, que o dualismo de estrutura social, a dicotomia de senhores e súditos, de elite governante e povo dependente e submetido, havia de subsistir e de permitir “a ordem e o progresso”, mediante a educação apenas de uma minoria esclarecida (1994, p. 89).

---

de uma sociedade” (2006, p. 188). Foram signatários desse manifesto figuras ilustres da intelectualidade brasileira, como, por exemplo: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Roquette Pinto e Cecília Meirelles, entre muitos outros.

Como se vê, não se trata apenas de ruptura com um sistema educacional excludente, mas, sobretudo, com as estruturas sociais de dominação que representavam o verdadeiro atraso enraizado na organização social brasileira. A educação pública deveria estar à frente da democratização do país, como sinônimo de progresso e desenvolvimento econômico. Esses novos posicionamentos denunciam as distorções de políticas educacionais destinadas apenas a “uma minoria esclarecida”, mantenedora de uma ordem social dualista entre “senhores e súditos”. Somente através da “educação de todos”, o país poderia ascender a um outro estágio civilizacional.

Em uma época em que as elites eram voz uníssona na vida política, ditando seus interesses em todos os setores da sociedade, inclusive determinando a função da instituição escolar, Anísio Teixeira (1994) foi categórico na afirmação de que o modelo educacional vigente estava a serviço da perpetuação das injustiças e desigualdades sociais. A novidade exposta por ele, está em submeter o debate sobre a educação a uma crítica das ideologias dominantes, à moda da luta de classes. Se a educação é um pressuposto da democracia, ela não pode ser privilégio de minorias, mas, um direito de todos. Daí, o diagnóstico preciso da realidade brasileira:

Um persistente, visceral sentimento de sociedade dual, de governantes e governados, impedia que nos déssemos conta da urgência de expandir a educação do povo, parecendo-nos sempre que bastaria a educação das elites, já sendo suficientes (senão mais do que suficientes) as poucas escolas que mantínhamos para o povo e pelas quais nem ao menos tínhamos o cuidado de preservá-las ou aperfeiçoá-las, como boas amostras ou modelos (p. 87).

Em nome dessa “urgência de expandir a educação do povo”, a educação popular deve ser transformada em prioridade governamental, por isso, a necessidade de atuar em duas frentes simultâneas: primeiro, criticando a incapacidade do Estado brasileiro para estender a educação a todos por meio da escola pública; e, em seguida, articulando uma verdadeira cruzada em favor da disseminação da educação pública, universal e gratuita, como responsabilidade do Estado e mantida com recursos públicos.

Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos que todos têm o direito à educação pública, e somente os que quiserem é que poderão procurar a educação privada. Numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo

espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia (p. 99).

Essa leitura de um Brasil profundo, apresentada com a clareza que o momento exigia, colocou em destaque os interesses políticos e ideológicos implicados nos processos educacionais. No que se segue o resultado, obstinadamente perseguido pelos “pioneiros da educação nova”, de introduzir no debate político, a crítica dos elementos ideológicos presentes nas estruturas educacionais – a serviço da legitimação do poder dominante, da exclusão e das desigualdades, como marcas da única sociedade brasileira possível. Daí, a plausibilidade em falar das “perversões do processo educativo”:

A aceleração do processo histórico sob o impacto do progresso material, ignorância generalizada em virtude das deficiências e perversões do processo educativo e clima de conservadorismo, se não reacionarismo social, estão, assim a criar no país condições particularmente difíceis à nossa ordenada evolução educacional (p. 99).

Ao ocupar a cena pública, esse discurso enfatiza claramente que a educação popular é uma opção política e, como tal, possui compromissos ideológicos. Razão pela qual, era preciso insistir na direção de uma educação comum a todos e combatente das estruturas de privilégio. A expansão educacional é o único caminho verdadeiramente democrático capaz de aproximar os extremos sociais e vencer os preconceitos de classe, historicamente enraizados. Ao prevenir toda ordem de exclusão, a educação pública deveria ser um espaço de formação para a “igualização” da sociedade, contribuindo para minimizar as desigualdades em um país que sempre atuou de costas para o povo oprimido.

Anísio Teixeira (1996) reafirma seu ponto de vista sobre os fundamentos democráticos da educação: um Estado realmente democrático se estruturaria apenas com a expansão da educação para todos.

A forma democrática implica um desenvolvimento social e político, que tem por base a educabilidade humana, e no qual a educação é concebida como processo deliberado, sistemático, progressivo e, praticamente, indefinido de formação do indivíduo e de realização da própria forma democrática (p.99).

Afirmações como essa, abriram caminho para uma campanha nacional pela educação pública, o que, no campo da disputa política, serviu para mobilizar as forças ideológicas contrárias a esse movimento. É forte a reação dos conservadores contra a disseminação dessas ideias, que, aliás, sempre encontraram resistência nos quadros políticos e nas oligarquias. No entanto, foram obrigados a admitir que o tema da responsabilidade do Estado pela educação de todos, era uma condição inegável para o progresso e desenvolvimento do país.

### *b) Paulo Freire e a educação dos oprimidos*

A defesa radical da escola pública empreendida por Anísio Teixeira e os *pioneiros* do movimento escolanovista, sem dúvida fez avançar um debate político nacional sobre a educação, especialmente em um contexto em que a formação democrática parecia destinada a fomentar o desenvolvimento da nação brasileira. No entanto, a década de 60 reservaria uma interrupção drástica em relação à força dessas ideias que começavam a produzir horizontes educacionais concretos, por exemplo, a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 4.024/61, que abre espaço para as discussões sobre um inédito Plano Nacional de Educação<sup>16</sup>.

O golpe militar de 1964, que destituiu as representações políticas democráticas<sup>17</sup>, impôs um freio imediato a essa agenda de democratização da educação, além de adotar como eixo central em seus programas e reformas educacionais o ideal de uma formação exclusivamente tecnicista. Daí em diante, o

---

<sup>16</sup> Importante notar pela primeira vez o enfrentamento de forças ideológicas antagônicas entorno do debate nacional sobre a educação. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) vem acompanhada de intensas mobilizações no Congresso Nacional, em um ambiente de acirradas contraposições, entre avanços e recuos, que afinal, dava a impressão de que o país, mesmo a passos lentos, buscava estruturar seu desenvolvimento através da consolidação dos meios de uma formação educacional para todos. Um período que Saviani (1999) resume como de “uma tensão entre duas visões de Plano de Educação que, de certo modo, expressa a contradição entre as forças que se aglutinaram sob a bandeira do nacionalismo desenvolvimentista que atribuíam ao Estado a tarefa de planejar o desenvolvimento do país libertando-o da dependência externa, e aquelas que defendiam a iniciativa privada se contrapondo à ingerência do Estado na economia e àquilo que taxavam de monopólio estatal do ensino. Ambas essas tendências repercutiram no debate que se travou por ocasião da discussão no Congresso Nacional do projeto da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (p.127).

<sup>17</sup> A ditadura militar estruturou forças repressivas para coibir atividades consideradas subversivas e contrárias aos interesses políticos, econômicos e ideológicos do regime. Nesse período, o país conviveu com perseguições, exílios, prisões, torturas, desaparecimentos e mortes, inclusive, de muitos educadores que integravam o movimento de luta pela democratização da educação. Nomes como Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Milton Santos, entre muitos outros, foram perseguidos, destituídos de suas funções e obrigados a deixar o país.

que se observa ao longo dos 20 anos de regime militar é o desenvolvimento de uma política educacional, segundo Saviani (2007), inteiramente baseada

[...] no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (p. 379).

Tal interdição no campo educacional brasileiro, solapou do discurso oficial e dos documentos normativos os compromissos do país com uma educação para todos, potencialmente integradora e capaz de reduzir as desigualdades históricas que faziam do Brasil uma nação de pobres e analfabetos. Na contramão dos ideais democráticos, o regime militar consagrou um tipo de formação escolar produtivista que privilegiava a expansão do ensino técnico, “objetivo e operacional”, como garantia de instrução básica para o exercício do trabalho não especializado e formação de mão-de-obra, a fim de atender à recente demanda de industrialização do país.

Frigotto (2006), identifica nesse momento a influência da Teoria do Capital Humano<sup>18</sup> na formulação das políticas educacionais associadas à ditadura militar. A ideia chave é que a produção do trabalho humano pode ser significativamente aumentada por meio da qualificação educacional do trabalhador, de modo que a educação passa a ser o instrumento central do desenvolvimento econômico de um país subjugado ao capital estrangeiro, como foi o caso do Brasil.

A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro. O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção (p. 40).

---

<sup>18</sup> A Teoria do Capital Humano teve como formulador o estadunidense Theodore W. Schultz, economista e professor da Universidade de Chicago na década de 1950, onde desenvolveu uma série de trabalhos explorando a relação entre a educação do trabalhador e o aumento dos lucros do capital. No Brasil e demais países em desenvolvimento, as políticas educacionais entre as décadas de 60 e 80, foram orientadas fortemente pelas diretrizes de uma formação para o mercado de trabalho, sob a influência da Teoria do Capital Humano. Uma influência que terá outros desdobramentos, inclusive na abordagem de outros contextos e temas privilegiados nesta Tese.

Mesmo neste cenário devastador em relação à luta por uma educação democrática, que acentuou ainda mais o dualismo entre a formação das elites e a formação dos trabalhadores, floresceu no Brasil, ainda que na distância do exílio, uma leitura libertadora da educação apoiada na proposição de práticas educacionais populares, concebidas a partir das experiências do educador pernambucano Paulo Freire. Seja em sua atuação institucional ou em seus trabalhos intelectuais, ele foi o responsável por trazer para o debate sobre a realidade educacional brasileira a exigência de uma “rigorosa ética” expressa na opção preferencial pelos oprimidos. As palavras do professor Paulo Freire (2004) não deixam margem para qualquer dúvida: “O meu ponto de vista é o dos ‘condenados da Terra’, o dos excluídos” (p.14).

Trata-se de um pensador da educação, inegavelmente comprometido com a libertação do solo colonizado de todo o continente latino-americano<sup>19</sup> e com a emancipação do povo pobre e oprimido, que sofreu historicamente e ainda sofre cotidianamente, com a dominação perversa imposta pelos interesses das elites do capital, vorazes e sedentas por cada vez mais acumulação e lucros.

Em 1967, Pierre Furter<sup>20</sup> já fazia menção ao alcance e centralidade do conteúdo político-ideológico nas reflexões freirianas. Não apenas no seu modo de pensar a educação, mas sobretudo, na concepção de um método, de uma pedagogia, de uma

---

<sup>19</sup> Sobre a relação de Paulo Freire com o pensamento latino-americano, vale observar o artigo *Paulo Freire, o pensamento latino-americano e a luta pela libertação* (2016), do pesquisador chileno Andrés Danoso Romo (Universidad de Playa Ancha), que aborda, para além do nível teórico, as aproximações de Freire com as lutas concretas pela libertação em todo o continente. Romo (2016) comenta que algumas formulações freirianas estiveram presentes fortemente na militância revolucionária, nos espaços educacionais, religiosos e camponeses, que foram unificando nas trincheiras de luta as construções teóricas da teologia da libertação, da filosofia e da pedagogia da libertação. Segundo Romo (2016): “Nessa espécie de luta semântica ele [Paulo Freire] concentrava sua energia, por um lado, na defesa do que considerava autêntico, verdadeiro, genuíno ou veraz e, por outro, em desmascarar, denunciar e criticar tudo aquilo que julgava falso, nocivo ou irreal. Por isso, página a página é possível encontrar definições que faziam referência à ‘palavra verdadeira’, à ‘educação verdadeira’, à ‘revolução verdadeira’ e, inclusive, ao ‘amor verdadeiro’. A demasia de tais definições torna impossível lançar sobre elas um olhar mais preciso sem extrapolar o espaço previsto. No entanto, o que sim se apontará é que muitos dos objetivos de fundo com os quais Paulo Freire pretendia colaborar — quer dizer, aquilo que para ele constituía o verdadeiro, o certo, o autêntico ou o real — eram compartilhados por parte significativa da intelectualidade da América Latina. Procurava, a partir da educação, aquilo que outros procuravam a partir da economia, da filosofia, da teologia, do teatro, da sociologia ou da política, a saber, contribuir aos processos revolucionários que permitiriam o nascimento do ‘homem novo’” (p.52).

<sup>20</sup> Pesquisador que desenvolveu trabalhos intensos sobre a relação entre educação e utopia, especialmente no contexto das experiências de libertação latino-americanas na década de 60, período em que teve contato com o método de alfabetização de Paulo Freire. Atualmente é professor honorário da Universidade de Genebra na Suíça.

prática educativa capaz de intervir radicalmente na realidade de populações marginalizadas, aquelas sem acesso aos bens culturais e aos direitos fundamentais da cidadania.

O duplo processo de revalorização das palavras e da criação das condições para uma real participação de todos os membros da comunidade nacional obriga o educador autêntico a refletir sobre as condições que a sociedade lhe oferece de realizar plenamente o seu projeto. Uma educação como prática da libertação só poderá se realizar plenamente numa sociedade onde existem as condições econômicas, sociais e políticas de uma existência em liberdade. Por consequência e porque não pode haver renovação pedagógica sem uma renovação da sociedade global, as exigências pedagógicas de Paulo Freire o levaram *também* a assumir uma posição política (p.03).

A educação libertadora se revela como um ato político concreto que dialoga com a necessidade de “renovação da sociedade global”, tanto na forma de denúncia-enfrentamento das estruturas de exclusão, como na forma de despertar da consciência crítica, preparando os oprimidos para atuarem como sujeitos de transformação. O que pode servir de indicador, do ponto de vista teórico, da prevalência da perspectiva de luta de classes na abordagem freiriana da educação, munida de uma forte contraposição ao poder dominante do capital, com seus arranjos sociais, responsáveis pelo aprofundamento das desigualdades já existentes.

Não por acaso, o *Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos* (1967), tem como público alvo as comunidades rurais e as populações pobres periféricas e marginalizadas. Aqueles que, até então, estavam ausentes de qualquer projeto de democratização da cultura, mas sem os quais nunca o Brasil chegaria a ser uma verdadeira democracia. Por isso, sua decisão de atacar de frente o problema do analfabetismo nas classes populares, única condição para a emergência política desses excluídos, com a conquista da autonomia e da consciência dos seus direitos para uma existência cidadã.

Mesmo que tais ideias representassem o pavor das elites nacionais, guardiãs da herança colonial-escravista, Paulo Freire trouxe em cada página de seus textos e em cada ação como educador, a perspectiva da libertação dessa herança maldita. Ao dizer que a educação é uma prática libertadora, ele afirma, conjuntamente, que ela é parte de uma realidade sujeitada por forças dominantes e opressoras. E que, por isso mesmo, trata-se necessariamente de uma educação voltada para a atuação política dos sujeitos.

Conforme a leitura de Francisco Weffort (1967):

Toda a separação entre os que sabem e os que não sabem, do mesmo modo que a separação entre as elites e o povo, é apenas fruto de circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadas. Assim como não é legítimo tomar a “palavra geradora” como um dado ou uma doação do educador, não é também lícito pretender apresentar a forma atual da democracia como se fora uma dádiva das elites, como se fora a única democracia possível e à qual o povo teria de acomodar-se. O estado e as palavras são igualmente expressões da prática dos homens, e conscientizar é assumir a consciência deste fato (p.13).

Já nas primeiras interpretações dos escritos freirianos, feitas no calor da recepção de suas obras, destaca-se a virtude mais admirável em toda sua trajetória: a perfeita conjugação entre teoria e prática, entre ideologia e ação concreta. Tanto suas atividades intelectuais como as educativas, são desenvolvidas com rara destreza, transpondo e adaptando princípios teóricos para o contexto prático de projetos e programas pedagógicos; dando forma e vida a uma concepção de educação engajada na libertação dos que mais sofrem com as desigualdades.

Em Paulo Freire (1967), educar significa tornar possível as mudanças sociais necessárias para construir modos de vida mais justos.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão (p.91).

Não há um meio termo possível ou mesmo algum espaço para conformismo, nenhum pessimismo que fosse aceitável ou negligência que pudesse refrear o espírito libertador; a educação é a esperança que alcança a realidade dos oprimidos com a promessa viva de emancipação. É, ela mesma, uma luta política. Já que os excluídos não seriam aceitos de maneira benevolente pelos seus opressores, a educação deveria ser uma conquista rumo à participação integral do povo nas instâncias de decisão sobre como viver em sociedade. “Daí a necessidade de uma educação

corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação” (p.94).

Nesse contexto, somente uma educação para a participação ativa nas instâncias políticas, poderia proporcionar à população brasileira marginalizada, no campo e nas periferia das grandes cidades, a possibilidade de lutar pela reinvenção dessa sociedade, rompendo com as estruturas reprodutoras da opressão. Educar é libertar, nunca uma forma de adestramento<sup>21</sup>. Por isso, a necessidade de se contrapor nas sociedades capitalistas à hierarquização do conhecimento, pela qual somente um pequeno grupo da elite tem acesso à cultura e à ciência, enquanto os demais limitam-se aos saberes técnicos ajustados ao desenvolvimento do capital.

Diante disso, Paulo Freire (1987) dedica-se também a discutir o papel do educador quanto à superação dos modelos pedagógicos tradicionais, que limitam o educando a uma condição passiva de mero arquivista de conhecimentos.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. [...] Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (p.38).

---

<sup>21</sup> No que se segue, vale a pena observar o alerta do professor Ernani Maria Friori (1987): “Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a ‘educação como prática da liberdade’ postula, necessariamente, uma ‘pedagogia do oprimido’. Não pedagogia para ele, mas dele. Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente. A educação liberadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosa que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. Ao contrário, uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de liberação; não será simples reflexo, senão reflexiva criação e recriação, um ir adiante nesses caminhos: ‘método’, ‘prática de liberdade’, que, por ser tal, está intrinsecamente incapacitado para o exercício da dominação. A pedagogia do oprimido é, pois, liberadora de ambos, do oprimido e do opressor”. (p.06)

De certo modo, a educação libertadora é uma espécie de resposta ideológica contrária à “ideologia da opressão”, buscando, enquanto prática de libertação, reverter os padrões de ignorância, resultado da “instrução bancária” e da mera inculcação conteudista. A educação libertadora deve promover, criativamente, um conjunto de saberes transformadores, vitais para superar a “alienação da ignorância” em favor de uma justa leitura do mundo.

Neste ponto, observa-se o vigor de um pensador assertivo, que afirma categoricamente a exigência fundamental de “reconhecer que a educação é ideológica” (1996, p.125). Sem essa consciência crítica, estaríamos condenados apenas às sombras da caverna, a uma espécie de realidade aparente, perdidos na escuridão dos pré-conceitos, presos às amarras morais, manipulados por discursos oportunistas, domesticados por princípios sórdidos, apresentados sob a desfaçatez da racionalidade, e, por fim, submetidos à brutalidade da dominação em formas de convivência cada vez mais opressoras.

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia. É o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes” (p.125).

Por isso, a importância de compreender junto a Paulo Freire, a centralidade do compromisso político-ideológico da educação nos processos de luta e libertação. Um compromisso necessariamente renovado, sobretudo, frente às novas manifestações do poder dominante, por exemplo, enquanto poderes disciplinar, simbólico e epistêmico. Daí a aposta freiriana em uma prática educativa configurada como estratégia de enfrentamento às estruturas de dominação e à toda organização político-social responsável por produzir miséria, exclusão e morte.

Neste sentido, é preciso que a educação possibilite primeiro um conhecimento real sobre as condições materiais da própria vida, da comunidade e da realidade local onde os poderes da opressão se manifestam concretamente. De modo que a ação educativa deva ser sempre partir dos problemas concretos que os educandos vivenciam cotidianamente. Trata-se de um pensamento pedagógico cravado no

coração do mundo social, por isso, é socioeducativo; na medida em que a educação integra-se à luta pela mudança política e estrutural das sociedades opressoras.

### *c) A pedagogia histórico-crítica e as lutas sociais*

As demandas educacionais defendidas por nomes como Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Paulo Freire e outros *pioneiros*, colaboraram fortemente no processo de redemocratização do Brasil. Especialmente nos debates sobre os compromissos educacionais que deveriam constar na Constituição Federal de 1988. É notório a potência dos ideais democráticos para a consolidação do campo educacional brasileiro, sinalizando a luta por uma educação pública para todos e pautando o combate à opressão das classes populares.

Por conseguinte, ao longo de toda a década de 80, tivemos no Brasil a eclosão de uma série de abordagens críticas da educação, sobretudo, apoiadas nas teorias reprodutivistas, especialmente fundamentadas em Bourdieu e Althusser. Saviani (2007) atribui a esse momento a ascensão de um compromisso político-educacional, centrado na denúncia do papel da educação na reprodução das estruturas de dominação. Era imprescindível “fazer a crítica da educação dominante, pondo em evidência as funções reais da política educacional que, entretanto, eram acobertadas pelo discurso político-pedagógico oficial” (p. 390).

Dois elementos ganham destaque no conjunto dessas produções: 1) a urgência da criação de um sistema nacional de educação; 2) a necessidade de fomentar um contraponto ao modelo educacional vigente, que historicamente esteve a serviço da reprodução das desigualdades e dos privilégios das classes próximas do poder. A essa altura, especialmente no contexto acadêmico, consolidam-se as abordagens que aproximam a educação dos espaços de lutas sociais e políticas. E com isso, a passagem dos anos 80 para os anos 90, representa, finalmente, a consolidação

política do campo educacional brasileiro<sup>22</sup>, com uma ampla circulação de ideias pedagógicas consideradas “contra-hegemônicas”<sup>23</sup>.

Nesse contexto, de disseminação das teorias que debatem a relação entre educação, política e ideologia, a proliferação das análises sobre o desenvolvimento histórico das estruturas educacionais no Brasil, coincide com o surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica. Uma pedagogia assentada na percepção de que a educação cumpre “dialeticamente a dupla função estratégica de conservar e minar as estruturas capitalistas.” (SAVIANI, 2013, p.69). Ou seja, ao mesmo tempo em que a educação é instrumentalizada para garantir a reprodução do ordenamento social vigente, ela também pode indicar os caminhos para a sua superação, pois somente a ação educativa tem o poder de fundar uma nova ordem social livre das desigualdades.

A pedagogia histórico-crítica é a construção mais bem acabada dessa relação entre marxismo e educação, especialmente, porque procura investigar e demarcar, com base na categoria de materialismo histórico, as condições objetivas para o desenvolvimento da educação brasileira.

Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão *pedagogia histórico-crítica* é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (2011, p.76).

A firmeza quanto aos fundamentos teóricos do marxismo e a determinação de seguir refletindo a partir de categorias já consolidadas, garante ampla circulação de suas ideias no circuito acadêmico brasileiro. Atualmente, constitui passagem

---

<sup>22</sup> “No interior do processo de luta dos educadores germinaram entidades como a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), fortaleceu-se a Confederação de Professores do Brasil (CPB), em 1989 transformada na Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). As associações de docentes das universidades estabeleceram laços sindicais, daí o surgimento da Associação Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior (ANDES), em 1981. Três anos antes o mesmo já ocorrera com o segmento dos técnicos administrativos, culminando com a criação da Federação de Sindicatos de Trabalhadores de Universidades Brasileiras (FASUBRA). Daí, também, a filiação dessas novas entidades à Central Única dos Trabalhadores (CUT). Com essas entidades, fortaleceu-se, igualmente, a produção científica comprometida com a construção de uma escola pública de qualidade e a sua difusão” (ALVES, 2008, p. 176).

<sup>23</sup> Por ocasião da “[...] criação de revistas científicas por muitas dessas organizações emergentes e aos eventos científicos promovidos por algumas delas. São os casos, por exemplo, das revistas da ANDE, do CEDES e da ANPEd. São os casos, também, das Conferências Brasileiras de Educação (CBE), promovidas entre 1980 e 1991 por essas três entidades, e das reuniões anuais da ANPEd” (ALVES, 2008, p. 176).

obrigatória para uma leitura da história da educação no Brasil, que busque identificar as estratégias de reprodução do poder dominante nas políticas educacionais, e que, ao mesmo tempo, vislumbre uma compreensão do trabalho educacional como mediação de práticas sociais emancipatórias.

Nesse sentido, vale observar o lugar propriamente reservado à pedagogia histórico-crítica, como uma resposta ao imobilismo das análises reprodutivistas, que nunca avançavam para o mundo concreto dos projetos de intervenção no campo da prática educativa. Se a educação estava a serviço da reprodução das relações de dominação, o que poderia fazer um educador para romper com os mecanismos de perpetuação do poder dominante?

A concepção crítico-reprodutivista não tem respostas para essas indagações e tende a concluir que qualquer tentativa na área de educação é necessariamente reprodutora das condições vigentes e das relações de dominação – características próprias da sociedade capitalista. Ora, genericamente isso poderia até ser aceito, mas os professores perguntavam-se qual seria o resultado de se levar às últimas consequências a análise dessas teorias, diante da possibilidade de, inculcando a ideologia dominante nos alunos, contribuir para que uma sociedade baseada na exploração se perpetue. Ou então, ao discordar e não compactuar com esse tipo de sociedade, a decisão mais acertada, e talvez a única opção, fosse deixar a profissão de educador. No entanto, boa parte dos professores intuía que essa conclusão não podia prevalecer, acreditando na viabilidade de uma educação que não fosse, necessariamente, reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante. Daí a questão: como agir nessa nova direção? Qual é a resposta pedagógica que atenderia a essas exigências? (p. 78-79).

No cenário de formação político-ideológica do campo educacional brasileiro, a Pedagogia Histórico-Crítica tem como primeira atribuição superar a crítica reprodutivista da educação, que teve sua importância na fundamentação das análises que denunciaram as duradouras estruturas do poder dominante na história da educação no Brasil, embora tenha se mostrado insuficiente para gerar novas alternativas no campo da luta educacional – como sugere o impasse vivido pelos professores, na passagem acima.

No que se segue, as formulações de Saviani (2011) vão justamente na direção de uma proposta pedagógica e de uma prática educacional, que, fundada na categoria dialética da “ação recíproca”, entende que “[...] a educação é, sim, determinada pela

sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante” (p.80).

Ou seja, a atividade educativa, por ela mesma, carrega uma potência capaz de romper os mecanismos de reprodução e reagir sobre essas estruturas, motivada pelo desejo e pela necessidade de mudanças no quadro de injustiças sociais do qual ela participa. “Conseqüentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação” (p.80). Eis o espírito de insurgência esperançosa que sempre acompanhou os educadores nas lutas pela educação pública no Brasil<sup>24</sup>.

A consolidação de uma posição político-ideológica em favor de uma educação gratuita, universal, democrática e emancipatória – desde Anísio Teixeira e os *pioneiros*, passando por Paulo Freire e outros notáveis educadores – vem fomentando um diálogo aprofundado entre os espaços de elaboração teórica e o campo da prática educativa cotidiana. Resultando em uma constante renovação das alternativas de enfrentamento ao poder dominante e às políticas educacionais de reprodução da desigualdade. Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica segue apostando no potencial mediador de ações educativas concretas, para alcançar a verdadeira transformação da sociedade.

Neste sentido, vale um complemento acerca da intensa participação dos movimentos sociais nas lutas por mais educação no Brasil. Seja pela via das organizações sindicais, movimentos de luta pela terra, por moradia ou as lutas identitárias dos movimentos negro, indígena e LGBTQI+. O fato é, que, a expansão do direito à educação resultou diretamente das pressões e dos enfrentamentos realizados por esses grupos representativos da luta histórica contra a violência e a desigualdade, que fundou as atuais condições sociais de nosso país. Um exemplo, claro e notório, do resultado dessas lutas no contexto educacional, foi a conquista da inclusão obrigatória de componentes voltados para o ensino da história e cultura afro-

---

<sup>24</sup> Outra importante contribuição vem dos estudos de Frigotto no campo da Economia da Educação, investigando a relação entre educação e trabalho, educação e crise do capitalismo, sobretudo, no quanto ao processo de “regulação da educação pelo mercado” no Brasil. Segundo Frigotto (2010): “Os efeitos do economicismo na política educacional, reforçado pela ideologia do regime militar, se expressam, negativamente, de várias formas: pelo desmantelamento da escola pública e reforço da educação como ‘negócio’; pelo dualismo que materializava uma quantidade e qualidade de serviços educacionais diversos para as classes trabalhadoras e classe dominante; pelo tecnicismo e fragmentação que diluíram e esmaeceram o processo de conhecimento; pela proletarianização do magistério público etc. Efeitos que perduram e, em muitos casos, se agravam” (p.21).

brasileira e indígena<sup>25</sup>, nos sistemas educacionais de todo o país. Isso, sem falar do grande sucesso da política de cotas raciais para o acesso ao Ensino Superior.

Observado esse caráter socioeducativo como representação política das lutas educacionais no Brasil, passando pelas iniciativas de figuras emblemáticas como Paulo Freire e Anísio Teixeira, atuantes em favor de uma educação democrática e a serviço da emancipação das classes populares. É possível notar a prevalência de uma concepção de prática educativa forjada em contraposição às estruturas histórico-políticas que contribuíram para a formação de uma sociedade injusta e desigual. Neste sentido, a consolidação do campo educacional brasileiro, pela sua história de enfrentamentos políticos, dialoga de maneira muito próxima, tanto com as teorias de Gramsci e Althusser, sobre a centralidade da educação nas lutas sociais, como com as abordagens de Foucault, Bourdieu e Apple, sobre as formas variadas de manifestação do poder dominante no campo educacional.

Ao encerrar esse primeiro capítulo com tal percepção em mente, não me parece exagerado considerar a educação um campo de disputas constantemente assediado pelas forças de dominação. Por isso, a decisão de seguir com essa trajetória de investigação a fim de abordar as novas formas de poder que se insinuam sobre o universo educacional, seja pela via de imposições econômicas, tecnológicas, políticas ou ideológicas. É assim que, a partir desse ponto, avançaremos para uma revisão da categoria de totalitarismo buscando identificar e caracterizar a persistência de elementos totalitários nas mais recentes reformas educacionais em curso no Brasil.

---

<sup>25</sup> Conforme a “LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-norma-pl.html>) e a “LEI Nº 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-norma-pl.html>).

## CAPÍTULO II

### A CATEGORIA DE TOTALITARISMO EM HANNAH ARENDT

*“Sem esse tipo de imaginação, que de fato é a compreensão, nunca seríamos capazes de marcar nossas referências no mundo. É a única bússola interna de que dispomos. Somos contemporâneos na exata medida do alcance de nossa compreensão. Se quisermos superar o estranhamento e ter uma moradia neste mundo, mesmo ao preço de adotar como lar este nosso século, temos de tentar participar do interminável diálogo com a essência do totalitarismo” (ARENDR, 2008, p.346).*

A multiplicidade das formas, o modo como diversifica tecnologicamente suas operações de controle, as estratégias de perpetuação e hegemonia, a maneira como ocupa organicamente as estruturas de uma dada sociedade, a produção de ideologias conformadoras do mundo, a adoção sistemática de práticas desumanizantes e políticas de morte, a presença de uma discursividade normalizadora dos horrores da violência, são aqui retomados como elementos constitutivos da natureza totalitária do poder dominante – já que todo poder dominante, tende a ser um poder total.

Na contemporaneidade, essa constatação implica no reconhecimento da continuidade do poder totalitário, apesar da sua materialização na barbárie dos regimes de terror. Fato que nos permite reconsiderar uma análise da categoria de totalitarismo, em atenção às múltiplas e atualizadas manifestações das forças hegemônicas. Ainda que, para isso, seja necessário seguir tangenciando um campo semântico representativo das ideias de conquista e monopólio do poder. Neste caso, visando o desenvolvimento de uma posição teórica fundamental, a saber, a persistência do totalitarismo em um mundo de aparência não totalitária.

Seguindo esta perspectiva, as noções de *totalitarismo* e *poder dominante* encontram-se reunidas dentro de um mesmo léxico analítico, relacionado à compreensão crítica das experiências despóticas de poder. O que nos autoriza, por exemplo, a explorar, os vínculos existentes entre o poder dominante (interesses econômicos) e o caráter político-ideológico do totalitarismo. Aliás, é nesse sentido que o uso convergente dessas noções tem a intenção de abarcar a atual mobilização de forças reacionárias que atuam no ambiente político global, reivindicando o comando

das instituições, o domínio das dinâmicas sociais e a gestão da vida cotidiana – em nome do estabelecimento, por que não dizer, de uma nova arquitetura de controle total.

Todavia, não podemos ignorar, ainda à guisa de introdução, as vicissitudes que acompanham a utilização do termo totalitarismo, objeto de inúmeras variações conceituais, impasses e polêmicas, que confirmam a existência de uma espécie de vigilância ideológica quanto ao sentido que se pretende atribuir com o seu uso. Como se, para mover-se por esse terreno, a todo tempo fosse necessário precisar os recursos hermenêuticos, convocados conjuntamente com a sua mobilização. É óbvio que o termo totalitarismo não poderia ser tomando imparcialmente como se fosse forjado no caldo insípido da neutralidade, nem tampouco me parece ser uma razão suficiente para rechaçar seu uso, o fato de permanecer atrelado a uma realidade de disputas sobre a posição político-ideológica à qual ele melhor se ajustaria.

Para ficar em um exemplo recente, vejamos como o filósofo esloveno Slavoj Žižek (2001-2013), no livro *Alguém disse totalitarismo? Cinco intervenções no (mau) uso de uma noção*, ressalta as dificuldades com aquilo que ele considera um uso inadvertido do termo. Proveniente, sobretudo, do êxito das formulações arendtianas, que, ao analisar o horror político emergente no século XX, afirma uma explícita correlação entre “totalitarismo nazista e totalitarismo stalinista”. Uma caracterização que provocou inúmeras reações teóricas, elevando ainda mais a tensão nas fronteiras do pensamento político de direita e de esquerda, onde a noção de totalitarismo passou a ser tratada como uma espécie de trincheira ideológica<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Cito aqui os artigos *Sobre o conceito de totalitarismo* (1977 / 2013) do professor brasileiro José Chasin (1937-1998) e *Para uma crítica da categoria de totalitarismo* (2002 / 2003) do professor italiano Domenico Losurdo (1941-2018), textos que, mesmo em temporalidades e espacialidades diferentes, reúnem os elementos centrais da problematização do conceito de totalitarismo, especialmente no campo da crítica marxista. Em que pese as muitas discussões entorno do uso e das sucessivas adaptações na categoria de totalitarismo, esses textos destacam o contexto histórico-político que teria induzido à fixação de uma compreensão hegemônica da categoria: o intenso clima ideológico vivido no período da Guerra Fria (entre as décadas de 50 e 90). Nesse contexto, a formulação de uma teoria do totalitarismo acompanha as preocupações ideológicas que, a partir do campo político das democracias liberais, situaram a categoria de totalitarismo como oposição ao estado liberal capitalista. Tal observação permite a José Chasin (2013) afirmar que “o conceito de totalitarismo é produto da ótica liberal” que busca reiterar o fato de que “onde reina o Estado, reina o totalitarismo”, uma espécie de “universal abstrato” ideologicamente manejado para operar uma crítica do poder concentrado no Estado, através de “generalizações de aparências” que objetivam dissimular o próprio “liberalismo como uma forma de hegemonia de uma determinada classe” (p.16-17). Por sua vez, Domenico Losurdo (2003) assinala que “O defeito fundamental da categoria de totalitarismo é transformar uma descrição empírica, relativa a certas categorias determinadas, numa dedução lógica de caráter geral” (p. 76). Por isso, foi facilmente utilizada como instrumento ideológico a fim de afastar do campo liberal qualquer relação com os regimes totalitários. No entanto, Losurdo (2003) alerta que “com seus silêncios e suas obliterações, a teoria costumeira do totalitarismo não terá se

Tendo como base o entendimento de que a noção de totalitarismo foi pensada a partir da defesa do liberalismo – tomado como o centro do campo político-ideológico –, Zizek (2013) formula a seguinte questão: “a noção de totalitarismo não é um dos principais antioxidantes *ideológicos*, cuja função durante toda sua existência foi *controlar os radicais livres* e, assim, ajudar o corpo social a manter sua saúde político-ideológica?” (p. 08). Como se qualquer concessão ao totalitarismo pudesse ferir a “pureza teórica” da democracia liberal, sendo, com isso, invariavelmente utilizado como artifício de obstrução das críticas – como no caso da legitimação liberal das barbáries da colonização, da escravidão e das recentes ditaduras de direita.

Em toda a sua existência, o “totalitarismo” foi uma noção ideológica que amparou a complexa operação de “controle dos radicais livres”, de garantia da hegemonia liberal-democrática, rejeitando a crítica de esquerda de que a democracia liberal seria o anverso, a “irmã gêmea”, da ditadura fascista de direita (p.08).

Enquanto “noção ideológica”, a categoria de totalitarismo constitui uma ferramenta de silenciamento das “críticas de esquerda”, capaz de generalizações antidemocráticas, em um jogo de identidades políticas atribuídas a partir do próprio liberalismo. “No momento em que aceitamos a noção de ‘totalitarismo’, entramos firmemente no horizonte liberal-democrático (p.08)”, o que significa uma espécie de normalidade moderadora – só que para o bem do capital. Neste caso, a noção de totalitarismo funcionaria como instrumento de interdição, quanto ao que é realmente totalitário.

Contudo, fica consumado o retorno ao debate sobre os usos possíveis da noção de totalitarismo, acentuado pela contínua ameaça “de que o espectro do ‘totalitarismo’ ainda perambula por aí”.

Na *autopoiese* irrestrita do capitalismo que se seguiu à morte do socialismo, o espectro da “ameaça totalitária” sobrevive de três formas: os novos fundamentalismos étnico-religiosos, geralmente personificados nos ditadores maus (Slobodan Milošević, Saddam Hussein); o advento do populismo da nova direita no próprio Ocidente; e, por fim, mas não menos importante, a ideia de que a digitalização da nossa vida representa a ameaça suprema à nossa liberdade – logo,

---

transformado ela própria numa ideologia da guerra, e da guerra total, contribuindo a alimentar ulteriormente os horrores que pretende, no entanto, denunciar e caindo assim numa trágica contradição performativa?” Tragédia da qual, segundo ele, decorre atualmente o fato de que “a denúncia do totalitarismo continua a funcionar eminentemente como ideologia da guerra contra os inimigos do Ocidente” e “A luta contra o totalitarismo serve para legitimar e transfigurar a guerra total contra os ‘bárbaros’ estrangeiros ao Ocidente” (p.79).

nossa vida diária será registrada e controlada a tal ponto que o antigo controle do Estado autoritário parecerá brincadeira de criança: o “fim da privacidade” está próximo (p.88).

Em certa medida, a dominação totalitária impetrada pelos regimes de terror do século XX, foi adaptada às estruturas administrativas dos atuais Estados democráticos, sob a aparência da gestão econômica do mundo capitalista. Se nos Estados totalitários as pessoas reconheciam a opressão e a violência, materializadas nos seus alçózes; nas democracias liberais o poder dominante assume formas mais sutis de manifestação, como por exemplo, os poderes disciplinar, simbólico e epistêmico – fortemente implicados na disseminação dos fundamentalismos e populismos de nossa tempo. Sem dúvida, esta é uma pista importante a ser considerada no desenvolvimento das hipóteses apresentadas nesta Tese.

Por fim, o que se observa no livro de Žižek (2013) é uma inversão do ponto de vista, que lhe permite aplicar o conceito de totalitarismo ao momento atual das democracias liberais. Neste cenário, sua elaboração sugere uma espécie de *dialética negativa* – que, se no primeiro movimento, serviu para os liberais ressaltarem a descontinuidade entre democracia capitalista e totalitarismo, agora ressurgiu, justamente, para apontar sua equivalência.

Diante dessa breve incursão, começo a pensar se de fato o problema estaria na conceituação do totalitarismo, ou se não seria restrito ao “uso instrumental” que, normalmente, dele é feito. Pois, diferentemente de outros conceitos, que são problematizados considerando os conteúdos aos quais se referem ou se é suficiente para alcançar uma percepção global dos fenômenos – a noção de totalitarismo, talvez levante suspeita muito mais pela motivação do seu uso, do que propriamente em relação à realidade objetiva que quer delimitar.

No entanto, a despeito das diferentes posições, não podemos ignorar que o debate entorno dos sentidos atribuídos ao termo totalitarismo, permanece em aberto. O fato de não haver um domínio teórico explícito e a ausência de uma determinação que o acomode dentro de uma tradição de pensamento, acaba por fazer do totalitarismo um lugar comum, uma espécie de zona movediça a serviço da discursividade político-ideológica – servindo de acusação contra o rival antagônico.

Convencido da necessidade de ampliar esse debate, de modo a nos permitir falar em totalitarismo com algum ganho conceitual – sem a pretensão de que essa fala seja definitiva ou silenciadora de contradições –, me parece imprescindível

começar pelo retorno a Hannah Arendt<sup>27</sup>. Uma pensadora que encarou o tema, reunindo a um só tempo a condição de testemunha, o sentimento de perplexidade, a responsabilidade histórica e a ousadia do “pensar sem corrimões e sem o auxílio da tradição”, ingredientes decisivos para a originalidade com a qual abordou a questão.

#### - Os *insights* arendtianos

Em 1951, já no prefácio da primeira edição de *Origens do totalitarismo*, Arendt (2012) lança mão de duas imagens que parecem iluminar seus estudos sobre as origens históricas do horror totalitário. Ela assegura, que, no advento do totalitarismo, “a corrente subterrânea da história ocidental veio à luz” da maneira mais trágica possível, no momento em que “a estrutura essencial de toda a civilização atingiu o ponto de ruptura” (p.12). Assim, mais importante que destacar a insistência de Arendt no ineditismo dos regimes totalitários do século XX, seria colocar em relevo o precioso *insight* que faz referência à existência de “correntes subterrâneas” e de “estruturas essenciais” que apenas viriam à tona nos contextos mais agudos da história do Ocidente.

A maneira como Arendt (2012) organiza essa obra, com o primeiro capítulo dedicado ao *Antissemitismo*, o segundo ao *Imperialismo* e tratando, especificamente, do *Totalitarismo* apenas no terceiro e último capítulo, já seria suficiente para remeter à seguinte hipótese de interpretação: o horror totalitário no século XX foi continuamente nutrido por uma inveterada ideologia racista (antissemitismo) e por um violento ímpeto de dominação (imperialismo), que permaneceram entranhados nas

---

<sup>27</sup> Considerando seu plano de trabalho e o conjunto de suas obras, penso que seja possível afirmar que a noção de totalitarismo já se configura como uma categoria de análise, capaz de ultrapassar qualquer exigência teórica que pudesse ser requerida. No entanto, acerca das disputas ideológicas entorno do uso do termo totalitarismo, é claro que Hannah Arendt não previu, ou mesmo não pôde se manifestar adequadamente, diante dos desdobramentos que se seguiram à repercussão das suas análises dos regimes totalitários (sua morte acontece em 1975, no auge desses embates), muitas vezes instrumentalizadas no calor dos conflitos geopolíticos, que naquele momento mobilizavam os esforços interpretativos dos intelectuais de direita e de esquerda – em uma disputa responsável, muito mais, por confundir o debate sobre o totalitarismo, do que esclarecer. No entanto, em um novo prefácio escrito para a reedição de *Origens de Totalitarismo* em 1966, Arendt (2012) cita de passagem a influência do clima ideológico entorno da Guerra Fria e a presença de uma “contraideologia” anticomunista, que já lhe parecia merecer uma maior atenção, sob pena de incorrer na generalização de todas as experiências comunistas como totalitárias. Diz ela: “Pois o fato de haveremos herdado do período da guerra fria uma ‘contraideologia’ oficial – o anticomunismo – não facilita as coisas, nem na teoria nem na prática; e esse anticomunismo tende também a tornar-se global em sua aspiração, e nos leva a construir uma ficção nossa [...]” (p. 420).

regiões mais obscuras da história ocidental, “longe da luz do público e da atenção dos homens esclarecidos”, até aquele ponto de sua irrupção mais abominável.

Na medida em que sinaliza a existência de “correntes subterrâneas” e “estruturas essenciais”, Arendt (2012) expõe o cerne da própria história do Ocidente, há muito familiarizada com o horror, a violência, a morte e a desumanização. Neste sentido, as “correntes subterrâneas” dizem sobre a ocultação, por exemplo, do racismo, do imperialismo, do colonialismo e da escravidão, que sempre constituíram os impulsos totalitários nas “estruturas essenciais” inerentes ao desenvolvimento da civilização ocidental. Responsável direito pela disseminação global do caráter descartável de algumas populações humanas<sup>28</sup>.

No entanto, o fato, a meu ver, incontornável, na abordagem arendtiana, é que o totalitarismo não contém em si uma determinada identidade ideológica, pois não constitui uma ideologia, mas sim, uma metodologia política, capaz de produzir uma forma de organização do Estado, pronta a exercer o poder de acordo com qualquer que seja o pretexto ideológico. “Na prática, pouco importa que os movimentos totalitários adotem os padrões do nazismo ou do bolchevismo, que organizem as massas em nome de classes ou de raças” (p.441) – a rigor, qualquer ideologia pode ser imposta de forma totalitária, pois trata-se de uma prática política, e, por isso, não faz distinção ou preferência por essa ou aquela formação ideológica.

A dominação total, em si, independe do conteúdo concreto de qualquer dada ideologia; não importa a ideologia que se escolha, não

---

<sup>28</sup> Para entender com clareza o sentido desse horror totalitário presente em outros momentos da história do Ocidente, dando a ver as “correntes subterrâneas” e as “estruturas essenciais” destacadas por Arendt, vale observar os estudos de Fanon (1968), nos quais emerge uma visão profunda dos efeitos nefastos das guerras coloniais e as potências que elas gerariam na psicologia dos colonizados. Em um comentário escrito por Sartre (1968), já é possível notar esse alcance: “A violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados; procura desumanizá-los” (p.09). Talvez por isso, Sartre não tenha negado em nenhum momento a explícita relação entre a política de colonização e os regimes totalitários que se articularam em solo europeu: “O terror deixou a África para instalar-se aqui” (p.19), como indicando a passagem de uma mesma violência das terras colonizadas para os campos de concentração. Por fim, o próprio Fanon (1968), em seu mergulho na “psicologia da colonização”, traz à tona a opressão totalitária representativa do espírito de extrema violência do colonizador europeu, violência, aliás, que irá produzir no colonizado a única resposta possível de luta pela sua liberdade: “Mas acontece que, para o povo colonizado, essa violência, porque constitui seu único trabalho, reveste caracteres positivos, formadores. Essa práxis violenta é totalizante, visto que cada um se transforma em elo violento da grande cadeia, do grande organismo surgido como reação à violência primordial do colonialista” (p.73). E ele segue: “Deixemos essa Europa que não cessa de falar do homem enquanto o massacra por toda a parte onde o encontra, em todas as esquinas de suas próprias ruas, em todas as esquinas do mundo. Há séculos que a Europa impede o avanço dos outros homens e os submete a seus desígnios e à sua glória; há séculos que, em nome de uma suposta ‘aventura espiritual’, vem asfixiando a quase totalidade da humanidade” (p.271). Daí, a única conclusão possível: “O domínio colonial é um domínio total” (p.197).

importa se a decisão é transformar o mundo e o homem segundo postulados do racismo, do socialismo, ou de qualquer outro ismo: sempre será necessária a dominação total. É por isso que dois sistemas (nazismo e stalinismo) tão diferentes em seus conteúdos concretos, em suas origens e circunstâncias objetivas, ao final puderam construir máquinas de administração e terror quase idênticas (2008, p.371).

Nesses termos, a utilização da categoria de totalitarismo, ao extrapolar a análise histórica, exclusiva ao nazismo e ao stalinismo, avança sobre outros contextos de experimentações políticas, a fim colaborar para a compreensão de elementos que se movem desde o subsolo das formações sociais autoritárias e subalternizantes, que, por exemplo, levam à distinção entre culturas superiores e inferiores – um traço elementar, se desejamos realmente compreender as práticas desumanizadoras, próprias da “gloriosa” História do Ocidente. Com isso, no andamento desta Tese, procuro abranger outras interpretações que, talvez, possam ser também pensados em referência à categoria de totalitarismo, trazendo para essa reflexão aspectos que se desdobram não apenas nas esferas política, econômica, social, ética, mas também, e por que não, educacional.

## 1. Elementos históricos do totalitarismo

Após a publicação do livro *Eichmann em Jerusalém*, Arendt (2013) chegaria ao centro de uma polêmica pública com a comunidade judaica estadunidense, acusada de um juízo condescendente sobre a materialidade da participação de um alto funcionário nazista no Holocausto. Muito provavelmente, porque a chave de leitura utilizada para compreender aquele julgamento, o conceito de banalidade do mal<sup>29</sup>, em

---

<sup>29</sup> Em linhas gerais, o conceito de banalidade do mal se refere ao processo de naturalização do horror dentro da máquina de morte nazista, como se o mal radical correspondesse a uma ação essencial do Estado totalitário e não apenas resultasse de uma ação individual. Assim, uma vez tornado banal, dentro de uma estrutura puramente burocrática, o mal praticado por Eichmann, por exemplo, não seria a ação deliberada de um monstro desprovido da mínima humanidade, mas o reto cumprimento de um dever típico de um funcionário da burocracia, induzido a agir sem refletir, numa amostra de que o totalitarismo tem o poder de arruinar completamente a capacidade humana de pensamento. Nas palavras de Arendt (2013): “Sem dúvida os juízes tinham razão quando disseram ao acusado que tudo o que dissera era ‘conversa vazia’ – só que eles pensaram que o vazio era fingido, e que o acusado queria encobrir outros pensamentos que, embora hediondos, não seriam vazios [...] Quanto mais se ouvia Eichmann, mas óbvia ficava que sua incapacidade de falar estava intimamente relacionada com sua incapacidade de *pensar*, ou seja, de pensar do ponto de vista de outra pessoa. Não era possível nenhuma comunicação com ele, não porque mentia, mas porque se cercava do mais confiável de todos os guarda-costas contra as palavras e a presença dos outros, e portanto contra a realidade enquanto tal” (p.62).

vez de ser recebido como uma proposição filosófica capaz de explicar o sentido por trás daquelas terríveis condutas, foi tomado como um parecer histórico potencialmente favorável à absolvição, não apenas de Eichmann, mas da culpa que recaia naquele momento sobre a própria cultura europeia. Isso, mesmo considerando suas manifestações a favor da pena capital imposta ao criminoso em julgamento<sup>30</sup>.

A resposta de Arendt (2011) a essa polêmica foi dada no ensaio *Verdade e Política* de 1967<sup>31</sup>, quando ela deixa claro que aquelas acusações faziam parte muito mais de um jogo de difamações e mentiras – típico daquilo que a política havia se tornado – do que de uma proposição séria para debater suas teses. Em uma nota de esclarecimento na abertura do ensaio, ela afirma textualmente que se dirige contra a “espantosa quantidade de mentiras utilizadas na ‘controvérsia’ – mentiras sobre o que eu escrevi, por um lado, e sobre os fatos que relatei, por outro” (p.282).

Não interessa aqui acompanhar os desdobramentos dessa polêmica, mas, sim, retomar de maneira pontual uma noção-chave que ajuda a explicitar o modo como ela decidiu abordar as experiências totalitárias do século XX: a noção de *verdade de fato* – que recoloca a dimensão factual no centro da compreensão histórica. Seu uso chama atenção para a constatação de que “os fatos não estão seguros nas mãos do poder”, especialmente, na medida em que é possível notar intensas disputas narrativas, travadas entorno dos sentidos e dos significados que podem ser atribuídos a eventos históricos.

“Porém o ponto em questão aqui é que o poder, por sua própria natureza, nunca pôde produzir um substituto para a segura estabilidade da realidade fatural, que por ser passada adquiriu uma dimensão situada além do nosso alcance” (p. 319). Por isso, a tarefa elementar consiste em revelar o caráter de absoluta integridade implícito ao acontecimento, apontando, por exemplo, a solidez incontornável de sua concretude e demonstrando a potência durável que constitui sua fatalidade. Uma vez consumado o evento, as virtudes factuais que produzem a realidade não poderiam mais ser contestadas.

---

<sup>30</sup> Como pode ser notado no texto em Epílogo (2013), quando Arendt redige outra versão da sentença final contra Eichmann, não discordando da pena de morte, mas sugerindo outra argumentação que melhor justificaria (ver pp. 300-302).

<sup>31</sup> Texto publicado no Brasil na coletânea intitulada *Entre o passado e o futuro*, da editora Perspectiva (a edição utilizada é a de 2011).

Em decorrência dessa posição, Arendt (2011) chega a uma espécie de princípio de verdade, que viria a orientá-la a um retorno inevitável à materialidade do próprio fato, na condição de único determinante para a apreensão daquilo que é verdadeiro – uma instância necessária para que se possa resguardar uma dimensão do real, fora do alcance das falsificações demandadas pelo poder –, tomando como imperativo a ação de colocar em relevo a natureza irreversível que define cada acontecimento como uma verdade de fato: uma fortaleza capaz de resistir ao assédio de todas as formas de obliteração.

Os fatos afirmam-se por serem inflexíveis – sua fragilidade se combina estranhamente com uma grande elasticidade, a mesma irreversibilidade que constitui a marca definitiva de toda ação humana. Em sua inflexibilidade os fatos são superiores ao poder; são menos transitórios que as formações de poder que surgem ao se reunirem os homens com um objetivo mas desaparecem tão logo este seja realizado ou abandonado. Esse caráter transitório torna o poder um instrumento pouquíssimo digno de confiança para efetivar qualquer espécie de permanência e, portanto, não apenas a verdade e os fatos são inseguros em suas mãos como também a inverdade e os pseudofatos (p.319).

Com isso, estou convencido de que reexaminar o conceito de totalitarismo, significa primeiro recompor esse modo de olhar a verdade como realidade factual – em busca de um sentido fenomenológico, de retorno às *coisas mesmas* – dentro de uma intencionalidade que visa “narrar e compreender” os acontecimentos, a fim de que seja legítimo dizer de algo que aconteceu, que ele realmente aconteceu. Até porque, somente restituindo essa dignidade aos fatos, poderíamos afastar deles o ímpeto de sua adequação a narrativas *a posteriori*, muitas vezes, tendenciosamente ajustadas pelos interesses do poder dominante.

Contra o que, aliás, permanece a realidade de que “os fatos são superiores ao poder”, pois, enquanto um é permanente e não pode mais ser alterado, o outro é sempre transitório e está sob o desígnio imprevisível da mudança.

Dito isto, o modo como Hannah Arendt expressou sua experiência com as forças totalitárias – enquanto verdade de fato –, certamente também influenciou a maneira como ela concebeu o próprio conceito de totalitarismo, que, se não é novo, é ao menos autêntico na forma como ela o elabora<sup>32</sup>. A seguir, daremos atenção a essa

---

<sup>32</sup> Para seguir avançando sobre o terreno das interpelações quanto à extensão do conceito de totalitarismo, a história de sua formulação, as reiteradas manipulações ideológicas, as pesquisas sobre os antecedentes, a

elaboração, a partir de três níveis reciprocamente complementares: a sociabilidade totalitária, a subjetividade totalitária e a persistência do totalitarismo no mundo democrático.

a) *O que significa compreender*

Talvez em nenhum outro momento da nossa história recente, as “correntes subterrâneas” e as “estruturas essenciais” dos fenômenos totalitários foram expostas tão claramente. Razão pela qual, um diagnóstico do tempo presente a partir da compreensão contemporânea da categoria de totalitarismo, serviria, senão para alertar sobre aquilo que nos ameaça, ao menos para esclarecer o funcionamento das atuais estratégias de dominação.

Para isso, é necessário instituir um diálogo com aquela que, reconhecidamente, constitui a melhor incursão nas regiões mais profundas tocadas pelas experiências totalitárias. Um trabalho que Arendt (2012) admite não poder ser “de modo algum uma questão acadêmica que possa ser deixada, sem riscos, aos cuidados dos ‘teóricos’”, uma vez que, em relação à dignidade de todas as vidas humanas, “o domínio total é a única forma de governo com a qual não é possível coexistir” (p.420).

Tal posição, sobremaneira inquietante e desafiadora, motiva uma perspectiva de leitura do texto arendtiano pronta a escapar ao formalismo teórico, a fim de não incorrer em um academicismo exagerado e estéril, que ela mesma identifica e se contrapõe. Por esta razão, me parece mais adequado, em vez de simplesmente reconstituir as análises, prosseguir, a partir delas, explorando e extrapolando o

---

validade e utilidade do seu uso, vale observar o verbete *Totalitarismo* (pp.1247 – 1259) no “Dicionário de Política” (1998) do filósofo italiano Norberto Bobbio (1909-2004), que traz um apanhado substancial, embora em nível técnico, sobre a utilização do termo no campo das ciências políticas. O excesso dessa tecnicidade na abordagem de uma categoria tão complexa, não poderia resultar em outra conclusão senão o seu fechamento em um ciclo interpretativo já definido, uma vez que toma muito apressadamente os autores citados e as suas formulações, especialmente ao negar as aberturas hermenêuticas que geralmente acompanham o trabalho de compreensão de um conceito. Não por acaso, a conclusão da exposição do verbete limita-se a designar o termo *Totalitarismo* como uma particularidade de eventos históricos passados, sem considerar relevante a utilização da categoria para aclarar o presente ou mesmo alertar sobre o futuro, encerrando assim, qualquer pretensão de discuti-lo em outras bases de leitura. Vejamos: “Puxando os fios destas considerações que fazemos a título de conclusão, podemos fixar sinteticamente as seguintes proposições sobre a validade e a utilidade do conceito de Totalitarismo: ele designa um certo modo extremo de fazer política, antecipando-se a uma certa organização institucional ou a um certo regime; este modo extremo de fazer política, que penetra e mobiliza uma sociedade inteira ao mesmo tempo que lhe destrói a autonomia, encarnou apenas em dois regimes políticos temporalmente circunscritos; por ambas as razões, o conceito de Totalitarismo tem um valor muito limitado na análise comparada dos sistemas políticos; entretanto, ele é um conceito importante que não podemos nem devemos minimizar, porque denota uma experiência política real, nova e de grande relevo que deixou uma marca indelével na história e na consciência dos homens do século XX” (p.1258-1259).

conteúdo dos elementos totalitários que serviram para caracterizar os regimes nazista e stalinista.

Em especial, destacando o modo como esses elementos dominaram as instituições de Estado, destruíram os vínculos de sociabilidade e corromperam o terreno da subjetividade – transformando pessoas comuns e nações inteiras, em entidades completamente desumanizadas. Isto, é claro, sem perder de vista o alerta de que, daqui em diante, “temos todos os motivos para usar a palavra ‘totalitarismo’ com cautela” (p.420).

De início, penso ser importante trazer à cena o sentimento de perplexidade presente nessa obra, perplexidade que não decorre somente do fato de confrontar a existência real do mal radical, mas também, em relação à precariedade impotente das formas de pensamento disponíveis na tradição, para tentar compreender aqueles terríveis acontecimentos: “Sentimos necessidade de ir além da compreensão preliminar (linguagem popular) e da abordagem estritamente científica porque perdemos nossos instrumentos de compreensão: tal parece ser o paradoxo atual” (2008, p.336).

O horror totalitário havia feito ruir os fundamentos da pretensa lucidez racional que consagrou a superioridade da cultura europeia. Diante do terror, já não bastavam as explicações asseguradas cientificamente, já não bastavam as especulações da filosofia política, como também já não bastava pensar com os conceitos formulados na mesma tradição que tornou possível as experimentações do mal absoluto dentro de um contexto de barbárie.

Para Arendt (2012), era preciso escapar a esse círculo de pensamento – comum à tradição intelectual que formou a sua geração –, sendo necessário romper com certos pressupostos teóricos e buscar uma nova forma de compreender, nem que para isso fosse necessário refundar a própria ideia de compreensão. Em razão do que, ela afirma:

Creio ser óbvio que isso exige não apenas lamentação e denúncia, mas também compreensão. Este livro é uma tentativa de compreender os fatos que, à primeira vista, pareciam apenas ultrajantes. Repito: compreender não significa negar o ultrajante, subtrair o inaudito do que tem precedentes, ou explicar fenômenos por meio de analogias e generalidades tais que se deixa de sentir o impacto da realidade e o choque da experiência. Significa antes examinar e suportar conscientemente o fardo que os acontecimentos colocaram sobre nós — sem negar sua existência nem vergar humildemente a seu peso,

como se tudo o que de fato aconteceu não pudesse ter acontecido de outra forma. Compreender significa, em suma, encarar a realidade, espontânea e atentamente, e resistir a ela — qualquer que seja, venha a ser ou possa ter sido (p.21).

Ao estabelecer essa perspectiva de pensamento, que se serve da perplexidade como propulsão criativa, ela sugere “encarar a realidade” sem desvios, sob o “impacto” e o “choque da experiência” de uma verdade de fato, que deve ser compreendida não para ser explicada nos moldes da cientificidade, mas como condição para resistir às forças do esquecimento e da naturalização, que estão sempre a rondar as interpretações do passado.

Aliás, é no âmbito desta tarefa compreensiva que devemos situar a pretensão arendtiana de atribuir às experiências totalitárias do século XX um caráter genuinamente novo, como se o mal ali concretizado não tivesse comparativo na história humana. Na verdade, como afirma o professor e pesquisador brasileiro Odílio Aguiar (2008), a motivação para conceber essa excepcionalidade é “a percepção do surgimento de uma nova modalidade de controle e dominação dos humanos, perpassada pela lógica da violência, guerra e morte, foi a grande intuição de Arendt em *Origens*” (p.75).

No entanto, que elementos constitutivos seriam realmente novidade, a ponto de sugerir uma “nova modalidade” política de dominação? Visto que, “violência, guerra e morte” não são exatamente características fundantes de “novas” práticas de governo – em razão da constante presença no seio das mobilizações políticas que conformam o mundo contemporâneo. Pensando nessa questão, proponho seguir discutindo alguns elementos emergentes na análise arendtiana, que nos levam a considerar não apenas as situações históricas, mas, sobretudo, as novas dimensões de sociabilidade e subjetividade produzidas pela dominação totalitária.

#### *b) A sociabilidade totalitária*

Os regimes totalitários só vieram à tona em sociedades que passaram por processos acelerados de industrialização e urbanização, fomentando mudanças tão desestabilizadoras nas estruturas e dinâmicas sociais, que, de certo modo, em vez formar populações ativas acabaram por instituir um contingente populacional sem laços de sociabilidade, apenas designado como “as massas”. Esses processos

produziram um tipo de formação social correspondente com as mobilizações totalitárias e responsáveis por inaugurar um modo de sociabilidade em que os seres humanos são levados a uma existência paradoxalmente individualizada, sob o controle de uma mesma e extensa “máquina de produtividade”.

Uma realidade social nova, vivida pela Europa na passagem do século XIX para o século XX, momento em que emergiu na maioria dos países industrializados uma massa populacional “atomizada e amorfa”, incapaz de se unir “pela consciência de um interesse comum” ou entorno de uma “articulação de classes que se expressa em objetivos determinados, limitados e atingíveis” (2012, p.438).

Uma espécie de sociedade sem classes articuladas, sem lutas comuns, sem coletividade e sem esfera pública. Uma sociedade fundada no indivíduo isolado, cuja função principal seria responder inteiramente às exigências de realização do mundo privado. Uma sociedade fabricada como engrenagens para a produção de mercadorias, seja para o poder econômico da burguesia ou para as elites burocráticas, e que, encontraria nas estratégias totalitárias uma tal sofisticação de técnicas e metodologias, ainda mais apropriadas para o exercício de uma completa dominação. Em último caso, um governo total, que permitiria realizar, no plano da verdade de fato, delírios brutais de uma violência tão cruel, tão mortífera e desumanizadora, como aquela vista nos *campos de concentração*.

Não há regime totalitário sem o apoio das massas, sem a obediência obcecada e desmedida de seus integrantes, ou sem uma submissão voluntariosa e confiante, determinada a dobrar-se na direção exigida pelas forças de comando. Submissão fundada na crença de que as massas devem ser necessariamente conduzidas, na medida em que sua inconstância é entendida como um clamor por ordem e organização<sup>33</sup>.

Seriam as massas facilmente instigáveis, pois vagam errantes em um estado de desprendimento impassível, alimentadas por um intenso desejo de serem conduzidas por um líder firme e carismático, a fim de realizarem um objetivo *supratranscendente* e muito além da futilidade de uma existência inútil – acham-se em

---

<sup>33</sup> “O termo massa só se aplica quando lidamos com pessoas que, simplesmente devido ao seu número, ou à sua indiferença, ou a uma mistura de ambos, não se podem integrar numa organização baseada no interesse comum, seja partido político, organização profissional ou sindical de trabalhadores. Potencialmente, as massas existem em qualquer país e constituem a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferentes, que nunca se filiam a um partido e raramente exercem o poder do voto” (p.439).

um devaneio repleto de grandezas, que motiva seus ressentimentos e disponibiliza seu espírito. Por isso, Arendt (2012) parece perceber aterrorizada que, “o que é determinante no sucesso do totalitarismo é o verdadeiro altruísmo dos seus adeptos” (p.435).

[...] essa obstinada convicção, que sobrevive a todas as experiências reais e anula todo interesse pessoal [...] os membros fanatizados são inatingíveis pela experiência e pelo argumento; a identificação com o movimento e o conformismo total parecem ter destruído a própria capacidade de sentir, mesmo que seja tão extremo como a tortura ou o medo da morte (p.436).

No entanto, tamanha adesão não pode ser justificada apenas pela pré-disposição das massas, há ainda que notar a sedução patológica que o totalitarismo produz sobre a mentalidade de cada pessoa tomada isoladamente, em nome da “atração que o mal e o crime exercem” sobre elas. Talvez, porque, quando homogeneizadas pela indiferença das massas, as personalidades individuais tendem a ser degeneradas, reduzidas à reprodução de comportamentos e modos de pensar que negam a pluralidade e cujos conteúdos sinalizam para uma completa renúncia do mundo comum e um fatal “desprezo pela vida humana”.

Uma sociedade onde as pessoas são levadas a viver isoladamente, não para desenvolverem identidades individuais, mas para desfigurar sua humanidade com a rejeição a qualquer forma espontânea de integração comunitária. As vivências coletivas são substituídas por uma espécie de sociabilidade da pessoa isolada, restrita ao mundo privado – presa ao produtivismo, ao consumismo, à apatia e à hostilidade à política.

Uma sociedade em que toda individualidade é fatalmente absorvida pelo movimento das massas, em um processo que visa a padronização da conduta humana por uma causa única, pela qual busca-se uniformizar as diferenças e extinguir a pluralidade em nome de uma unidade absoluta. Somente conduzindo a sociedade para a consumação de um grande feito histórico, o totalitarismo pode exercer mais radicalmente sua pretensão de dominação total.

Um quadro de flagrante despolitização da vida, cuja consequência direta é a eliminação das diferenças e a criação da sociabilidade do indivíduo isolado, desestabilizando e provocando a extrema “volubilidade das massas”. A percepção dessa experiência radical e destrutiva, com o surgimento de seres humanos

inteiramente alheios ao mundo, reafirma que “A consciência da desimportância e da dispensabilidade deixava de ser a expressão da frustração individual e tornava-se um fenômeno de massa” (p.445).

Um fenômeno tão intenso que foi capaz de difundir, em todos os níveis da sociedade, os ingredientes de uma profunda erosão social: a “perda radical do interesse do indivíduo em si mesmo, a indiferença cínica ou enfastiada guinadas ao nível de normas de vida, e o desprezo geral pelas óbvias regras do bom senso” (p.445). Aqui está a condição apolítica vivida nesses tempos sombrios: o reino da alienação, da indiferença e da distopia – componentes fundantes de uma sociabilidade solitária – na qual, “a principal característica do homem da massa não é a brutalidade nem a rudeza, mas o seu isolamento e a sua falta de relações sociais normais” (p.446).

A política totalitária identifica esse isolamento de cada pessoa com um profundo “desamparo da sua existência”, e potencializando tal abandono, propõe organizá-lo a partir da manipulação de suas fraquezas. Para isso, oferece como resposta imediata a falsa segurança de uma ética comum, mas, ao mesmo tempo, degenerada pela crença em valores absolutos e superiores – como, por exemplo, a união de propósitos entorno de “um nacionalismo especialmente violento” –, capaz de dar vazão a sentimentos que, ao serem explorados, permitem extrair visceralmente a máxima obediência como prova de irrestrita lealdade. Em Arendt (2012), essa obediência cega, que transborda de cada indivíduo em um contexto de sociabilidades interditas, é o que configura “a base psicológica do domínio total”.

Uma obediência tornada possível, apenas em um mundo constituído de pessoas homogeneizadas e atomizadas, privadas de identidade e inclinações particulares, diminuídas a uma ínfima partícula sem razão para existir conjuntamente, isoladas e afastadas do mundo comum, sem vivências no espaço público e sem interações com as dinâmicas sociais de solidariedade e coletividade; são pessoas destituídas de qualquer virtude crítica e dialógica, e, por isso mesmo, mais suscetíveis à “dominação permanente de todos os indivíduos em toda e qualquer esfera da vida” (p.456).

Eis o terrível objetivo dos regimes totalitários, a formação de uma sociabilidade atrofiada, reduzida pelo “isolamento solitário contra todos os outros”, avessa à diferença e à pluralidade, em que, invariavelmente, desfilam pessoas robotizadas, sem parte nas atividades políticas mais básicas e sem qualquer possibilidade de influir

nas decisões que afetam sua própria vida cotidiana. Nessas condições totalitárias, até mesmo a capacidade humana de pensar e de julgar os acontecimentos perde sua natureza complexa e espontânea, passando a ser assediada por uma racionalidade ideologizada (ideia lógica) que lhe oferece o comodismo da simplificação do mundo, disfarçando o caráter destrutivo do totalitarismo sob a aparência de virtudes supostamente inofensivas e desejáveis, como, por exemplo, a lealdade obediente, o nacionalismo exaltado, a razão prática e utilitária, o individualismo e a competitividade.

Depois de condicionadas dentro dessa sociabilidade do indivíduo isolado, as pessoas são tomadas por um tipo agressivo de organização total, simultaneamente capaz de reuni-las, uniformizá-las, radicalizá-las e colocá-las em movimento – “um complicado processo de constante modelagem e remodelagem dos espíritos, ao qual aparentemente quase toda a população estava sujeita” (p.419) – a ponto de ficar “imune a qualquer tentativa de se compreender o que se estava fazendo”. É nesse momento que “o isolamento se torna solidão” (p.634).

Já se observou muitas vezes que o terror só pode reinar absolutamente sobre homens que se isolam uns contra os outros e que, portanto, uma das preocupações fundamentais de todo governo tirânico é provocar esse isolamento. O isolamento pode ser o começo do terror; certamente é o seu solo mais fértil e sempre decorre dele. Esse isolamento é, por assim dizer, pré-totalitário; sua característica é a impotência, na medida em que a força sempre surge quando os homens trabalham em conjunto, “agindo em concerto” (Burke); os homens isolados são impotentes por definição (p.632).

A organização política da solidão tende a garantir a máxima eficiência no controle das massas, por meio da simples equação entre isolamento e impotência, cujo resultado social é “a incapacidade básica de agir” – elemento primordial na execução da política totalitária –, equivalente ao “começo do terror”.

Essa esmagadora invasão da vida psíquica que demole a interioridade, também obstaculiza qualquer forma de sociabilidade coletiva, transformando em paisagem de deserto a imensidão da pluralidade humana. Um cenário mortífero, de onde, aliás, só poderiam surgir os sentimentos de “desarraigamento e superfluidade”, sobre os quais Arendt (2012) afirma: “Não ter raízes significa não ter no mundo um lugar reconhecido e garantido pelos outros; ser supérfluo significa não pertencer ao mundo de forma alguma” (p.634).

Tais sentimentos totalitários, uma vez colocados sob as determinações de uma racionalidade ideologizada, encontrariam as condições ideais para projetar os mais terríveis empreendimentos de barbárie, no quais “os piores elementos perderam o temor, e os melhores perderam a esperança” (p.593).

O governo totalitário, como todas as tiranias, certamente não poderia existir sem destruir a esfera da vida pública, isto é, sem destruir, através do isolamento dos homens, as suas capacidades políticas. Mas o domínio totalitário como forma de governo é novo no sentido de que não se contenta com esse isolamento, e destrói também a vida privada. Baseia-se na solidão, na experiência de não se pertencer ao mundo, que é uma das mais radicais e desesperadas experiências que o homem pode ter (p.634).

Ao impedir os vínculos de uma sociabilidade coletiva e infligir sobre as pessoas o sentimento de não pertencimento ao mundo, os regimes totalitários alteram intimamente a própria natureza humana, na medida em que buscam reduzir o humano ao mero, parco e fatal individualismo. Uma condição humana absolutamente solitária, tão alheia e deslocada do mundo comum – que tanto faz ser a vítima ou o algoz –, existindo na mais completa indiferença encontra-se fadado ao aniquilamento ou à destruição. A experiência radical e desesperada de solidão é a condição ideal para a dominação totalitária<sup>34</sup>.

Ao encarar esse tema, Arendt (2012) traça uma esclarecedora distinção entre *isolamento*, *estar só* e *solidão*. Assim, ela atribui ao isolamento uma natureza exclusivamente política: quando “os homens se isolam uns contra os outros”, mas, isso, não significa *estar só* – a completa “ausência de companhia”. Diferentemente dos dois anteriores, a solidão “se refere à vida humana como um todo” e, nesse aspecto, seria como perder a confiança em nós mesmos e no mundo. Em outras palavras, a solidão implica na “perda do próprio eu” (pp. 632 – 639).

Eis o sentido da exploração política da solidão, que consiste em preencher o vazio da desconfiança em si mesmo por meio de uma crença em poder participar e realizar algo extraordinariamente superior. O fracasso do indivíduo é recompensado

---

<sup>34</sup> Como se vê nesta breve análise da massificação totalitária realizada por Nádia Souki (2001): “O súdito ideal do reino totalitário, para Arendt, não é o nazista nem o comunista convictos, mas o homem desolado, esse homem moderno cuja condição vem sendo preparada desde a Revolução Industrial. Nessa condição de homem de massa, o indivíduo perde seu *status* político, foi desindexado da história real e destituído como sujeito político. A despolitização transfigurou-o, desfigurou-o, transformou-o em átomo anônimo entre os átomos anônimos da massa, convertendo-o em ‘homem qualquer’, sem capacidade política, sem consciência moral, sem vontade, sem julgamento, capaz, assim, de ser tanto a vítima quanto o agente da banalidade do mal” (p.113).

pelo sentimento de superioridade moral, na qualidade de portador de uma verdade suprema, como estar integrado às leis que presidem o funcionamento da história e da natureza. A solidão torna-se um tipo de frustração íntima, exigindo como compensação a entrega total a uma crença radical, seja em um mito ou em uma ideologia.

Como se a partir dessa transformação, o estar-no-mundo implicasse uma espécie de revolta alucinada contra a pluralidade, contra a diferença e contra tudo aquilo que deveria integrar naturalmente a comunidade humana. Neste sentido, o totalitarismo produz e incorpora em seu projeto um profundo desprezo pela pluralidade, dando a ver uma sociabilidade incompatível com o viver politicamente. Para Jerome Kohn (2001), “[...] o mal que Arendt primeiramente chamou de radical (e isto pode ser uma razão pela qual ela assim agiu) foi uma tentativa de *erradicar* a pluralidade da face da terra” (p.18).

Por fim, essa sociabilidade totalitária do indivíduo isolado tornou-se um ponto crucial nos processos de desintegração das sociedades “desenvolvidas”, com a massificação dos modos de vida autocentrados e com a rejeição a qualquer estímulo à solidariedade social: “é muito perturbador o fato de o regime totalitário, malgrado o seu caráter evidentemente criminoso, contar com o apoio das massas” (2012, p. 712, nota 1).

Aliás, um apoio tão irrestrito, que nos leva a admitir que essa sociabilidade da qual somos também contemporâneos, está a serviço da perpetuação de um tipo de poder – que, se não se organiza mais sob a forma de um Estado total, ao menos se mostra cada vez mais globalmente dominante. Em especial, a partir da fusão contemporânea entre o poder político e o poder econômico, determinados a excluir e a negar a uma boa parte dos seres humanos, as condições básicas para assumirem sua própria humanidade.

### c) A subjetividade totalitária

A identificação de alguns elementos da formação de uma subjetividade totalitária é a questão-chave para responder uma pergunta indispensável: como os movimentos totalitários extraíam a máxima lealdade de grandes massas populacionais? Em um primeiro momento, as características de *isolamento do homem das massas* e a *organização política da solidão*, trazem à cena uma “sociabilidade

totalitária” fundada no paradoxo da radicalização do individualismo e o fim da individualidade, uma condição de existência operacionalizada politicamente pelos regimes totalitários para colocar em prática seus empreendimentos de terror<sup>35</sup>.

No entanto, penso ser importante seguir destacando ingredientes ainda mais representativos do mundo totalitário, dando a ver, por exemplo, seus mecanismos de controle e seus modos de subjetivação. Nesse caso, vale observar mais detidamente o funcionamento das estratégias utilizadas para a formação da “subjetividade totalitária”, em especial, a produção de um mundo fictício, alicerçado numa forma absoluta de coerência e mediado, discursivamente, pelo uso ilimitado da propaganda.

Ao destacar a solidão do homem das massas, sua completa apatia e rejeição ao mundo comum, Arendt (2012) sugere uma interpretação do totalitarismo como resposta radical a esse modo indiferente de existência – a sociabilidade do indivíduo isolado. Para ela, o totalitarismo se apresenta, sobretudo, como “uma força motora” impetuosa, uma potência destinada a realizações extraordinariamente grandiosas, a mesma energia propulsora das guerras, capaz, de, por exemplo, elevar o sentimento de “onipotência humana” a patamares jamais imaginados.

Os movimentos totalitários são por natureza desestabilizadores, se criam e se movem sempre contra tudo que está aí posto no mundo, dando forma a um tipo de “revolução permanente”, que aponta na direção de uma necessária revolta, de uma necessária conquista e de uma necessária dominação. É, por assim dizer, uma forma corrompida de consciência histórica, embora extremamente obstinada, e, por isso mesmo, ainda mais doentia e mortal.

Enquanto movimento de desestabilização, o totalitarismo não deseja criar estruturas fixas ou duradouras e, de modo algum, está comprometido com a ideia de construção de uma sociedade estável: “O fato é que Hitler e Stálin estenderam promessas de estabilidade para esconder a intenção de criar um estado de instabilidade permanente” (p.529). Uma vez que assume o poder, uma das principais

---

<sup>35</sup> Assim, dominado desde a interioridade, coibido em sua própria subjetivação, entregue a uma apatia imobilizante e contido por um comodismo conformista, o homem das massas sucumbe aprisionado ao ciclo de uma existência puramente biológica: “viver para produzir e consumir o que se produz”, sendo incapaz de qualquer movimento alternativo, de pensar e orientar-se por si mesmo. Neste sentido, parece óbvio que essas condições sociais novas e ainda imprevisíveis, serviriam de laboratório para uma série dramática de experimentações políticas – em parte improvisadas, em parte presumíveis –, que desfilariam pelo século XX em formas muito variadas: totalitarismos, regimes autoritários, estados de exceção, ditaduras, guerras civis e mundiais. Um cenário catastrófico, para o qual, os fatores de isolamento do homem das massas e a organização política da solidão resultaram em implementos amplamente decisivos, permitindo, por exemplo, que fosse possível arrebatá-los e colocá-los em movimento dentro de uma engrenagem mortal.

ações do governo totalitário é “evitar que esse novo mundo adquira nova estabilidade, pois a estabilização de suas leis e instituições certamente liquidaria o próprio movimento” (p.530).

Nunca foi propósito dos regimes, assegurar o bem-estar das populações sobre as quais exerce domínio, mas, garantir que a todo o tempo, seus adeptos estivessem fanaticamente dispostos a sacrificar tudo em nome de uma ficção apresentada como realidade, por meio de um discurso totalitário de coerência absoluta do mundo.

A tomada do poder através dos instrumentos de violência nunca é um fim em si, mas apenas um meio para um fim, e a tomada do poder em qualquer país é apenas uma etapa transitória e nunca o fim do movimento. O fim prático do movimento é amoldar à sua estrutura o maior número possível de pessoas, acioná-las e mantê-las em ação; um objetivo político que constitua a finalidade do movimento totalitário simplesmente não existe (p.456).

Todo esforço da atividade política sob o domínio total é mobilizado para evitar “que a normalização atinja um ponto em que poderia surgir um novo modo de vida” (p.530), e, para isso, seria preciso manter vivo, no íntimo de cada pessoa, certo nível de perturbação psicológica e crises persecutórias, cujos sentimentos de vulnerabilidade, de inconstância, de impermanência, junto às sensações de contínua ameaça, intimidação e insegurança – revelariam, na prática, uma sofisticada estratégia de dominação.

Neste ponto, estaria em jogo a possibilidade de estabelecer uma forma de subjetivação totalitária, baseada no “desprezo pelos fatos” (objetivo da propaganda) e na “rígida observância das normas do mundo fictício que criou” (objetivo da ideologia).

Aqui me parece razoável outro questionamento: seria possível um regime totalitário chegar ao poder sem o uso ideológico das técnicas de propaganda? Eis a resposta arendtiana a essa questão: “a propaganda é um instrumento do totalitarismo, possivelmente o mais importante, para enfrentar o mundo não totalitário” (p.476). Razão pela qual, não podemos, de modo algum, minimizar o caráter originalmente publicitário dos totalitarismos:

A força da propaganda totalitária – antes que os movimentos façam cair cortinas de ferro para evitar que alguém perturbe, com a mais leve realidade, a horripilante quietude de um mundo completamente imaginário – reside na sua capacidade de isolar as massas do mundo real (p.488).

Essas observações, chamam atenção para uma etapa crucial nos processos de irrupção do poder total: a criação de uma narrativa completamente fantasiosa sobre o mundo, capaz de compor um quadro de inteligibilidade, cuja função da propaganda totalitária seria produzir e fazer circular construções ideológicas ajustadas a uma total coerência discursiva.

Uma espécie de realidade paralela, racionalmente lógica e autorreferente e, por isso mesmo, capaz de envolver as pessoas de dentro para fora, em uma trama “completamente imaginária”, um tipo de miragem, instaurada em uma dimensão absolutamente fictícia e sem qualquer vinculação com o mundo vivido. Diante dessa enorme capacidade distópica e alienante, é possível afirmar que a “propaganda totalitária” foi o artifício mais eficiente, utilizado “principalmente para assegurar um controle firme da população” (p. 475).

A estreita relação entre propaganda e totalitarismo foi definida dentro de uma necessidade vital para a ascensão dos regimes, por meio do estabelecimento de uma estratégia bem agressiva – daquilo que chamaríamos hoje de *marketing político* –, voltada para um público que ainda não havia sido tocado pelas forças totalitárias. “Por existirem num mundo que não é totalitário, os movimentos totalitários são forçados a recorrer ao que comumente chamamos de propaganda” (p.475).

Ainda mais, quando a intenção é alcançar uma audiência nova com o objetivo de mover seus espíritos inertes, com a promessa de integração plena a um grande movimento capaz de intervir no destino do mundo; despertando nas pessoas as mais terríveis disposições, a ponto de obter delas a mais completa obediência. Enfim, o totalitarismo coloca em cena uma estratégia radical de intervenção no plano da subjetividade, relativo à excessiva instrumentalização dos meios mais sofisticados de propaganda.

Ao que parece, ao menos é o que apontam as análises arendtianas do nazismo alemão, trata-se de uma perfeita fusão entre a forma da propaganda e o conteúdo da ideologia totalitária, cujo resultado imediato está na criação publicitária de uma “propaganda de força”, como aquela que foi desenvolvida ao longo de todo o período da dominação nazista.

Algo passível de ser associado às “organizações de gângsteres”, cuja expertise o nazismo apreendeu, conjuntamente, com as novas técnicas da “publicidade

comercial americana” (p.477). Sobretudo, quanto ao objetivo crucial de completa submissão das subjetividades, senão pela força, ao menos pela criação ficcional de uma glória extraordinária por trás das imagens de violência e terror.

A centralidade da propaganda nos regimes totalitários, diz muito sobre as prioridades que ocupavam a linha de frente desses governos. Em vez de fortalecer as instituições de Estado e fixar estruturas duradouras para assegurar o contínuo desenvolvimento da nação, seus objetivos primeiros concentravam-se na construção publicitária de uma imagem forte, sedutora o suficiente para penetrar o mais íntimo de cada pessoa, e, justamente, desse ponto mais profundo da interioridade, ressurgir impondo uma grave ameaça: caso não aderisse ao jogo violento do terror, seria ele mesmo o inimigo a ser combatido.

E assim, completamente isolado do mundo comum, indiferente à comunidade e limitado à esfera privada da existência, o efeito da propaganda totalitária sobre a subjetividade desse típico “homem das massas” é arrasador, a ponto de “transformar a natureza humana, como o totalitarismo realmente procura fazer” (p.480).

Mas o sucesso da propaganda totalitária não se deve tanto à sua demagogia quanto ao conhecimento de que o interesse, como força coletiva, só se faz sentir onde um corpo social estável proporciona a necessária conexão motora entre o indivíduo e o grupo; nenhuma propaganda baseada no mero interesse pode ser eficaz entre as massas, já que a sua característica principal é não pertencerem a nenhum corpo social ou político e constituírem, portanto, um verdadeiro caos de interesses individuais (p.481).

O êxito monumental dessa estratégia, certamente tem a ver com as características do público que ela deve atingir, conformados por uma sociedade em que a existência coletiva foi suplantada pelo “caos dos interesses individuais”. No entanto, para além dessa observação, é preciso reconhecer que, em nenhum momento, a propaganda totalitária esteve preocupada em se conter dentro dos limites do razoável e do bom senso – na verdade, desde o início, foi pensada como “parte integrante da guerra psicológica” (p.476), travada entorno do controle das subjetividades.

O trabalho propagandístico visava fanatizar as pessoas e assim obter delas uma obediência total e irrestrita, mesmo que, para isso, tivesse que “atirar pelos ares todas as considerações de ordem ética” (p.481), fazendo da mentira o coração da máquina de propaganda a serviço do governo total.

“Neste ponto, os discursos de Hitler aos seus generais, durante a guerra, são verdadeiros modelos de propaganda, caracterizados principalmente pelas monstruosas mentiras com que o *Führer* entretinha os seus convidados na tentativa de conquistá-los” (p.475). E seria, justamente, a partir desse modelo publicitário degenerado, que se disseminaria de maneira orquestrada, uma produção sistemática de *slogans*, frases prontas, fórmulas discursivas, teorias pseudocientíficas, caricaturas e encenações, tudo isso dentro de um roteiro coordenado, no qual as peças de propaganda deveriam ser veiculadas e repetidas à exaustão.

A estratégia era expor a população ininterruptamente à propaganda, com o objetivo de tocar e revirar os sentimentos de cólera, medo e temor, além de despertar as inclinações mais violentas no interior de cada pessoa. Os regimes totalitários utilizaram todos os recursos propagandistas disponíveis, organizados e articulados entre si, visando difundir massivamente uma série de campanhas de ódio, de acusações fraudulentas, de verdades falseadas – em forma de “mentiras originais” ou “declarações para consumo público” –, sempre direcionadas contra seus inimigos objetivos.

Uma lógica racional essencialmente publicitária, arquitetada para criar uma espécie de contra-narrativa, com suas imagens próprias, suas personagens, seus discursos de fácil aceitação, carregados de pré-conceitos, estigmas, depreciações – cuja intenção de fundo consistia em dispor dos processos de subjetivação, para um definitivo controle das mentalidades –, conferindo aparência de verdade à toda sorte de mentiras, desde que favorecesse a criação de um mundo inteiramente fictício.

O motivo fundamental da superioridade da propaganda totalitária em comparação com a propaganda de outros partidos e movimentos é que o seu conteúdo, pelo menos para os membros do movimento, não é mais uma questão objetiva a respeito da qual as pessoas possam ter opiniões, mas tornou-se parte tão real e intocável de sua vida como as regras da aritmética (p.498).

Nos governos totalitários, “Para que não se subestime a importância das mentiras da propaganda” (p.475), elas foram continuamente aperfeiçoadas e utilizadas em larga escala para garantir uma especial mobilização dos seus adeptos, colocando-os em um estado permanente de prontidão e dispostos a seguir qualquer que fosse a direção determinada pelo comando do movimento.

Os totalitarismos se especializaram em produzir uma espécie de marca inconfundível de sua atuação: a criação simultânea de uma sociabilidade totalitária e uma subjetividade totalitária. Ambas assentadas no uso político da solidão e na centralidade da propaganda, cuja função era disseminar e estabelecer uma forma de coerência absoluta a ser compartilhada por todos os seus agentes – um quadro de inteligibilidade capaz de “dar realidade” às “doutrinas ideológicas” e às “mentiras utilitárias” (p.474).

Todavia, “já não basta que a propaganda e a organização afirmem que o impossível é possível, que o incrível é verdadeiro e que uma coerente loucura governa o mundo” (p.530), era preciso que as pessoas afetadas vivessem e se entregassem plenamente à ficção como a mais pura e clara realidade. Chegado esse momento clímax, é como se a propaganda tivesse cumprido seu papel de sujeição e controle daquela audiência, tornando-se, dali para frente, uma peça coadjuvante. Na verdade, era o próprio processo de subjetivação totalitária que passava a outro estágio, a saber, a obsessão pela coerência ideológica.

A eficácia desse tipo de propaganda evidencia uma das principais características das massas modernas. Não acreditam em nada visível, nem na realidade da sua própria experiência; não confiam em seus olhos e ouvidos, mas apenas em sua imaginação, que pode ser seduzida por qualquer coisa ao mesmo tempo universal e congruente em si. O que convence as massas não são os fatos, mesmo que sejam fatos inventados, mas apenas a coerência com o sistema do qual esses fatos fazem parte (p.485).

Depois que a propaganda totalitária introduzia os princípios do mundo fictício, era a vez da ideologia estabelecer suas regras internas de coerência e confiabilidade, indispensáveis “para a realização prática da ficção”. Aliás, a ficção totalitária dispensa qualquer paralelo com a realidade e não tem a ver com qualquer comprovação factual – não são exatamente esses os mecanismos que a tornam plausível e aceitável para o homem das massas – este, já cativo da propaganda, deve agora ser conduzido a uma “fé inabalável num mundo ideológico fictício”. A ideologia totalitária despreza a verdade de fato e se associa completamente à coerência discursiva, por mais absurda que ela possa ser.

Neste estado de coisas, a subjetividade esvaziada do indivíduo isolado é preenchida pela extrema necessidade de uma coerência lógica<sup>36</sup>, que mesmo “destituída de crítica” o leva a “trocar a liberdade inerente da capacidade humana de pensar pela camisa de força da lógica, que pode subjugar o homem tão violentamente quanto uma força externa” (p.626).

Tal é o poder de produzir sentidos – contido na descoberta totalitária da ideologia como uma especial “força da lógica” –, capaz de oferecer uma explicação completamente fantasiosa sobre o mundo, mesmo que comprometida com a naturalização da violência e com a necessidade avassaladora de conquista e dominação. Além disso, a coerência lógica da ideologia atravessa um nível de discursividade tão bem ordenado, que torna possível, ainda, a legitimação de toda sorte de adesão pessoal a preconceitos, ódios e ressentimentos.

Desse modo, seja no terreno da sociabilidade ou da subjetividade totalitárias, a coerência lógica emprestada por essa instrumentalização da ideologia tem a função de expressar uma “compreensão global” racionalmente dedutível, dando a ver uma realidade existente apenas no plano da razão ideologizada.

Aqui, Arendt (2012) chama atenção para os “elementos especificamente totalitários, peculiares de todo pensamento ideológico” (p.627), em especial, quando partimos do princípio de que “as ideologias pressupõem sempre que uma ideia é suficiente para explicar tudo no desenvolvimento da premissa”, e, que, uma vez aceita a premissa, também são aceitas todas as suas consequências. Neste ponto irreversível da subjetivação, “nenhuma experiência ensina coisa alguma porque tudo está compreendido nesse coerente processo de dedução lógica” (p.626).

É como se toda sua vida passasse a ser organizada segundo as premissas de uma determinada ideologia, “uma ideia lógica”, um raciocínio coeso e unificador, adequado para conferir uma aparência de razoabilidade aos mais estranhos ímpetus delirantes que, naquele instante, se multiplicavam entorno do poder totalitário – “[...] é a verdadeira natureza de todas as ideologias que se revelou no papel que a ideologia desempenhou no mecanismo do domínio totalitário” (p.627).

---

<sup>36</sup> Arendt (2008) sentencia: “É a logicidade que apela aos seres humanos isolados, pois o homem – no completo isolamento, sem nenhum contato com seus semelhantes e, portanto, sem nenhuma possibilidade real de experiência – não tem mais nada a que possa recorrer, a não ser as mais abstratas regras do raciocínio” (p.377).

Tanto o nazismo (com a ideologia de eliminação das raças inferiores), como o stalinismo (com a ideologia de eliminação das classes de opositores), promoveram, em seu curso, esse tipo de aderência ideológica radical e absoluta; pois foram regimes que se especializaram “em tirar proveito do anseio das massas pela coerência” (p.487).

Insufladas por uma urgência de sentido e ansiosas em compreender o mundo à sua volta da maneira mais objetiva possível – mesmo que por meio de uma lógica simples e superficial – as massas foram domesticadas acreditando nas ideologias como a única forma de pensamento firme e seguro. Desse modo, restou ao homem das massas – desestabilizado tanto na sua sociabilidade como na sua subjetividade – recorrer, em último caso, a um tipo de certeza lógica inabalável, para dar um sentido racional à completa ficção do mundo criado pela dominação total. Trata-se aqui, de um exemplo paradigmático da irracionalidade da razão totalitária.

A coerção puramente negativa da lógica, a proibição das contradições, passou a ser “produtiva”, de modo que se podia criar toda uma linha de pensamento e forçá-la sobre a mente, pelo fato de se tirarem conclusões através da mera argumentação. Esse processo argumentativo não podia ser interrompido nem por uma nova ideia (que teria sido outra premissa com um diferente conjunto de consequências) nem por uma nova experiência (p.626).

Vencido pela força coercitiva do raciocínio coerente, que acompanha a criação fictícia de um mundo paralelo – discursivamente organizado e racionalmente validado –, o homem das massas tem sua subjetividade tomada por um padrão argumentativo, voltado para a imposição de uma “ideia-lógica”, desde a sua premissa até as mais graves implicações. Arendt (2012) expõe esse processo lógico, realizado entorno das ideias de raça (no nazismo) e classe (no stalinismo), justamente para apontar, no campo das ideologias políticas, a estratégia totalitária de utilização de uma simples premissa para produzir as mais terríveis consequências práticas.

Um tipo de compulsão mental, que “começa com a submissão da mente à lógica como processo sem fim, no qual o homem se baseia para elaborar os seus pensamentos” (p.631), e, termina no acionamento de uma espécie de *autocoerção*<sup>37</sup>,

---

<sup>37</sup> Essa característica de uma interioridade autogestora desenvolvida pelos totalitarismos vai reaparecer no modo como o projeto neoliberal totalitário busca criar subjetivamente um mundo no qual a realidade tem unicamente a medida do cálculo econômico de custo-benefício, aplicado globalmente a todas as esferas da vida (ver pp. 113 - 115).

presente, por exemplo, nas mesmas estruturas intelectuais responsáveis pela dedução dos raciocínios matemáticos.

É da natureza das políticas ideológicas – e não simples traição cometida em benefício do egoísmo ou do desejo do poder – que o verdadeiro conteúdo da ideologia (a classe trabalhadora ou os povos germânicos), que originalmente havia dado azo à “ideia” (a luta de classes como lei da história, ou a luta de raças como lei da natureza), seja devorado pela lógica com que a “ideia” é posta em prática (p.630).

Tal “tirania da lógica”, por não permitir o livre pensamento, acaba determinando uma contínua dedução dos absurdos totalitários, sempre a partir de um fato absurdo anterior até a completa *absurdização* da existência. No que se segue, que “a organização de toda a textura da vida segundo uma ideologia só pode realizar-se completamente sob um regime totalitário” (p.498).

Aliás, essa conclusão arendtiana acentua o fato de que os regimes totalitários foram responsáveis pela implementação de uma nova forma de comunicação política, baseada na criação de uma ficção lógica, fundamentalmente coerente, objetiva e, por isso, reducionista e simplificadora da complexidade do mundo – embora, plenamente adequada para organizar as massas. “Um dos aspectos mais medonhos do terror contemporâneo é que, sejam quais forem seus verdadeiros motivos e objetivos, ele aparece invariavelmente sob os traços de uma conclusão lógica inevitável, extraída de alguma teoria ou ideologia” (2008, p.232).

Os totalitarismos produzem a subjetivação totalitária, considerando a capacidade de penetração do discurso propagandista e no apelo à coerência ideológica, a possibilidade de atuar na formação das mentalidades conformadas a princípios perigosamente mortais. Enfim, a formação dessa subjetividade totalitária tem a ver com a mais “pura logicidade do raciocínio, quase independente do conteúdo”, capaz de conduzir as pessoas, “não para torná-las mais sábias, mas para desencaminhá-las ainda mais no ermo das puras deduções e conclusões lógicas abstratas” (p.375).

Em suma, o totalitarismo é a destruição da experiência concreta do mundo comum, pelos mecanismos de disseminação e adesão irrestrita a uma única ideia. Daí, ergue-se a “cega hostilidade das massas contra o mundo existente, independentemente de divergências e diferenças”, colocando em prática a velha máxima reducionista que afirma: “quem não está incluído está excluído, e quem não

está comigo está contra mim” – é quando entra em vigor no mundo totalitário, um modo de subjetividade empobrecido, pelo qual “o mundo perde todas as nuances, diferenciações e aspectos pluralísticos” (2012, p.517).

Feita essa abordagem mais detida, que nos permitiu avançar sobre o terreno da sociabilidade e da subjetividade, enquanto pontos fundamentais da política totalitária, fica ainda mais claro a relevância do trabalho de Hannah Arendt para a explicação das engrenagens que permitiram a consolidação dos totalitarismos. De certo modo, o isolamento do homem das massas e a centralidade da propaganda, surgem como elementos indispensáveis para a compreensão da maneira pela qual os regimes totalitários conseguiram manter as massas constantemente mobilizadas e comprometidas com a ideologia oficial.

No mundo totalitário, não há espaço para qualquer forma de distanciamento reflexivo e o engajamento deve ser total, por isso, os processos de formação, tanto da sociabilidade totalitária como da subjetividade totalitária, atravessam profundamente todas as dimensões da vida em sociedade.

[...] às vezes é como se a nova geração, educada sob as condições do domínio totalitário, tivesse de certa maneira perdido até a capacidade de distinguir entre acreditar e não acreditar. Se fosse esse o caso, o objetivo concreto do domínio totalitário teria sido atingido em boa medida: a abolição das convicções como apoio demasiado instável para o sistema, e a demonstração de que esse sistema, à diferença de todos os demais, transformou o homem, como ser de pensamento e ação espontânea, numa coisa supérflua (2008, p.373).

Apesar de Arendt não se deter na relação entre totalitarismo e educação, ao menos ela pareceu atenta a essa possibilidade, quando alerta para o surgimento de toda uma geração de pessoas afetadas pela dominação total, em um nível tão profundo, que teria abolido de suas subjetividades a capacidade de reconhecer suas convicções de pertencimento à própria humanidade – o domínio totalitário produziu o ideal de seres humanos como “coisa supérflua”.

Nos regimes totalitários, os objetivos educacionais foram consagrados para a naturalização do racismo, do preconceito, da indigência humana, da dispensabilidade da vida e, por fim, para a produção da morte fabricada em seu estado mais cruel. Um processo de desumanização que certamente chegou até a formação escolar de maneira inteiramente ideologizada, tendo tomado não só o pensamento, mas toda a vida das pessoas alcançadas por suas instruções.

Em outro momento, também aludindo à formação totalitária, Arendt (2012) fala, alegoricamente, que as pessoas foram educadas para adquirir uma espécie de “sexto sentido”, sem relação com a realidade e completamente alheio ao mundo – uma fissura racional tocada apenas pela coerência de uma ideia lógica. Para ela, um mundo que seria “fornecido exatamente pela ideologia, por aquela doutrinação ideológica particular que é ensinada nas instituições educacionais, estabelecidas exclusivamente para esse fim, para treinar os ‘soldados políticos’” (p.627).

Neste sentido, não me parece exagero pensar na existência de uma educação totalitária, que, conjuntamente com a propaganda e a organização política da solidão, exerceu uma função estratégica de treinamento ideológico, na medida em que é tomada como fonte de “doutrinação”. Nos regimes totalitários, as escolas serviram para arregimentar um verdadeiro exército de fanáticos.

Mesmo assim, penso que vale aqui uma ressalva importante: a existência de toda essa arquitetura publicitária radicalmente ideologizada, não deve ser utilizada para eximir ou absolver uma grande parte da população que aderiu conscientemente aos projetos totalitários. Em muitos casos, esse sistema de doutrinação, levado às últimas consequências por uma eficiente máquina de propaganda, apenas fez aflorar toda sorte de preconceitos, de sentimentos egoístas e violentos já enraizados nas pessoas, e que foram, momentaneamente, reprimidos por uma cultura democrática que começava a se expandir por toda a Europa, na passagem do século XIX para o século XX.

Contudo, me parece que a permanência de elementos totalitários no mundo contemporâneo seja uma realidade facilmente observável, ao menos é este o objetivo que devemos perseguir com esta Tese: identificar as persistências totalitárias, mesmo em um cenário onde os totalitarismos foram vencidos. Por isso, esse texto pretende ir além de uma reconstituição do percurso arendtiano e, a partir de suas contribuições, intenta poder seguir explorando a presença de elementos totalitários em outros contextos e a partir de outras necessidades de compreensão.

Enfim, avançando sobre o debate das condições contemporâneas implicadas no desenvolvimento de novas formas de dominação total, como, por exemplo, o projeto neoliberal totalitário.

## 2. A persistência de elementos totalitários no mundo democrático

A análise histórica do totalitarismo não consiste apenas em revisitar o passado, mas em fundar um “interminável diálogo” a partir das persistências totalitárias, tanto das condições de sociabilidade (isolamento e superfluidade do homem das massas), como das estratégias de subjetivação (propaganda e ideologia) – mesmo que em um ambiente supostamente comprometido com a defesa dos valores democráticos.

Os regimes totalitários, apesar de terem sido vencidos, representam, enquanto realidade histórica, um risco constante para o mundo não totalitário. A derrota dos movimentos totalitários no século XX pode ter significado, em alguma medida, a vitória ideológica do totalitarismo, enquanto um espectro político a ameaçar permanentemente as sociedades contemporâneas.

O perigo que o totalitarismo desnuda diante de nossos olhos – e esse perigo, por definição, não será superado pela simples vitória sobre os governos totalitários – brota do desenraizamento e estranhamento do homem no mundo, e podemos chamá-lo de perigo do isolamento e da superfluidade. Tanto o isolamento quanto a superfluidade são, evidentemente, sintomas da sociedade de massas, mais isso não esgota seu verdadeiro significado. Ambos implicam a desumanização, a qual, embora atinja suas mais horríveis consequências nos campos de concentração, é anterior ao surgimento deles (2008, p.380).

Na verdade, esta é uma posição pacificada entre os estudiosos de Hannah Arendt, a de que, o totalitarismo, enquanto metodologia política, permanece ativamente no horizonte das sociedades contemporâneas. Para Kohn (2001), que trabalhou com Arendt e viria a ser editor e curador dos seus arquivos nos Estados Unidos, o totalitarismo, diferente de tiranias anteriores, consiste em uma forma de dominação política que visa em absoluto a destruição da pluralidade humana e a “destruição do mundo comum” (p.10).

Ao distinguir tais objetivos totalitários, ele observa que o totalitarismo tornou-se essencialmente compatível com os modos de atuação das potências econômicas dominantes nesse momento da história social do Ocidente e, por isso mesmo, o poder totalitário assumiria, daqui para frente, a forma de “um perigo constante” (p.11).

Ainda segundo Kohn (2001), “a meta do totalitarismo era estabelecer a superfluidade do homem” (p.19), a fim de “despojar os seres humanos de suas qualidades humanas, para torná-los intercambiáveis e, acima de tudo, para torná-los *supérfluos*” (p.18). O totalitarismo transforma seres humanos em um tipo de

mercadoria, destruindo suas potencialidades e determinando um certo valor de uso e de troca à sua existência – o poder totalitário define o ser humano a partir da descartabilidade. Daí a necessidade de compreensão dos desdobramentos que se seguiram às experiências de terror total, como condição para evitá-las mais uma vez no futuro.

Entre metamorfoses e mutações, novas versões se ocupam da melhor camuflagem para as forças totalitárias, na medida em que as apresenta como estratégias e metodologias governamentais, colocando em jogo a possibilidade de naturalizar sua presença na cena política. Macridis (1980), em seu compêndio sobre *Ideologias políticas contemporâneas*, afirma que “devemos nos lembrar sempre como são frágeis os elos da razão e da lei e, como todos são vulneráveis, em certas circunstâncias, ao fanatismo político” (p.214).

Por isso, a necessidade urgente de “identificar as condições sob as quais os sistemas políticos se tornam vulneráveis ao assalto totalitário” (p.248). Ainda mais nesse momento, em que emergem movimentos reacionários, extremistas e radicais, assumindo o totalitarismo como um possível método para governar. Isso, porque, as ideologias totalitárias passaram a ter assegurado, paradoxalmente, seu lugar no debate político – vale aqui, o alerta de que o totalitarismo pode “hibernar durante muito tempo”, mas permanece ativo e ainda está muito presente entre nós.

Ainda permanecem muitas das condições favoráveis ao surgimento de movimentos e regimes totalitários. A sociedade de massa tornou-se ainda mais impessoal e pulverizada em virtude da rápida modernização e do desenvolvimento tecnológico. Os indivíduos estão por demais solitários e seus descontentamentos e frustrações podem levá-los a abraçar temas comunitários de unificação. [...] não é impossível que novos partidos ideológicos e totalitários tentem cativar as frustrações e descontentamentos dos inúmeros insatisfeitos com sua posição e bem-estar material (p.248 - 249).

É justamente a partir dessas condições sociais atualmente verificáveis, que o totalitarismo, muitas vezes, assume a forma de uma contínua tentação ao poder dominante, que a qualquer hora pode apelar para uma terrível reedição das estratégias totalitárias. Por que não em nossos dias e bem diante de nossos olhos? Quanto a isso, não há garantias. Para Duarte (2001), o principal temor de Arendt

[...] era o de que o totalitarismo podia funcionar como um exemplo privilegiado para a “solução”, entre muitas outras, dos problemas

derivados da superfluidade política e social de massas humanas tornadas descartáveis, porque destituídas de proteção legal, de interesse comum e de qualquer função social rentável. Assim, a vitória sobre os regimes totalitários de Hitler e Stalin parecia-lhe insuficiente para nos pôr a salvo do processo de desumanização levado ao seu extremo nos campos de concentração (p.69).

Se ainda não chegamos ao ponto de levar em consideração a reedição do “exemplo” histórico dos regimes de terror, é preciso, ao menos, notar a ascensão, cada vez maior, de uma tendência de normalização dos ideais totalitários, que parecem integrados ao mundo democrático, a ponto de suas *estruturas essenciais* e *correntes subterrâneas* (que sempre habitaram os submundos), agora, coexistirem, em plena luz do dia na arena política e sem qualquer ação de bloqueio ou censura.

Isso, sem contar, que os elementos mais notáveis nos totalitarismos, encontram-se, hoje, bem adaptados às realidades políticas e sociais do nosso tempo: a manipulação das massas, a sujeição pela propaganda, o uso político da solidão, o pensamento utilitário, a imposição da violência real e simbólica, a ideologia como lógica totalizante e uma brutal hegemonia exercida por um poder dominante central – em nosso caso, o poder econômico –, são exemplos claros dessa observação.

Portanto, toda vez que estivermos diante de um cenário condicionado por essas características, significa que o totalitarismo seguirá permanentemente no “horizonte humano”. É nesse sentido, que Bignotto (2001) avalia a constância da “possibilidade de estarmos diante de uma nova experiência totalitária” (p.37), a partir da “presença de certos traços constitutivos das sociedades contemporâneas, como o papel das massas nas disputas políticas, ou ainda a constatação da dissolução dos espaços tradicionais de participação dos cidadãos” (p.38).

Somente diante da análise de tais condições, “poderíamos concluir pela maior ou menor possibilidade de que um regime totalitário venha a se instalar” (p.38).

De fato, podemos nos servir de Arendt para perguntar sobre a possibilidade de voltarmos a viver uma experiência totalitária nas condições atuais. A resposta seria quase evidente: as sociedades contemporâneas, que viram nascer os regimes nazista e comunista, não podem se considerar livres de regimes totalitários. Nesse sentido, é absolutamente correto afirmar que o regime total é uma possibilidade inscrita na lógica política do Ocidente depois do final da Segunda Guerra Mundial (p.37).

E nas palavras da própria Hannah Arendt (2012):

As soluções totalitárias podem muito bem sobreviver à queda dos regimes totalitários sob a forma de forte tentação que surgirá sempre que pareça impossível aliviar a miséria política, social ou econômica de um modo digno do homem (p.610).

Assim, o fato de convivermos agora, com o risco sempre presente de ver ressurgir politicamente as “soluções totalitárias”, é o sinal mais inequívoco da persistência do totalitarismo, em uma dimensão da contemporaneidade expressamente marcada pelo estigma de catástrofes humanitárias sucessivas.

Sobretudo, porque as forças totalitárias são capazes de se revigorarem justamente nos contextos de crise, seja em razão de conflitos sociais, distúrbios econômicos ou uma fatal indiferença das pessoas com os assuntos públicos – é sempre a partir de um cenário de miséria que o totalitarismo encontra solo fértil para seu crescimento. “Embora o totalitarismo, como forma de governo inteiramente nova, dever ser identificado com o nazismo de Hitler e o comunismo de Stalin, as condições para ascensão de movimentos totalitários estão dadas em qualquer país democrático” (BATISTA, 2001, p.212).

Essa condição de aceitação e convivência nos espaços naturais da atividade política, não é apenas uma condição para sobrevivência dos ideais totalitários, na verdade, é parte de sua estratégia, já que “os movimentos totalitários usam e abusam das liberdades democráticas com o objetivo de suprimi-las” (2012, p.440). Historicamente, sua chegada ao poder obedece os ritos democráticos, servindo, também, para mostrar a gravidade daquilo que Arendt (2012) chama de “ilusão democrática”. Sobre esse cruel paradoxo, ela comenta:

Esses movimentos, pelo contrário, demonstraram que as massas politicamente neutras e indiferentes podiam constituir facilmente a maioria num país de governo democrático e que, portanto, uma democracia podia funcionar de acordo com normas que, na verdade, eram aceitas apenas por uma minoria (p.439).

Aqui, vale destacar, não necessariamente a corrupção da democracia enquanto forma de governo, mas a erosão do tipo de sociedade que a realiza – cujos “desenraizamento e estranhamento do homem no mundo” seriam os elementos decisivos de criação das condições ideais para fazer germinar as sementes do mal totalitário. É neste sentido, que o compromisso expresso pelo texto arendtiano, vai além do simples levantamento histórico, pois compõe um forte alerta de perigo em

relação à persistência do totalitarismo, especialmente, porque coincide, em nosso tempo, com o estabelecimento de “uma situação antissocial” que “contém um princípio que pode destruir toda forma de vida humana em comum” (p. 639).

Esse alerta, sobre a possibilidade de um retorno das soluções totalitárias, não deve ser interpretado como uma simples reedição do totalitarismo enquanto uma rígida estrutura estatal, mas, uma implementação continuada de elementos e estratégias de dominação, agora integradas às próprias dinâmicas sociais do mundo democrático. O totalitarismo não seria mais identificado exclusivamente como um regime político, mas também e, sobretudo, como novas formas de sociabilidade. Por isso, talvez seja mais adequado falar da forma plural de totalitarismos, do que apenas em sua formação singular.

A utopia do governo total, portanto, não estaria mais centrada no comando institucional do Estado, mas diluída na vigilância biopolítica dos corpos, na naturalização da violência real e simbólica e na produção de uma nova subjetividade, a partir da qual o próprio indivíduo passaria a desejar para si os mecanismos que o controlam. Em certa medida, esses novos totalitarismos identificam-se com as formas já conhecidas de manifestação do poder dominante, em especial, aquelas estudadas por Foucault (o poder disciplinar), Bourdieu (o poder simbólico) e Apple (o poder epistêmico)<sup>38</sup>.

É neste sentido que

As atuais experiências de funcionalização da vida, a burocratização das atividades humanas, a tendência à uniformização dos comportamentos e a descartabilidade dos homens como seres singulares, a subserviência da política à economia globalizada, os consensos de mão única fabricados propagandisticamente, o predomínio do medo, solidão, massificação e violência nas atuais sociedades leva-nos a arriscar que o exame do conceito de totalitarismo em Hannah Arendt ultrapassa o exercício de uma mera atividade acadêmica e adquire dimensão político-cultural (VVAA. 2001, p. 09).<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> É bem recorrente nesta Tese, o esforço de relacionar a categoria de totalitarismo com as análises dos poderes disciplinar, simbólico e epistêmico, como se, na contemporaneidade, estes últimos tivessem se dissolvido em um projeto que articula a dominação total às políticas neoliberais radicalizadas. No capítulo V, retornaremos a essa temática no contexto das análises das atuais reformas educacionais no Brasil.

<sup>39</sup> Trecho extraído da apresentação da obra comemorativa aos 50 anos de *Origens do Totalitarismo*, publicada em 2001 sob a organização dos professores Odílio Alves Aguiar, César Barreira, José Carlos Silva de Almeida e José Elcio Batista. De modo geral, os textos dessa coletânea ilustram muito bem como a leitura de Hannah Arendt segue sendo central para a compreensão das atividades políticas, sociais e culturais nas sociedade contemporânea.

Tal associação entre forças totalitárias e as atuais formações de sociabilidade e subjetividade no mundo contemporâneo – com a disciplinarização das massas, aceitação de formas extremas de violência (real e simbólica) e promoção de uma episteme indiferente à solidariedade social – produz como resultado a normalização de novas formas atualizadas de totalitarismo, tão desumanizadoras quanto sua versão histórica singular. Afinal, coincidem, indiscriminadamente, na produção de tecnologias para a administração de populações indesejadas.

Sobre o que, Arendt (2012) acrescentaria: “O inocente e o culpado são igualmente indesejáveis” (p.574), porque essa aparente organização política, na verdade, “usa o Estado como fachada externa” (p.560) para, pela primeira vez na história do Ocidente, instaurar “uma forma de governo erguida em contraposição ao próprio gênero humano” (AGUIAR, 2008, p.75).

E aqui, talvez possamos, ao menos hipoteticamente, sugerir uma interpretação contemporânea da reedição de práticas totalitárias. Seja nos regimes de terror ou seja nas atuais formações sociais, os totalitarismos produzem resultados idênticos: a descartabilidade de seres humanos.

O perigo das fábricas de cadáveres e dos poços de esquecimento é que hoje, com o aumento universal das populações e dos desterrados, grandes massas de pessoas constantemente se tornam supérfluas se continuamos a pensar em um mundo em termo utilitários. Os acontecimentos políticos, sociais e econômicos de toda parte conspiram silenciosamente com os instrumentos totalitários inventados para tornar os homens supérfluos (2012, p.609).

Não por acaso, as realizações totalitárias que são objeto das análises arendtianas, dão a ver o desempenho de uma verdadeira economia da morte, de uma razão de Estado completamente assassina, levada à produção totalitária de seres humanos absolutamente descartáveis e supérfluos – transformados em coisa desprezível e sem humanidade. Trata-se da completa destruição da dignidade humana, razão pela qual os regimes totalitários investiram nos campos de concentração como laboratórios onde poderiam ser testadas as formas mais absurdas de deterioração da vida digna. A existência desses campos de horror, representa a possibilidade de criação de uma sociedade em que a superfluidade de seres humanos consistiria em sua própria razão de ser.

A macabra eficácia da administração desses campos, contava com um sofisticado programa de industrialização do terror, apoiado em uma lógica mercantil capaz de desenvolver uma perversa engenharia de produção da morte, a fim de garantir o melhor desempenho das máquinas de desumanização: ajustadas por uma minuciosa racionalização dos processos, das metas de máxima eficiência e dos programas de experimentações, tudo isso realizado em nome de uma perfeita “solução final” – a morte coordenada e planejada de seres humanos. Assim, configura-se uma gestão empresarial da barbárie em escala industrial<sup>40</sup>.

Tais considerações, nos permite afirmar que os totalitarismos foram capazes de operar uma perversa transformação da própria natureza do homem, ao tornar seres humanos meros produtos fúnebres desprovidos de qualquer humanidade e resultado de uma inominável tecnologia de fabricação da morte. Eis a verdadeira essência dos totalitarismos: a produção de seres humanos supérfluos.

---

<sup>40</sup> O historiador francês Johann Chapoutot acaba de lançar um livro intitulado *Libres d'obéir: Le management, du nazisme à aujourd'hui* (Collection NRF Essais, Gallimard, Paris, 2020), no qual relaciona a administração dos campos de concentração com o surgimento das mais sofisticadas ferramentas presentes hoje no mundo corporativo. Sua tese central consiste em mostrar a continuidade entre o nacional-socialismo hitleriano e o neoliberalismo, argumentando que a gestão empresarial dos nazistas modelou aquilo que seria o capitalismo alemão.

## CAPÍTULO III

### TOTALITARISMO E NEOLIBERALISMO: UMA INJUNÇÃO CONTEMPORÂNEA

*“Esse sistema fechado impede qualquer autocorreção de trajetória, em particular em razão da desativação do jogo democrático e até mesmo, sob certos aspectos, da política como atividade. O sistema neoliberal está nos fazendo entrar na era pós-democrática” (LAVAL e DARDOT, 2016, p.08).*

A análise arendtiana sobre os regimes de terror do século XX, além de apontar a formação de um tipo específico de sociabilidade e subjetividade totalitárias – essenciais para o exercício do poder total –, também nos alerta para a persistência de elementos do totalitarismo no mundo não totalitário. A capacidade de realizar constantes mutações e o caráter dinâmico que permite promover novas formas de adesão e controle, tem a ver com o modo como algumas estratégias totalitárias permaneceram atuantes nas sociedades contemporâneas, indicando sua relação profunda com o tipo de organização social determinante da maneira como vivemos na atualidade.

Porém, se desejamos avançar para o entendimento da injunção contemporânea entre totalitarismo e neoliberalismo, me parece imprescindível lançar mão do seguinte questionamento: de que modo a sociabilidade e a subjetividade totalitárias foram integradas às formações sociais do nosso tempo? Por isso, a necessidade de compreender, como sugerem Laval e Dardot (2016), “a natureza do projeto social e político que o neoliberalismo representa e promove” (p.08). Na leitura que apresento a seguir, o avanço global do neoliberalismo acarreta um projeto totalitário representativo do poder econômico dominante e de caráter essencialmente antidemocrático.

Mas afinal, o que é mesmo o neoliberalismo? Já que parece insuficiente considerá-lo uma mera metamorfose do capitalismo de sempre, na medida em que extrapola em muito a ideia de um simples retorno aos princípios do liberalismo clássico: livre mercado, autorregulação, direito privado e Estado mínimo.

Para além dessa constatação, eles oferecem outra perspectiva que nos permite ampliar tanto a compreensão como a crítica ao neoliberalismo, especialmente no

estágio atual em que parece consolidar-se globalmente como uma nova plataforma governamental.

O neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida (p.07).

Ou ainda, se quisermos apontar logo de início o núcleo que organiza esse novo sistema normativo: “O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (p.15).

No entanto, o que me parece mais certo nesta obra é a indicação de que o neoliberalismo seria, antes de qualquer coisa, “uma racionalidade” capaz de determinar e impor uma forma de estruturação e organização “não apenas a ação dos governantes, mas até à própria conduta dos governados” (p.15).

Ao extrapolar a ordem econômica, o neoliberalismo se apresenta como uma racionalidade prática e funcional, apoiada em novas condições de comunicação e inteligibilidade, suficientes para criar outras formas de interação entre os sujeitos e entre os sujeitos e o mundo<sup>41</sup>. Para isso, demanda tecnologias de controle mais eficazes, em um movimento sem paralelos desde as experiências totalitárias no século XX.

A amplitude das transformações impostas pelo neoliberalismo nos autoriza a “falar em sociedade neoliberal e não somente em política ou economia neoliberal” (p.23). Uma nova realidade social da qual emerge uma diversidade notável de “discursos, práticas e dispositivos”, que visam, a um só tempo, controlar tanto as instituições como a vida das pessoas. Um cenário preocupante, mas, também,

---

<sup>41</sup> Laval e Dardot (2016) chamam atenção para o limite da crítica marxista clássica que tende a tomar o neoliberalismo apenas como sistema econômico, uma nova fase do velho capitalismo de sempre. “O neoliberalismo tem uma história e uma coerência. Combatê-lo exige não se deixar iludir, fazer uma análise lúcida dele. O conhecimento e a crítica do neoliberalismo são indispensáveis. A esquerda radical e alternativa não pode contentar-se com denúncias e slogans, muitas vezes confusos, parciais ou atemporais. Assim, é errado dizer que estamos lidando com o ‘capitalismo’, sempre igual a ele mesmo, e com suas contradições, que inevitavelmente levariam à ruína final. Eficácia política pressupõe uma análise precisa, documentada, circunstanciada e atualizada da situação. O capitalismo é indissociável da história de suas metamorfoses, de seus descarrilhamentos, das lutas que o transformam, das estratégias que o renovam. O neoliberalismo transformou profundamente o capitalismo, transformando profundamente as sociedades” (p.07).

apropriado para a caracterização da face totalitária do neoliberalismo – esta que “emprega técnicas de poder inéditas sobre as condutas e as subjetividades” (p.19).

Para tanto, faz-se necessário apontar três aspectos estruturantes dessa nova realidade normativa: 1) o esgotamento das formas democráticas; 2) a ideologia do mercado total e 3) a proliferação ilimitada de dispositivos. Tópicos que, entre outras coisas, sugerem que o neoliberalismo implica a superação da “crise aguda das formas dominantes de poder” (p.24), possivelmente, através da reedição dos poderes disciplinar, simbólico e epistêmico –, agora no contexto de um projeto de poder totalitário.

### **1) O esgotamento das formas democráticas**

Se o neoliberalismo deve ser entendido para além das diretrizes econômicas que preconiza, é importante situar logo de início o lugar que ele ocupa e a novidade que ele representa. Isso porque, não podemos considerar uma simples coincidência histórica a correspondência entre a ascensão do neoliberalismo e o esgotamento simultâneo das formas democráticas. Mesmo porque, tal movimento é acompanhado de inúmeras tensões, conflitos e disputas, que resultam, de maneira indissociável, em uma transformação profunda da sociedade contemporânea.

Desde as primeiras teorias econômicas liberais da modernidade (com Adam Smith, David Ricardo e John Stuart Mill), a pacífica relação entre economia e política foi saudada como um princípio organizador das sociedades burguesas. Para esses autores, todo pensamento político deveria estar sempre conjugado a uma razão econômica, e, por sua vez, toda razão econômica associada às decisões políticas.

Neste sentido, tanto a moderna consolidação dos estados-nação na forma de democracias liberais ou mesmo as experiências do socialismo real, serviram para confirmar que a confluência entre economia e política havia se tornado indispensável nas formações sociais da modernidade.

A hipótese apresentada por Laval e Dardot (2016), tem como pano de fundo justamente o neoliberalismo como uma quebra no arranjo consensual entre economia e política – como percebido até a grande crise do capitalismo em 1929 e as duas Guerras Mundiais que a sucederam. A partir deste período, as novas teorias econômicas foram identificadas como neoliberais, na medida em que rompiam com o primado da boa convivência entre atividades políticas e atividades econômicas.

No entanto, somente no pós-guerra, exatamente nas décadas de 70 e 80 é que as teorias econômicas neoliberais ganhariam *status* de projetos políticos concretamente viáveis, através de governos intensamente focados em promover os interesses do mercado financeiro (como nos EUA de Reagan e na Inglaterra de Thatcher), ou mesmo que pela mão forte de ditaduras militares<sup>42</sup>, como visto no Chile de Pinochet e outros países da América Latina.

Dois pontos reforçam aqui a hipótese de que o neoliberalismo não se define como retorno aos princípios liberais, mas sim, como uma forma nova de governo, implicada no desenvolvimento de uma nova racionalidade: 1) a imposição do mercado como realidade ontológica e 2) a defesa do intervencionismo do Estado em benefício da economia. Assim, o neoliberalismo seria a evolução natural das estruturas tradicionais do mercado para a modalidade do “Estado-mercado”, enterrando de vez as ideias clássicas de “Estado-mínimo” e “mão-invisível”.

Neste contexto, a intervenção do Estado passa a ser necessária, uma vez que pode ser destinada ao favorecimento de situações convenientes ao mercado. Há, no coração do neoliberalismo, uma reorientação da noção de intervenção, agora contra o próprio Estado e para a “destruição programada das regulamentações e das instituições” (p.14).

Que fique claro então, que a defesa neoliberal da intervenção estatal não é na mesma direção do modo como os *contra-liberais* a entendiam, como sendo indispensável para ajustar e corrigir os desvios e as anomalias que sempre acompanharam os sistemas de mercado: acumulação, desigualdade, desemprego, monopólios etc. No neoliberalismo, o ideal de intervenção do Estado é instrumentalizado para oferecer garantias e melhores condições para as operações de mercado. O neoliberalismo rejeita veementemente tudo o que é social, a fim de privilegiar tudo o que é comercial.

Neste sentido, trata-se de uma espécie de “intervencionismo jurídico-institucional” (p.23) contra os direitos fundamentais e a cidadania. E é justamente nesse ponto, que o neoliberalismo mostra sua face antidemocrática, ao capturar as

---

<sup>42</sup> As primeiras experiências neoliberais foram conduzidas em regimes políticos não democráticos, claramente sinalizando que o neoliberalismo atua também como um projeto de poder: “Enfatizando o regime disciplinar imposto a todos pela lógica normativa que se encarnou em instituições e dispositivos de poder cujo alcance hoje é mundial [...] Não contestamos que as políticas neoliberais foram impostas primeiro pela mais criminosa das violências no Chile, na Argentina, na Indonésia e em outros lugares, com o apoio decisivo dos países capitalistas, a começar pelos Estados Unidos” (p.18).

funções do Estado exclusivamente para atender demandas e exigências do mercado, fazendo desaparecer os valores democráticos estruturantes do Estado de Direito, do Estado Social e do Estado Cidadão. Em outras palavras, o neoliberalismo prospera na mesma medida em que desagrega as sociedades em relação às conquistas democráticas, sobretudo, relacionadas à justiça social. Tendo em vista, a determinação de deslocar a tarefa do Estado, do cuidado com os cidadãos para o favorecimento das situações ideais de mercado.

Enfim, o projeto neoliberal consiste na “desativação do jogo democrático”, principalmente, através das constantes ofensivas a favor da privatização do espaço público e do contingenciamento das democracias. Em vez de políticas promotoras de igualdade social, instaura um processo de concorrência generalizada, de ampliação ilimitada do consumo, de substituição do direito público pelo direito privado, de negação do cidadão em favor do consumidor, e, por fim, da desfiguração da dignidade da pessoa humana para o estabelecimento do sujeito precarizado.

Além dos fatores sociológicos e políticos, os próprios móveis subjetivos da mobilização são enfraquecidos pelo sistema neoliberal: a ação coletiva se tornou mais difícil, porque os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência em todos os níveis. As formas de gestão na empresa, o desemprego e a precariedade, a dívida e a avaliação, são poderosas alavancas de concorrência interindividual e definem novos modos de subjetivação. A polarização entre os que desistem e os que são bem-sucedidos mina a solidariedade e a cidadania. Abstenção eleitoral, dessindicalização, racismo, tudo parece conduzir à destruição das condições do coletivo e, por consequência, ao enfraquecimento da capacidade de agir contra o neoliberalismo (p.09).

Sob o domínio neoliberal, tanto a sociabilidade quanto a subjetividade são objetos de mutações profundas, lamentavelmente, na direção de um “antidemocratismo” que objetiva a “destruição das condições do coletivo”. Ao minar a participação das pessoas no espaço público, a racionalidade neoliberal enfraquece as possibilidades de luta antisistêmica, abrindo caminho para a proliferação de “movimentos reacionários ou até mesmo neofascistas” (p.09).

Já que o neoliberalismo não se limita apenas à destruição das formas democráticas, de suas regras, instituições e direitos, sua atuação se estende, ainda e cada vez mais, para a produção de “certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades” contrárias ao ideal de uma sociedade justa e igual.

Enfim, o projeto neoliberal coloca em jogo “nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (p.13).

Outra percepção totalitária que não pode ser desprezada, no que se refere ao esgotamento das formas democráticas, é a deliberada “indiferenciação” entre os regimes políticos. Como se a racionalidade neoliberal pudesse conduzir à instauração de um *supra-regime* normativo, capaz de condicionar todas as demais formações políticas – seja expressão da direita ou da esquerda, seja em uma democracia ou em uma ditadura.

O projeto neoliberal busca impor-se a qualquer que seja a vertente política no governo, pois as condições para a governança são determinadas a partir de interesses privados e da lógica de mercado – diga-se de passagem, uma lógica de sujeição da política por uma razão econômica globalmente difundida. Uma lógica que “ameaça até mesmo a pertinência da noção de ‘regime político’ herdada da tradição clássica” (p.376)

O estágio atual de esgarçamento das formas democráticas, não deixa dúvida sobre o sucesso planetário da governamentalidade neoliberal, uma nova racionalidade gerencial que, se neste momento, ainda não resultou na instauração institucional de um Estado total, tem se mostrado plenamente em condições de atuar sob a fachada de uma democracia, embora por meios totalitários.

O mercado é alçado a uma condição ontológica de princípio, tanto “do governo dos homens como o governo de si” (p.31). Neste sentido, o neoliberalismo busca sempre operar em uma dimensão de totalidade, expressa na fixação pelo global, pelo planetário, pelo universal – por assim dizer, aberto ao que é e tem sentido apenas no contexto totalitário. Por isso, me parece necessário colocar em relevo as estratégias utilizadas para o controle do espaço público, para a “desdemocratização” das sociedades contemporâneas, para o desmonte do Estado democrático de direito e para os ataques “às sociais-democracias e ao socialismo de Estado”.

Como, por exemplo, fez recentemente a pesquisadora estadunidense Wendy Brown (2019), no livro *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente*, ao chamar de “rebelião” o “terremoto político de novembro de 2016” que culminou com a eleição de Donald Trump para a presidência

dos Estados Unidos, distinguindo “a forma radicalmente antidemocrática” das forças atuantes ao longo de todo esse processo.

Trata-se de um movimento que está apoiado em uma narrativa muito próxima àquela vista nas experiências totalitárias e, por isso, “tende a alinhá-la aos fascismos de outrora”, em razão da flagrante “demonização do social e do político por parte da governabilidade neoliberal”, sem contar, uma extrema “valorização da moralidade tradicional e dos mercados como seus substitutos” (p.15). Neste caso, esse projeto de poder implica diretamente na “desintegração da sociedade e no descrédito do bem público pela razão neoliberal, a semear o terreno para os assim chamados ‘tribalismos’ que emergiram como identidades e forças políticas em anos recentes” (p.15).

Em suma, o neoliberalismo expande-se com o “eclipse da política”, através do alcance generalizado de suas regras e diretrizes para a conformação de uma espécie de dominação econômica total. Um projeto comprometido essencialmente com a acumulação de riqueza pelas elites financeiras, mesmo que isso represente a destruição paulatina dos vínculos coletivos da sociedade, com o embargo definitivo de qualquer ação política democrática<sup>43</sup>.

Nesse horizonte, a solução está posta sempre na consumação pós-democrática, uma vez que a superação da democracia consiste no devir natural das sociedades neoliberais, nas quais, a expansão do lucro não comporta a expansão de direitos. Por isso, não me parece exagero dizer que o neoliberalismo precisa, para alcançar seus objetivos, promover a reedição de elementos totalitários – não apenas na economia, mas, sobretudo, na política e no ordenamento social.

Na verdade, nenhuma dimensão da realidade escapa à volúpia neoliberal de total racionalização da existência, o que significa, para Laval e Dardot (2016), a “expansão da racionalidade de mercado a toda a existência por meio da generalização

---

<sup>43</sup> Novamente chamo atenção para Brown (2019), que procura colocar em primeiro plano justamente o projeto neoliberal de dismantelamento da sociedade, a partir do ataque a três fundamentos- chave: a democracia institucional, a noção de igualdade e o conceito de social. Para a autora, “A abordagem neomarxista tende a se concentrar nas instituições, políticas, relações e efeitos econômicos, negligenciando os efeitos de longo alcance do neoliberalismo como forma de governar a razão política e a produção de sujeitos. A abordagem foucaultiana enfoca os princípios que orientam, orquestram e relacionam o Estado, a sociedade e os sujeitos, e acima de tudo, o novo registro de valor e valores do neoliberalismo, mas pouco atenta aos novos e espetaculares poderes do capital global que o neoliberalismo anuncia e edifica” (p.32). Por isso, seu trabalho se inscreve em um contexto de exigência de “repensar os elementos e efeitos da racionalidade neoliberal e em ampliar nossa compreensão dessa racionalidade para contemplar seu ataque multifacetado à democracia e sua promoção da moralidade tradicional em detrimento da justiça social legislada” (p.32).

da forma-empresa” (p. 24). Racionalizar aqui, é transformar a realidade em um mundo completamente administrável: o Estado torna-se uma empresa, a sociedade torna-se uma organização empresarial, a pessoa torna-se uma instituição empreendedora, tudo submetido aos princípios da concorrência e da competição. Eis os aspectos estruturantes da vida contemporânea.

## 2. A produção de sujeitos adaptáveis

Como visto, o neoliberalismo não pode ser confundido com um ajuste natural no interior da própria razão econômica, suas exigências e estratégias de dominação extrapolam o tradicional paralelismo entre economia e política. Com o neoliberalismo, surge uma modalidade nova de performance das ideias econômicas, colocadas em cena através do alcance global de duas ações fundamentais: 1) a imposição do mercado total e 2) a produção de sujeitos adaptáveis.

O global aqui, dever ser entendido em dois sentidos: tanto como uma zona de influência territorial, como quanto apropriação de todas as dimensões da existência humana. O que se aproxima, mesmo no plano das democracias contemporâneas, da gestão de uma nova forma de totalitarismo<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> A percepção dessa nova forma de totalitarismo, situa-se em um ambiente de retomada teórica das condições de análise das forças totalitárias, especialmente, em razão do aparecimento nos últimos tempos, de intelectuais ligados às ciências sociais, econômicas e políticas, com uma abordagem diferente daquela tornada clássica por Hannah Arendt. São autores que buscam sustentar criticamente a existência de uma versão econômica do totalitarismo, ligada, naturalmente, ao estágio atual do neoliberalismo. Cito três casos paradigmáticos, de resenhas jornalísticas que circularam pela mídia brasileira, sem, no entanto, despertar maiores interesses do meio acadêmico: 1) Robert Kurz (1943-2012), sociólogo e ensaísta alemão, autor, entre outras obras, de "O Colapso da Modernização" (1991) e "Os Últimos Combates" (1997). Em 1999, ele publicou um artigo no jornal Folha de São Paulo, intitulado: *Totalitarismo econômico - Absoluto, o capitalismo criou, no final do século 20, uma lei que não pode mais ser transgredida*. Nesta ocasião, Kurz desenha o seguinte quadro da sociedade contemporânea: "Para tornar os indivíduos material humano das máquinas capitalistas era necessário primeiro uma mobilização política das massas: a esfera política ganhou nessa época um aspecto de 'energia armazenada', servindo como uma espécie de resistor que se carregava, por assim dizer, a fim de pôr em funcionamento o totalitarismo econômico". Para ele, o neoliberalismo, a partir dos anos 70, consolidou tal projeto. Acessado em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs22089916.htm>. 2) Joseph Eugene Stiglitz (1943), economista estadunidense, Prêmio Nobel de Economia em 2001, autor de livros como "A Globalização e seus malefícios" (2002), "O preço da desigualdade" (2012), em artigo publicado em 2019, intitulado *A era do neoliberalismo totalitário*, aponta a existência de uma ortodoxia intelectual imposta pelo neoliberalismo, "cujos guardiões eram totalmente intolerantes à dissidência. Os fatos a derrotaram – mas a teoria debate-se para sobreviver: as más ideias, uma vez estabelecidas, geralmente têm morte lenta". Sua constatação mais contundente é que o neoliberalismo tem o poder de deteriorar as democracias de dentro para fora, e assim o faz, há mais de quarenta anos. Para ele, Wall Street tem mais poder político do que os cidadãos de cada país. Acessado em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/stiglitz-a-era-do-neoliberalismo-totalitario/>. 3) Sheldon Wolin (1922-2015), cientista político estadunidense, autor de livros como "Democracia Incorporada: democracia administrada

Na condição de um projeto global, o neoliberalismo busca definir uma nova ordem econômica planetária, onde “aquilo que chamamos de economia está no fundamento de um conjunto de dispositivos de controle da população e de orientação das condutas (biopolítica)”, que, justamente, “vão encontrar no neoliberalismo uma sistematização inédita” (p.24).

Está em jogo a imposição de um novo ordenamento global, na medida em que busca estabelecer um modo universal de governo – tanto das instituições, como das condutas dos sujeitos –, baseado na “concorrência e o modelo empresarial” como regra de ouro, sobre a qual as sociedades deverão ascender em direção a uma espécie de *mobilização total* em favor de um Estado cada vez mais ativo e forte, em defesa dos interesses privados das grandes corporações e das elites financeiras.

Esse novo ordenamento tem a forma de um *mercado total*, para o qual “a exigência de ‘competitividade’ tornou-se um princípio político geral capaz de comandar processos e reformas em todos os domínios” (p.24). O neoliberalismo passa a ser, então, a própria razão de Estado, a conduzir plenamente todas as ações de governabilidade a fim de instrumentalizar por completo a máquina pública.

É, por assim dizer, uma espécie de “capitalismo de Estado”, capaz de transformar a administração pública, no sentido de comprometer suas instituições com os interesses daqueles que detém o poder econômico, além, é claro, de tornar-se o grande responsável pela difusão acelerada de “técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens” (p.16). Como por exemplo, através de profundas reformas nos sistemas educacionais.

Tudo deve ser acomodado dentro de uma dinâmica dirigida pela economia, seguindo rigorosamente uma lógica de competição e concorrência ilimitadas. No reino

---

e o espectro do totalitarismo invertido” (2008) e “Política e visão” (1960); teve suas obras resenhadas no artigo *O peculiar totalitarismo do século XXI*, publicado em 2019 pelo jornalista, também estadunidense, Chris Hedges, que foi incisivo ao descrever a tese de Wolin sobre a fusão atual entre Estado e corporações, a fim de impor às multidões a tirania dos mercados e o controle pela violência. “O *totalitarismo invertido* é diferente das formas clássicas de totalitarismo. Ele não encontra a sua expressão em um demagogo ou líder carismático, mas no anonimato sem rosto do Estado corporativo. Esse totalitarismo invertido mantém uma fidelidade aparente à política eleitoral, à Constituição, às liberdades civis, à liberdade de imprensa, à independência do judiciário e à iconografia das tradições e da linguagem do patriotismo americano, mas aproveita em efetivo todos os mecanismos de poder existentes para tornar o cidadão impotente”. Acessado em: <https://outraspalavras.net/mercadovsdemocracia/o-peculiar-totalitarismo-do-seculo-xxi/>. Já entre os intelectuais brasileiros, vale notar o artigo da filósofa Marilena Chauí, professora emérita de Filosofia da USP, *O totalitarismo neoliberal*, igualmente publicado em 2019 e que também se insere nesse círculo de interpretação do projeto neoliberal como um projeto totalitário. Aliás, esse texto será retomado no próximo capítulo a fim de contribuir para uma leitura latino-americana desse fenômeno. O artigo pode ser acessado em: [file:///D:/Downloads/Dialnet-OTotalitarismoNeoliberal-7456781%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/Dialnet-OTotalitarismoNeoliberal-7456781%20(1).pdf).

do *mercado total*, tudo o que é social, político e cultural deve ser transpassado, encadeado, influenciado ou determinado pela racionalidade econômica, não apenas para dispor das instituições, mas para transformar os próprios sujeitos. A racionalidade neoliberal é, assim, uma racionalidade totalitária.

Objetivamente, trata-se de uma racionalidade que visa alcançar a dominação total sobre as formas de organização da vida em sociedade e, para isso, além de controlar as instituições, essa lógica de “mais mercado” deve ser capaz de penetrar, inclusive, os processos subjetivos correspondentes a cada sujeito em particular. A capacidade mental de pensamento, o juízo moral, o raciocínio lógico, a memória, a criatividade, a imaginação, a linguagem, correspondem a estruturas profundas da subjetividade humana, consideradas essenciais para a nossa humanidade, e, por isso, tão necessárias para o florescimento das identidades, do sujeito histórico, da interioridade e dos sentimentos íntimos que dizem respeito apenas a cada pessoa individualmente.

Ao se tornarem alvo de uma racionalidade exclusivamente econômica, tais estruturas subjetivas configuram um dos últimos obstáculos para a dominação total, embora não apresentem condições de resistência diante da intensidade de ações tão bem coordenadas, visando submetê-las a uma razão única, a uma conduta única e a uma linguagem única. Acabam, assim, resultando na forma totalitária de um sujeito despersonalizado e profundamente adaptado.

Foucault (2008), em suas reflexões sobre o *Nascimento da biopolítica*, foi o primeiro a se atentar para o surgimento de uma nova modalidade de subjetivação, não necessariamente vinculada à história das instituições – como ele já havia trabalhado anteriormente –, mas, a uma forma nova de poder, representada por uma racionalidade política e governamental apta a dirigir a conduta de toda uma população.

Na tentativa de descrever essa íntima força de comando, ele introduz o conceito de *governamentalidade*<sup>45</sup>, pensando em designar a multiplicidade das formas

---

<sup>45</sup> As análises foucaultianas sobre o neoliberalismo abriram precedentes importantes na tarefa de compreensão dos modos de subjetivação contemporâneos. Atendo-se às mudanças mais sutis nas relações de poder, Foucault percebe as metamorfoses responsáveis pela expansão das técnicas de controle para além das formas institucionais – algo que ele irá sinalizar com a nova terminologia em destaque. Conforme Foucault (2008): “O próprio termo ‘poder’ não faz mais que designar um campo de relações que tem de ser analisado por inteiro, e o que propus chamar de governamentalidade, isto é, a maneira como se conduz a conduta dos homens, não é mais que uma proposta de grade de análise para essas relações de poder” (p.258). E ele segue, expondo o sentido da abertura metodológica operada pelo termo governamentalidade, um ganho decisivo para as análises subsequentes do neoliberalismo. Vejamos: “Tratava-se portanto de testar essa noção de governamentalidade e

assumidas por essa racionalidade, não mais como mera disciplina imposta ao corpo e ao comportamento –, mas, agora, através das chamadas “técnicas de si” ou “tecnologias do eu”, um conjunto de práticas de sujeição dos indivíduos a padrões de conduta determinados externamente.

Ao invadir o terreno da subjetividade, a noção de governamentalidade permite iluminar um novo processo de subjetivação colocado em prática pela racionalidade neoliberal. Em vez de deter-se no modo como os homens buscam estabelecer o controle uns sobre os outros, a noção de governamentalidade auxilia na distinção de uma modalidade inédita de subjetivação, aquela que conduz o sujeito à prática de um “autogoverno”, ou, “governo de si mesmo”.

Neste sentido, Laval e Dardot (2016), partindo das análises foucaultianas, mostram como o neoliberalismo ampliou o alcance da própria noção de governar:

Assim, governar é conduzir a conduta dos homens, desde que se especifique que essa conduta é tanto aquela que se tem para consigo mesmo quanto aquela que se tem para com os outros. É nisso que o governo requer liberdade como condição de possibilidade: governar não é governar contra a liberdade ou a despeito da liberdade, mas governar pela liberdade, isto é, agir ativamente no espaço de liberdade dado aos indivíduos para que estes venham a conformar-se por si mesmos a certas normas (p.16).

Se o projeto neoliberal visa submeter toda a existência à lógica de mercado, a produção de subjetividades ajustadas a esse novo padrão seria a chave do sucesso, sobretudo, porque não haveria a necessidade de uma estrutura de dominação centralizada. Daí, a defesa irrestrita da liberdade e do postulado da escolha racional, através das quais as pessoas passariam a governar a si mesmas – o “autocontrole torna-se mais eficaz do que a coerção externa” (p.223).

---

tratava-se, em segundo lugar, de ver como essa grade da governamentalidade – podemos supor que ela é válida quando se trata de analisar a maneira como se conduz a conduta dos loucos, dos doentes, dos delinquentes, das crianças –, como essa grade da governamentalidade também pode valer quando se trata de abordar fenômenos de outra escala, como por exemplo uma política econômica, como a gestão de todo um corpo social, etc. O que eu queria fazer – e era esse o objeto da análise – era ver em que medida se podia admitir que a análise dos micropoderes ou dos procedimentos da governamentalidade não está, por definição, limitada a uma área precisa, que seria definida por um setor da escala, mas deve ser considerada simplesmente um ponto de vista, um método de decifração que pode ser válido para a escala inteira, qualquer que seja a sua grandeza. Em outras palavras, a análise dos micropoderes não é uma questão de escala, não é uma questão de setor, é uma questão de ponto de vista. Bom. Era essa, por assim dizer, a razão de método” (p.258).

Ao atuar no “espaço da liberdade”, a “neoliberalização da sociedade” começaria pela subjetivação, justamente, produzindo sujeitos *livres*, flexíveis<sup>46</sup> e adaptáveis. Cujo ideal seria o “sujeito contábil”, preenchido do “espírito de empreendimento” e da liberdade de ser “empreendedor por si mesmo e dele mesmo” (p.152). A subjetivação neoliberal é totalitária, na medida em que reduz o sujeito ao exercício de funções puramente mercantis (produzir e consumir), reduzindo com isso o universo de todas as relações sociais a relações de mercado.

A fixação desse padrão único de conduta, implica, simultaneamente, no empobrecimento da pluralidade, na extinção dos vínculos de solidariedade social, na destruição dos direitos sociais e na relativização da própria dignidade da pessoa humana. Nessa nova sociabilidade totalitária, reina uma forma de vida única, monopolizada pela mercantilização, pela “concorrência generalizada”, pela “capitalização da vida individual” e pela “privatização da vida social”.

Ao tomar as subjetividades, com a universalização do modelo “indivíduo-empresa”, o projeto neoliberal obriga cada pessoa a assumir sua vida como “empresa de si mesmo”, submetida às regras globais de um mercado total. Podemos dizer que o neoliberalismo empreende uma modelagem da sociedade pela lógica da empresa, realizando uma “unificação sem precedentes das formas plurais de subjetividade”, por meio da “homogeneização do discurso do homem entorno da figura da empresa” (p.321).

Aqui, toda a realidade é tomada como objeto do cálculo econômico, permitindo situar uma espécie de “antropologia do ser humano neoliberal”, que define a existência humana a partir de suas funções econômicas, criando a ideia do “próprio homem como capital”, um passo decisivo de ajuste da natureza humana às exigências totalitárias das sociedades neoliberalizadas.

---

<sup>46</sup> A temática da produção do sujeito flexível foi amplamente abordada pelo sociólogo e historiador estadunidense Richard Sennett, na obra *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo* (1999), onde o autor problematiza o neoliberalismo como um projeto político de restauração do poder de classe, colocado em prática a partir da universalização da flexibilidade como modo de vida ideal. Para ele, “A sociedade hoje busca meios de destruir os males da rotina com a criação de instituições mais flexíveis. As práticas de flexibilidade, porém, concentram-se mais nas forças que dobram as pessoas” (p.53). Neste sentido, o comportamento flexível, em vez de geral “liberdade pessoal”, consiste, na verdade, pela sua capacidade de promover mudanças e adaptações contínuas, em um novo “sistema de poder”. Assim, paradoxalmente, Sennett conclui que “em nossa época, porém, a nova economia política trai esse desejo pessoal de liberdade. A repulsa à rotina burocrática e a busca da flexibilidade produziram novas estruturas de poder e controle, em vez de criarem as condições que nos libertam” (p.54).

Mas, ainda podemos perguntar: como o neoliberalismo pôde alcançar tamanha eficiência na produção de sujeitos adaptáveis? A seguir, abordaremos essa questão levando em consideração a proliferação contemporânea de uma infinidade de dispositivos de subjetivação. Organizados e programados para garantir a “modelagem das subjetividades” conforme uma sociedade desprovida de espírito solidário e coletivo, em favor da fabricação de seres humanos autossuficientes – o indivíduo total, formatado como empresa.

Para o neoliberalismo, o sujeito ideal deve aderir fielmente às situações de concorrência impostas pelo mercado, é aquele que interioriza a razão econômica e aplica seus procedimentos sobre si mesmo e sobre suas interações sociais, assumindo radicalmente uma “ética individualista” de responsabilização pelo seu próprio destino. É aquele que existe exclusivamente para o exercício das atividades econômicas.

É, na verdade, um gestor de si mesmo, que, passivamente, aceitou transformar sua própria vida em um projeto de rentabilidade financeira. Nesta etapa, o projeto neoliberal de “universalização do modo de ser e agir da empresa e do consumidor”, ou ainda, de “plena integração da vida pessoal e profissional” (p.330), tem na reforma da educação e dos sistemas educacionais um aliado crucial. Pois, para garantir uma ampla difusão dos valores neoliberais, “é preciso, em particular, uma grande política de educação das massas que prepare os homens para as funções econômicas especializadas que os aguardam e para o espírito do capitalismo a que devem aderir para viver em paz numa Grande Sociedade de membros interdependentes” (p.88)

### **3. A proliferação ilimitada de dispositivos**

A pedra de toque que organiza a formação totalitária do neoliberalismo é a multiplicação vertiginosa de dispositivos, responsáveis pela disseminação de novos valores e novas maneiras de pensar e agir, em conformidade com a ideologia do mercado total. É através da proliferação ilimitada desses dispositivos que o projeto neoliberal expande rapidamente suas estratégias para uma atuação global.

Mas, o que é um dispositivo? Como reconhecer sua presença entre nós? Como ele atua em nosso cotidiano? O dispositivo é sempre contra nossa liberdade, ou existe algo nele que nos favoreça? Essas questões são legítimas e merecem toda atenção, uma vez que problematizam uma espécie de programa de formação de

sujeitos adaptáveis. Temática desenvolvida em três perspectivas complementares, representadas por Foucault (2004)<sup>47</sup>, Agamben (2009) e os próprios Laval e Dardot (2016).

Michel Foucault foi quem primeiro formalizou o uso do termo dispositivo no contexto das análises sobre as relações de poder, talvez em resposta ao surgimento de novos meios e objetos – cada vez mais sutis e eficazes – voltados para a ampliação e aperfeiçoamento das tecnologias disciplinadoras dos seres humanos. Nesse sentido, mesmo sem a pretensão de definir um conceito, ele acaba oferecendo uma espécie de *demarcação teórica*, a partir da qual os dispositivos podem ser apontados no pleno exercício das suas forças de controle.

Aquilo que procuro individualizar com esse nome é, antes de tudo, um conjunto absolutamente heterogêneo que implica discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas, em resumo: tanto o dito quanto o não dito, eis os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se estabelece entre estes elementos (*Apud*: AGAMBEN, 2009, p.28).

A percepção de variabilidade no tempo e no espaço, indicativa de um fenômeno difícil de ser capturado conceitualmente, permite uma reflexão que vai além da rotina filosófica de elaboração conceitual. Ao atribuir ao dispositivo as funções de “conjunto” e de “rede”, desvia-se o foco daquilo que seria uma definição estática e formal, obedecendo a mesma dinâmica do objeto em análise.

O dispositivo está em toda a realidade humana, ocupando seu mundo de forma indefectível, articulando relações quase impossíveis de serem desvendadas, posto que é de natureza complexa e irreduzível a qualquer termo. O aparecimento da noção de dispositivo soa muito mais como uma ilustração, em relação a um contexto dinâmico sobre o qual se multiplicam incessantemente os objetos de controle.

Aqui, importa mesmo é chamar atenção para os movimentos de conectividade, transversalidade, interpenetração e correlação, que harmonizam, em certa medida, a heterogeneidade dos dispositivos de controle que perpassam os seres humanos

---

<sup>47</sup> Em razão da especificidade do tema, vou me valer do resumo das teses foucaultianas sobre o conceito de dispositivo, apresentado pelo filósofo italiano Giorgio Agamben em um breve ensaio intitulado *O que é o dispositivo?*, publicado no Brasil em 2009 no livro *O que é o contemporâneo? E o outros ensaios*, a partir de uma série de conferências feitas pelo autor na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Lembro que estas passagens retomadas por Agamben são estratos de uma entrevista concedida por Foucault em 1977, na qual ele responde mais detidamente sobre o conceito de dispositivo.

em todas as direções. Como diria Foucault, “com o termo dispositivo, compreendo uma espécie – por assim dizer – de formação que num certo momento histórico teve como função essencial responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função eminentemente estratégica” (*Apud*: AGAMBEN, 2009, p.28).

O pano de fundo dessas análises é a “urgência” imposta pelo avanço da *governamentalidade neoliberal*, que, como vimos anteriormente, tende a universalizar um tipo de racionalidade econômica, voltada para a “formação” de uma nova governança, tanto do aparelho estatal como dos seres humanos.

Disse que o dispositivo tem natureza essencialmente estratégica, que se trata, como consequência, de uma certa manipulação de relações de força, de uma intervenção racional e combinada das relações de força, seja para orientá-las em certa direção, seja para bloqueá-las ou para fixá-las e utilizá-las. O dispositivo está sempre inscrito num jogo de poder e, ao mesmo tempo, sempre ligado aos limites do saber, que derivam desse e, na mesma medida, condicionam-no. Assim, o dispositivo é: um conjunto de estratégias de relações de força que condicionam certos tipos de saber e por eles são condicionados (*Apud*: AGAMBEN, 2009, p.28)

O modo como Agamben (2009) retoma essas passagens foucaultianas, inaugura um segundo momento no desenvolvimento da noção de dispositivo. Para ele, mesmo Foucault recusando o uso de “categorias gerais”, não significa que ele não tenha lançado mão – no campo da sua “estratégia de pensamento” – de uma modalidade de “conceitos operativos de caráter geral”. Assim, quando nos deparamos com a noção de dispositivo, devemos pensar, não em termos de conceituação, mas em uma espécie de “termo técnico” geral e estratégico.

Como “não se trata de um termo particular, que se refere a esta ou aquela tecnologia de poder”, Agamben (2009) se permite testar um novo sentido para o uso do termo dispositivo.

Certamente o termo, no uso comum como no foucaultiano, parece remeter a um conjunto de práticas e mecanismos (ao mesmo tempo linguísticos e não-linguísticos, jurídicos, técnicos e militares) que têm o objetivo de fazer frente a uma urgência e de obter um efeito mais ou menos imediato (p.34-35).

Tal concessão, implica uma abertura teórica importante no campo das análises das transformações sociais, impostas pela universalização da racionalidade econômica neoliberal. Neste quesito, a referência ao conjunto de práticas, à

articulação em rede, ao caráter discursivo, aos processos de subjetivação, à instrumentalização da linguagem, das instituições, das leis, das tecnologias etc., funda, por assim dizer, uma primeira camada da crítica ao projeto neoliberal totalitário – de “intervenção racional e combinada das relações de força”, através da proliferação ilimitada de dispositivos.

De certa maneira, a tarefa mais importante a ser realizada no interior desse achado teórico-crítico, é a investigação “dos modos concretos em que os dispositivos agem nas relações, nos mecanismos e nos jogos de poder” (p.33). Em especial, porque a partir da abundância de objetos, práticas e discursos, o mundo contemporâneo tornou-se um campo aberto para o exercício de um controle cada vez maior dos seres humanos e de seus modos de vida.

A noção de dispositivo diz respeito “aquilo em que e por meio do qual se realiza uma pura atividade de governo sem nenhum fundamento no ser” (p.38). Uma vez que os dispositivos encontram-se num regime de dispersão, que os dilui e os espalha entorno de uma rede crescente de subjetivação.

Generalizando posteriormente a já bastante ampla classe dos dispositivos foucaultianos, chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes (p.40).

Disposto a ir além de Foucault (2004), Agamben (2009) busca ampliar a noção de dispositivo, distinguindo a categoria dos seres existentes “em dois grandes grupos”: os viventes e os dispositivos. No que acrescenta sem surpresa: “pelos quais os primeiros são incessantemente capturados” pelos segundos (p. 40).

Com isso, no campo concreto das relações de poder, tem-se uma intensa ação de vigilância estratégica da qual nenhum sujeito pode escapar<sup>48</sup>. O que exige “um conjunto de práxis, saberes, medidas, instituições cujo objetivo é gerir, governar, controlar e orientar, num sentido que se supõe útil, os gestos e os pensamentos dos homens” (p.39). Até porque, “todo dispositivo implica um processo de subjetivação”,

---

<sup>48</sup> “Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, telefones celulares – e por que não – a própria linguagem, que talvez é o mais antigo dos dispositivos, em que a milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem se dar conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar” (2009, p.40-41).

aliás, sem esse comprometimento, “o dispositivo não pode funcionar como dispositivo de governo, mas se reduz a um mero exercício de violência” (p.46).

Justamente em razão das novas gerações de objetos de controle e suas tecnologias, da infinita multiplicação de suas formas, sutilezas e abordagens, do modo íntimo de interação com as subjetividades, “o dispositivo é antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações e somente enquanto tal é também uma máquina de governo” (p.46).

Ao que parece, tal compreensão busca apresentar uma possível dimensão industrial dos dispositivos, como parte de um processo mecânico e automatizado que tomou as sociedades contemporâneas por completo. Não por acaso, o tempo presente é pensado a partir de uma espécie de triunfo do dispositivo, em que seu crescimento ilimitado “corresponde a uma igualmente disseminada proliferação de processos de subjetivação” (p.41).

São processos tão largamente disseminados e tão eficazmente bem sucedidos, que determinam novas modalidades de correlação de forças nas relações de poder, configurando uma nova dinâmica para a própria ação política – transformada em “pura atividade de governo que visa somente à sua própria reprodução” (p.49) – especialmente nas formações democráticas.

Não seria provavelmente errado definir a fase extrema do desenvolvimento capitalista que estamos vivendo como uma gigantesca acumulação e proliferação de dispositivos. Certamente, desde que apareceu o *homo sapiens* havia dispositivos, mas dir-se-ia que hoje não haveria um só instante na vida dos indivíduos que não seja modelado, contaminado ou controlado por algum dispositivo (p.42).

A meu ver, ao considerar o dispositivo uma realidade total, inscrita ao longo de todos os processos históricos que assinalaram a evolução da humanidade, a leitura de Agamben (2009) chega na “fase extrema do desenvolvimento capitalista” totalizando a noção de dispositivo e colocando em relevo a contemporânea indissociabilidade entre neoliberalismo e forças totalitárias. Justamente no momento em que essas forças saem da estrutura institucional do Estado e assume formas mais sutis no conjunto das práticas de neoliberalização das sociedades.

O que define os dispositivos com os quais temos que lidar na atual fase do capitalismo é que estes não agem mais tanto pela produção

de um sujeito quanto por meio de processos que podemos chamar de dessubjetivação. Um momento dessubjetivante estava certamente implícito em todo processo de subjetivação [...] o que acontece agora é que processos de subjetivação e processos de dessubjetivação parecem tornar-se reciprocamente indiferentes e não dão lugar à recomposição de um novo sujeito, a não ser de forma larvar e, por assim dizer, espectral (p. 47).

Aqui, esses processos de subjetivação totalitária são definidos como processos de dessubjetivação, indicando a tomada por completo da subjetividade pelo dispositivos de controle. Pelos quais, não necessariamente, institui a formação de novos sujeitos, mas, os adequa *dessubjetivamente* aos novos padrões de vida contemporâneo. Trata-se de processos “reciprocamente indiferentes”, na medida em que apresentam os mesmos resultados: em vez de formar um novo sujeito, põe em circulação o vazio do não-sujeito. Sobre o que conclui: “Na não-verdade do sujeito não há mais de modo algum a sua verdade” (p.47).

Como consequência direta desses processos de dessubjetivação elevados a uma escala social planetária, tem-se as melhores condições para o florescimento de novos totalitarismos. Uma vez que, esvaziadas em suas subjetividades, as pessoas recusam o envolvimento com a dimensão coletiva da realidade. Daí uma sentença crucial sobre a sociedade contemporânea: “o corpo social mais dócil e frágil jamais constituído na história da humanidade” (p.49) – dando a ver o estado geral de vulnerabilidade do espírito humano, completamente submetido pelos dispositivos e integralmente absorvido pelo projeto neoliberal totalitário.

Um projeto que, aliás, conta com populações inteiras de “inócuos cidadãos das democracias pós-industriais”, uma massa de sujeitos apáticos e conformados, que se limitam a uma existência objetivada, consumindo seu tempo de vida apenas executando disciplinarmente e “pontualmente tudo que lhe é dito e deixa que os seus gestos quotidianos, como sua saúde, seus divertimentos, como suas ocupações, a sua alimentação e como seus desejos sejam comandados e controlados por dispositivos até nos mínimos detalhes” (p.49).

Essa percepção totalitária da realidade inundada pelos dispositivos de dessubjetivação, não é nada otimista quanto ao futuro das sociedades humanas, sobretudo, ao perceber que, “quanto mais os dispositivos se fundem e disseminam o seu poder em cada indivíduo e em cada âmbito da vida” (p.50), mais perto,

certamente, estamos de realizar o destino escatológico de uma catástrofe final para a humanidade.

Assim, chegamos ao terceiro e último momento do desenvolvimento da noção de dispositivo, trazendo novamente à cena Laval e Dardot (2016), que, em certa medida, foram mais a fundo na percepção dos efeitos provocados pela proliferação ilimitada de dispositivos no projeto neoliberal totalitário. Passando pelas formulações de Foucault (2004) e Agamben (2009), nota-se que eles procuraram pensar os dispositivos como parte do projeto de “neoliberalização da sociedade” e na condição de ingredientes-chave de uma ofensiva contra as subjetividades contemporâneas.

Uma ofensiva que consiste em estabelecer – por meio da proliferação ilimitada dos dispositivos – as condições em que “o indivíduo deve governar-se a partir de dentro, por uma racionalização técnica de sua relação consigo mesmo” (p.343), tornando-se um ser inteiramente calculável e, para o qual, “as transações substituem as relações” em um contexto de completa “instrumentalização do outro” (p.345).

Essa nova realidade de “desencantamento democrático”, é amparada por uma percepção global de que “a razão neoliberal é uma razão-mundo”, capaz de englobar tudo à sua volta. Um cenário condicionado pela “realidade de um mundo invadido por dispositivos de poder” (p.373), que subjagam o sujeito, gerenciam sua existência, determinam sua conduta e, por fim, transformam a sociedade e as pessoas em agentes e mercadorias de um sistema brutal de acumulação, exploração e desumanização.

Muito do sucesso do projeto neoliberal totalitário, se explica pelo fato de que “o neoliberalismo é hoje a racionalidade dominante [...] que ganhou corpo num conjunto de dispositivos discursivos, institucionais, políticos, jurídicos e econômicos que forma uma rede complexa e movediça” (p.377). Uma rede que funda uma espécie de “dispositivo global” e estratégico, um dispositivo que preconiza a “intervenção em determinadas relações de força”, com o objetivo de “produzir seus próprios sujeitos”, adaptados e adaptáveis a um ambiente de plena competitividade e de “concorrência generalizada” (p.378).

Uma realidade também passível de ser descrita em termos da existência de um “dispositivo de conjunto” representado pela “substituição manifesta e geral da instituição pela empresa”, que passaria a ser o modelo exemplar, o arquétipo fundamental de todas as situações e dinâmicas sociais.

Hoje é a empresa que tende a ser a principal instituição distribuidora de regras, categorias e proibições legítimas; é também como empresa que qualquer instituição tem legitimidade para estabelecer regras e identidades sociais; enfim, é à maneira da empresa, segundo a lógica da eficácia e da competição, que toda instituição participa da normatividade (p.352).

O caráter estratégico desse “dispositivo de conjunto”, consiste em realizar continuamente ajustes e “reajustes que o alteram no tempo e a variedade de formas que ele assume no espaço”, sempre a partir de “condições históricas singulares e contingentes”. E é justamente por esse dinamismo quase espontâneo – emoldurado pela racionalidade econômica neoliberal –, que talvez seja possível situar na atualidade a existência de um *macrodispositivo*: o “Estado-mercado” (p.378).

Uma projeção do projeto neoliberal totalitário, que busca transformar o Estado em um dispositivo global a serviço do mercado, devendo, por isso, ser instrumentalizado para “intervir na economia e na sociedade diretamente pela legislação e indiretamente para gerir e vigiar a população, a fim de orientar os interesses e as ações na direção mais adequada” (p.286). Entenda, o estabelecimento do mercado totalitário como realidade única do mundo-da-vida.

#### **4. O espírito totalitário do neoliberalismo**

O neoliberalismo investe seu arsenal de dispositivos na produção simultânea de subjetividades e sociabilidades totalitárias. Nelas, se naturalizam a apropriação do Estado pela racionalidade econômica; o corpo social é desestabilizado, na medida em que as formas democráticas sucumbem ao mercado total; o espaço público é substituído pela universalização da concorrência e da competitividade; a política é submetida pela lógica mercantil de gestão minuciosa da vida e da morte e o sujeito é integralmente parte do cálculo custo-benefício, tornando-se mero instrumento da mecânica neoliberal.

Todavia, resta saber a que distância estamos de ceder completamente a esse projeto, ou ainda, quais são as chances de nos insurgirmos contra ele. Fato é, que, enquanto sociedade globalizada, já não contestamos a presença tecnológica dos dispositivos, já não questionamos a racionalidade neoliberal e nem mesmo seu alcance nas condutas cotidianas. De certo modo, até as possibilidades de resistências parecem ter encontrado seu lugar nas prateleiras do mercado total.

O processo global de injeção contemporânea entre neoliberalismo e totalitarismo parece ter chegado a um nível de automatismo, que já não duvidamos mais do retorno de experimentos totalitários tão cruéis como aqueles testemunhados em outros momentos da história, por exemplo, a violência colonial, a escravidão moderna e os regimes de terror do século XX.

Por mais que sejamos capazes de identificar a proliferação dos dispositivos, mensurar sua variedade e seu vigor na determinação dos modos de vida, isso não implica que saibamos como deslegitimar e, mesmo, recusar sua presença entre nós. Ao observar a circulação de uma multiplicidade infinita de objetos, leis, discursos, práticas, instituições e mecanismos de controle, nos damos conta da emergência de uma “nova razão do mundo”.

Porém, os novos totalitarismos não se esgotam nos dispositivos de conjunto, é possível falar de uma reedição totalitária de elementos já consagradas em outros campos de análise, como, por exemplo, o poder epistêmico (Apple), o poder simbólico (Bourdieu) e o poder disciplinar (Foucault). Mesmo aparentemente distintos da lógica de mercado, tais forças são, igualmente, submetidas a uma *governamentalidade* que se impõe de maneira irredutível.

É o caso das práticas de dominação levadas a cabo no âmbito da reprodução de saberes culturais, como na imposição do método científico, no revisionismo histórico, no relativismo ético, no conservadorismo moral, no fundamentalismo religioso, na instrumentalização da educação, na precarização dos direitos, no empobrecimento do discurso, enfim, uma série de mecanismos de poder que, operando em conjunto, dão ainda maior expressividade ao projeto neoliberal totalitário.

Aliás, como já havia percebido Foucault (2008), não somente as instituições, mas também todo o corpo de saberes, de regras, de discursos e de leis, sempre refletiram os interesses de quem tem mais poder. É nesse sentido que o poder dominante do neoliberalismo se equivale ao poder total do totalitarismo. E a lógica de mercado que hoje organiza o projeto neoliberal, reproduz a mesma lógica totalitária de transformação de seres humanos em coisa supérflua.

Se nos regimes totalitários do século XX, as “estruturas essenciais” e as “correntes subterrâneas” foram as ideologias do racismo (antisemitismo) e do classismo (classes dissidentes), como analisado por Arendt (2012), na

contemporaneidade, o campo ideológico que pavimenta o projeto neoliberal totalitário traz à cena novos elementos conformadores da vida cotidiana: o consumismo, o hiperindividualismo, a competitividade, a flexibilidade, o modelo da empresa, a formação permanente, a negação da política e o mercado total.

A injunção contemporânea entre totalitarismo e neoliberalismo, se dá entorno desse conjunto de elementos que legitimam toda sorte de crueldade contra os mais vulneráveis. Eis o espírito totalitário do projeto neoliberal: o controle absoluto sobre a vida e a morte de populações inteiras tornadas indesejáveis. Por isso, apresenta-se como uma engenharia social capaz de administrar vidas humanas sem nenhum pudor de considerá-las economicamente descartáveis e supérfluas.

Essa abordagem do totalitarismo busca reunir elementos, não para uma pretensa formulação conceitual, mas, e sobretudo, pensando na possibilidade de poder credenciar uma categoria de análise – ajustada para a compreensão da face mais cruel do neoliberalismo. Isso porque, tanto os regimes totalitários como os atuais modelos de governabilidade, têm como denominador comum a produção sistemática de políticas de violência, desumanização e morte.

O projeto neoliberal totalitário implica em uma sociedade cúmplice das vítimas humanas, aquelas que sequer chegaram a alcançar as condições básicas de humanidade. Deixadas à margem de qualquer reconhecimento social e político, são verdadeiras *sub-existências*, vidas nuas, invisibilizadas ou extintas prematuramente, desprovidas de teto, de terra, de alimento, de cultura e de educação – sem usufruir, minimamente, o valor jurídico que consagra a dignidade da pessoa humana.

## CAPÍTULO IV

### O TOTALITARISMO COLONIAL

*“[...] que é o nazismo, sim, mas antes de serem suas vítimas, foram os cúmplices; que o toleraram, esse mesmo nazismo, antes de sofrer, absolveram-no, fecharam-lhe os olhos, legitimaram-no, porque até aí só se tinha aplicado a povos não europeus. [...] o que não perdoa a Hitler não é o crime em si, o crime contra o homem, não é a humilhação do homem em si, é o crime contra o homem branco, a humilhação do homem branco e o ter aplicado à Europa processos colonialistas [...] No fim do capitalismo, desejoso de sobreviver, há Hitler. No fim do humanismo formal e da renúncia filosófica, há Hitler” (CESAIRE, Aime. Discurso sobre o colonialismo. pp.18-19, 1978).*

Ao propor uma atualização nos usos possíveis da categoria de totalitarismo, nos colocamos diante de um fazer teórico desafiador. Uma aposta em favor da abertura de novas interações conceituais, independente de concessões canônicas e doutrinárias, no que diz respeito a deslocamentos reflexivos, variações hermenêuticas e acréscimos bibliográficos. Tudo isso, pensando em reunir contribuições diversas para a compreensão do tempo presente, especialmente, quanto à possibilidade de caracterização dos contornos totalitários em nossa época.

Um trabalho implicado em duas frentes complementares, ora, assumindo oportunas complementações de sentido, ora, respondendo a demandas rigorosamente incontornáveis, como aquela entorno de um indispensável acerto de contas conceitual. Indicado aqui, pela justaposição da categoria de totalitarismo por uma alegação ética (mas, também, hermenêutica, cognitiva e epistemológica), de pensar o agora a partir das assimetrias históricas, determinantes dos espaços geopolíticos de poder e do mundo como o conhecemos.

Seja revirando os conteúdos em alusão às experiências totalitárias do século XX, ou seja reconsiderando a emergência de novos elementos interpretativos, a intenção é seguir extrapolando a análise sistêmica dos regimes de terror – como nos propusemos a fazer com a própria Hannah Arendt (2012), e, depois, em Foucault (2004), Agamben (2009), Laval e Dardot (2016). Isso, porque, o uso corrente da categoria de totalitarismo insiste apenas na representação de fenômenos políticos bem específicos.

No entanto, e esse me parece o caso em questão, o desafio é superar esse tipo de dogmatismo hermenêutico – como se essa categoria estivesse confinada a uma zona de significações restrita – inibindo as linhas de fuga e desencorajando a possibilidade de composição de outros horizontes de sentido.

A princípio, a categoria de totalitarismo serviu às ciências políticas com o objetivo de reunir evidências relacionadas à organização do Estado totalitário, como, por exemplo, na abordagens sobre a corrupção dos mecanismos institucionais, a instrumentalização de aspectos político-ideológicos, os efeitos desagregadores sobre as formações sociais e os processos de subjetivação.

Apesar disso, esses elementos não podem ser considerados exclusividade dos regimes totalitários do século XX, mas, coincidem diretamente com “as correntes subterrâneas” e “as estruturas essenciais”, conformadoras daquilo que conhecemos hoje como civilização ocidental. Uma construção histórica bastante violenta e opressora, tendo em seus momentos mais agudos, a emergência de formas variadas de totalitarismos (como a dominação colonial, a escravidão, o nazismo, o stalinismo, a globalização do capitalismo e o atual projeto neoliberal totalitário).

Escapa a uma primeira versão da categoria de totalitarismo uma perspectiva em contato com o mundo não-europeu. Talvez, porque, a contestação ética que aciona esse lugar de fala, nunca tenha representado uma posição relevante dentro da tradição do pensamento filosófico, político, econômico e social, produzido pela intelectualidade europeia – mesmo que o terror totalitário já tivesse feito suas vítimas através da dominação colonial e dos regimes de escravidão.

Consequentemente, o reconhecimento dessa fronteira ética (mas, também, cognitiva, hermenêutica e epistêmica) abre caminho para a concepção de outras formas de totalitarismo, como, por exemplo, o *totalitarismo colonial*. Aliás, é com esse tensionamento que buscaremos trazer para o centro do debate a experiência histórica não-europeia.

Assim, propomos neste capítulo realizar uma espécie de leitura decolonial da categoria de totalitarismo, inclusive, destacando seu compromisso histórico com a expansão capitalista até sua versão neoliberal. Para tanto, partiremos de uma perspectiva epistêmico-hermenêutica situada fora do eixo eurocêntrico, reivindicando uma maneira própria de narrar e elaborar conceitualmente os efeitos da colonialidade do poder totalitário.

Neste caso, seguiremos discutindo os conceitos de geopolítica do conhecimento e sistema-mundo (Dussel), colonialidade do poder (Quijano), globalitarismo (Milton Santos), necropolítica (Mbembe), totalitarismo de mercado (Himkelammert) e totalitarismo neoliberal (Chauí) – de modo a convocar uma base bibliográfica ampla e diversificada, pronta a fundamentar uma reflexão crítica sobre as raízes históricas do projeto neoliberal totalitário.

## 1. Considerações geopolíticas sobre o sistema-mundo

A tomada de posição anunciada nos parágrafos anteriores, tem a ver, sobretudo, com a necessidade de assumir um lugar de identidade. Correspondente à ancestral pluralidade do *Outro* não-europeu, que sempre coexistiu através de diferentes narrativas, temporalidades, formações sociais e culturais – em referência à heterogenia das sociedades humanas, que não deveriam, nunca, ter sido reduzidas a uma única expressão de racionalidade.

Uma racionalidade erguida desde a modernidade europeia, com a finalidade de compor e determinar uma História única, universal e representativa de toda a humanidade (unindo em um mesmo fio condutor, todas as temporalidades e espacialidades), sem precisar considerar outras versões dissidentes dessa História “total” – sempre contada a partir da Europa – e em louvor à dominação do centro esclarecido sobre a periferia ignorante<sup>49</sup>.

E, por isso mesmo, essa perspectiva espacial insurgente, para escapar do risco de instrumentalização, deve se inserir, desde o primeiro momento, no debate histórico sobre a constituição geopolítica do poder e sobre a existência de um tipo de conhecimento que a fundamenta. É neste sentido, que esse lugar, torna-se, além de uma espacialidade ética, também, cognitiva, epistêmica e hermenêutica.

---

<sup>49</sup> Como evidenciado pelo projeto filosófico de Hegel (1770-1831), que sinaliza para a necessidade de encontrarmos o fundamento racional da história, para que seja possível reconstruir os nexos de uma história universal do mundo. Conforme Robert S. Hartman, na nota introdutória à edição brasileira de *A Razão na história: uma introdução geral à filosofia da história* - (HEGEL, 2004): “Tudo isso não é tão difícil e obscuro como parece, uma vez compreendidos a dinâmica dialética subjacente da Ideia e seu papel na história. A Ideia se desenvolve no espaço e no tempo. A Ideia se desenvolvendo no espaço é a Natureza, a Ideia subsequentemente — ou antes, conseqüentemente, pois é tudo um processo lógico — se desenvolvendo no tempo é o Espírito. Este último, o desenvolvimento da Ideia no tempo, ou desenvolvimento do Espírito, é a História. A História torna-se assim um dos grandes movimentos da Ideia, enraíza-se em um fluxo metafísico de alcance universal. É a História universal. Ao mesmo tempo, como o processo universal é lógico, ele se torna sistemático, ou, como Hegel diz, história científica” (2004, p.12).

De início, tomo de empréstimo as pertinentes observações de Maldonado-Torres (2008), que ao afirmar a centralidade da reflexão espacial para o pensamento latino-americano, denuncia o colossal “esquecimento da colonialidade” pela intelectualidade europeia, responsável por camuflar as terríveis experiências de dominação, afirmando a existência de um sujeito neutro, a-histórico e predestinado à universalidade.

A ausência de reflexões sobre a geopolítica e a espacialidade na produção de conhecimento vai a par com a falta de reflexão crítica quanto ao empenhamento da filosofia e dos filósofos ocidentais com a Europa enquanto local epistêmico privilegiado (p.73).

De certo modo, essa noção de um lugar epistêmico superior, já havia sido pensada pelo filósofo argentino Enrique Dussel, um dos primeiros pensadores a formular filosoficamente os efeitos nefastos de uma dominação cultural, fincada na hierarquização dos espaços geopolíticos.

Sua proposta de pensar a partir do Sul global, começa pelo reconhecimento de uma valoração distorcida do *topos* planetário, seguida de uma crítica contundente, capaz de colocar em xeque, a ordem geopolítica fixada globalmente desde a Europa – em consequência de um “local epistêmico” excepcional, distinto e autorreferente – sobre o qual, se poderia consolidar um tipo de conhecimento mais elevado, hegemônico e universal.

A partir do momento em que a Europa reúne essas condições histórico-culturais, produz, simultaneamente, uma racionalidade essencialista e totalizante, voltada para a apropriação violenta de culturas diversas e heterogêneas – tudo isso, a pretexto da elaboração de uma História universal capaz de homogeneizar o desenvolvimento de todas as formas humanas de existência. Um processo que visa o controle e a classificação de experiências históricas, via de regra, através do menosprezo à pluralidade humana. Uma expressão da racionalidade, tendenciosamente totalitária, empenhada em fazer avançar o projeto eurocêntrico de dominação cultural, necessário para a exploração colonial e a consequente expansão capitalista.

Na obra clássica de Dussel (1977), intitulada *Filosofia da Libertação*, a problematização da espacialidade é uma condição determinante para a emergência do pensamento filosófico na América Latina. Sem passar pela crítica da dominação

espacial, a filosofia latino-americana estaria condenada a conviver com profundas relações de subserviência epistemológica. Era preciso rejeitar aquela formulação eurocêntrica do discurso universalista, incapaz de considerar a totalidade e a diversidade humanas encontradas no planeta, “trata-se então de levar a sério o espaço, o espaço geopolítico”. Sobre o que, acrescenta: “não é a mesma coisa nascer no Polo Norte, em Chiapas ou em Nova Iorque” (p.09).

A concretude avassaladora dessas palavras, revela não somente uma posição categórica disposta a levar a questão da espacialidade às últimas consequências epistemológicas, mas, sobretudo, uma atitude desveladora dos aspectos totalizante e totalitário da racionalidade moderna. Que, a partir da filosofia, da religião cristã, da ciência e da barbárie colonial, impuseram ao mundo um tipo de relação geopolítica de dominação – entre o centro europeu civilizado e a periferia selvagem não-europeia.

Nessa relação, todo conhecimento fora do circuito filosófico-científico europeu representava certa descontinuidade epistêmica, obrigando seu silenciamento em forma de rejeição. Tais saberes “apócrifos”, não estariam de acordo aos mesmos critérios de inteligibilidade, resultantes da certeza nas verdades produzidas conforme o método filosófico-científico da modernidade.

Visto por este ângulo, o questionamento da espacialidade visa abrir caminho para outra perspectiva de pensamento, desvinculada do Norte global colonizador e em aceno ao Sul global colonizado. Por isso, a consciência dessa *diferença colonial*<sup>50</sup> é imprescindível, sobretudo, para diagnosticar a existência de um monopólio epistêmico (o projeto da modernidade), que atua para garantir o *status* de superioridade do centro europeu, sobre a extensa periferia global.

Daí a necessidade de um verdadeiro *giro descolonizador* – pelo qual se poderia “começar por apresentar a gênese histórico-ideológica do que pretende pensar, dando preponderância à sua impoção espacial, mundial” (1977, p.08). Através dessa manobra descolonizadora, a diferença colonial poderia ser radicalmente considerada,

---

<sup>50</sup> Sobre a importância de considerar a *diferença colonial* no centro do processo de produção de conhecimento, comenta Grosfoguel (2009): “Repensar o mundo colonial/moderno a partir da diferença colonial altera importantes pressupostos dos nossos paradigmas. Aqui, gostaria de me centrar nas implicações que a perspectiva da ‘colonialidade do poder’ tem para o sistema-mundo e para os paradigmas pós-coloniais. A maioria das análises do sistema-mundo debruçam-se sobre a forma como a divisão internacional do trabalho e as lutas militares geopolíticas são elementos constitutivos dos processos de acumulação capitalista à escala mundial. Embora use essa abordagem como ponto de partida, pensar a partir da diferença colonial obriga-nos a considerar com maior seriedade as estratégias ideológico-simbólicas, bem como a cultura colonial/racista do mundo colonial/moderno” (p.397).

justamente pela potência hermenêutica que significa pensar o caráter totalitário da colonialidade, a partir do lugar de colonizado.

Neste caso, seria preciso superar o eurocentrismo epistemológico com seus paradigmas racionais, científicos, lógicos e metodológicos. Que, no fundo, estão a serviço de um único sujeito autorizado a produzir conhecimento: o homem moderno, branco e europeu. Pelo qual, constitui-se, igualmente, uma ordem histórica, patriarcal, étnica e geopolítica, referente a uma hierarquia epistêmica disseminada planetariamente.

Uma hierarquia que é questionada por Dussel (1977), com o desenvolvimento do conceito de *geopolítica do conhecimento*, pelo qual desvenda a estratégia de neutralidade do discurso filosófico e científico, responsável por mascarar o espírito de conquista e dominação que mobilizou toda a modernidade europeia.

A geopolítica do conhecimento, refere-se justamente a essa construção ideológica que atua para suspender a ligação entre o sujeito do conhecimento e o seu lugar epistêmico – como que, separando o pensamento da realidade vivida. Quando o centro europeu idealiza um sujeito universal, essa ideia impõe sobre os demais sujeitos e sobre as diferentes formas de saber, uma espécie de uniformização totalitária do conhecimento.

No contexto da colonialidade, esse sujeito “neutro” e “sem lugar no mundo” é alçado a uma posição dogmática que assegura o privilégio dessa verdade absoluta sobre o conhecimento, que, de certa forma, atua, também, para o ocultamento do “lugar epistêmico geopolítico e do corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual [o sujeito] se pronuncia” (GROSFOGUEL, 2009, p. 459). É justamente neste sentido, que a “modernidade europeia” é, na verdade, “um projeto de expropriação do mundo não europeu”. Por isso, a proposta de uma filosofia da libertação em Dussel (1977), tem a ver com a superação desse sujeito da modernidade europeia.

A filosofia que souber pensar esta realidade, a realidade mundial atual, não a partir da perspectiva do centro, do poder político, econômico ou militar, mas desde além da fronteira do mundo atual central, da periferia, esta filosofia não será ideológica (ou ao menos o será em menor medida). Sua realidade é a terra toda e para ela são (não são o não-ser) realidade também os *condenados da terra* (p.16).

A partir desta proposição, abre-se uma dupla possibilidade de enfrentamento à geopolítica do conhecimento: por um lado, denunciando a “invenção da história universal eurocêntrica”, e, por outro, buscando acionar a história do não-europeu, narrada pelo não-europeu. Aqui, a questão da espacialidade não deve ser tomada ingenuamente:

O espaço como campo de batalhas, como geografia estudada para vencer estratégica ou tacitamente o inimigo, como âmbito limitado por fronteiras [...] Não falamos do espaço do claustrofobo ou do agoróforo. Falamos do espaço político, daquele que compreende todos os espaços, os físicos existenciais, dentro das fronteiras do mercado econômico, no qual se exerce o poder sob o controle dos exércitos (p.08).

Quando falamos da importância da espacialidade ou da geopolítica do conhecimento, na verdade, estamos falando do modo como se estabelece as relações de poder no espaço político global. Ou seja, sobre como o lugar epistêmico foi e ainda é determinante para a efetiva consolidação de um sistema-mundo – seguindo o modelo europeu de expansão planetária do capitalismo, com suas revoluções político-científico-industriais.

A formação de um único sistema econômico capaz de englobar os modos de produção e acumulação de riqueza em todas as partes do globo, só foi possível graças à disseminação geopolítica de uma avassaladora ideologia dominante (a racionalidade moderna), relativa à submissão do Sul periférico pelo Norte eurocêntrico – conforme o destino de uma Europa que “se constitui *missionária da civilização* no mundo” (p.11).

Tal empreendimento civilizatório-universal, destinado a exportar para o mundo inteiro as luzes da razão europeia, a bem da verdade, está organicamente comprometido com a expansão planetária da dominação capitalista, impondo ao resto do planeta as condições culturais e políticas nascidas “dentro das fronteiras do mercado econômico” europeu.

É o que reforçam Amadeo e Rojas (2011), ao expor a relação intrínseca entre colonialidade e sistema-mundo: “a confirmação de um sistema-mundo é um efeito específico do processo de acumulação e reprodução ampliada do capitalismo” (p.33). Cujas ampliações ininterruptas e permanentes, produziria, na atualidade, o que chamamos

de globalização, a continuidade da exploração capitalista tonada possível “sob novas formas do processo colonial” (p.33).

Com a imposição desta geopolítica do poder, surge um emaranhado de relações intersubjetivas que se espalham da Europa para o resto do mundo. Uma espécie de *colonização cognitiva*<sup>51</sup>, que, ao avançar sobre a cultura, a economia, a política e a religião, reduz a diversidade humana a um duplo de identidades: o europeu e o não-europeu. Ou seja, “fora das fronteiras do centro está o não-ser, o nada, a barbárie, o sem sentido” (1977, p.11).

Depois de fincada as raízes mais profundas dessa geopolítica do poder e do sistema-mundo, invariavelmente, os povos colonizados foram obrigados a aprender os modos de vida dos colonizadores. Assim, garantia-se a transmissão de técnicas (no campo material) e valores (no campo social), indispensáveis para a reprodução das estruturas de dominação. Aprender o modo de vida do colonizador, implica no esquecimento do modo de vida do colonizado.

Considerando a continuidade dessas mutações no interior da dominação capitalista, observamos nos últimos tempos o surgimento de uma nova modalidade do poder colonial, qual seja, o “imperialismo financeiro monopolista” (p.18). Um tipo de imperialismo baseado na financeirização das relações econômicas e no exercício de um comando total sobre os fluxos de riqueza em todo o mundo, a partir das grandes empresas multinacionais situados no Norte global (principalmente, no eixo Europa-EUA).

A natureza totalitária dessa nova forma de dominação, implica que ela já não demanda unicamente a mera ocupação territorial, vigorando também como ocupação ideológica no interior das sociedades periféricas.

---

<sup>51</sup> Em Dussel (1977), essa *colonização cognitiva* é resultado direto do pensamento filosófico produzido pela modernidade europeia, especialmente a partir da elaboração cartesiana do sujeito. “A partir do ‘eu conquisto’ ao mundo asteca e inca, a toda a América; a partir do ‘eu escravizo’ aos negros da África vendidos pelo ouro e pela prata conseguida com a morte dos índios no fundo das minas; desde o ‘eu venço’ das guerras realizadas na Índia e na China até a vergonhosa ‘guerra do ópio’; a partir deste ‘eu’ aparece o pensamento cartesiano do *ego cogito*. Esse *ego* será a única substância, divina em Espinoza. Com Hegel, o *ich denke* de Kant assumirá também a divindade acabada no *absolute Wissen*. Saber absoluto que é o próprio ato da totalização como tal: Deus na terra. Se a fé, o culto perfeito da religião absoluta na *Filosofia da Religião*, é a certeza de que a representação do entendimento é a *ideia absoluta*, tal certeza é aquela dos dominadores do mundo de serem a manifestação na terra da própria divindade. Os impérios do centro, a Inglaterra e a França como potências coloniais, a Alemanha nazista, e posteriormente os Estados Unidos com a sua CIA, possuem assim mais uma vez uma ontologia que os justifica; uma sutil ideologia que lhes dá boa consciência” (p.14).

Além disso, tal imperialismo controla politicamente as neocolônias, os seus exércitos. Mas, o que nunca tinha acontecido, o império possui uma política de produção dos desejos, das necessidades. Isso o leva, pela publicidade dos meios de comunicação de massa, a dominar os povos periféricos, suas próprias oligarquias nacionais. Trata-se também de um imperialismo ideológico (p.20).

A criação de desejos e necessidades no cenário das relações comerciais, foi atualizando as influências e as determinações do totalitarismo colonial por todas as direções do globo e em todas as atividades humanas. Mantendo quase intocável a lógica eurocêntrica de dominação – revestida, ideologicamente, por uma áurea civilizatória e desenvolvimentista, que permitiu tornar a presença dos modos de produção capitalista, não só desejáveis, mas também indispensáveis para a inclusão de determinada região, na nova cartografia do mundo globalizado.

Numa obra mais recente, *20 Teses de política*, Dussel (2007) afirma que todo esse poder hegemônico do capital – que extrapola a dimensão econômica, e avança sobre o campo político, social, cultural, religioso e subjetivo –, está relacionado com aquilo que ele denomina de *fetichização do poder político*, o fato das decisões políticas terem saído do controle da comunidade (das pessoas agindo em conjunto), para seguirem as normas e os ritos das instituições. Como resultado, “o campo político é reduzido ao poder institucional fetichizado” (p.17).

A ação política que originalmente poderia atuar no sentido de confrontar as forças totalitárias – encerradas no padrão mundial de poder capitalista –, já não está ao alcance das comunidades portadoras do poder político originário. Pois a fetichização, implica na completa transformação da política em mero poder institucional, a partir do qual as instituições assumiriam todas as prerrogativas da comunidade.

Eis um estágio avançado de conformação da esfera pública ao poder total: quando a ação política é revertida para o controle das populações e, não mais, para servi-las. O sistema político atual

*oculta* igualmente la dominación bajo el ropaje *aparente* de instituciones políticas sutilmente invertidas o presentadas frecuentemente como ejerciendo una mera hegemonía, siendo objetivamente dominación (p.23).

Ou seja, a própria política assumiu pretensões totalitárias<sup>52</sup> na medida em que suas instituições foram sujeitadas pelas forças de dominação. Nessa espécie de política totalitária, o aparato jurídico e legal do Estado, seus atos administrativos de comando e toda a estrutura que os acompanha, passaram a operar conjuntamente em favor de uma política negativa. Em favor de uma “anti-política” e de uma “necropolítica”, que subjagam as populações empobrecidas de maneira brutal, embora, sob a aparência e forma de legalidade.

Na verdade, essa legitimidade não passa de roupagem republicana para a mesma ação política (colonial) de sempre, violenta, dominadora e totalitária, só que apresentada ideologicamente “como exercício da razão” esclarecida.

Por fim, vale aqui retomar a questão geopolítica do sistema-mundo, a propósito de um enfretamento que deve ocorrer na base de sua sustentação epistemológica. Como na insistência de Dussel (1977) acerca da insurgência de uma filosofia da libertação, realizada a partir do não-lugar “da periferia, dos oprimidos, à sombra que a luz do ser não pode iluminar [...] Do não-ser, do nada, do outro, da exterioridade, do mistério do sem sentido, partirá o nosso pensamento” (p.20).

Afinal, não nos resta muitas alternativas, ou buscamos a libertação ou viveremos sob o julgo permanente do totalitarismo colonial. Ademais, é preciso encarar de frente a dura questão: “Como ocultar uma dominação se a sofrem?” (p.10).

## **2. Um novo padrão de poder global**

As considerações dusselianas sobre a espacialidade ou a decorrente problematização acerca da sua completa ausência na história da filosofia ocidental, inaugurou uma perspectiva de pensamento disposta a escapar às determinações do paradigma cognitivo eurocêntrico. Para isso, a tarefa inicial consistiria em expor o papel estratégico da produção de saberes (filosófico-técnico-científico) na integração dos processos de colonialidade em uma complexa estrutura de dominação mundial.

Neste cenário de contestação geopolítica, o termo “colonialidade” tornou-se uma espécie de trincheira de luta para o pensamento latino-americano, na busca por

---

<sup>52</sup> Nas palavras de Dussel (2007): “La pretensión de una *totalización totalitaria de la totalidad* como pasaje de la hegemonía a la dominación, a la represión, a la contradicción de la definición misma de institución: de mediación para la afirmación de la vida la institución se convierte en mediación de la represión, el sufrimiento y la muerte” (p.24).

reconhecimento de alternativas teóricas comprometidas com a superação da cultura colonial eurocêntrica. Até porque, um pensamento que surja a partir da consciência dos processos de dominação colonial, vai sempre se deparar com um expressivo “desencontro entre nossa experiência histórica e nossa perspectiva de conhecimento eurocêntrica” (QUIJANO, 2005, p.137).

Em outras palavras, todo o instrumental teórico utilizado para a construção do “edifício do conhecimento” ocidental – a racionalidade, a modernidade e a cientificidade –, não estariam abertos para comportar as formas de pensamento ligadas a uma vivência *outra* da história. O Sul global já possuiria um destino manifesto nessa ordem das coisas, o de “vítimas da lei e da ordem” dentro de uma “sociedade unidimensional” que não está disposta a abranger outras expressões cognitivas.

Além disso, os regimes de colonialidade eurocêntrica buscaram estabelecer um padrão uniforme de administração da riqueza (e da pobreza), a partir de um sistema de gestão política das insatisfações (e dos privilégios), entorno do qual, se autoreproduziria, contínuo e permanentemente, um impiedoso modelo de dominação. Uma espécie de colonialidade totalitária, pela qual as populações dominadas foram submetidas por um tipo de poder global capaz de destruir tudo aquilo que se opunha à sua livre expansão.

Pensando esse caráter totalitário da colonialidade, é possível observar a existência de *correntes subterrâneas* que atravessam toda a história colonial, inclusive uma história que tornou possível o horror dos totalitarismos no século XX. Como, aliás, sugere a abordagem arendtiana dos aparatos de força colocados a serviço do *Imperialismo*. Seria o caso, por exemplo, da ocupação territorial, do racismo e da escravidão – que emolduraram todas as formas de totalitarismo conhecidas até hoje.

Essa perspectiva que aborda a colonialidade a partir da categoria de totalitarismo, torna-se ainda mais produtora quando destacamos nos processos de dominação colonial a existência de uma “sistemática divisão racial do trabalho”. Como em Quijano (2005), quando apresenta o poder colonial como “um novo padrão global de controle do trabalho, de seus recursos e seus produtos”. Um controle totalitário que se impõe a partir da distinção de raça (superiores e inferiores), realizada em escala mundial.

A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou

brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo. Em outras palavras, separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial (p.120).

Essa observação expõe o critério de classificação “raça/trabalho”, praticado ao longo de todo o processo de expansão do sistema-mundo capitalista<sup>53</sup> e que, ainda hoje, repercute nas desigualdades que configuram as sociedades contemporâneas. A cruel estratificação dessas sociedades resulta de uma “classificação social racista”, fundamental para os processos de exploração, exclusão, subjugação, violência e morte, de uma parte da população mundial, identificada, por vezes, como não-europeia, não-branca, não-civilizada, não-moderna, não-democrática e não-cristã.

A dominação do Sul global depende de uma “distribuição racista de novas identidades sociais”, possível graças ao aparecimento de uma “nova tecnologia de dominação/exploração”: a classificação racial das populações. (p.119).

Na longa história da dominação colonial, essa tecnologia racial avançou sobre os reinos da interioridade e da subjetivação, produzindo uma consciência de si, intencionalmente, subalternizada. A linguagem, a cultura, a educação, a economia e, por fim, as instituições políticas – estruturas sociais mediadoras da relação entre metrópole e colônia –, foram concebidas e instrumentalizadas a partir do totalitarismo colonial.

É neste sentido, que a colonialidade do poder é totalitária, uma vez que, impõe modos de determinação sobre como povos inteiros se compreendem e são

---

<sup>53</sup> Na perspectiva apontada por Quijano (2005), o capitalismo é um sistema que surge da exploração simultânea da escravidão negra, da servidão indígena e da produção mercantil independente, articuladas entorno das necessidades emergentes de um mercado mundial. Para ele, “Na América a escravidão foi deliberadamente estabelecida e organizada como mercadoria para produzir mercadorias para o mercado mundial e, desse modo, para servir aos propósitos e necessidades do capitalismo. Do mesmo modo, a servidão imposta aos índios, inclusive a redefinição das instituições da reciprocidade, para servir os mesmos fins, isto é, para produzir mercadorias para o mercado mundial. E enfim, a produção mercantil independente foi estabelecida e expandida para os mesmos propósitos. Isso significa que todas essas formas de trabalho e de controle do trabalho na América não só atuavam simultaneamente, mas foram articuladas entorno do eixo do capital e do mercado mundial. Consequentemente, foram parte de um novo padrão de organização e de controle do trabalho em todas as suas formas historicamente conhecidas, juntas e entorno do capital. Juntas configuraram um novo sistema: o capitalismo (p.126).

compreendidos – sempre, a partir “de” e integrado “a”, uma única ordem global, que se refere à “dominação branca sobre as diversas populações mundiais”. Através da qual, consolidou-se “a Europa Ocidental como sede central do controle do mercado mundial”, o centro totalitário do sistema-mundo capitalista.

A experiência histórica demonstra, contudo, que o capitalismo mundial está longe de ser uma totalidade homogênea e contínua. Ao contrário, como o demonstra a América, o padrão de poder mundial que se conhece como capitalismo é, fundamentalmente, uma estrutura de elementos heterogêneos, tanto em termos das formas de controle do trabalho-recursos-produtos (ou relações de produção) ou em termos dos povos e histórias articulados nele. Em consequência, tais elementos se relacionam entre si e com o conjunto de maneira também heterogênea e descontínua, ou mesmo conflitiva. E são eles mesmos, cada um deles, configurados da mesma maneira (p.128).

Toda essa heterogeneidade, revela o potencial de adequação do capitalismo às mais diversas culturas espalhadas pelo mundo, ao mesmo tempo, em que, nos serve como indicativo da variedade de mecanismos à disposição desse padrão único de poder. Afinal de contas, por mais diversas as histórias e heterogêneas as culturas, elas “foram articuladas em uma única estrutura de poder” e submetidas a uma só “ordem cultural global”, em favor da crescente hegemonia europeia e ocidental.

A noção de colonialidade expõe essa força hegemônica formadora de subjetividades, como um força totalitária capaz de, simultaneamente, controlar a cultura, gerenciar o conhecimento e disciplinarizar as “relações intersubjetivas de dominação”. Um processo que consistiu na “colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir e outorgar sentidos aos resultados das experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura” (p.121).

Desse modo, enquanto padrão único de poder global, o sistema-mundo capitalista instituiu uma forma de dominação totalitária sobre as populações colonizadas, pela qual realizou, por exemplo, uma flagrante “distribuição geográfica de cada uma das formações integradas no capitalismo mundial”. Como resultado dessa cartografia totalitária, além da determinação de “novas identidades geoculturais” subalternas, observou-se também a expansão sem limites do “domínio colonial europeu sobre todas as regiões e populações do planeta” (p.120).

O totalitarismo colonial é, pois, eurocêntrico, na medida em que, difunde por todo o mundo não-europeu, a posição da Europa como o centro político-econômico-cultural, administrador do mundo capitalista. Como dito anteriormente, esse totalitarismo é expressão da "colonialidade do poder baseada na imposição da ideia de raça como instrumento de dominação" (p.135). Aliás, "o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como o classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista" (p.138) – um padrão de poder total baseado na institucionalização do racismo.

Contra o que, Quijano (2005) adverte: "é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos" (p.139).

### **3. A era do globalitarismo**

É justamente no contexto desse novo lugar epistêmico, que buscamos escapar às formas hegemônicas de objetivação da realidade, determinadas pela cultura colonial-eurocêntrica. Ao adotar uma perspectiva descolonizadora, passamos a acessar outras referências (a partir de outros quadros teóricos), a fim de seguir investigando a presença de elementos totalitários na história das práticas coloniais, ainda hoje, atuantes na periferia do mundo globalizado.

Por isso, entendemos a globalização como continuidade do processo de dominação colonial, agora reeditado pela forma contemporânea do projeto neoliberal totalitário – pelo menos, esta é a maneira que nos aproximamos das reflexões sobre o fenômeno da globalização, apresentadas por Milton Santos (2000-2017). De maneira clara e contundente, o autor propõe discutir o atual modelo de globalização capitalista, primeiro, denunciando seu caráter perverso e totalitário, para, em seguida, sugerir alguns elementos insurgentes, quanto à sua necessária superação.

De fato, se desejamos escapar à crença de que esse mundo assim apresentado é verdadeiro, e não queremos admitir a permanência de sua percepção enganosa, devemos considerar a existência de pelo menos três mundos num só. O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro, o mundo como ele pode ser: uma outra globalização (p.18).

Nos interessa aqui, compreender no fenômeno da globalização, a presença de componentes ideológicos ligados a uma grandiosa estrutura de dominação, tornada hegemônica graças à universalização da técnica, da informação e do dinheiro. Diante do que, não me parece fora de propósito, apontar correspondências entre suas contribuições e as considerações feitas até aqui, sobre a categoria de totalitarismo.

Por exemplo, quando o processo de globalização solicita o emprego de práticas totalitárias já conhecidas, como a instrumentalização das instituições, o uso indiscriminado da propaganda, o controle sobre os processos de subjetivação e o emprego de um padrão único de sociabilidade. Segundo Milton Santos (2017), “a globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista. Para entendê-la, como, de resto, a qualquer fase da história, há dois elementos fundamentais a levar em conta: o estado das técnicas e o estado da política” (p.23).

Se tomarmos como base esses dois elementos, é preciso lembrar que “nunca houve na história humana separação entre as duas coisas”, as técnicas sempre foram desenvolvidas e utilizadas em paralelo às escolhas e decisões políticas. Juntas são determinantes para o modo como as sociedades se organizam e como os indivíduos gestam suas próprias vidas.

No entanto, somente a partir do século XX, com o rápido progresso das ciências e o avanço ilimitado do capitalismo predatório (sobretudo, com a entrada em cena do poderio estadunidense), é que as condições técnicas e políticas ideais para a melhor gestão dos interesses do capital, seriam, reconhecidamente, incorporadas como estratégia para a definitiva consolidação do mercado global.

Só que a globalização não é apenas a existência desse novo sistema de técnicas. Ela é também o resultado das ações que asseguram a emergência de um mercado dito global, responsável pelo essencial dos processos políticos atualmente eficazes. Os fatores que contribuem para explicar a arquitetura da globalização atual são: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representado pela mais-valia globalizada. Um mercado global utilizando esse sistema de técnicas avançadas resulta nessa globalização perversa (2017, p.24).

Um tipo de globalização profundamente identificada com os totalitarismos, tanto no que diz respeito à produção de subjetividades como de sociabilidades, ajustadas para assegurar um controle total sobre as dinâmicas sociais. Desse modo, seja no

âmbito da interioridade do mundo subjetivo, ou seja no terreno da exterioridade do mundo social, todas as esferas da vida foram submetidas a um domínio técnico – capaz de atuar, instantaneamente e ininterruptamente, em todas as partes do planeta.

Tal ação globalizante, resulta na unificação de um “sistema técnico dominante no mundo” (tirania da técnica) que atua dentro de uma espécie de “unidade política de comando” (o mercado global), a fim de impor, simultaneamente, a todas as sociedades um mesmo processo de globalização totalitária.

A grande novidade histórica notada até aqui, é justamente a presença de um sistema técnico virtual (cibernético-eletrônico-informatizado), unificado por uma rede mundial de computadores – com condições excepcionais de conectividade e instantaneidade – em relação à ocupação integral do tempo-espaço produtivos.

Milton Santos (2017) chega a falar em um “motor único”, responsável pela coordenação da produção de mercadorias em escala mundial, por “intermédio de empresas mundiais” que operam dentro de um “novo patamar de internacionalização, com uma verdadeira mundialização do produto, do dinheiro, do crédito, da dívida, do consumo, da informação” (p.30).

A consciência desse “único caminho histórico” e a percepção do mal-estar social provocado pela continuidade das crises (econômica, social, política, ecológica, moral etc.), permite atribuir a essa realidade o caráter de “fonte de novos totalitarismos”. Para ele, tanto a globalização como os regimes totalitários já conhecidos, partem de uma mesma prática originária, a saber, a instauração de uma perversidade sistêmica, através da “produção, na base mesma da vida social, de uma violência estrutural, facilmente visível nas formas de agir dos Estados, das empresas e dos indivíduos” (p.37).

Ao chamar atenção para essa “violência estrutural”, o autor coloca em relevo, justamente a forma totalitária de uma governabilidade fundada na ampliação irrestrita do “papel político das empresas na regulação da vida social”. Esses novos totalitarismos, além de contar com um sistema unificado de técnicas cibernéticas, são potencializados também pela “emergência de uma dupla tirania, a do dinheiro e a da informação” (p.37).

Sem o controle dos espíritos (tirania da informação), seria impossível a transformação das relações humanas em relações comerciais (tirania do dinheiro).

Entre os fatores constitutivos da globalização, em seu caráter perverso atual, encontram-se a forma como a informação é oferecida à humanidade e a emergência do dinheiro em estado puro como motor da vida econômica e social. São duas violências centrais, alicerces do sistema ideológico que justifica as ações hegemônicas e leva ao império das fabulações, a percepções fragmentadas e ao discurso único do mundo, base dos novos totalitarismos – isto é, do globalitarismo – a que estamos assistindo (p.38).

Vale destacar aqui, o aparecimento do neologismo *globalitarismo*, um termo forjado para apontar, concretamente, a associação contemporânea entre globalização capitalista e totalitarismo. Uma composição perversa, que em tempos de crescente “violência da informação”, tende a se estabelecer de maneira definitiva a sociabilidade e subjetividade totalitárias como um padrão único de existência globalizada.

Como nos regimes de terror, o atual processo de globalização, adota uma estratégia de comunicação publicitária, centrada na instrumentalização da propaganda para a criação de uma atmosfera discursiva, aparentemente neutra e coerente, sobre a qual funda-se uma imagem fictícia do mundo como única realidade possível – a realidade totalizada e globalizada pelo sistema capitalista.

Neste sentido, a noção de *globalitarismo*, desvela o “papel verdadeiramente despótico da informação”, pelo qual, os agentes da dominação oferecem à sociedade uma gama de informações previamente manipuladas para “um novo encantamento do mundo”. Uma vez manipulada, a informação torna-se ideologia, e, assim, assume a forma dissimulada de um discurso único, capaz de interferir, de maneira substancial, no modo como se organizam as sociedades.

Por meio de um amplo controle das redes midiáticas, os agentes do globalitarismo submetem as populações mundiais a uma avalanche de informações, que chegam aos seus destinos já maquiadas e interpretadas – com um padrão fixo de linguagem, desprovido de perspectivas críticas, e, voltado, exclusivamente, para a produção de “fábulas e mitos”, pelos quais pretende alcançar maior convencimento do seu público alvo.

Ideias como, “aldeia global”, “cidadania universal”, “humanidade desterritorializada”, “morte do Estado”, são alguns exemplos de fábulas repetidas exaustivamente pela publicidade globalitária – “sem a qual a globalização, em sua forma atual, não se explicaria” (p.43).

Todo esse conjunto de técnicas publicitárias (tirania da informação), produzem como resultado a aceitação pacífica do globalitarismo, enquanto atua, simultaneamente, para a efetivação de outra tirania, a do dinheiro. Se o mundo globalitário não pode prescindir da propaganda (no campo ideológico), também, na realidade concreta, não pode abrir mão da violência imposta pelo poder do dinheiro.

Este se torna o centro do mundo. É o dinheiro como, simplesmente, dinheiro, recriando seu fetichismo pela ideologia. O sistema financeiro descobre fórmulas imaginosas, inventa sempre novos instrumentos [...] E a finança move a economia e a deforma, levando seus tentáculos a todos os aspectos da vida. Por isso, é lícito falar de tirania do dinheiro. Se o dinheiro em estado puro se tornou despótico, isso também se deve ao fato de que tudo se torna valor de troca. A monetarização da vida cotidiana ganhou no mundo inteiro, um enorme terreno nos últimos 25 anos. Essa presença do dinheiro em toda parte acaba por constituir um dado ameaçador da nossa existência cotidiana (p.44).

Tamanho poder concentrado nas tiranias da técnica, da informação e, agora, do dinheiro, é mais do que suficiente para instituir um regime de obediência quase incontornável em nosso tempo. Vindo de todos os lados e presente em todas as partes, podemos dizer com Milton Santos (2017) – em paralelo às reflexões de Agamben (2005) sobre o conceito de dispositivo –, que hoje estamos rodeados por “uma multidão de objetos, todos ou quase todos querendo nos comandar” (p.51).

Este cenário, mesmo considerando sua atual correspondência e familiaridade com os Estados Democráticos de Direito, remete a “uma forma de totalitarismo muito forte e insidiosa”, capaz de produzir “em toda parte situações nas quais tudo, isto é, coisas, homens, ideias, comportamentos, relações, lugares, é atingido” (p.51).

Aliás, esse parece ser o estigma de uma época constantemente ameaçada pelas forças totalitárias, vindas da institucionalização de uma “violência estrutural, que está na base da produção das outras e constitui a violência central original” (p.55). Imposta de maneira “legítima”, dentro dos marcos legais de regulação da vida em sociedade e em nome de uma gestão racional das coletividades humanas.

São, todas essas, condições para a difusão de um pensamento e de uma prática totalitárias. Esses totalitarismos se dão na esfera do trabalho como, por exemplo, num mundo agrícola modernizado onde os atores subalternizados convivem, como num exército, submetidos a uma disciplina militar. O totalitarismo não é, porém, limitado à esfera do trabalho, escorrendo para a esfera da política e das relações

interpessoais e invadindo o próprio mundo da pesquisa e do ensino universitário, mediante um cerco às ideias cada vez menos dissimulado. Cabe-nos, mesmo, indagar diante dessas novas realidades sobre a pertinência da presente utilização de concepções já ultrapassadas de democracia, opinião pública, cidadania, conceitos que necessitam urgente revisão, sobretudo nos lugares onde essas categorias nunca foram claramente definidas nem totalmente exercidas (p.55).

O que acaba por naturalizar, um tipo de ordenamento opressor e obsessivo por normas e leis, em relação ao enquadramento de todas as vivências a um mesmo padrão normativo (garantia do controle das populações e dos modos como se relacionam). Dessa forma, tanto os Estados, como as empresas, passando pelas instituições independentes e movimentos de resistências, são, igualmente, submetidos por uma mesma força reguladora, comprometida com o uso das formas jurídicas e legais, não para promover justiça ao injustiçados, mas, para dominar, subjugar e oprimir os indesejáveis.

Por isso, neste momento, “de transição para a situação atual do neoliberalismo”, a figura globalitária do Estado-mercado parece ser a mais adequada para explicar a disseminação de políticas de morte, de violência e exclusão. Sobretudo, através da eliminação de direitos, da produção generalizada da pobreza, da criminalização das lutas sociais, do apagamento das pluralidades e da eliminação sistemática de grupos humanos – atingindo, deliberadamente, as populações mais vulneráveis e empobrecidas, condenando-as a um tipo de solução final (pela via da violência estrutural).

Assim, na contemporaneidade, as formas totalitárias (de sociabilidade e subjetividade) integram-se ao funcionamento normativo do Estado e, conseqüentemente, da sociedade. Permitindo que as tiranias da técnica, da informação e do dinheiro, materializem políticas de controle, vigilância e extermínio de pessoas, tornadas descartáveis segundo a lógica de mercado – eis o escopo do projeto neoliberal totalitário presente nas reflexões de Milton Santos (2017).

#### **4. A essência necropolítica**

Quando falamos em um projeto neoliberal totalitário, nos referimos a um projeto que não sessa de se atualizar, seja em relação às atuais demandas de descentralização na forma de imposições normativas e legais, ou, seja em relação ao

abandono do ideal de um líder carismático em razão da absoluta soberania das instituições. Um projeto globalitário que opera pela continuidade das crises, vistas como oportunidade para a execução sistemática de políticas de precarização e gestão perversa das populações indesejáveis.

Trata-se, então, de um projeto radicalizado, que coloca em circulação uma concepção totalitária de soberania; como, aliás, atesta Mbembe (2018), para o qual a soberania totalitária “reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer” (p.05). Uma soberania necrófaga, capaz de atribuir como lugar de “implantação e manifestação” do poder totalitário, a própria vida humana.

De certo modo, é o que pretende expressar o conceito de *necropolítica*, a fim de mostrar como a “biopolítica” (outrora pensada por Foucault) acabou desencadeando um processo de “instrumentalização generalizada da existência humana”, potencialmente responsável pela “destruição material de corpos humanos” isolados ou de populações inteiras (p.10-11).

No projeto neoliberal totalitário, este processo torna-se tão eficaz que extrapola a noção de gestão da vida (biopolítica) e requer um novo conceito para designar a gestão da morte (necropolítica). A dimensão mais cruel dos totalitarismos, que encontra, atualmente, todas as condições estruturais e institucionais, favoráveis à multiplicação das “experiências contemporâneas de destruição humana”.

A necropolítica – enquanto gestão dos indesejáveis – foi assumindo, deliberadamente, e, cada vez mais, o caráter de políticas de Estado. Nas sociedades do “capitalismo avançado”, por exemplo, as políticas de controle populacional tornaram-se centrais nos planos de governo, tendo em vista, as ondas de imigração forçadas e a multidão de indesejáveis que ameaçam a “paz social”. São nesses contextos, que a noção de necropolítica determina sua especificidade mais elementar, a naturalização, por parte da estrutura estatal, do “direito de matar”. Mas, não qualquer vida humana, e, sim, aquela que é vista como um produto supérfluo e descartável pela lógica do mercado.

Justamente neste ponto, Mbembe (2018) faz sua mais contundente afirmação sobre a centralidade do elemento racial na conformação da necropolítica.

Na formulação de Foucault, o biopoder parece funcionar mediante a divisão entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer.

Operando com base em uma divisão entre os vivos e os mortos, tal poder se define em relação a um campo biológico – do qual toma o controle e no qual se inscreve. Esse controle pressupõe a distribuição da espécie humana em grupos, subdivisão da população em subgrupos e o estabelecimento de uma cesura biológica entre uns e outros. Isso é o que Foucault rotula com o termo (aparentemente familiar) “racismo” (p.17).

Está claro para ele, como também para os autores decoloniais mencionados anteriormente, que “a função do racismo é regular a distribuição da morte”, seja no contexto da dominação colonial, da escravidão moderna, dos campos de concentração, das marchas de refugiados da globalização e das políticas assassinas dos Estados-mercado neoliberais, tudo isso, em reconhecimento à natureza totalitária que orienta e constitui a concepção de necropolítica. Para lembra Arendt (2012), o racismo é uma “corrente subterrânea” e uma “estrutura essencial” para os totalitarismos, em qualquer tempo e lugar.

A necropolítica dialoga diretamente com a composição do Estado nazista enquanto “o mais completo exemplo de um Estado exercendo o direito de matar”, tornando-se “o arquétipo de uma formação de poder que combinava as características de Estado racista, Estado assassino e Estado suicidário” (2018, p.19). Inclusive, lançando mão de experimentos diversos a fim de estender a necropolítica às últimas consequências, com o objetivo de eliminar completamente os “inimigos” da nação ou aquelas pessoas inconvenientes ao funcionamento do Estado total e da ordem totalitária.

Mesmos nos Estados contemporâneos (sob a égide do Estado Democrático de Direito) o componente racial ainda é o que melhor denuncia o totalitarismo das estruturas sociais e políticas de nosso tempo. Permitindo, mesmo na festejada normatividade liberal, a continuidade das práticas de terror contra as populações mais empobrecidas – sobretudo, com o desenvolvimento de novas tecnologias de gestão e extermínio<sup>54</sup>, daqueles que nasceram para morrer.

---

<sup>54</sup> Conforme Mbembe (2018), “[...] inovações nas tecnologias de assassinato visam não só ‘civilizar’ as maneiras de matar, mas também eliminar um grande número de vítimas em um espaço relativamente curto de tempo. Ao mesmo tempo, uma nova sensibilidade cultural emerge, na qual matar o inimigo do Estado é um prolongamento do jogo. Aparecem formas de crueldade mais íntimas, sinistras e lentas” (p.22-23).

Por essa razão, podemos apontar uma relação de perenidade que liga o fio da história, desde a dominação colonial, passando pelos regimes totalitários até a globalização capitalista.

A partir de uma perspectiva histórica, muitos analistas afirmam que as premissas materiais do extermínio nazista podem ser encontradas no imperialismo colonial [...] – na serialização de mecanismos técnicos para conduzir as pessoas à morte – [...] as câmaras de gás e os fornos foram o ponto culminante de um longo processo de desumanização e de industrialização da morte, sendo uma de suas características originais a de articular a racionalidade instrumental e a racionalidade produtiva e administrativa do mundo ocidental moderno (a fábrica, a burocracia, a prisão, o exército). Mecanizada, a execução em série transformou-se em um procedimento puramente técnico, impessoal, silencioso e rápido. Esse processo foi, em parte, facilitado pelos estereótipos racistas e pelo florescimento de um racismo de classe que, ao traduzir os conflitos sociais do mundo industrial em termos racistas, acabou comparando as classes trabalhadoras e o “povo apátrida” do mundo industrial aos “selvagens” do mundo colonial (p.21).

E assim, retomamos um ponto-chave do conceito de necropolítica, o fato de que, os elementos que ele suscita, não serem uma exclusividade da nossa época, mas, presentes em toda a história da modernidade ocidental<sup>55</sup>. O que, de certa forma, cria melhores condições teóricas para a reconstrução do vínculo racista entre capitalismo, violência colonial, escravidão, totalitarismos, globalização e o atual projeto neoliberal totalitário. Daí, a centralidade dessa sentença: “A raça, é, mais uma vez, crucial para esse encadeamento” (p.31).

O conceito de necropolítica abre o campo de visão para uma “história de longa duração”, assentada na classificação racial das populações humanas e no racismo em estado puro. O elo perverso de um processo histórico contínuo e até agora ininterrupto. Um processo, cujos instrumentos declarados, foram a violência e o assassinato.

Em nosso tempo, tais estratégias assumem formas institucionais aparentemente neutras, embora garanta resultados, igualmente, cruéis e mortais. É

---

<sup>55</sup> “Qualquer relato histórico do surgimento do termo moderno precisa tratar da escravidão, que pode ser considerada uma das primeiras manifestações da experimentação biopolítica. Em muitos aspectos, a própria estrutura do sistema de *plantation* e suas consequências manifesta a figura emblemática e paradoxal do estado de exceção” (2018, p.27).

neste sentido, que consolida-se a discussão sobre o racismo estrutural<sup>56</sup>, uma realidade sintomática, que ratifica a classificação racial, como fundamento de todo um modo de organização, produção e administração da vida e da morte em sociedade.

A partir dessas observações, sobre o caráter totalitário da necropolítica, que atravessa toda a história moderna e chega ao mundo contemporâneo, Mbembe (2018) contribui para o debate sobre o atual projeto neoliberal totalitário e sua nova forma governamental, destacando a perpetuação perversa do “objetivo de provocar a destruição máxima de pessoas e criar ‘mundos de morte’, formas únicas e novas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de ‘mortos vivos’” (p.71).

Enfim, há de se reconhecer que a necropolítica está para o totalitarismo, assim como, este, está para o neoliberalismo, um efeito da retroalimentação que caracteriza o encontro dessas noções (colonialidade, necropolítica, totalitarismo e neoliberalismo). Uma espécie de simbiose, entorno de uma paisagem unificada pela dominação globalitária no pleno desenvolvimento do sistema-mundo capitalista. Aliás, uma paisagem, à qual se integram, conjuntamente, também as noções de racionalidade, modernidade, imperialismo, mercado, globalização e o atual projeto neoliberal totalitário – produtos congênitos, resultado do desenvolvimento histórico de um organismo social desigual, injusto e assassino: o capitalismo predatório.

## **5. O totalitarismo de mercado**

Radicado a décadas na América Central, Hinkelammert (2018) é um nome importante para o florescimento da Teologia da Libertação<sup>57</sup>, sendo também um dos

---

<sup>56</sup> O debate sobre a reprodução do racismo nas estruturas conformadoras das sociedades, é hoje, um tópico fundamental para as lutas do movimento negro, sobretudo, para abordagem da forma institucionalizada do racismo, profundamente enraizada na história do ocidente. Desde Franz Fanon (1925-1961), passando por outros pensadores e pensadoras, como Bell Hooks (1952), Angela Davis (1944), Abdias do Nascimento (1914-2011), Kabengele Munanga (1940), Lélia Gonzalez (1935-1994), Sueli Carneiro (1950), Silvio Almeida (1976), Djamila Ribeiro (1980), Chimamanda Ngozi Adichie (1977), temos alguns nomes de destaque, no contexto de uma produção teórica sobre a luta contra o racismo e a questão da igualdade racial, que, de diferentes maneiras, tomam a concepção de racismo estrutural como elemento-chave para uma compreensão histórica, sobre o processo de naturalização do racismo na vida cotidiana. Neste sentido, para melhor exemplificar o racismo estrutural, é fundamental a análise de temas como: violência, extermínio, distribuição de renda, escolaridade, desemprego, diferença salarial etc.

<sup>57</sup> Importante movimento teológico latino-americano iniciado entre as décadas de 60 e 70, que buscou trazer para o interior da Igreja e, conseqüentemente, da sociedade, uma compreensão bíblica, dos dogmas religiosos e da própria práxis cristã, a opção radical de defesa e libertação dos pobres e oprimidos em relação aos sistemas opressores, seja na economia, na política, na cultura e na própria religião.

primeiros a utilizar a categoria de totalitarismo referindo-se à atuação maldita do capital nas estruturas contemporâneas de poder. Sua abordagem pretende apresentar a emergência de uma formação social totalitária, decorrente do avanço do neoliberalismo – o *totalitarismo de mercado*. Uma designação que, além de alcançar um diagnóstico do presente, retoma os elementos constitutivos dos processos históricos de dominação do Sul global.

Explorando os limites do pensamento econômico, sobretudo, em relação ao capital como um poder “espectralmente” radicalizado, ele reflete sobre uma dimensão *espiritual* do neoliberalismo, como portadora de um destino único e comum a toda a humanidade. Uma espécie de razão econômica perfeita e superior, a ponto de ser a própria materialização dos desígnios divinos para o mundo dos homens.

Quando, na verdade, sua função seria tornar hegemônicas formas de sociabilidade e subjetividade, comprometidas com o projeto de expansão totalitária das relações de mercado. Um totalitarismo econômico mistificado, que avança rapidamente sobre as poucas garantias institucionais dos direitos fundamentais, semelhante a uma declaração de guerra contra a dignidade humana e, também, contra a recuperação ambiental da vida no planeta.

Neste sentido, vale destacar três aspectos essenciais desse projeto marcadamente anticivilizatório: 1) que a democracia deve se curvar ao capital, 2) que o Estado deve servir aos interesses privados 3) que o mercado (não o ser humano) deve ocupar o lugar de centro gravitacional do mundo contemporâneo. Atuando livremente, esses aspectos são integrados por uma força ilimitada e suprema: a força totalitária do mercado.

Es un nuevo totalitarismo, que esta vez está formándose y en gran parte ya se ha formado como totalitarismo del mercado. Las fuerzas que forman este totalitarismo, no emanan del Estado, sino de los poderes anónimos del mercado. Son ahora estos poderes, que someten cada vez más a los poderes políticos a su lógica totalitaria (p.12).

Com esse novo totalitarismo, imposto desde as forças ocultas do mercado, nos encontramos diante de uma terrível distorção dos processos de produção normativa dos Estados contemporâneos, que passam a priorizar a segurança do direito privado das empresas, em detrimento do direito público de proteção da coletividade humana. Neste sentido, todas as instâncias de governabilidade estariam enraizadas em uma

mesma lógica totalitária, cujas as prescrições visam desqualificar e deslegitimar toda e qualquer política de proteção humanitária.

Trata-se do mais puro capitalismo, um sistema econômico fundado no e para o assassinato.

El capitalismo desde el principio es asesino. Su desarrollo se funda en un asesinato. Empieza con los millones de indígenas y esclavos africanos sacrificados para que haya riqueza o capital. Y hoy continúa ese asesinato, amparado por las leyes del mercado, a las cuales los organismos económicos y políticos internacionales de primer mundo exigen sumisión. Es el totalitarismo del mercado neoliberal, que ha puesto al mercado capitalista como su ser supremo, su nuevo dios (p.19).

Como um deus furioso, o totalitarismo de mercado exige o contínuo assassinato das populações empobrecidas, em sacrifício a ser imolado no altar da globalização neoliberal. Elevado ao *status* de “ser supremo”, o mercado passa a exercer um poder total na constituição dos modos de vida por todo o planeta, de forma que, mesmo os sentimentos mais íntimos e as crenças mais vitais em cada pessoa, são agora suscetíveis a determinações mercadológicas.

A própria existência coletiva, no que tange às relações interpessoais, não seriam mais orientadas pelos sentidos de comunidade ou solidariedade, mas sim dinamizadas e otimizadas pela lógica do lucro, a ser, minuciosamente, calculado. O mercado neoliberal, que já se mostra onipresente e onipotente – globalitário, para lembrar a expressão de Milton Santos (2017) –, avança, agora, perigosamente, sobre o atributo divino da onisciência, a partir do controle sobre as novas tecnologias de informação e interação social.

Quanto maior se mostra a divindade, mais obediente deve ser os seus súditos. Daí a natureza totalitária dessa ideologia teológica que legitima o mercado como um ser supremo – cuja veneração implica, necessariamente, na exclusão e no aniquilamento de grandes populações. Sob as bênçãos desse *deus-mercado*, a complexidade das relações entre os seres humanos e entre os seres humanos e a natureza, é reduzida a uma “ética funcional”, preocupada apenas em garantir o sucesso do funcionamento de mecanismos administrativos, que visam transformar o mundo em um grande mercado global.

Não por acaso, destaca-se o surgimento de uma nova cosmovisão, que, à reboque dessa ética do funcionamento mecânico-administrativo do mundo, pressupõe a universalização do cálculo de utilidade e de interesse – como, aliás, exige a religião do deus-mercado. O que, para esse autor, implica diretamente na completa banalização do mundo, uma vez que instrumentaliza, automatiza e objetifica a maneira como nos comportamos uns com os outros e com a natureza.

Pero todo funciona así: las empresas funcionan igual, si sus cálculos de eficiencia lo dictan. Talan la cuenca amazónica si da ganancias; pagan salarios de hambre si es posible; todo es eficiente y todo lo hacen con una ética intachable. Frente al juicio de hecho no hay diferencia entre asesinato y la caída de una piedra, tampoco entre el hambre de los hambrientos y el hambre de los automóviles para devorar como agrocombustibles los alimentos de los hambrientos. Siempre es intachable la ética de los que lo hacen. Las empresas no hacen más que juicios de hecho. Su ética es ética funcional, la cumplen y se tranquiliza su conciencia. Maximizan sus ganancias, calculan la eficiencia y maximizan la utilidad. No hacen nada malo, todo es banal. No hay diferencia entre un asesinato y la caída de una piedra (p.166).

A distorção desta ética funcional, que valoriza a eficiência antes da justiça, e que preconiza relações de ganho e benefício em detrimento do acolhimento e da solidariedade, dá a ver o esvaziamento total do componente humanitário nas formas de vida contemporâneas. Ele nos fala de um mundo banalizado, no qual, a conduta humana seria orientada por variáveis calculadas economicamente, esvaziada dos vínculos de cuidado e empatia.

Cada pessoa, seja tomada individualmente ou como parte de uma coletividade, desde seu nascimento é lançada em uma corrida frenética pelo lucro a qualquer custo – um contexto macrossocial de competição ilimitada, em que os sentimentos de desimportância e desprezo pela vida do outro, parecem naturalizados e reproduzidos, sistematicamente, em louvor da ética do mais forte: a ética do vencedor. Uma espécie de máxima ética, que exige, cada vez mais, obediência, produzindo na interioridade dos seus súditos, um nível de submissão inquestionável. Como se fora desse circuito totalizado, a vida deixasse de ter sentido.

É assim, também, com a linguagem, reduzida à mera função instrumental de manipular e propagandear informações, quando sujeitada pelos mecanismos totalitários de funcionamento do mercado. Esvaziada de complexidade, de pluralidade e de espontaneidade, a linguagem foi deteriorada, banalizada e, sobretudo,

interditada, quanto à tarefa de elevar o espírito humano para além desse sistema-mundo divinizado. Passando a ser um mero instrumento de “funcionamento dos mecanismos de funcionamento”, implicados no projeto neoliberal totalitário.

El lenguaje se ha transformado en un simple portador de afirmaciones vacías de producción de monstruos, un fenómeno que después va mucho más allá de este lenguaje de la guerra. Por un lado, la reducción del lenguaje en simple transmisor de informaciones buscando un lenguaje unívoco y por el otro lado el lenguaje público determinado por lo que es el lenguaje de toda propaganda y especialmente de la propaganda comercial. Se trata ahora de un lenguaje totalizado, por un lado, a la información desnuda y, por el otro, hacia la simple incitación vinculada con promesas mágicas o amenazas monstruosas diabólicas. Es un lenguaje que realmente es lo contrario de un lenguaje como “casa del ser” (p.168).

O fato da linguagem, das relações interpessoais, do planeta e da própria vida humana terem sido banalizados, autoriza o projeto neoliberal totalitário a romper todos os limites éticos possíveis. Chegando ao ponto de convivermos atualmente com o perigo real de ameaças planetárias, representadas pela exclusão e assassinato em massa de populações, pela completa subversão das relações sociais e destruição frenética da natureza.

Na verdade, tais ameaças significam o sucesso global de um capitalismo radicalizado, que já não pode ser designado de outra maneira, senão, como “totalitarismo de mercado” – realidade na qual, as instituições foram instrumentalizadas e a sociedade, completamente desumanizada.

A percepção dessas ameaças globais, em contínua e ininterrupta progressão, tem a ver, sobretudo, com o fato do totalitarismo de mercado ter se mostrado capaz de transformar o Estado Democrático de Direito à sua própria imagem e semelhança. Ou seja, sob o domínio do deus-mercado, as instituições assumem a forma de um Estado assassino – uma espécie de metamorfose totalitária, na qual o poder econômico determina as pessoas que devem morrer, ao mesmo tempo, em que, o poder político passaria a atuar como mero executor dessas mortes.

O novo Estado total é aquele que desempenha exclusivamente uma função instrumental, em nome das regras de mercado e mesmo a custo do extermínio programado de vidas humanas. O Estado totalitário passa a ser o mecanismo de funcionamento, por excelência, do mercado total – onde tudo estaria à venda, tudo

poderia ser negociado e tudo teria o seu preço. Eis o poder supremo do sistema dominante, um poder de absoluta negação da dignidade humana.

Considerando a terrível conjunção desses fatores, é possível identificar na agenda e nos agentes do neoliberalismo, um enorme potencial para seguir produzindo, cada vez mais, catástrofes planetárias e humanitárias. Sobretudo, em razão da posse de armas financeiras com imenso poderio de extermínio, comparadas, sem exagero, às armas de destruição em massa nos regimes de terror.

Los banqueros y los políticos saben hoy igualmente muy bien las catástrofes sociales que están produciendo, pero no ven la más mínima razón para limitar el negocio que se está haciendo con la miseria de las poblaciones y de la naturaleza. La prueba para el hecho que todo eso también se ve hoy, está en el hecho de que se veía eso perfectamente después de la II Guerra Mundial, pero casi nadie habla. Sacrificamos vidas humanas y realizamos grandes genocidios económicos-sociales y lo sabemos en nuestro subconsciente. Los economistas inventan cualquier cosa para tener pretextos y para eso son pagados. Todos saben, pero casi todos respetan el tabú tan bien guardado alrededor de estos genocidios (p.182).

As relações mercantis, são por natureza, relações mortíferas – uma vez que são, perniciosamente, predatórias e baseadas na expropriação inescrupulosa do outro. A nova lei do extermínio, promovida pelo totalitarismo de mercado, consiste em privar as pessoas do meios mais básicos de sobrevivência, o que significa deixar morrer aquelas pessoas que não cabem na lógica perversa do mercado: “Quien no puede pagar con dinero, tiene que pagar con sangre” (p.191).

O valor, antes, intercambiável da vida, é agora friamente calculado, considerando índices monetários, fluxos de mercadorias, avaliação de agências financeiras, capazes de estimar uma cotação diária correspondente a cada vida humana. Eis o resultado irracional do sucesso econômico do projeto neoliberal totalitário.

Mesmo assim, o contraponto a essa lógica, não significa a completa abolição das relações de mercado, a questão central levantada por Hinkelammert (2018), diz respeito à realização de uma crítica contundente da sua forma contemporânea, justamente, para que as relações suscita, pudessem ser balizadas e mediadas, por outras ideias econômicas, potencialmente inovadoras e alternativas.

Quanto a isso, nosso autor enumera os desafios que teremos pela frente: 1) o capitalismo sacralizado precisaria ser destituído de sua imagem divina, 2) ser

derrotado em suas pretensões totalitárias, 3) submetido aos direitos humanos fundamentais, 4) reduzido a instrumento dos Estados democráticos, 5) colocado a serviço do bem-estar de toda a humanidade e 6) também da necessidade inadiável de recuperação do planeta.

## 6. Breves apontamentos sobre o totalitarismo neoliberal no Brasil

Entre os intelectuais brasileiros que aderiram à utilização da categoria de totalitarismo para se referir ao atual momento de crise e radicalização do aparato político-econômico neoliberal<sup>58</sup>, a filósofa Marilena Chauí (2019) destaca-se pela afirmação de que o neoliberalismo é um projeto totalitário<sup>59</sup>. Em suas reflexões, vem problematizando o modo predatório como as políticas neoliberais avançam sobre as instituições, o Estado, a democracia, as formas de sociabilidade e a produção de subjetividades no mundo contemporâneo. Como se essas dimensões da vida pública, fossem territórios a serem conquistados e devastados, por meio de um verdadeiro empreendimento de guerra<sup>60</sup>.

---

<sup>58</sup> Vale destacar o pioneirismo do sociólogo Octávio Ianni (1926-2004), que no texto intitulado, *Neoliberalismo e nazi-fascismo* (1998), traça algumas diretrizes para uma abordagem do projeto neoliberal como um projeto de poder totalitário. Seu foco é na caracterização das “formas totalitárias de gestão”, em relação às quais “a sociedade se desenvolverá no sentido de um mundo administrado totalitariamente” – estabelecendo um novo tipo de controle de todos os setores da vida social. Seja para “alterar hábitos, atitudes, comportamentos, expectativas, procedimentos, instituições e ideais, de modo a abrir o máximo de espaço para o mercado” (p.110). É nesse sentido que, “sob o neoliberalismo, recriam-se as condições e os ingredientes do nazifascismo” (1998, p.112). Em seguida, Ianni (1998) afirma que “ainda que os grupos e classes ou blocos de poder dominante nessas sociedades com frequência afirmem o seu compromisso neoliberal com a democracia, a liberdade, o livre comércio e o mercado, a verdade é que a sua ‘religião’ tem sido o nazifascismo” (p.114). Tal vocação totalitária, segue Ianni (1998): “pode ser visto como produto extremo e exacerbado das mesmas forças sociais predominantes na fábrica da sociedade mundial administrada em moldes neoliberais” (p.115). Por fim, ele assevera ainda: “O capitalismo global não fermenta apenas o neoliberalismo, fermenta também o nazifascismo” (p.115).

<sup>59</sup> Mesmo que isso tenha ocorrido a partir de outras bases teóricas, em relação àquelas convocadas até aqui. Visto que, em um determinado momento do texto, a própria Marilena Chauí (2019) explica suas escolhas teóricas ligadas, especialmente, à Escola de Frankfurt: “Eis porque uso o termo totalitarismo tomando como referência às análises de Adorno e Marcuse não sobre o nazismo, mas sobre os efeitos do surgimento da ideia de *sociedade administrada* e a oposição entre instituição social e organização” (p.319).

<sup>60</sup> Sobre o modelo de governabilidade imposto pelo neoliberalismo, Chauí (2019) destaca quatro bases de ataque, consideradas fundamentais: “1) um Estado forte para quebrar o poder dos sindicatos e movimentos operários, para controlar os dinheiros públicos e cortar drasticamente os encargos sociais e os investimentos na economia; 2) um Estado cuja meta principal deveria ser a estabilidade monetária, contendo os gastos sociais e restaurando a taxa de desemprego necessária para formar um exército industrial de reserva que quebrasse o poderio dos sindicatos; 3) um Estado que realizasse uma reforma fiscal para incentivar os investimentos privados e, portanto, que reduzisse os impostos sobre o capital e as fortunas, aumentando os impostos sobre a renda individual e, portanto, sobre o trabalho, o consumo e o comércio; 4) um Estado que se afastasse da regulação da economia, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade própria, operasse a desregulação; em outras palavras,

No que diz respeito à realidade brasileira, chama atenção para o fato, de que, os acontecimentos que definiram a última eleição presidencial em 2018, corresponderem a uma forma de adesão às estratégias totalitárias (propaganda ideológica, discurso antissistema, eliminação de inimigos políticos, apelo à religiosidade fundamentalista e à moralidade), reconhecidamente presentes nos totalitarismos históricos. Uma espécie de *tempestade ideológica* que varreu o mundo democrático, com a conquista de grande parte do eleitorado.

Quanto à expansão planetária desse cenário de radicalização, é preciso considerar suas novas táticas.

Estamos acostumados a identificar o totalitarismo com a presença do líder de massas, ou, à maneira de Claude Lefort, com o surgimento da figura do autocrata como encarnação do Povo-Um. Quem se voltar para Trump, o Boris Thompson, Orban, Kaczynski, Salvini, Erdogan ou Bolsonaro, dificilmente pensará com essas referências clássicas, pois desapareceram as figuras do líder de massas como autocrata e a do Povo-Um. É verdade que, hoje, embora os governantes, não se alcem à figura do autocrata, operam com um dos instrumentos característico do líder totalitário, qual seja, a relação direta com “o povo”, sem mediações institucionais e mesmo contra elas (p.317).

Já que o foco desse novo totalitarismo não é a figura do “líder de massas”, o fundamental é explorar a racionalidade administrativa que busca sujeitar todos os níveis da organização social, sob as determinações de uma pretensa “desregulação” total das estruturas burocráticas vinculadas ao universo governamental. A princípio, as forças totalitárias do neoliberalismo concentram-se na tarefa de “limpar o terreno” do excesso de normatividade, a fim de impor uma única norma geral, pela qual o projeto neoliberal se define: “o neoliberalismo é o encolhimento do espaço público dos direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses de mercado” (p. 312).

Para isso, em vez da diminuição do Estado, tem-se um ajuste nos objetivos e na forma da sua atuação, pelo menos em dois aspectos cruciais: 1) para direcionar o fundo público exclusivamente aos interesses privados e 2) para garantir o controle total e a plena vigilância sobre as insatisfações e insurgências da sociedade.

A redução do Estado é uma aparência para torná-lo apto às novas exigências do capital, pois, há, na verdade sua recomposição em novos termos e da qual um dos elementos essenciais, provavelmente

---

abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação anti-greve e vasto programa de privatização” (p.309-310).

o mais importante, é a redefinição das relações do Estado com a ideia de segurança. Por que a segurança? Se considerarmos que o desemprego se tornou estrutural, que o novo imperialismo desloca milhões de indivíduos na qualidade de imigrantes, migrantes e refugiados de guerras, que as decisões econômicas fundamentais são tomadas pelos organismos supra-estatais e financeiros, compreende-se que o capital possa sentir-se social e politicamente ameaçado (p. 316).

Daí, a característica mais cristalina desse neoliberalismo totalitário: não prescindir da figura de um “Estado forte” para sua própria segurança, o que, obviamente, serviria para proteção dos interesses privados contra qualquer poder insurgente vindo do social.

O Estado forte, tende a seguir crescendo em direção a um controle cada vez mais rigoroso da sociedade. Por isso, especialmente em países com uma história recente povoada de autoritarismos (como no Brasil), as estratégias neoliberais encontram-se perfeitamente fundidas com o ideal de resgate desse passado autoritário. Após a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, esse movimento levou a uma condução militar do poder político governamental, fazendo prevalecer nas instituições públicas uma forma militarizada de atuação, definida pela ideia funcional de “cumprir ordens”. Uma maneira eficaz e já consagrada (exposta exemplarmente pela análise arendtiana das condutas do militar-funcionário nazista, Eichmann) de promover uma mentalidade totalitária na administração da coisa pública.

Uma situação perfeitamente adequada ao automatismo irracional, pretendido pelos agentes do totalitarismo neoliberal, patrocinadores de uma agenda governamental que se estrutura entorno da transformação das instituições públicas em organizações do tipo empresarial. Ou seja, sem qualquer sensibilidade ou compromisso com as populações pobres e vulneráveis.

Um movimento que produz como resultado, uma forma de gestão totalitária da sociedade incapaz de separar as funções públicas dos interesses privados – o que, por si só, já seria o suficiente para instituir profundas deturpações no modo como se organiza a vida em sociedade. Provocando, por exemplo, todo tipo de acirramento e violência, no universo das relações sociais. Não por acaso, Chauí (2019) comenta nesses termos o atual processo de neoliberalização totalitária da sociedade brasileira:

[...] ganha força o discurso de ódio ao outro – racismo, homofobia, misoginia; o uso das tecnologias de informação que levam a níveis

impensáveis as práticas de vigilância, controle e censura; a biopolítica alcançou procedimentos de poder sobre a vida que lhe permitem operar sem frestas nem brechas; e o cinismo ou a recusa da distinção entre verdade e mentira tornou-se a forma canônica da arte de governar. Sem dúvida, precisamos admitir que o totalitarismo se encontra em plena vigência. No entanto, também precisamos compreender que seu sucesso decorre de uma peculiar invisibilidade, que lhe permite implantar-se sem ser percebido como tal. Assumiu uma forma nova: o neoliberalismo (p.317).

Com isso, ela ratifica a injunção contemporânea entre totalitarismo e neoliberalismo, primeiro chamando atenção para sua orquestração global, para, logo em seguida, apontar seus efeitos locais. Especialmente, com o fortalecimento de um perigoso discurso ideológico contra as diferenças e em prol de uma organização social homogênea: “um tipo determinado de organização que percorre a sociedade de ponta a ponta e de cima embaixo: a empresa – a escola é uma empresa, o hospital é uma empresa, o centro cultural é uma empresa” (p.321).

No Brasil, esse processo de neoliberalização da sociedade invade o mundo público em várias frentes: 1) uma nova gestão administrativa voltada para a destruição das proteções sociais, 2) adoção de um ideal reformista que submeta a estrutura governamental ao mercado, 3) extinção de direitos constitucionais e quebra do pacto social e 4) concepção da privatização como política estrutural. Enfim, trata-se da usurpação econômica do Estado brasileiro, através do aparelhamento institucional pela elite financeira do país – cujo os agentes foram alçados às posições de comando dos órgãos de governo.

É justamente essa usurpação da agenda governamental, com o aparelhamento privado-militar do setor público, o desvio de função das instituições, a roupagem ideológica de uma administração antissistema, o deslocamento do poder para as agências econômicas, a adoção do modelo de operação militar pela gestão pública, que, ao fim e a cabo, desenham a arquitetura organizacional da atual gestão neoliberal totalitária do Estado brasileiro. Uma marcha pela completa transformação do espaço público, em favor do poder econômico e da ampliação das regras de mercado sobre todas as esferas da vida.

No entanto, é impossível separar essas novas diretrizes que hoje governam as instituições públicas no Brasil, das terríveis consequências que elas mesmas produzem – simplesmente, como produto de seu sucesso. O crescimento vertiginoso nos índices de desigualdade, o aumento acelerado da pobreza e da fome, a

consolidação do desemprego em patamares ainda mais inviáveis, a transformação da violência policial em política pública, o armamento em massa da população, a defesa do extermínio como solução para os distúrbios sociais, a perseguição de minorias e a caçada aos “inimigos” da pátria, são os exemplos mais visíveis da gestão neoliberal totalitária, que avança perigosamente sobre a sociedade brasileira<sup>61</sup>.

Um cenário ameaçador, que apesar de acometer todas as esferas sociais, se faz sentir mais fortemente nos grupos mais vulneráveis e nos setores públicos que foram estruturados para garantir o atendimento básico a essas populações, como por exemplo, a seguridade social, a saúde e a educação. Como se vê, o projeto neoliberal totalitário em curso no Brasil, atinge, prioritariamente, a parcela da sociedade mais carente de proteção do Estado, abandonando à própria sorte milhões de pessoas que deveriam ser assistidas pelas políticas públicas.

---

<sup>61</sup> Exemplo claro e notório dessa racionalidade neoliberal, indiferente e perversa, que neste momento corrompe a gestão pública das instituições de governo no Brasil, é a ausência de políticas sanitárias de combate à pandemia de Covid-19. O número absurdo de mortes evitáveis, já ultrapassando a casa do meio milhão, é resultado direto de uma deliberada decisão governamental, de não atuar na pandemia conforme as recomendações da Organização de Mundial Saúde (OMS) e entidades médico-científicas de todo o mundo. O discurso oficial do governo brasileiro, e que ecoou fortemente sobre setores de nossa sociedade, foi o de defesa irrestrita da economia, mesmo que isso levasse à morte de um número significativo de brasileiros. Desse modo, mesmo se observarmos somente esse viés da conduta governamental, fica evidente a completa assimilação das diretrizes impostas pelo projeto neoliberal totalitário: a extinção dos direitos sociais e a imposição dos interesses privados. Em suma, a governança no Brasil é pautada por um totalitarismo neoliberal, cuja essência é o desprezo pela vida humana.

## CAPÍTULO V

### A EMERGÊNCIA DAS FÓRMULAS TOTALITÁRIAS

*“A proximidade do ponto onde as linguagens tocam suas verdadeiras alavancas não é em parte alguma mais forte do que nos momentos em que foi forjada uma formulação: Estado Total” (FAYE, 2009, p.13).*

Nesta etapa da tese, tomamos como pressuposto o trabalho de recomposição da categoria de totalitarismo, a fim de admitir, não apenas sua clássica constituição analítica, mas, sobretudo, os acréscimos decorrentes da injunção contemporânea do neoliberalismo e da justaposição histórica dos regimes de colonialidade. Se, por um lado, o totalitarismo flerta com as novas transformações da sociedade de mercado, por outro, colabora para a exposição de toda a perversidade da dominação colonial. Por isso, em vez de limitar a compreensão do totalitarismo a eventos específicos, propomos analisá-lo em um processo histórico mais amplo, relacionado à consolidação do capitalismo como um padrão único de poder, o chamado sistema-mundo.

Considerando esse novo *status* da categoria (agora integrada a uma história de longa duração), a referência ao totalitarismo pode servir como chave-de-leitura para a compreensão de algumas mobilizações políticas e sociais em nosso tempo. Principalmente, aquelas cuja radicalização implica na reedição de mecanismos de controle e dominação, remodelados e reformulados a partir da atualização dos poderes disciplinar, simbólico e epistêmico – tomados aqui, como formas indissociáveis do poder totalitário. Então, é justamente para tentar compreender melhor esse cenário de reagrupamento das forças reacionárias, que a noção de projeto neoliberal totalitário é apresentada – esperando, assim, colaborar para a caracterização dessa ameaça real que paira sobre as sociedades contemporâneas.

Recentemente, no Brasil, esse projeto neoliberal totalitário assumiu o protagonismo nas disputas pelo controle da esfera pública, na medida em que amplificou as vozes antidemocráticas contra os avanços sociais alcançados pela mediação do Estado. Nesta conjuntura, a cartilha neoliberal passou a ser defendida como fonte de soluções inovadoras para a suposta “ineficiência” da gestão estatal,

pregando a ascensão de uma nova racionalidade gerencial, destinada a governar, não apenas as instituições, mas toda a extensão da nossa existência. O resultado dessa mobilização é a produção de um ambiente político disposto a romper com a ordem jurídico-social fundada pela Constituição Federal de 1988, em um claro aceno a uma parcela da população ressentida dos seus privilégios recém ameaçados.

Desde o processo eleitoral de 2014 (que reelegera a presidente Dilma Rousseff - PT), o respeito às regras do Estado Democrático de Direito cedeu lugar à violência do apetite das elites econômicas. A oferta de serviços públicos, as empresas estatais, a classe política e o próprio funcionalismo, tornaram-se alvos permanentes de uma espécie de campanha de descredibilização junto à opinião pública. E, a um só tempo, assistimos ao avanço de um discurso favorável ao Estado mínimo, às reformas estruturais, às privatizações irrestritas e à “profissionalização” da administração pública, como soluções reais para a crise gerencial do Estado brasileiro. A despolitização dos espaços governamentais e a defesa da intervenção privada na gestão pública, são os consensos mais bem difundidos pelo projeto de neoliberalização da nossa sociedade.

Em 2016 (após o golpe que destituiu Dilma Rousseff - PT), o projeto neoliberal totalitário alavancou sua atuação tanto no campo político como no imaginário social, sempre a favor do intervencionismo na condução das ações de Governo – mesmo que isso significasse a suspensão de direitos fundamentais, o fim do pacto social e a supressão do papel do Estado na promoção de políticas públicas. Em nome de uma “Ponte para o Futuro”<sup>62</sup>, a elite político-econômica do país reuniu-se entorno desse projeto de intervenção, que, ao fim e ao cabo, resultaria na tomada definitiva do Estado brasileiro por interesses privados.

Antes de mais nada, é preciso admitir que esse período de instabilidade político-social no Brasil (2013-2018), abriu uma espécie de janela de oportunidades para a execução acelerada de um programa de reformas neoliberais, especialmente, no campo da educação. Desse modo, ao tomar a Base Nacional Comum Curricular,

---

<sup>62</sup> Nome dado ao programa de recuperação econômica apresentado pelo presidente Michel Temer - MDB (2016-2018), definido por uma intensa agenda reformista (intervenção neoliberal no Estado brasileiro) destinada a “preservar” a economia brasileira e conduzir a sua saída da crise. Este documento tem como alvo principal a formatação progressiva do Estado mínimo, com a redução drástica dos investimentos públicos, a retirada de direitos da classe trabalhadora e a precarização dos serviços públicos mais básicos. Suas principais ações consistiam na aprovação da Emenda Constitucional 95, conhecida como a Lei do Teto de Gastos, a Reforma da Previdência, a Reforma Trabalhista, a Terceirização universal, a restrição a concursos públicos, privatizações de empresas estratégicas etc.

a Reforma do Ensino Médio e o Programa Escola sem Partido, como um conjunto articulado de políticas educacionais, estamos, na verdade, diante de um fenômeno intervencionista, organicamente unificado.

Partindo deste ponto, buscaremos explorar o caráter de discursividade desse fenômeno, principalmente, em atenção à instrumentalização ideológica dos discursos. Uma estratégia que, ao menos no âmbito educacional, se propõe a reeditar expressões vocabulares típicas das linguagens totalitárias, apoiadas na produção sistemática de fórmulas discursivas. Dentro de um campo em disputa, como é o caso do campo educacional, a possibilidade de mobilizar o sentido das palavras através de uma comunicação estrategicamente programada (como com a circulação de fórmulas discursivas), pode garantir a hegemonia necessária (a cosmovisão neoliberal) para a ascensão de um novo tipo de totalitarismo – o totalitarismo de mercado.

A hipótese de reedição das linguagens totalitárias, baseada na produção e circulação de fórmulas discursivas, nunca foi tão plausível, tendo em conta o grau de poder concentrado pela indústria midiática de nosso tempo – uma rede grandiloquente, fechada sob um padrão de comunicação instantânea, virtualmente descolada da realidade (fictícia) e conforme a tendência dominante nas novas tecnologias<sup>63</sup>. Nesse contexto cibernético, se produz e reproduz mais facilmente um tipo de discurso ajustável a determinados interesses, capturando as palavras para que comuniquem apenas sentidos prévios e significações *a priori*. Por isso, o que se vê, é a prevalência de uma forma de comunicação assentada na circulação incessante de pequenas frases, sentenças resumidas e fórmulas abreviadas, justamente para atrair uma audiência passiva e espontânea.

No entanto, uma fórmula discursiva vai muito além da simples expressividade contida na sua aparência de *slogan*, ela é também reconhecida pelo efeito de condensação que produz – seja em relação a uma teoria, a uma doutrina ou a uma ideologia. A utilização de fórmulas tem a ver com a possibilidade extrema de simplificação de ideias e pensamentos mais complexos, produzindo, invariavelmente, o resultado de síntese, de conclusão e de amálgama. Neste caso, ela torna-se

---

<sup>63</sup> Sobre este tema, em 2018 foi publicado no Brasil o livro “*Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempo de fake news*” do jornalista estadunidense Matthew D’ancona, uma obra que intensifica a pesquisa sobre esse fenômeno emblemático quando buscamos caracterizar a relação entre a ascensão de políticos radicais e a corrosão ética e moral das práticas de comunicação em nosso tempo. (Tradução: Carlos Szlak. 1 ed. Barueri: Faro Editorial, 2018).

portadora de uma espécie de verdade mais elevada, capaz de circular por campos semânticos variados e independentes, sempre determinando um sentido prévio incontestável.

Em tal cenário discursivo, as fórmulas tornam-se naturalmente as expressões protagonistas quanto à função de inteligibilidade, dando a ver mais facilmente a essência do discurso, sua motivação e objetivos. Como as palavras-chaves de um texto a ser interpretado, as fórmulas dominam as ações de comunicação social e formação da opinião pública.

*- A estratégia discursiva das atuais reformas educacionais*

As práticas discursivas oriundas de documentos normativos e textos legais, solicitam, cada vez mais, um cuidado de leitura específico. O contato com esses textos de natureza positiva nunca deve ser ingênuo, uma vez que, adquirindo a forma de lei, as expressões e os termos ali referidos passam a gozar dos privilégios da legitimidade jurídica e do arbítrio legal. Por isso, a análise de textos oficiais torna-se, sob o mesmo ponto de vista, um requisito crucial para problematizarmos o aparelhamento ideológico dos mecanismos de produção normativa. Daí a hipótese veiculada por esta tese, de que as atuais reformas educacionais no Brasil parecem muito mais engajadas na promoção do projeto neoliberal totalitário, do que no atendimento às demandas reais da educação.

Assim, no que diz respeito ao projeto de neoliberalização da sociedade brasileira, é possível identificar, no contexto das atuais reformas educacionais, uma discursividade composta de dois elementos bem controversos: 1) a formatação normativa e 2) a profunda conexão com o senso comum. Por isso, a importância de discutir essas fórmulas e problematizar o modo como definem um sentido único e hegemônico, capaz de modelar os discursos na esfera pública conforme as exigências totalitárias de simplificação e manipulação do entendimento. Neste sentido, as fórmulas discursivas atuam como uma espécie *sui generis* de fórmulas superiores, ajustadas para a materialização dos interesses dominantes no coração do debate público.

Esse modelo de produção discursiva baseado nas fórmulas, tem como paralelo histórico a “publicidade totalitária” nos regimes de terror, nos quais as mais sofisticadas técnicas da propaganda comercial foram utilizadas para promover a

“mobilização total”. Aqui, esse paralelo histórico justifica-se enquanto possibilidade de acesso a elementos que caracterizam a atuação do projeto neoliberal totalitário. Por isso, nos interessa aqui problematizar o emprego político e a instrumentalização ideológica de algumas expressões, na medida em que elas são disseminadas como fórmulas engajadas na promoção desse projeto de poder.

Na abertura metodológica produzida pelo brilhante trabalho de Faye (2009), sobre a origem e circulação da fórmula *Estado total*<sup>64</sup>, funda-se um recurso fecundo para a análise dos textos normativos e dos discursos oficiais, pelos quais, o projeto neoliberal totalitário vincula suas ideologias de controle e dominação. No caso das leis educacionais brasileiras, a utilização desse tipo de implemento metodológico pode ser ainda mais profícuo, uma vez que as disputas políticas e os posicionamentos ideológicos marcam o campo de forma proeminente.

Portanto, a identificação das fórmulas “educação de qualidade”, “itinerário formativo” e “doutrinação ideológica”, respectivamente consolidadas nos textos normativos da Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP nº 02/2017), Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e Programa Escola sem Partido (Projeto de Lei nº 867/2015), reforça a existência de um padrão discursivo presente no atual fenômeno de reformas educacionais no Brasil. A questão a ser observada aqui, é que, uma vez integrado às normas oficiais, esse padrão discursivo permite distinguirmos a relação entre o projeto neoliberal totalitário e as atuais normas reguladoras da educação em nosso país.

É a disseminação dessas fórmulas que confere ao agente emissor o poder de imposição de um sentido único aos discursos. No caso das fórmulas já destacadas, tal poder de manipulação está associado ao caráter homogeneizador dessas expressões, permitindo concentrar, nelas mesmas, uma diversidade de ações comunicativas em favor da transformação do campo educacional pelas novas diretrizes neoliberais. Como bem lembra Faye (2009), enunciar é produzir um efeito

---

<sup>64</sup> Nesta obra, Faye (2009) apresenta a fórmula *Estado total* como um dispositivo discursivo imprescindível para a naturalização e consumação do terror nazista. Para ele, “o aumento progressivo e descontínuo da aceitabilidade da ação e do discurso nazistas está ligado à maneira pela qual o campo é invadido, numa propagação oscilante, pela sua maneira de contar” (p. XXIV). Essa maneira de contar, de fazer circular as impressões dominantes, resulta da instrumentalização ideológica das palavras como “portadoras de ação”, por isso, Faye acrescenta, sobre a necessidade de compreensão do papel das fórmulas nos discursos públicos: “[...] é preciso entrar nesse processo, nesse processo fundamental de *narração*, para esclarecer o que ocorreu entre uma certa linguagem pesada da economia e uma certa forma ideológica do poder do Estado marcada pelo sinal hitlerista” (p.143).

de ação, ou, “dito de outra forma, o enunciado narrativo não se limita a anunciar aquilo que dissimula, coloca-o em jogo” (p.32). As fórmulas “portadoras de ação”, além de dissolverem as possíveis dissonâncias interpretativas, também visam uma hegemonia de sentido, entorno da qual se naturaliza todo um universo de ações concretas.

Em um primeiro momento, é preciso notar que a circulação das fórmulas “educação de qualidade”, “itinerário formativo” e “doutrinação ideológica”, seja em textos legais, documentos reguladores, manuais de aplicação, estudos técnicos, peças publicitárias ou em fóruns institucionais, garante a formação de uma espécie de comunidade discursiva, na qual os participantes se identificam no uso comum e generalizado dessas expressões. Dotadas de uma extrema capacidade de mobilização, a ampla circulação dessas fórmulas causa a impressão de que todos estariam compartilhando exatamente a mesma compreensão da realidade.

Isso porque, as fórmulas também atuam mediando e apaziguando diferentes manifestações discursivas, visando o estabelecimento de um sentido hegemônico que deverá ser reproduzido por toda a extensão dos documentos normativos no campo educacional. A simples presença dessas fórmulas, produz um efeito de balizamento, indicativo dos limites interpretativos, nos quais, um determinado sentido de uma determinada expressão, deve ser configurado.

Outro efeito característico da circulação generalizada das fórmulas é o empobrecimento do debate público. Sua repetição constante impõe uma dinâmica de circularidade ao discurso, como numa propaganda em que se repete incansavelmente o *slogan* até sua completa assimilação. A cada nova ocorrência, o aparecimento de uma fórmula colabora para o estreitamento do espaço da crítica e das contraposições. Desse modo, ao atingir uma circulação global, elas intermediariam não apenas uma comunidade discursiva, mas o próprio imaginário social, por meio da universalização de um vocabulário restrito e simplificado, cuja repetição incessante serviria para obstruir o avanço do debate na esfera pública.

Nas análises que propomos a seguir, tomamos as fórmulas em destaque como representação literal da ideia-chave predominante em cada uma das propostas de reforma, como se cada menção à fórmula reescrevesse o conjunto de alterações impostas de maneira normativa. Para todos efeitos, a fórmula “educação de qualidade” corresponde ao ímpeto padronizador da BNCC, do mesmo modo, que a fórmula “itinerário formativo” implica no princípio de escolha de um projeto de vida na

Reforma do Ensino Médio; e a fórmula “doutrinação ideológica”, relaciona-se, em termos essenciais, à ameaça ao pensamento crítico manifestada pela Escola sem Partido.

Ao destacar estas três fórmulas discursivas, de certo modo buscamos apreender a maneira como se organizam e se articulam, atualmente, os discursos sobre a educação no Brasil. A presença dessas fórmulas, vai muito além da “letra morta” no texto normativo, sua ação concreta interdita os canais de comunicação, incorporando-as ao cotidiano e à própria linguagem escolar. Com isso, as experiências educativas passam a ser atravessadas por elementos discursivos contendo uma forte carga ideológica, capaz de fomentar disposições incompatíveis com o ideal de formação ampla, plural e cidadã, tão almejado nas escolas brasileiras.

A circulação dessas fórmulas tem sempre o objetivo de manter, em algum nível, o controle sobre a questão em debate. Por isso, sua utilização é imprescindível nos contextos de instrumentalização totalitária dos discursos, uma vez que busca transformar o debate público em um círculo fechado de interações, sem expectativa de aperfeiçoamento nas interlocuções ou progresso nas formas cognitivas de compreensão da realidade, em suma, atuam na criação das condições ideais para a disseminação de dispositivos de controle e dominação.

O rastreamento dessas fórmulas, o contexto de sua emergência, suas variações e modos de circulação, serão elementos importantes para a compreensão do caráter intervencionista das atuais reformas educacionais no Brasil. Reformas que, além de modificarem o cotidiano das escolas, têm a ver com a construção de uma percepção social ideologizada sobre a tarefa da educação, limitada aos interesses do mercado e às necessidades do capital financeiro – tudo em acordo com o projeto neoliberal totalitário que avança contra o Estado democrático de direito.

## **1. A Base Nacional Comum Curricular e a fórmula “educação de qualidade”**

### *a) Versões da BNCC: a etapa do esvaziamento democrático*

Mesmo se tratando de um documento cercado por muita expectativa, o processo de elaboração da BNCC sofreu alguns revezes importantes, a começar pelo fato do próprio Ministério da Educação - MEC ter que lidar com a publicização de três versões do documento. O que poderia parecer algo positivo, no sentido de cada

versão acumular e absorver mais contribuições da sociedade, pelo contrário, resultou no seu esvaziamento. A trajetória que permitiu o desenvolvimento da BNCC ficou marcada por um crescente silenciamento dos atores sociais implicados no campo educacional: estudantes, professores, entidades sindicais e associações científicas, perderam espaço para a atuação de técnicos da iniciativa privada e especialistas de gabinete.

Na verdade, as manobras contrárias à ampla participação popular na elaboração desse documento, são concomitantes aos graves acontecimentos que impactaram os rumos da política nacional entre os anos de 2014-2018. Com a chegada à presidência da República de Michel Temer (2016-2018) – resultado de uma clara ruptura da ordem democrática –, o campo educacional sofreu com práticas intervencionistas, visando acelerar reformas de interesse do grupo político-empresarial<sup>65</sup> que passou a ter uma influência ainda mais determinante na esfera da governabilidade e no desenvolvimento de políticas públicas.

Não é por acaso que as reformas educacionais são consideradas cruciais para a implantação de agendas intervencionistas, isso tem a ver com uma compreensão largamente difundida (para o bem e para o mal), de que somente a educação tem o poder de concretizar um projeto de sociedade. Tal entendimento, seria razoável em uma democracia melhor experimentada, onde o debate sobre os temas de interesse comum independe dos governos, mas da iniciativa de cidadãos mobilizados politicamente. Esse não me parece o caso da sociedade brasileira, cujos conflitos sociais inerentes à sua história de desigualdades, mantém ainda em aberto as disputas sobre a constituição do ordenamento social<sup>66</sup>.

---

<sup>65</sup> A representação mais emblemática dessa aliança de ocasião é o protagonismo assumido pelo movimento Todos pela Educação (TPE), que, apesar de ter sido lançado em 2006, e desde então vir atuando no campo educacional (já nos governos de Lula e Dilma), em 2016 vê consolidada sua maior aspiração: a união dos empresários com o Estado no processo decisório de políticas educacionais. Sobre esse tema, o livro de Erika Moreira Martins, *Todos pela Educação: como os empresários estão determinando a política educacional brasileira* (2016), traz um estudo aprofundado sobre as origens, a organização e o crescente papel do TPE na produção de um consenso nacional em apoio à intervenção empresarial na educação. Assim a autora se refere à sua pesquisa: “A escolha do Todos pela Educação como objeto de estudo deve-se ao fato de que, nesse momento da história brasileira, o objetivo fundamental desse movimento, no âmbito da política educacional, consiste em alterar a forma de definição e implementação de políticas, em que a relação dos empresários com o Estado no processo decisório seria ampliada. Isso porque, para o TPE, o cerne da crise educacional encontra-se na suposta ineficiência histórica do Estado em relação às questões sociais. Logo, as mudanças estruturais na educação pública não poderão ser alcançadas apenas através do Estado, mas a partir de uma aliança entre governos e sociedade organizada. Nessa aliança, destaca-se o protagonismo do empresariado” (p.114).

<sup>66</sup> Disputas essas, que, com alguma regularidade, comportam soluções extremas e de fora do campo democrático. De todo modo, as políticas educacionais não passariam ilesas por uma ruptura democrática como

Nenhum debate sobre a atual situação das políticas públicas para a educação pode ser feito seriamente sem considerar os impactos da aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (PEC do Teto de Gastos), que impõe o fim de investimentos públicos na educação, saúde e seguridade social, por um período de 20 anos. O caráter intervencionista do governo Temer, contra a sociedade brasileira e a favor dos interesses privados, não poderia ser mais explícito. O projeto de país assinalado nesta PEC não pretende incluir integralmente a população, mas aprofundar ainda mais as desigualdades. Ao congelar os investimentos em políticas sociais destinadas à atenção básica, o Estado brasileiro se submete a uma governamentalidade gerencial que, além de transferir para a iniciativa privada a gestão dos interesses públicos, reduz consideravelmente a estrutura estatal de proteção às populações mais vulneráveis – eis o projeto neoliberal totalitário em ação.

Voltando às mobilizações entorno do campo educacional, desde a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), o MEC passou a trabalhar numa primeira versão da BNCC (divulgada em setembro de 2015), trazendo um conjunto de orientações preliminares, a fim de instituir um modelo de referência para abrir o debate com a comunidade educacional brasileira. Até esse momento, era mais comum na esfera administrativa a adoção de ações incentivadoras da participação popular, tendo sido realizadas conferências municipais e estaduais em todo o território nacional, gerando um número expressivo de 12 milhões de contribuições, oriundas da sociedade civil, dos professores, dos estudantes, entidades sindicais, representação de pais, Ongs e associações científicas (entre outubro de 2015 e maio de 2016).

Como resultado dessa grande consulta pública, em maio de 2016 o MEC apresenta a segunda versão da BNCC, cuja elaboração do texto resultou de calorosos debates em uma série de Seminários realizados na maioria dos estados da federação. Como se vê, mesmo se tratando de uma política padronizadora e que buscava ajustar a produção curricular das escolas brasileiras a uma nova realidade global, ditada pelos organismos econômicos neoliberais (Banco Mundial, OCDE e FMI), ao menos, nas duas primeiras versões, tinha-se a pretensão de dialogar com diversos setores da sociedade.

---

a de 2016, na verdade, essa intervenção no campo educacional integra um movimento muito maior de reformas neoliberais nas estruturas políticas e sociais do país.

O caráter intervencionista, antidemocrático e autoritário, seria radicalizado, apenas na terceira e definitiva versão da BNCC, que, além de atropelar o cronograma sugerido nas versões anteriores, ignorou substancialmente as proposições coletivas<sup>67</sup>. Essa terceira versão, homologada em 20 de dezembro de 2017, impôs também alterações nas concepções pedagógicas que fundamentaram as proposições normativas<sup>68</sup>. Tudo isso, sem contar, que essa versão final foi apresentada incompleta, composta apenas pelos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, deixando de fora o Ensino Médio – que seria alvo de uma reforma curricular ainda mais danosa.

O texto final da BNCC teve sua redação praticamente a portas fechadas, contrariando as jornadas públicas de debate, seminários, conferências, fóruns, audiências públicas etc. E, mesmo sem a devida discussão, o texto foi rapidamente homologado e passado à etapa de execução, devendo ser adotado pelas escolas a partir de 2019 e tendo como prazo limite para implementação o início do ano letivo de 2020. Ou seja, por meio de uma só resolução<sup>69</sup>, o MEC abandonou um processo democrático e passou a atuar verticalmente, de maneira intransigente, autoritária e pragmática, visando uma estrutura curricular padronizada para a educação nacional.

---

<sup>67</sup> Conforme manifestação da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação): “O primeiro problema é a legitimidade da proposta. Causa grande estranhamento a ideia de que esta BNCC é fruto de debate coletivo ao longo de 4 anos. Caberia perguntar: com quem foi este debate? Se falamos do debate que estava em curso, até o golpe de 2016, podemos afirmar categoricamente que não há nenhuma continuidade nesse processo, ao contrário, o texto em debate foi totalmente transformado, mutilado”. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>.

<sup>68</sup> Em nota oficial a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), manifesta sua enorme preocupação com a apresentação dessa versão definitiva da BNCC. Abaixo segue alguns pontos destacados nesta nota: “- A BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular, tal como o modelo do Common Core Americano, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena - todas essas experiências amplamente criticadas em diversos estudos realizados sobre tais mudanças em cada um desses países; - A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental; - É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta “volta” das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos; - A retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil; - A concepção redutora frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças”. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/nota\\_da\\_anped\\_sobre\\_a\\_entrega\\_da\\_terceira\\_versao\\_da\\_base\\_nacional\\_comum\\_curricular\\_abril\\_2017.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf).

<sup>69</sup> RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

A homologação da BNCC em 2017 é uma clara expressão do modelo intervencionista colocado em prática pelo projeto neoliberal totalitário na educação. Não apenas na forma, com a supressão da participação democrática e ruptura com as demandas educacionais reais, mas, também, no conteúdo, já que essa terceira versão, fundamenta-se em uma pedagogia das competências<sup>70</sup>, pela qual espera-se condicionar a formação escolar à resolução de problemas concretos.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017, p.08).

Ao mesmo tempo em que a BNCC justifica sua opção pedagógica pela formação em “competências gerais” e “aprendizagens essenciais”, ela também fomenta uma orientação de conduta baseada na ação individualizada. Em acordo com uma visão utilitarista da escolarização, como se a educação pública tivesse agora o compromisso de formar apenas sujeitos “resolvedores”. Contrária ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, esta BNCC estrutura-se objetivamente a partir de metas e resultados a serem alcançados. Ela diz o que é necessário aprender, estabelece como avaliar o que foi aprendido e ainda define para que esse saber deve servir.

Por fim, vale ressaltar que a afirmação corrente de que a BNCC não é currículo, mas, apenas uma referência norteadora para as proposições curriculares das escolas, não inibe seu caráter essencialmente diretivo, que na prática, estabelece os conteúdos que devem ser aplicados ano a ano, componente a componente, disciplina a disciplina, dentro de cada ciclo formativo. Além disso, o fato de existir uma lei que

---

<sup>70</sup> Competências e habilidades são noções carregadas de sentido ideológico, indicam o avanço neoliberal sobre o campo educacional brasileiro. No entanto, são nomenclaturas consagradas pelo próprio texto da BNCC, que traz entre suas bases legais um ajuste de última hora, justamente, para incluir essa nova linguagem que entrecruza os universos corporativos e educacionais. Lê-se na BNCC: “Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação: Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...] Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017; ênfases adicionadas). Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BNCC, 2017, p.12).

regula e estabelece um padrão curricular, por si, desestimula a autonomia escolar para a criação de estruturas de currículo e estratégias pedagógicas próprias.

*b) Base Comum e poder epistêmico: a etapa da centralização*

É a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, que primeiro subsidia o desenvolvimento de políticas educacionais preocupadas com a unificação curricular em todo o território brasileiro. Trata-se do documento normativo que inaugura o espírito diretivo de “modernização” e alinhamento das políticas públicas a uma nova plataforma global de gestão educacional<sup>71</sup>. Nos Art. 24 e 26, a LDB expressa sua conexão com esse caráter gerenciador típico da racionalidade neoliberal, estabelecendo um conjunto de “regras comuns” pelas quais viria a ser definido um modelo educacional nacionalmente unificado.

Firmada no ideal de Base Comum, essa norma introduz uma dimensão centralizadora que visa um controle global sobre o currículo, a pedagogia, a avaliação, a gestão e a organização escolar, de modo a abrir espaço para a multiplicação de dispositivos uniformizadores das experiências educacionais. No que diz respeito ao desenvolvimento de uma tecnologia curricular, o texto da LDB já previa a elaboração de uma “base nacional comum” a ser aplicada em todos os níveis da educação básica<sup>72</sup>. Vejamos:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

---

<sup>71</sup> Ao analisar os debates entorno dessa LDB, Frigotto (2010) já apontava esse alinhamento em defesa dos interesses privados na educação. Para ele, “As propostas neoliberais como alternativa no campo educativo expõe os limites do horizonte da burguesia e, em casos como o brasileiro, sobredeterminados por uma burguesia atrasada, elitista e despótica. Isto, como vimos, se materializa de forma exemplar no embate entorno da educação no processo constituinte (1988) e, mais especificamente, no processo em curso há mais de cinco anos da LDB (1989-1995). O discurso da modernidade, na prática, esconde o profundo atraso histórico. O que vem ocorrendo por inúmeros disfarces, convênios, cooperativa etc., é a privatização crescente e o desmonte da escola pública” (p.215).

<sup>72</sup> Vale citar alguns marcos legais que antecederam a BNCC, na condição de indicativos da elaboração de uma Base Comum. Há, na verdade, uma composição de documentos oficiais apontando nesta direção, entre eles os mais importantes são: a Constituição Federal de 1988 (Art. 10º); a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 (Art. 9º, Inciso IV; e Art. 26º); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, Art. 14º); o PNE de 2014 (Lei 13.005/14); e a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Todos esses documentos, fazem referência à elaboração de uma norma curricular padrão e de alcance nacional.

De certo modo, a educação brasileira começava a ser pensada a partir da necessidade de adequação a um padrão de uniformidade, não somente para o currículo, mas também para o campo da gestão escolar, da formação de professores, da produção de material didático, das avaliações externas etc. E é justamente em razão dessa amplitude, que a LDB tornou-se o marco legal para a afirmação dessa tendência centralizadora, contrária ao princípio da pluralidade que a educação democrática requer. Ao pretender instituir esta lógica gerencial de uniformização, a regulação educacional torna-se instrumento de uma perspectiva política que visa subordinar todas as práticas sociais a uma racionalidade administrativa essencialmente econômica, comprometida com a fixação de um padrão único de sociedade – o padrão neoliberal.

Ao meu ver, a BNCC seria o complemento normativo do Art. 26 da LDB, na medida em que define rigorosamente os conteúdos curriculares que devem compor a educação básica de todo o país. O caráter centralizador da BNCC implica na determinação dos conhecimentos mais pertinentes para a formação escolar, funcionando, na prática, como um currículo obrigatório<sup>73</sup>. Ao fixar uma Base Comum, independentemente da localidade e das diferentes condições sociais, essa nova política de ensino passa a configurar uma espécie de superestrutura curricular. Como se as desigualdades educacionais pudessem ser simplificadas em soluções conteudistas e integradas por uma perspectiva educacional homogeneizante.

A noção de Base Comum é por definição descontextualizadora, pois não considera as especificidades que caracterizam os vários elementos constitutivos da experiência educacional. Do ponto de vista da produção de sentido, o êxito da noção de Base Comum fica por conta da fusão semântica entre as noções de qualidade e uniformização, que, aliás, a BNCC afirmará em caráter incondicional.

---

<sup>73</sup> Por mais que a norma faça referência a uma composição do currículo com uma parte diversificada (que deveria atender as especificidades culturais e locais), na prática essa composição é completamente inviabilizada, em especial por dois instrumentos: 1) as avaliações externas não se atém a essa parte complementar, pois são padronizadas e visam aferir competências gerais e habilidades essenciais; e 2) o material didático que chega nas escolas também é padronizado a partir destes mesmos critérios. Enfim, sabidamente, no campo concreto, a parte diversificada não tem espaço na configuração dos currículos construídos com base na BNCC, fato que corrobora seu caráter homogeneizador.

A idealização de uma Base Comum deve ser levada a cabo, mesmo que isso implique uma extrema juridificação das demandas educacionais<sup>74</sup>– transformando em leis aspectos da rotina educacional, antes ordenados apenas por diretrizes gerais. Na prática, o excesso de normatividade presente na BNCC funciona como uma espécie de regramento geral da educação, um currículo-mestre inibidor do potencial de diversificação das formas de aprendizagem, tão necessárias em um país de grande complexidade social como o Brasil. O ideal de Base Comum visa fixar um único *corpus* de saber e uma única direção para a formação escolar, enviesada pela perspectiva de metas e avaliação de resultados e legitimada por um discurso hegemônico de qualidade (neoliberal) da educação.

Neste sentido, a BNCC já nasce como um documento-chave dentro do universo das reformas neoliberais, cujo efeito centralizador tem a ver com a possibilidade de controle sobre o que a população deverá acessar de conhecimento através da educação escolar. Um instrumento que não pretende funcionar como base ou referência curricular aberta, mas sim, como um parâmetro regulador supra-estrutural, responsável por definir os conteúdos e as estratégias pedagógicas no processo de escolarização. A listagem de conhecimentos úteis temporalmente sequenciados e acompanhados de metas, objetivos, competências e habilidades, como consta na BNCC, é expressão clara do caráter regulatório e seletivo do documento, uma espécie de barreira cognitiva que determina o alcance das experiências formativas.

Por isso, mais do que qualquer outra legislação educacional, a BNCC é a materialização acabada do *poder epistêmico*, como, aliás, sugere as análises de Apple (2002) sobre as relações entre ideologia e currículo. Reunindo, selecionando e definindo um conjunto de saberes, esse poder declara arbitrariamente apenas uma parcela do conhecimento como conhecimento oficial – ficando de fora desse currículo padrão uma série de saberes não avalizados pelas forças dominantes. Assim, a educação pode ser melhor instrumentalizada ideologicamente para impor uma determinada visão de mundo, por exemplo, através da seleção de conteúdos

---

<sup>74</sup> A regulação jurídica das políticas educacionais implica em uma nova modalidade de controle das práticas sociais, especialmente, em um contexto, no qual, o direito torna-se uma ferramenta administrativa vinculada à estruturação burocrática do Estado neoliberal. Sobre o tema da juridificação das demandas educacionais, ver a tese “Padrão de qualidade do ensino: desafios institucionais e bases para a construção de uma teoria jurídica”, pesquisa de doutoramento de Salomão Barros Ximenes (USP – 2014). Acessado em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-22052015-090529/publico/Tese\\_CORRIGIDA\\_Salomao\\_Barros\\_Ximenes.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-22052015-090529/publico/Tese_CORRIGIDA_Salomao_Barros_Ximenes.pdf)

favoráveis a uma representação hierarquizada da realidade e das relações desiguais de poder.

Para Apple (2002), esse poder epistêmico é sempre parte constitutiva de uma estratégia de dominação.

A educação está intimamente ligada a uma política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (p.59).

A BNCC reúne a um só tempo, dois aspectos cruciais considerados por Apple: consiste em uma “política de cultura” baseada numa “tradição seletiva”. Ao ser anunciada como a mais importante reforma educacional, a BNCC torna-se um instrumento representativo do modo como esse poder epistêmico pode intervir na educação – por meio da regulamentação de um conhecimento oficial apresentado como sendo epistemologicamente superior. Por isso, na condição de política cultural, a BNCC seleciona um conjunto de “saberes úteis” e os impõe às instituições educacionais brasileiras na forma de um currículo unificado. Se conhecimento é poder, a forma como é distribuído na sociedade, também o é.

A ideia substantiva de “Base”, como fundamento incontestável sobre o qual deve-se estabelecer toda uma arquitetura educacional, somado ao adjetivo “Comum”, que indica a intenção de universalizar seu alcance e generalizar seu campo de atuação, ratificam o caráter totalizante desse documento. A concepção de Base Comum representa ideologicamente a mais profunda ofensiva do projeto neoliberal totalitário sobre a educação brasileira; trata-se da tentativa de fixar uma norma curricular geral capaz de garantir a instrumentalização das experiências educacionais.

### *c) A fórmula “educação de qualidade”: a etapa da padronização*

Pensando agora no modo como os discursos são produzidos e no poder social que eles exercem sobre a educação, nos últimos tempos, nenhuma fórmula discursiva foi tão amplamente difundida como a fórmula *educação de qualidade*. Sua presença não é exatamente uma novidade trazida pela BNCC, já que desde os anos 1980, tanto

o Brasil como a América Latina sofrem com uma verdadeira invasão terminológica, quanto à utilização do vocábulo *qualidade*. Sobre o que, Enguita (1996) observa ter se tornado uma espécie de “palavra de ordem” no interior do universo educacional.

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, ‘qualidade’. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração (p.95).

O fenômeno que ele observa, coloca em circulação de maneira enfática o substantivo *qualidade* como um determinante dos discursos sobre a educação. Algo, que passa a ser requerido, independentemente de posições ideológicas distintas ou antagônicas, como uma fórmula mágica capaz de monopolizar o debate seja qual for a perspectiva educacional<sup>75</sup>: “a qualidade se converte assim em uma meta compartilhada, no que todos dizem buscar” (p.95).

Essa capacidade de integração de pontos de vista tão díspares em uma mesma unidade lexical, explica ainda melhor a estratégia neoliberal de utilização das fórmulas para produzir consensos, e, assim, alcançar uma hegemonia ideológica no campo educacional. “De um termo ou expressão, transforma-se assim no eixo de um discurso fora do qual não é possível o diálogo, porque os interlocutores não se reconhecem como tais senão através de uma linguagem comum” (p.95)

É claro que a “problemática da qualidade” não emerge apenas como signo de padronização dos discursos educacionais, aqui é preciso lembrar que não há fórmula neutra ou ingênua. Seu objetivo, ou melhor, seu papel dentro do projeto neoliberal totalitário, é operar, discursivamente, uma mudança radical no núcleo orientador das políticas educacionais. Como já relatava Enguita (1996), a fórmula *educação de*

---

<sup>75</sup> Ainda segundo Enguita (1996), a utilização da fórmula *educação de qualidade*, “converte-se, além disso, em uma palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra entorno do qual se devem juntar todos os esforços. Por sua polissemia pode mobilizar entorno de si os professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas” (p.95-96).

*qualidade* “vem substituir a problemática da igualdade e a igualdade de oportunidades, que eram então os coringas desse jogo” (p.96). A qualidade agora resume drasticamente as demais bandeiras de luta a uma mesma e única designação, de sentido amplo, impreciso, generalista e vazio.

Também Gentili (1996), já considerava a emergência do discurso sobre a “qualidade da educação” um artifício engendrado pelas classes dominantes a fim de “legitimar e naturalizar sua posição de privilégio” (p.113). Ele explica que,

[...] o discurso da qualidade referente ao campo educacional começou a desenvolver-se em fins da década de 80 como contraface do discurso da democratização. [...] esta operação foi possível – em parte – devido ao fato de os discursos hegemônicos sobre a qualidade terem assumido o conteúdo que este conceito possui no campo produtivo, imprimindo aos debates e às propostas políticas do setor um claro sentido mercantil de consequências dualizadoras e antidemocráticas. No campo educativo, o discurso de qualidade foi assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos (democráticos ou potencialmente democráticos), entre eles, a escola das maiorias (p.115).

A emergência do discurso de qualidade na educação a partir dos anos 1980, é resultado de um deslocamento global no eixo das políticas públicas educacionais, de uma perspectiva social para uma perspectiva econômica. Daí a proliferação continuada de reformas educacionais com um “claro sentido mercantil”, admitindo cada vez mais a introdução de dispositivos de controle social na educação. A padronização do discurso de qualidade consiste em uma etapa fundamental do projeto neoliberal totalitário.

Ao menos do ponto de vista discursivo, a lógica empresarial produtivista já se encontra profundamente ajustada à linguagem educacional, e, na medida em que se consolida como política de governo, pode abrigar, conjuntamente, outros estratos ideológicos. Isso porque, uma fórmula discursiva nunca é um monólito – caso fixasse seu sentido em apenas uma variante, certamente sua disseminação encontraria resistências, e sofreria com os desgastes da repetição enfadonha. Com o tempo, a fórmula se modifica, multiplicando e variando suas composições, embora, mantenha-se sempre rente ao sentido que busca fixar.

Considerando a condição de variabilidade e a conseqüente percepção de intensa circulação da fórmula educação de qualidade – tanto em ambientes formais

como informais –, é importante destacar seu desempenho excepcional no agrupamento e homogeneização de questões políticas e sociais tão dissonantes, agindo como um verdadeiro catalizador, ao mesmo tempo, de insatisfações, críticas, desejos de transformação, interesses corporativos e instrumentalização ideológica.

Quando a última versão da BNCC oficializa a “qualidade da educação”<sup>76</sup> como uma espécie de bússola governamental, de certo modo, busca definir uma plataforma discursiva única, a fim de agregar entorno da proposta, os mais divergentes grupos e representações.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BNCC, 2017, p.08).

Essa condição de “instrumento fundamental” ostentada pela BNCC é reconhecida justamente em razão da centralidade da fórmula “educação de qualidade”. Não por acaso, o próprio documento é apresentado como a norma “balizadora da qualidade da educação”, ao mesmo tempo, ponto de chegada e partida de outros arranjos discursivos que surgem no texto para validar o sentido unívoco que a BNCC quer padronizar.

Tal ideal de padronização, visa também dispensar a necessidade de um debate mais amplo e criterioso sobre a diversidade das condições educacionais típicas de um país como o Brasil. A BNCC visa delimitar o problema da qualidade da educação a uma dimensão estritamente curricular, limitando o debate e atuando para inibir o surgimento de propostas curriculares alternativas à Base Comum. Qualquer contestação à BNCC, seria rejeitada como afronta ao discurso neoliberal de hegemonia da qualidade, indo na contramão do caráter mercadológico das reformas.

---

<sup>76</sup> Na versão final disponibilizada pelo Ministério da Educação, a fórmula “educação de qualidade” é encontrada somente uma vez no texto de introdução, que apresenta em termos gerais os objetivos e a justificativa para a BNCC. No entanto, é recorrente a utilização das seguintes variações: “aprendizagem de qualidade” (01), “qualidade da educação” (03) e, especialmente, o termo isolado “qualidade” (48). Sendo que, ocorre uma maior pulverização dessa fórmula, inclusive com novas variações, nos textos de apoio à implementação da BNCC, encaminhados às secretarias estaduais e municipais de Educação.

Ainda sobre essa hegemonia discursiva, não é a quantidade de ocorrências da fórmula que define seu alcance ideológico, em nosso caso, importa mais observar a centralidade que ela ocupa na concepção geral do documento normativo. As fórmulas agem como aglutinadoras de demandas sociais, geralmente, tornando-se a referência máxima para a produção de sentido e disseminação de conteúdos ideológicos. O consenso global criado entorno da fórmula educação de qualidade, diz respeito a uma realidade categórica, que indica, justamente, o nível em que estamos em relação ao avanço do projeto neoliberal totalitário em nossa sociedade. Sem contar que, a sujeição dos discursos por fórmulas prontas é uma marca consolidada dos totalitarismos.

*d) A qualidade total e o projeto neoliberal totalitário: a etapa da avaliação*

A instrumentalização ideológica da fórmula *educação de qualidade* pelo projeto neoliberal totalitário, parte da necessidade de compor uma rede de suportes através da fabricação de consensos e do monopólio dos discursos no campo educacional. Tarefa muito bem sucedida, pois, não me parece haver, por parte de qualquer que seja o segmento, um esforço deliberado em questionar a hegemonia desse discurso. Do ponto de vista da linguagem, trata-se de uma fórmula já consagrada, inclusive dominante, também, no senso comum. Uma vez cumprida essa etapa, abre-se caminho para a aceitação de outros dispositivos de controle.

É o que se pode depreender da incidência, cada vez maior, de mecanismos permanentes de avaliação, diluídos em uma série abundante de testes, provas, exames, índices, indicadores, rankings etc., tudo isso, demarcando a crescente ingerência neoliberal sobre as atividades educacionais. O avanço dessa cultura de mensuração objetiva, serve como parâmetro para percebermos a completa adesão das políticas educacionais a uma racionalidade econômica, voltada para um tipo de contabilidade social dos resultados da escolarização. Aqui, chamo atenção para o fato, de que, a própria noção de avaliação tenha sido capturada pelo projeto de neoliberalização das sociedades contemporâneas, para o qual, avaliar constitui um pilar das decisões e políticas governamentais.

Mais que isto, neste momento, a avaliação adquiriu dimensões globais, não apenas como unanimidade no universo das corporações privadas, mas, também, como prática indispensável na administração do mundo público. A avaliação tornou-

se totalitária, em razão da sua capacidade de integração dinâmica às práticas sociais, consolidando, mesmo nas tarefas mais cotidianas, a presença de mecanismos de mensuração. Por outro lado, a universalização da avaliação total, exige uma correspondência objetiva entre a verdade e a informação quantitativa, de modo que os resultados estatísticos e contábeis ganham um novo *status* de verdade inquestionável.

A diversificação dos instrumentos de avaliação e o nível de inserção dos seus indicadores, colaboram para assegurar o exercício de um tipo de poder diagnóstico e decisório sobre as demandas sociais, uma vez que, o objetivo da avaliação é sempre o de produzir uma ordem classificatória que, seja, ao mesmo tempo, excludente. Neste caso, avaliar constitui um mecanismo de determinação do valor social de uma dada realidade, de sua qualidade inferior ou superior, da possibilidade de hierarquização e ranqueamento – seja das condições de existência de uma pessoa ou de um comportamento por ela adotado. A avaliação tem sempre a palavra final para validar ou anular, qualquer que seja a iniciativa em questão.

Em um rico panorama da trajetória da avaliação nas sociedades contemporâneas, o sociólogo francês Georges Balandier (2010-2015), na obra *O que avaliar quer dizer?*, aborda a avaliação como um “fenômeno ideológico” que, de tão difundido entre nós, “aparece como se fosse inevitável, consequência natural do desenvolvimento científico e tecnológico” (p.09). De tal forma que, compõe perfeitamente o projeto neoliberal totalitário, na medida em que “diz respeito a formas de dominação” legitimadas, tanto no plano ideológico-discursivo, como no plano da realidade cotidiana.

Sob aparência de uma linguagem universal e neutra, a avaliação tudo encerra em si, onipresente, determinando uma hierarquia de valores não apenas das ações, mas também dos atores que são assim ‘qualificados’ conforme seus critérios aplicáveis igualmente a todos os âmbitos da vida social, sem distinção de suas especificidades. A tecnologia da avaliação, *tecnossistema*, compatibiliza toda a vida social com o campo dos números, da quantidade a ser mensurada, ultrapassando os campos admissíveis para sua atuação (p.10-11).

Essa forma global assumida pelo dispositivo da avaliação, além de denunciar seu caráter totalitário, é parte essencial do atual projeto de neoliberalização, que busca submeter as sociedades contemporâneas a uma lógica economicista, centrada numa contabilidade generalizada. Uma lógica, que, como vimos em Laval e Dardot

(2016), é capaz de penetrar instituições de todas as naturezas, sejam políticas, educativas, do direito, da saúde etc., até englobar, definitivamente, a totalidade do mundo social.

Aliás, não se trata apenas da “onipresença da produtividade quantitativa”, mas, do estabelecimento de “uma forma contemporânea do saber-poder, um suprassaber, acima de todos os saberes, uma nova forma de governo, um novo dispositivo de intervenção” (2015, p.11). Um dispositivo, através do qual, o poder totalitário instrumentaliza o ideal de mensuração objetiva, considerado, em nosso tempo, soberanamente inequívoco. Neste caso, os parâmetros de qualidade resultam sempre da possibilidade de mensuração, quantificação, classificação, comparação e ranqueamento. Ou seja, a própria qualidade passa a ser definida como conteúdo de uma forma métrica, sempre condicionada pelo rigor objetivo das avaliações.

No campo educacional, a flagrante proliferação de instrumentos de avaliação reconfigurou as práticas mais básicas da formação escolar e, até mesmo, alterou a própria função social da educação<sup>77</sup>, deixando em segundo plano, por exemplo, o fato de que os contextos educativos sempre comportam realidades diversas e públicos com necessidades distintas – muitas vezes impossíveis de serem capturadas por mecanismos de avaliação objetiva.

Essa intromissão nas rotinas educacionais, mudou de forma substancial o calendário escolar e instituiu novas obrigações a professores e estudantes, com a aplicação periódica de provas e exames<sup>78</sup> – pressionando a vida escolar de todos os

---

<sup>77</sup> No artigo intitulado *Boa educação na era da mensuração*, Biesta (2013) discute a necessidade de se reabilitar a discussão sobre a finalidade na educação, principalmente como uma espécie de contraponto à tendência recente de focalizar as discussões na área quase exclusivamente na mensuração e na comparação de resultados educacionais. Para ele, “Os últimos 20 anos testemunharam um aumento notável no interesse na mensuração da educação ou, no jargão da cultura da mensuração educacional, na mensuração de ‘resultados’ educacionais. Talvez a manifestação mais proeminente desse fenômeno possa ser encontrada em estudos comparados internacionais tais como as Tendências no Estudo Internacional de Matemática e Ciências (Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS), o Progresso no Estudo Internacional de Compreensão da Leitura (Progress in International Mathematics and Science Studies – PIRLS) e o Programa de Avaliação Internacional de Alunos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Programme for International Student Assessment – PISA – DECD). Esses estudos, que resultam em tabelas classificatórias ou rankings que se supõe indicar quem é melhor e quem é o melhor, pretendem fornecer informações sobre como os sistemas de educação nacionais funcionam em comparação com outros países e são, portanto, geralmente competitivos em sua visão geral. As conclusões são utilizadas pelos governos nacionais para fundamentar políticas educacionais, quase sempre sob a divisa de aumento dos padrões” (p.03).

<sup>78</sup> No Brasil há uma lista extensa de exames já consolidados e previstos regularmente no calendário escolar, são avaliações externas padronizadas, realizadas em larga escala em todos os níveis de ensino. 1) Educação Infantil: Provinha Brasil - Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); 2) Ensino Fundamental (anos iniciais): [Avaliação Nacional da Alfabetização \(ANA\)](#); 3) Ensino Fundamental (anos finais): [Prova Brasil](#); 4) Ensino Médio: [Exame Nacional do Ensino Médio \(ENEM\)](#); 5) Ensino Superior: Sistema Nacional de Avaliação da Educação

lados e em todas as suas fases. Neste sentido, avaliar a educação é submetê-la a uma uniformização de fora para dentro, exigida pelo alinhamento entorno de um padrão único de poder, a partir do qual se desenha um cenário educacional completamente mercantilizado. Enfim, implica na integração dos sistemas educacionais ao projeto neoliberal totalitário – no qual, a fórmula *educação de qualidade* corresponde, também, a uma dinâmica global de avaliações<sup>79</sup>.

Da maneira como é empregada no âmbito educacional, essa avaliação global pode mais ocultar do que revelar uma dada realidade. As relações educacionais são tão complexas e variáveis, e até mesmo, incertas, que suas nuances não condiz com a dureza de um dado objetivo. Esse movimento de avaliação total só pode estar a serviço de uma estratégia de controle das instituições de ensino, dos conteúdos e das práticas educacionais – visando submetê-las a uma racionalidade administrativa, própria do universo mercantil.

Por isso, a qualidade educacional prescrita pelas reformas neoliberais, é aquela cujas *competências e habilidades* podem ser objetivamente representadas por gráficos, rankings, índices, indicadores e metas, desde que verificáveis pelo escrutínio de uma prova ou exame. A associação entre qualidade, avaliação e o desenvolvimento de competências e habilidades é uma construção efetiva da BNCC, que relaciona os “objetivos essenciais de aprendizagem” com a mensuração objetiva de resultados.

#### e) *Documentos anexos à BNCC: a etapa da disseminação*

Como vimos até o momento, a captura do campo educacional pelo projeto neoliberal totalitário traz consigo uma discursividade própria, capaz de servir de suporte para um conjunto de normas transformadoras da educação em alicerce do mercado total. O alcance da fórmula *educação de qualidade*, além de exemplificar a

---

Superior (SINAES) - **Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENAD)** e 6) Educação de Jovens e Adultos: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

<sup>79</sup> Sobre o que comenta Balandier (2015): “Ela se difunde com a facilidade própria de uma espécie de líquido ideológico que banharia todas as coisas, ignora os limites e se liga à maioria dos sistemas de ação impondo a sua autoridade aos saberes e aos *savoir-faire*, domina e torna-se propícia tanto à confirmação e ao fortalecimento do poder quanto à legitimação das novas desigualdades. Além disso, ajuda a confirmar aparentemente a *justeza* do resultado estimado, medido, e a distribuição de bens e privilégios por ele regidos. O que a valoriza, o que a constitui em crença favorável à aceitação – ‘Quer ser avaliado?’, perguntam os psicanalistas – é que ela parece indissociável das realizações da modernidade mais ativa” (p.14).

tendência de padronização discursiva do campo educacional, é também indicativo do predomínio dos discursos neoliberais na educação. Vejamos, por exemplo, o que ocorre com o desmembramento da fórmula matriz *educação de qualidade*, representada apenas pelo vocábulo *qualidade*, nos documentos auxiliares à implantação da BNCC.

A autonomia do vocábulo *qualidade* representa, neste momento, não um objetivo geral a ser alcançado pela BNCC, mas sim, toda uma política educacional de cunho neoliberalizante. Além disso, do ponto de vista discursivo, recompõe alguns pressupostos balizadores das atuais reformas educacionais, por exemplo: a modernização como requisito para a qualidade, a uniformização como prática de qualidade e a avaliação como instrumento de qualidade. Neste contexto, o termo *qualidade*, por si mesmo, já é suficiente para corroborar o espírito neoliberal que paira tanto sobre os discursos, como sobre as teorias e as práticas educativas de nosso tempo.

No *Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC (2020)*, um documento auxiliar publicado conjuntamente pelo MEC (Ministério da Educação), CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), UNDIME (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação), FNCEE (Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação) e UNCME (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação), não deixa dúvidas sobre a hegemonia do discurso de qualidade no âmbito da BNCC. Abaixo listo algumas ocorrências que corroboram essa observação:

Premissas de qualidade para uma formação continuada alinhada aos novos currículos (p.37-38).  
[...] assegurar a qualidade das ações de formação (p.38).  
Materiais didáticos de qualidade alinhados ao novo currículo [...] (p.76).  
[...] critérios de qualidade, alinhamento e coerência (p.86).  
[...] parâmetros de qualidade e alinhamento ao currículo (p.94).

A disseminação desse vocábulo nos textos de apoio, busca aliciar outras expressões a fim de elevar ao máximo a capacidade padronizadora do documento, para isso, observemos a repetição abundante da dupla *qualidade e alinhamento* – resultado do efeito de magnetismo que a fórmula produz –, reunindo em sua órbita um léxico bem específico, representativo de ações, prescrições e objetivos, que

fortalecem um sentido único no discurso educacional, como se todas as demandas da educação pudessem convergir para a fórmula *educação de qualidade*.

Neste sentido, o desdobramento estratégico de um vocábulo simples (*qualidade*), assume um papel emblemático quanto à indicação de todas as ações estruturantes decorrentes da uniformização curricular promovida pela BNCC. A qualidade, aqui, aparece tanto como prescrição, meta, parâmetro, critério, premissa, indicador, processo, formação, objetivo, enfim, como referência discursiva que resume, simplifica e consolida a instrumentalização da educação no contexto das reformas neoliberais. O vocábulo qualidade produz esse sentido único no documento, firmado sem questionamentos e sem contraposição.

Também no documento *BNCC na Escola: Guia para gestores escolares – orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos (2020)*, produzido e publicado pelo MEC, CONSED, UNDIME e o Movimento pela Base Nacional Comum, é possível identificar outras tantas ocorrências da fórmula *educação de qualidade* ou de suas variantes, sobretudo, com a vasta utilização do vocábulo *qualidade*.

- [...] formação continuada de qualidade na escola (p.02).
- [...] diagnóstico educacional informado pelos 'indicadores de qualidade' (p.7).
- [...] melhoria da qualidade da educação na escola (p.10).
- [...] premissas e estratégias formativas de qualidade que devem permear a formação na escola (p.17).
- [...] premissas de qualidade para construir um processo formativo eficaz (p.18).

Em especial, vale notar que a disseminação dessa fórmula abrange todo um processo de aceitabilidade<sup>80</sup>, a partir do qual, uma série de implementos práticos são sugeridos ou mesmo impostos normativamente como estratégias de formação e avaliação. A fórmula discursiva é sempre bem direcionada e nunca aleatória, ela ostenta uma eficácia de convencimento que repercute diretamente na aceitação dos elementos que ela convoca. O discurso de qualidade, além de tornar aceitável, naturaliza o intervencionismo neoliberal na educação.

---

<sup>80</sup> "É o processo de aceitabilidade efetuado pela fórmula que anuncia a consagração da palavra como questão política: é ele que dá às palavras um de seus poderes mais espantosos – agir" (PLANQUE, 2010, p.46).

Como se vê, a palavra *qualidade* é rapidamente convertida em um termo de consenso, que, inclusive, extrapola os contextos educacionais, sendo largamente utilizado pelas classes política, jurídica e pela própria sociedade em geral. A partir desse momento, é como se a fórmula discursiva tivesse seu sentido se diluindo por muitas outras expressões correspondentes: mérito, sucesso, fracasso, habilidades, competências etc. Primeiro, a fórmula alcança um uso generalizado, depois, agrega formas heterogêneas, determinando, inclusive o modo como devemos interpretar outras palavras. O termo *qualidade* torna-se o significante-chave, o *slogan-padrão*, universalizado pelo projeto neoliberal totalitário nos discursos educacionais.

Mesmo que sua origem esteja situada no campo semântico produtivo-empresarial, no contexto da BNCC esse vocábulo atinge um desempenho notável, cumprindo o papel de indutor de um novo padrão discursivo. Neste ponto, é possível falar de um controle ostensivo sobre a ordem do discurso educacional, resultado de seguidas etapas conformadoras: esvaziamento democrático, centralização normativa, padronização discursiva, dispositivos de avaliação e disseminação hegemônica. Etapas que revelam uma ação conjunta e coordenada, responsável por proporcionar as condições ideais para o avanço do projeto neoliberal totalitário sobre o campo educacional brasileiro. A simplificação excessiva de temas complexos, como é o caso do debate sobre educação reduzido ao problema da qualidade, já consiste numa estratégia de dominação.

Por fim, a intensa circulação da fórmula *educação de qualidade* funciona como suporte para o surgimento de propostas pedagógicas *monoepistêmicas*, pois relacionadas a um padrão único de conhecimento representado pela formulação de uma Base Nacional Comum Curricular. Como se vê, a fórmula *educação de qualidade*, em vez de ampliar as expectativas educacionais, acaba reduzindo a formação escolar ao critério de utilidade econômica – eis a nova educação totalitária.

## **2. A Reforma do Ensino Médio e a fórmula “itinerário formativo”**

Ela tem 15 anos e está no primeiro ano do ensino médio [...] Gostava de Matemática e História no Ensino Fundamental, e está tendo Física, Química, Sociologia e Filosofia pela primeira vez. Ela gosta mais de algumas aulas do que de outras. Simpatiza com o professor de Biologia, mas gosta mais das aulas de Geografia, cuja professora

parece mais exigente com as tarefas. Ontem, amou um texto literário indicado por um professor e se imaginou estudante universitária de Letras. Hoje cedo se encantou com uma discussão sobre o negacionismo e a importância de aprender Ciências na escola. Horas depois, na cozinha de casa, achou que leva jeito para a confeitaria artística [...]. Embora o futuro dessa adolescente pareça um grande mistério para ela própria, os implementadores da reforma do Ensino Médio, [...] portadores de todas as certezas [...], deu a ela e a outros milhões de estudantes da rede estadual cheios de sonhos e desejos contraditórios a seguinte incumbência: preencher um formulário para escolher o “itinerário formativo” que definirá o seu futuro não apenas escolar, mas também profissional, até o dia 8 de julho (CÁSSIO, 2021).

O relato acima não é produto da imaginação narrativa, mas, o retrato de momento a denunciar uma intervenção radical na trajetória escolar de milhões de adolescentes. Por todo o país, eles estão sendo obrigados a tomar decisões educacionais, cujas consequências deverão ser sentidas ao longo de toda a vida. Soma-se a esse novo tipo de assédio escolar, a trágica realidade da Covid-19 que segue deixando um legado terrível de vulnerabilidade para a maioria das famílias brasileiras. Porém, nada disso fez recuar o ímpeto reformista do MEC no que diz respeito à implementação acelerada da atual Reforma do Ensino Médio - REM.

Nos últimos vinte anos, esta etapa de ensino vem se configurando espaço preferencial para a realização de experimentos curriculares e remendos reformistas diversos<sup>81</sup>. Nesse período, o Ensino Médio passou a ser considerado estratégico para o desenvolvimento de políticas econômicas dependentes de *capital humano*. Em geral, rivalizam nesta etapa da formação, duas concepções distintas sobre modelos educacionais: por um lado, o direito à formação humana e crítica e, do outro, uma perspectiva de formação puramente profissionalizante.

Enquanto última etapa da formação básica, o Ensino Médio pode definir, na melhor das hipóteses, ou o acesso direto ao mercado de trabalho ou o ingresso no Ensino Superior. De toda sorte, esses jovens serão os primeiros a sentir os humores das políticas econômicas, como termômetro das condições gerais de desenvolvimento

---

<sup>81</sup> “Em pouco mais de 20 anos foram duas diretrizes curriculares de abrangência nacional para o ensino médio, duas para a educação profissional técnica de nível médio, dois decretos para esta modalidade, uma alteração constitucional, um projeto de lei, um programa indutor de reformulação curricular (ProEMI), além das alterações nas avaliações em larga escala. Dentre as propostas quanto às bases curriculares, importa notar que as normatizações se assentaram em perspectivas conceituais distintas ou mesmo opostas”. (SILVA, 2018, p.09). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>.

do país. Daí, essa reforma privilegiar uma visão utilitarista da formação escolar, pela qual, o universo amplo, aberto, cheio de possibilidades (como na cena em epígrafe) ser duramente contraposto por um modelo de escolarização centrado no ideal de gestão profissional da vida.

Em vez de uma formação geral voltada para a diversidade e a integração crítica dos jovens com a cultura humana, a formação em nível médio passaria a ser definida exclusivamente pelas exigências do mercado de trabalho. Isso explica, pelo menos em parte, o porquê das elites econômicas brasileiras<sup>82</sup> – que nunca manifestaram um real interesse ou compromisso com a democratização da educação –, estarem, neste momento, à frente dos processos de reformas educacionais no país (especialmente, a partir do golpe de 2016). Neste cenário ambivalente, o Ensino Médio tem ocupado o centro dos debates sobre os modelos de escolarização no Brasil.

Em nome da oferta de soluções práticas e inovadoras, essa elite econômica vem definindo as políticas públicas para a educação, pensando tão somente nos novos arranjos produtivos e suas demandas por trabalhadores adaptáveis às novas condições de empregabilidade. Por isso, o caráter intervencionista desta reforma, visando garantir uma reformulação radical na estrutura curricular do Ensino Médio, a fim de difundir princípios da racionalidade neoliberal na educação: a formação em habilidades dinâmicas e competências flexíveis, com foco nos conhecimentos úteis<sup>83</sup>.

Se considerarmos as justificativas, estratégias, associações e formatação legal, veremos nessa reforma um exemplar de como se mobilizam os interesses neoliberais no campo educacional. A edição apressada e intransigente da MP 746/2016, teve o

---

<sup>82</sup> “Ao longo das últimas décadas organizou-se organicamente como classe na defesa dos interesses maiores e estruturou-se em todas as esferas do Estado — Parlamento, Ministério Público, parte ativa do poder judiciário em seu órgão máximo e na burocracia do Estado. No âmbito da sociedade civil, as frações burguesas dominantes ampliaram suas organizações privadas — aparelhos de luta hegemônica da classe dominante — e intensificaram as disputas do projeto de sociedade e educação, aparelhos esses que, no núcleo duro, se expressam nos 14 grupos econômicos fundadores — denominados mantenedores — do movimento ‘Todos pela Educação’ e das 18 organizações que aparecem como parceiras. Colocamos ‘Todos pela Educação’ entre aspas, pois a sutil mudança do ideário da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ‘Educação para Todos’, pode ser interpretada como ‘todos pela educação’, que convém ao mercado e ao capital” (FRIGOTTO e MOTTA, 2017, p. 366) Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBktMRjC9mBJYjPwbNDkkt/?lang=pt&format=pdf>.

<sup>83</sup> Neste sentido, vale observar a seguinte afirmação de Laval e Dardot (2016): “O que torna necessária essa grande política de educação praticada em benefício das massas, e não mais apenas de uma pequena elite cultivada, é que os homens terão de mudar de cargo e empresa, adaptar-se às novas técnicas, enfrentar a concorrência generalizada. A educação, [...] não é da ordem da argumentação republicana tradicional, mas da ordem da lógica adaptativa, que é a única coisa que justifica o custo escolar: ‘É para tornar os homens aptos ao novo tipo de vida que o liberalismo pretende consagrar parte considerável do orçamento público à educação’” (p.88-89).

apoio de uma base governista no Congresso, afinada com os ideais do golpe de 2016 e contra o Estado social. Nesse período de ruptura democrática, as políticas antipovo tiveram um protagonismo decisivo na agenda do governo, deixando claro a medida exata da intervenção neoliberalizante que permitiu a mobilização de interesses privados sobre o Estado brasileiro<sup>84</sup>.

Por tudo isso, vale seguir um pouco mais adiante com a problematização de três aspectos inerentes à deflagração dessa reforma: 1) a instrumentalização da urgência como estratégia; 2) a atualização do poder simbólico na escola neoliberal e 3) os efeitos totalitários da fórmula “itinerário formativo”. Com esse desdobramento, esperamos avançar na compreensão dos meios de atuação do projeto neoliberal totalitário na educação brasileira, sobretudo, quanto à adequação do indivíduo a um novo padrão de relações mercantilizadas, através do aparelhamento da escolarização.

#### *a) A urgência como estratégia*

Mesmo que a formação social do Brasil comporte historicamente uma cultura autoritária, e, mesmo que recentemente tenhamos vivenciado um duro período de ditadura civil-militar (1964-1984), nunca uma reforma educacional foi feita por um decreto de lei extraordinária - via Medida Provisória<sup>85</sup>. Além de desconsiderar a necessidade de amplo debate com a sociedade, em especial, com os próprios atores educacionais, entidades e associações de classe, a MP nº 746/2016, que institui a

---

<sup>84</sup> Este tema é objeto do novo livro de Laval (2019), *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*, cuja pesquisa documental aponta para a padronização de uma educação neoliberal, que, desde os países desenvolvidos (especialmente nos EUA e na Europa), busca estabelecer políticas educacionais globais a fim de constituir um verdadeiro mercado educacional. Assim Laval (2019) se refere a esse movimento de investida neoliberal sobre a educação: “O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só tem sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia” (p.29).

<sup>85</sup> No Direito Constitucional Brasileiro, trata-se de uma medida excepcional que poderá ser tomada expressamente pelo Presidente da República, visando decretar sobre a matéria em questão uma norma que deverá assumir imediatamente a força de lei. Conforme consulta ao dicionário jurídico, a Medida Provisória é: “uma espécie de ato normativo editado pelo Chefe do Executivo em caso de urgência e relevância. As medidas provisórias terão força de lei e deverão ser submetidas de imediato à apreciação do Congresso Nacional. O Plenário de cada uma das casas do Congresso verificará se os pressupostos constitucionais de urgência e relevância da medida foram observados, sendo que em caso afirmativo a medida será transformada em lei”. Acessado em 16/09/2021: <https://www.direitonet.com.br/dicionario/exibir/218/Medida-provisoria>

atual REM, resultou de um dos atos administrativos mais truculentos, antidemocráticos e autoritários, jamais visto na história da educação brasileira.

Sugerindo um texto apressado e de caráter extremamente superficial, por mais inadequado que pareça, essa lei extraordinária ambiciona regulamentar uma ampla reforma estrutural do Ensino Médio, capaz, por exemplo, de alterar desde carga horária, tempo de permanência do estudante na escola, estratégias pedagógicas, grade curricular, ciclos formativos, financiamento, material didático, avaliação, trabalho e formação docente etc. Mesmo se tratando de temáticas tão complexas e de realidades tão distintas, a lei que fundamenta todas estas alterações é apresentada em apenas 07 páginas de texto normativo, nas quais constam 22 artigos reguladores.

Outro dado importante para a contextualização desse tipo de manobra unilateral, é o fato da MP ter sido a primeira ação governamental de Michel Temer, editada apenas 22 dias após assumir o cargo como presidente da República. Sabendo que não conseguiria enfrentar um debate ampliado com a comunidade educacional, esse governo decidiu impor à sociedade brasileira, e especialmente à juventude estudantil, um projeto radical de intervenção neoliberal nesta etapa da formação.

Na *exposição de motivos*<sup>86</sup> da MP nº 746/2016 (um documento que acompanha a proposta de lei), a urgência e excepcionalidade da reforma são justificadas por uma argumentação genérica e extemporânea, retomando os desgastados discursos de crise da educação e da necessidade de colocá-la a serviço do desenvolvimento econômico do país. Entre os 24 argumentos citados como “motivos”, pelo menos metade busca diagnosticar o fracasso total das políticas educacionais para esta etapa do ensino, acusando um profundo “descompasso entre os objetivos propostos [...] e o jovem que ela efetivamente forma”, sem contar que, expõe uma sentença categórica sobre as inconformidades do Ensino Médio, pré-reforma neoliberal: “não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI”, e ainda vai além, seguindo um raciocínio não menos catastrófico, quando afirma que “os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina” (BRASIL, 2016, p.01-02).

Afirmações diagnósticas negativas, do tipo: “péssimos resultados educacionais”, “resultados ínfimos”, “preocupantes”, “queda no desempenho”, que

---

<sup>86</sup> Exposição de Motivos – Medida Provisória nº 746 de 22 de Setembro de 2016/MEC. Texto acessado em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaoodemotivos-151127-pe.html>.

apontam uma realidade educacional “abaixo do esperado”, com “regressão” e “decréscimo” nos níveis de aprendizado, varrem o texto de cima a baixo, produzindo uma conclusão inevitável: “o Ensino Médio está estagnado” pois assenta-se em “um modelo prejudicial”. O mais incrível, é que, mesmo partindo de um diagnóstico tão desfavorável em relação às “condições reais” do Ensino Médio – retratado como terra arrasada –, a solução prática apresentada pelos reformadores não vai muito além de mudanças na estrutura pedagógica e curricular. Na verdade, a MP nº 746/2016 visa instituir uma lei que se limita a alterar insistentemente outras leis, modificando o ordenamento legal, sem garantir os meios para sua efetivação.

Neste sentido, por um lado, a REM atua como ferramenta de desregulamentação<sup>87</sup>, e, por outro, não passa de um delírio cínico – pois mostra-se completamente apartada da realidade concreta da maioria das escolas brasileiras. Por exemplo, a lei desconsidera a precariedade das instalações escolares, a falta de profissionais e recursos pedagógicos, bem como a redução nos gastos públicos imposta pela famigerada Emenda Constitucional nº 55 (conhecida como PEC do Fim do Mundo). Mesmo assim, determina a promoção paulatina do ensino em tempo integral nas escolas – uma menção alegórica, que não encontra as mínimas condições de exequibilidade pelo país a fora.

Todo esse discurso de urgência, apoiado em uma retórica escatológica, integra uma política governamental deliberada, estratégica e inegavelmente autoritária. A REM é urgente, somente enquanto produção de capital humano, o qual, conforme o receituário neoliberal, é o diferencial capaz de potencializar a produtividade e consequentemente, o crescimento econômico do país. Por isso, o texto normativo enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir, sempre tomando como base o desenvolvimento de setores da economia que demandam uma formação prioritariamente tecnicista. Esta aliança com as forças produtivas, transforma a educação no mais eficaz mecanismo de controle e segregação social, exacerbando seu poder de determinação do lugar e da funcionalidade dos sujeitos escolarizados.

---

<sup>87</sup> Basta observar a ementa que acompanha a própria descrição do Lei nº 13.415/2017 para se ter uma ideia de como ela atua sobre leis anteriores: “Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto- -Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto- -Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, Lei nº 13.415/2017).

Por seu caráter antidemocrático, impositivo e de desrespeito aos atores educacionais, o Novo Ensino Médio - NEM é fruto de uma recusa deliberada em dialogar com a sociedade brasileira. Essa unilateralidade produz uma norma fechada sobre si mesma, potencialmente criadora de uma realidade escolar esvaziada de seus múltiplos sentidos, na medida em que busca impor um sentido único e meramente instrumental para a escolarização. A escola neoliberal pretendida por esta reforma, equivale mais a um centro de treinamento em recursos humanos e empreendedorismo, destinado a formar sujeitos competidores, individualizados e desprovidos de solidariedade social. Essa escola capturada pelo projeto neoliberal totalitário, nega, objetivamente, sobretudo, à juventude empobrecida (os condenados do sistema), o acesso a saberes fundamentais para uma intervenção autônoma na sociedade.

#### *b) O poder simbólico na educação neoliberal*

As reformas curriculares são parte fundamental do projeto neoliberal totalitário que avança sobre as instituições e os serviços públicos na tentativa de reverter as conquistas sociais e democráticas consagradas pela Constituição de 1988<sup>88</sup>. Assim, conhecer a lógica por trás dessas reformas significa conhecer os interesses dominantes que organizam suas relações econômicas, políticas e culturais. Pensando exclusivamente na atual REM, é preciso acrescentar que se trata de uma norma com grande potencial de destruição da escola, enquanto instituição pública criada para promover o direito fundamental de educação para todos.

Longe das tradicionais concepções humanistas que consideram o conhecimento um símbolo da autonomia humana, relacionado ao bom uso da razão

---

<sup>88</sup> No atual momento da nossa história social e política, em que o Estado foi tomado por forças tradicionalmente ligadas à elite econômica do país, observamos uma mudança flagrante na direção das decisões de governo: abandona-se o ideal da ação política como dever de promoção dos direitos fundamentais constituídos pela nossa Carta Magna, para a simples superação das suas determinações legais – via Emenda Constitucional ou leis complementares, como reformas, medidas provisórias, ações judiciais excepcionais etc.). Para um aprofundamento sobre o tema, vale consultar o trabalho de Rafael Valim (2017), publicado com o título *Estado de exceção: a forma jurídica do neoliberalismo*. Neste livro, o autor aborda a realidade brasileira a partir daquilo que seria uma “silenciosa revolução institucional”, destinada, sobretudo, a “editar legislações abertamente antissociais” dentro das próprias regras do jogo político – “o principal e mais perigoso agente da exceção no Brasil é o Poder Judiciário” (2017, p.41); basta analisar as manobras jurídicas que permitiram o golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff e os escandalosos excessos cometidos pela operação Lava-jato. Neste sentido, ele conclui: “Não são mais os governos democraticamente eleitos que gerem a vida econômica e social, em vista de interesses públicos, senão as potências ocultas e politicamente irresponsáveis do capital financeiro” (p.29).

para o progresso cultural, técnico e político da humanidade, as reformas neoliberais atribuem ao conhecimento uma conotação exclusivamente economicista, na qual o saber passa a ser considerado um fator de produção. Neste cenário, as novas políticas educacionais abordam a escolarização como uma espécie de investimento produtivo, cuja relação com a cultura humana geral é abandonada em nome de uma nova economia do conhecimento escolar, baseada na curricularização de conhecimentos úteis e no ideal de profissionalização ao longa da vida.

No projeto neoliberal totalitário a formação escolar deve ser transformada em formação profissionalizante.

*A profissionalização é um dos sustentáculos da nova ordem escolar. Embora seja uma tendência antiga e derive da própria forma da sociedade salarial, o neoliberalismo se apresenta hoje como uma radicalização dessa lógica. O fenômeno mais significativo é que todos os níveis e todas as carreiras escolares, e não só os últimos anos ou não só as carreira tecnológicas e profissionalizantes, são afetadas. A profissionalização se tornou um imaginário que gostaria de reinterpretar todas as ações e todas as medidas pedagógicas por um único objetivo. Essa ideologia, que transforma a política educacional em uma política de adaptação ao mercado de trabalho, é um dos principais caminhos para a perda de autonomia da escola [...] (LAVAL, 2019, p.87)*

Seguindo esta lógica, a escolarização passa a ser sinônimo de profissionalização, de modo que todos os processos pedagógicos na escola devam ser realizados visando essa finalidade – uma vez associada à busca por um lugar social de prestígio e respeito. Neste sentido, tal reforma se aproxima desse novo ideal, justamente, ao ampliar os espaços dos conteúdos técnicos profissionalizantes nas grades curriculares.

Na Lei 13.415/2017, que tornou efetiva a MP nº 746/2016, lemos textualmente a seguinte prescrição pedagógica: “[...] de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” (BRASIL, 2017, p.03). Ou seja, a conclusão do Ensino Médio deve habilitar e adaptar o sujeito escolarizado a uma visão de mundo produtivista, cuja ação correspondente deve ser integrada em absoluto aos sistemas de produção. Mesmo que ainda se refira timidamente à formação para o exercício da cidadania ou à preocupação com o respeito a valores e princípios democráticos, o sentido prático desta reforma vai na direção contrária, sobretudo, ao dispor sobre os

novos critérios de valoração do conhecimento e da própria escolarização em nossa sociedade.

É o que pode ser visto também no parágrafo 12 que integra o Art. 4º da norma: “§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput” (BRASIL, 2017, p.04); aqui, a formação escolar é reduzida à possibilidade de escolha entre áreas específicas de conhecimento previamente relacionadas à atuação profissional. O conhecimento específico, fragmentado, esvaziado e empobrecido é apresentado como uma alternativa modernizadora e de aprofundamento, em relação uma formação geral, ampla e interessada no diálogo com o legado cultural da humanidade.

A formação profissional e técnica deixa de ser complementar ao Ensino Médio, tornando-se sua finalidade principal, para a qual devem convergir todas as demais áreas de conhecimento. Isso sem contar, que, a partir dessa reforma, a escola deve assumir o protagonismo nesse processo de “orientação”, enquanto instituição instrumentalizada para a gestão da vida e o controle da conduta dos estudantes. Neste cenário, a escola deverá impor aos estudantes os currículos possíveis de serem executados, dentro das suas condições precárias e limitadas.

O conhecimento escolar perde em seu potencial *trans-formador* e emancipador, a escolha entre áreas de conhecimento esvazia a possibilidade educacional de conectar criticamente os sujeitos do presente com uma cultura humana mais geral, acumulada nos processos históricos de avanço civilizacional. Lembrando o conceito de *capital cultural*<sup>89</sup> em Bourdieu (2007), esta reforma ergue uma verdadeira muralha para impedir o acesso da nossa juventude ao maior bem simbólico que uma geração poderia receber de outra, a saber, a apropriação do legado cultural transmitido pelos que nos antecederam.

Há uma clara dimensão *capitalista* inscrita na cultura na sociedade de classes, como bem mostra Bourdieu, mas nem por isto o legado cultural se *reduzia* a “capital cultural”, embora, esta seja a percepção que melhor representa as propostas da atual REM. Configuradas a partir da radicalização das diretrizes neoliberais para a

---

<sup>89</sup> “A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando ‘o sucesso escolar’, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classes podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das ‘aptidões’ naturais, quanto às teorias do ‘capital humano’” (p. 73).

educação, fazendo do ideal de profissionalização a base única de uma nova ordem escolar a ser padronizada em toda a rede pública do país.

Nenhuma outra dimensão da personalidade ou das interações sociais é levada em consideração, o caráter profissionalizante do ensino se tornou uma espécie de padrão geral imposto sobre todas as outras formas de saber escolarizado. Com isso, a escola identifica-se com uma estrutura de produção industrial, que vê os estudantes apenas como futuros trabalhadores (recursos humanos), sujeitos atomizados, formados, certificados e qualificados conforme as necessidades do mercado de trabalho.

O NEM proposto pela Lei 13.415/2017, prescreve uma estrutura curricular estritamente operacional, capaz de determinar, pela via da escolarização, um lugar social fixo (o subemprego ao longo de toda a vida) a ser ocupado pelos sujeitos culturalmente precarizados que ela mesma produz: “O currículo é a expressão concreta da antecipação, de um futuro já inteiramente conhecido e tornado objetivamente necessário por ação da escola” (DO Ó e SCHEINVAR, 2020, p.326).

É através da educação que incorporamos mais facilmente e de forma mais natural, as regras de organização social nas quais também se reproduzem relações informais de poder. O interesse urgente do projeto neoliberal totalitário nas reformas educacionais, especialmente na REM, tem a ver com a necessidade de reprimir o acesso a uma cultura geral (potencialmente emancipatória) em nome de um conhecimento considerado socialmente útil e produtivo. Trata-se de uma concepção de educação, sem qualquer compromisso com a emancipação libertadora e integração da juventude à cultura humana – em vez disso, a educação torna-se mais um serviço consagrado integralmente ao mundo econômico.

Mais uma vez, lembramos as observações de Bourdieu (1989), quando alerta sobre a necessidade de desenvolver uma atenção sensível para dar conta de relações de poder tão familiares, orgânicas e às quais nos tornamos tão complacentes, uma vez que se tornaram intrincadas, por exemplo, na própria formação educacional. Diz ele:

[...] num estado do campo em que se vê o poder por toda a parte, como em outros tempos não se queria reconhecê-lo nas situações em que ele entrava pelos olhos adentro, não é inútil lembrar que – sem nunca fazer dele, numa outra maneira de o dissolver, uma espécie de “círculo cujo centro está em toda a parte e em parte alguma” – é necessário

saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (p.07-08).

Enquanto um poder entranhando nas interações sociais, o *poder simbólico* costura uma teia que prende os sujeitos, geralmente, com seu próprio consentimento, a uma visão de mundo naturalmente delimitadora do seu lugar social. Atuando nos sistemas educacionais, o poder simbólico reafirma um tipo de sociedade ordenada para garantir lugares de privilégio e lugares de subalternização. É justamente o que Bourdieu (2012) classifica como “violência pedagógica”, pela qual as relações educacionais passam a promover naturalmente a hierarquização e a dominação, em vez de liberdade e autonomia.

O ato de educar, transformado pela violência simbólica, impõe sutilmente e de forma quase insuspeita, determinações irreversíveis para aqueles que esperam, através da formação escolar, romper os círculos de opressão. Neste horizonte crítico, a educação tornou-se a fonte principal de naturalização das relações de dominação, e por conseguinte, de legitimação das desigualdades sociais, da exclusão, do preconceito e do racismo – questão cruciais para a compreensão da sociedade brasileira.

Observando a atual REM no Brasil pelas lentes da crítica de Bourdieu ao sistemas de ensino, tal reforma, caso se estabeleça na realidade concreta das nossas escolas, representará a institucionalização de um dispositivo pensado para segregar cultural e socialmente os jovens pertencentes às classes populares – a juventude empobrecida, periférica, negra e marginalizada, que, quase sempre, tem apenas a escola pública (mesmo com os problemas já conhecidas) como único espaço em potencial, para uma experimentação democrática, crítica e libertadora.

Na Lei 13.415/2017, essa política de segregação é apresentada como aperfeiçoamento pedagógico e aprofundamento curricular, mas, na realidade, não passa de instrumentalização da educação por uma cosmovisão mercadológica da sociedade – o projeto neoliberal totalitário –, capaz de condenar gerações de jovens à profissionalização precoce e ao emprego simples, além, é claro, de impor à juventude (pela via da escola) uma espécie de empobrecimento subjetivo

generalizado<sup>90</sup>. Tudo isso, sob a batuta neoliberal que impõe às sociedades contemporâneas dispositivos de precarização dos sujeitos, daí a oferta de uma formação escolar igualmente precária.

Lançados no limbo da invisibilidade e da inviabilidade social, esses sujeitos precários encontram, mais uma vez, paralelo na abordagem arendtiana dos efeitos da dominação total. Como destaca Almeida (2021):

Esses seres estranhos aparecem sob outros nomes, na obra de Arendt: seres supérfluos, dentes da engrenagem, homens da massa, elementos de uma espécie; há também os mortos-vivos, coisas, que não se assemelham a animais, mas a marionetes. Em todos os casos, embora por razões distintas, nós nos deparamos aqui com o *ninguém* [...] O que assusta é que, apesar dessa estranha ausência de memória, pensamento e ação, esse povo dos *ninguéns* pode fazer coisas terríveis, pode chegar a destruir a criação [...] (p.376).

Desde que consideremos permanente a relação entre os contextos implicados no sujeito precarizado do neoliberalismo e no “*ninguém*” dos totalitarismos, me parece oportuno e esclarecedor traçar uma correspondência quanto ao objetivo de ambos, agora implicados em um projeto neoliberal totalitário: a transformação de seres humanos em seres supérfluos.

---

<sup>90</sup> Para melhor acompanhar o desenvolvimento dessa temática, vale conferir os trabalhos recentes do pesquisador educacional de origem francesa, mas radicado no Brasil há muitos anos, Bernard Charlot. Em setembro de 2019, por ocasião do XIII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade – EDUCON/UFS, tive oportunidade de ouvir a conferência de abertura *Educação e contemporaneidade: os discursos transhumanistas e a questão da educação*, ministrada pelo professor Bernard Charlot. Na sua fala, foi marcante a afirmação de um silêncio antropológico na pedagogia contemporânea, destacando o esvaziamento dos discursos sobre “o homem” e sobre as grandes questões que dizem respeito à espécie humana, seja sobre o sujeito, o cidadão ou o indivíduo. No mesmo ano, o professor Charlot publicou um artigo com o título *A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta* (Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v.35, n.73, p.161-180, 2019). Neste texto, ele volta ao tema do vazio antropológico na educação contemporânea, mas agora considerando o avanço da lógica neoliberal sobre as formas de subjetivação, sobretudo ligadas ao campo educacional. Diz ele: “A lógica neoliberal não faz desaparecer completamente a questão antropológica, ela a reduz à antropologia mínima que define o ser humano pela procura do seu interesse próprio, na tradição de Adam Smith. Mas não se pode fundamentar uma pedagogia sobre a definição do homem que o enclausura no solipsismo da solidão ou que o lança na concorrência universal de todos contra todos” (2019, p.169). Por último, lembro que o mesmo autor publicou recentemente o livro *Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea* (Cortez Editora, 2020), no qual reúne vários elementos da discussão sobre o tipo de ser humano que pretendemos educar em nosso tempo. Evocando questões como, neuroeducação, cibercultura e transhumanismo, Charlot (2020) busca problematizar o empobrecimento da subjetividade humana em favor do desenvolvimento de tecnologias destinadas à superação do *homo sapiens*, um dilema contemporâneo que desafia a educação e o leva a esboçar uma saída por meio de uma antropopedagogia, que se propõe a recolocar o ser humano no centro das atividades educacionais. “Se não formos capazes de ir além do atual ‘estudar para ter um bom emprego mais tarde’ e educar nossos filhos como membros de uma espécie humana responsável pelo estado atual e futuro do mundo, será muito difícil escapar desses surtos de barbárie que já estamos vendo e cujas novas formas nos são anunciadas com orgulho pelo pós-humanismo” (p.11).

### c) A fórmula “itinerário formativo” e os princípios neoliberais

A atual REM, além de mobilizar a base política do Governo Temer para sua aprovação imediata, trouxe à tona um intenso *looby* empresarial que, nos bastidores, trabalhou para garantir mudanças pró-mercado na nova regulação. Mas, o que chama mais a atenção em todo esse processo, é o uso intensivo e programático da propaganda, roteirizada para convencer a opinião pública sobre a positividade das alterações propostas. A necessidade de promover uma campanha publicitária fortemente apelativa, denuncia a estratégia intervencionista de camuflagem da fragilidade democrática constitutiva do processo reformista, como de tudo o mais. A imagem ficcional projetada pela propaganda é a de uma reforma inovadora, flexível e necessária. Definitivamente, é preciso ir além dessa imagem que ela projeta de si mesma.

A seguir, faço menção a três peças de propaganda veiculadas pelo MEC em momentos distintos do cronograma da reforma. São propagandas em formato de publicidade comercial, produzidas em linguagem simples e objetiva, simulando diálogo com o espectador e sugerindo uma realidade espontâneo capaz de incluir pais, estudantes, professores e gestores – um cenário de debate público ideal, oposto àquele que gestou a reforma. Fica evidente que o público-alvo da mensagem publicitária são os próprios adolescentes, são eles os protagonistas em cada cena e são eles os que devem ser sensibilizados por uma espécie de *desafio existencial* insuflado pela propaganda.

Encenando uma descontração quase lúdica, as câmeras passeiam entre os figurantes e atores em um clima de espontaneidade fabricada, à moda dos *reality shows* que arrebatam a audiência de milhões desses jovens. Do ponto de vista da discursividade, todos os enredos insistem no desdobramento de uma mesma questão-chave: a escolha livre de um “itinerário formativo”. Aliás, a fórmula “itinerário formativo” é central para a composição dos argumentos, organizando uma linha de raciocínio cujo ápice indica a oportunidade mágica de escolher o seu próprio futuro.

Instrumentalizada para circular como sentido hegemônico nesse conjunto propaganda e texto normativo, tal fórmula representa o caráter modernizador das inovações propostas. Eis aí, o primeiro consenso fabricado sobre a reforma: a educação deve se adequar ao que o mundo é hoje. Em seguida, a fórmula “itinerário

formativo” funciona como um termo-referência para designar a flexibilidade das mudanças prescritas através da oferta de cinco *opções formativas*. E, por fim, apresenta como signo de liberdade uma conduta restrita e obediente: o dever da escolha é romantizado para o adolescente, fazendo parecer uma decisão sem qualquer potencial de risco e frustração.

Como se trata de propagandas oficiais, contratadas e/ou produzidas pelo próprio MEC, é natural que o discurso publicitário esteja ideologicamente de acordo com as forças políticas no governo – correlatas ao projeto neoliberal totalitário, contra a esfera pública. Neste sentido, o discurso publicitário é, propriamente, o discurso político, especialmente em um contexto de partidarismo midiático explícito. Por esta razão, vamos a essas propagandas, a fim de problematizar as implicações da fórmula “itinerário formativo”, com vistas ao processo de neoliberalização da educação brasileira.

*O princípio da inovação - propaganda 01*<sup>91</sup>: simula uma conversa entre estudantes no interior de uma sala de aula.

Trata-se da primeira propaganda sobre a reforma, veiculada em paralelo à edição da MP nº 746/2016, entre os meses de setembro de 2016 e fevereiro de 2017. É uma peça com duração de apenas um minuto, responsável pela apresentação da reforma como um instrumento ousado e inovador, capaz de realizar uma verdadeira revolução, não somente nesta etapa conclusiva do ensino básico, mas na vida dos próprios estudantes. A cena se desenrola a partir do protagonismo dos jovens nas falas e em mudas concordâncias entusiasmadas, tendo como pano de fundo a encenação daquilo que seria o cotidiano de uma sala de aula ideal.

Ao pedir a palavra, um dos jovens se dirige a seus colegas e começa a expor os principais argumentos em favor da reforma, ponderando sobre o fato de que o NEM colocaria o Brasil em sintonia com as políticas educacionais de sucesso pelo mundo a fora. “Sabia que ela foi baseada nas experiências de vários países?” – Coréia do Sul, França, Inglaterra, Portugal e Austrália –, “países que tratam a educação como prioridade”, completa o próprio estudante. Se, por um lado, o argumento mira elevar os parâmetros de comparação educacional, por outro, denuncia uma política reformista integrada ao programa neoliberal de reforma mundial da educação.

---

<sup>91</sup> Acessado em 24 de setembro de 2021 no link: [https://www.youtube.com/watch?v=P\\_1iPX6Ui54](https://www.youtube.com/watch?v=P_1iPX6Ui54).

Um novo padrão de escolarização, que toma as relações de mercado como regra fundamental para a formação escolar contemporânea. Em outras palavras, a reforma mundial da educação visa transformar a atividade educacional em empreendimento produtivo, a partir de uma lógica incapaz de conceber uma instituição que não se baseie na relação comercial empresa-cliente. Esse modelo da empresa é agora universalizado para todas as instituições, exigindo adequações, reformas, modelagens e acomodações compatíveis com essa nova ordem educacional. Eis uma característica elementar do espírito dominante em nossa época: a transformação da vida numa experiência exclusiva de gestão mercadológica.

Em outro trecho da propaganda, ouvimos a seguinte afirmação sobre a reforma: “[...] ela vai deixar o aprendizado muito mais estimulante e compatível com a realidade dos jovens de hoje.” Por isso, a necessidade de submeter os processos educacionais a uma espécie de cosmovisão empresarial, responsável por universalizar interações de natureza mercantil, como um novo padrão de conduta para os “jovens de hoje”. No contexto da reforma, isso implica na possibilidade dos próprios estudantes selecionarem os conteúdos curriculares da sua formação, assumindo a condição soberana de autogestor. Aqui, a racionalidade econômico é alçada à posição de ideal pedagógico.

*O princípio da flexibilidade - propaganda 02*<sup>92</sup>: simula uma conversa entre estudantes na biblioteca.

Essa propaganda foi veiculada no período da tramitação legislativa que transformou a MP 746/2016 na Lei nº 13.415/2017. Na peça exibida, além do protagonismo dos jovens e da representação ideal do espaço escolar (com biblioteca e equipamentos tecnológicos acessíveis), busca-se recriar um ambiente estudantil autônomo, que celebra as “inovações” trazidas pelo NEM como se fossem demandas urgentes exigidas pelos próprios estudantes. Sobre isso, a primeira fala dessa propaganda afirma que “o ensino nas escolas tem tudo pra ficar mais estimulante, mas de acordo com o que a gente quer mesmo”. Então, perguntamos: o que esses estudantes querem? É da natureza desse tipo de publicidade ideologizada não se preocupar com as perguntas, pois trazem sempre respostas prontas.

A intenção é mobilizar um discurso positivo para não deixar dúvidas sobre os avanços da reforma, apresentada como resposta aos anseios existenciais dos

---

<sup>92</sup> Acessado em 24 de setembro de 2021 no link: [https://www.youtube.com/watch?v=C-M\\_ewoa0iY](https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iY).

adolescentes: “o mais importante é que vamos ter a liberdade de escolher entre quatro áreas de conhecimento pra poder nos aprofundar nos estudos”. Esta fala concentra um sentido ideológico bem aparente, relacionado à criação de uma realidade inversa àquela que anuncia: a liberdade é a obrigação de escolher. O “mais importante” é o exercício imperioso da livre escolha, mesmo que ordenada.

A construção do ideal pedagógico da escolha curricular, via publicidade positiva, ao mesmo tempo em que amplia a sensação de poder dos mais jovens sobre seu destino, acaba, promovendo, em sua interioridade, o modelo do indivíduo autogestor. Uma espécie de autoimagem que a subjetividade neoliberal produz de si mesma, como parte de uma retórica sedutora que busca convencer os mais jovens dos benefícios da independência precoce – daí o elogio constante da autonomia, da autossuficiência, do autocontrole, da autovigilância e do autogoverno.

Para o neoliberalismo, quanto mais cedo ocorrer a universalização de valores e princípios de conduta para uma sociabilidade mercadológica, melhor o resultado da subjetivação neoliberal. Em alguma medida, isso significa antecipação de tutela para produção de capital humano jovem, o que implica na profissionalização precoce de adolescentes pela via institucional da formação escolar – eis o contexto ideológico da atual REM.

A exaltação da livre escolha retrocede contra o próprio sujeito, sobretudo, quando essas escolhas são artificialmente programadas e limitadas pelas condições reais do atual cenário da educação nacional. Por isso, “a liberdade de escolher” funciona muito mais como uma estratégia discursiva a favor do projeto neoliberal totalitário que avança sobre as instituições de ensino, tentando impor um tipo de controle ainda mais efetivo sobre as condutas humanas – o governo de si mesmo.

Nesse novo padrão, o indivíduo autogestor é obrigado a construir sua “própria jaula de aço individual”, pela qual deve aderir totalmente a uma conduta que o “impede a agir sobre si mesmo” através de um “trabalho interior constante”. Aliás, é o que confirmam as análises da racionalidade neoliberal realizadas por Laval e Dardot (2016): “a grande inovação da tecnologia neoliberal é vincular diretamente a maneira como um homem é governado à maneira como ele próprio se governa” (p.327).

Talvez por isso, o NEM se apresente como uma modelagem educacional mais flexível, que favorece os estudantes com a possibilidade de escolha entre cinco diferentes percursos de escolarização, cinco trilhas curriculares distintas e

excludentes, cinco *itinerários formativos* que se apresentam como uma espécie de *menu* curricular para a total satisfação do aluno-cliente<sup>93</sup>.

Aqui, o princípio neoliberal da flexibilidade, atua, por um lado, como regra indutora da fragmentação, da seletividade e da desregulamentação da formação escolar, e, por outro, como componente retórico de uma produção discursiva voltada para a hipervalorização da liberdade, da autonomia, da escolha e do protagonismo juvenil nos processos de ensino-aprendizagem. Tudo isso, para que o estudante tenha a impressão de que conduz seu próprio projeto de vida, podendo finalmente assumir um papel central, como autor de si mesmo.

Tanto na propaganda, quanto no texto regulador, a fórmula *itinerário formativo* atua como materialização desse princípio da flexibilidade, de modo que a sua circulação produz um efeito consensual sobre a necessidade de tornar o Ensino Médio compatível com os avanços da gestão neoliberal. A flexibilização dos percursos formativos obriga o estudante a escolher, e, ao exercer esta escolha, ele se integraria à subjetividade neoliberal, cuja autoimagem implica na figura do “especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo” (p.325).

Na educação neoliberal, a interiorização do princípio da flexibilidade serve para enquadrar os sujeitos em novos padrões formativos, exigidos pelo mercado de trabalho: pessoas dinâmicas, eficazes, úteis, dispostas ao consumo e dóceis para o trabalho – o ser humano flexível é o ser humano mercantilizado. Diante da fórmula *itinerário formativo*, abre-se um leque de possibilidades curriculares e o estudante é levado a acreditar que o ato da escolha confirma seu protagonismo autogestor.

A sentença final dessa propaganda: “agora é você quem decide o seu futuro”, acaba por conferir um caráter inalienável a essa decisão, tornando cada estudante comprometido com o modelo de sociabilidade reivindicado pelo projeto neoliberal totalitário. Nele, cada vez mais cedo os jovens são desafiados existencialmente, provocados a tomar decisões cruciais, dando a impressão da adolescência como uma fase adultizada, autônoma, livre e responsável o suficiente para assumir consequências de longo prazo.

---

<sup>93</sup> Considerando já aqui o acréscimo do itinerário de formação técnica profissional, apresentado como possibilidade de formação técnica profissional integrada ao ensino médio, sem necessidade de complementação posterior de carga horária: “mais uma opção para você terminar o ensino médio”, informa o estudante na propaganda.

A flexibilização não leva ao aprofundamento, ao contrário, empobrece a escolarização, uma vez que limita o acesso do estudante a uma área de conhecimento específica – recortada de uma realidade epistemológica bem mais complexa. Em vez de acessar todos os conteúdos de formação geral e propedêutica, o estudante, tem agora, na prática, o dever de escolher um itinerário formativo. Pelo qual define um caminho simplório, uma rota alternativa, um atalho que estreita a possibilidade de acessar outros conhecimentos em seu percurso de escolarização. O NEM condena a juventude da escola pública a uma formação escolar precarizada, longe do ideal democrático de educação para todos e, ainda mais distante, do seu papel fundamental no combate à desigualdade social.

*O princípio da necessidade - propaganda 03*<sup>94</sup>: simula uma comunidade escolar atuante, com a participação de pais, estudantes, professores e gestores.

Trata-se da propaganda mais atual sobre a reforma, no ar desde o dia 14 de julho de 2021, justamente como suporte publicitário para a etapa de implementação do NEM. Utilizando uma cinematografia que lembra as histórias de heroísmo e aventura, a propaganda visa despertar o comprometimento de todos em favor da causa reformista, potencializando o discurso de engajamento da comunidade escolar na melhoria da educação. Aqui, o princípio da necessidade é sinônimo de alinhamento com o projeto neoliberal totalitário para a educação.

Nesta propaganda, todos os integrantes da comunidade escolar têm voz ativa, uma novidade oposta ao processo de deflagração dessa reforma. Mas que, neste momento, faz todo o sentido, uma vez que a intenção é promover a completa adesão aos atos reformadores. Não por acaso, uma das primeiras inscrições projetadas pela propaganda é uma sentença afirmativa implacável: “a mudança começou” – como se todos devessem se sentir parte de um mesmo movimento, que mira a adequação curricular e pedagógica aos novos tempos. Daí a presença na propaganda de todos os atores educacionais, mostrando engajamento em favor da reforma.

A fala atribuída aos pais, exalta o fato de que a reforma permite aos filhos “poder escrever a sua história”, como se os pais tivessem total segurança em uma reforma educacional que exige uma decisão crucial a ser tomada pelos filhos ainda adolescentes. O neoliberalismo altera até mesmo o tipo de vínculo social entre pais e filhos: em vez de uma relação de cuidado com a formação cultural, ética e cidadã,

---

<sup>94</sup> Acessado em 24 de setembro de 2021 no link: <https://www.youtube.com/watch?v=rffon63gGBY>.

entra em cena o cálculo frio sobre o futuro profissional a ser escolhido. Neste contexto, a possibilidade dos jovens escreverem a sua própria história é apresentada como uma revolução no ensino, quando na verdade, trata-se da profissionalização precoce e da formação para o trabalho simples.

Aqui, retornamos à fórmula *itinerário formativo*, repercutindo a fala entusiasmada dos estudantes: “É real. Agora a gente vai poder escolher...”, quando, na verdade, esse “poder escolher” é um dever escolher – em vez de exercício pleno da liberdade, é uma obrigação de decidir. Se a reforma é regida pelo princípio da necessidade (basta ver a urgência da sua aprovação), certamente o respeito à liberdade não integra plenamente suas recomendações, posto que, o *itinerário formativo* já está definido. É papel da própria instituição escolar criar essas alternativas curriculares, mas como já funcionam na precariedade – sem recursos, sem infraestrutura e sem profissionais –, os itinerários tendem a ficar restritos àquilo que a escola já dispõe. A novidade é, puramente, o empobrecimento desse percurso.

Os professores também se manifestam na propaganda, reconhecendo sua nova condição de “orientadores e colaboradores”, destituídos da função pedagógica nas relações de ensino-aprendizagem em nome da “construção de um projeto de vida”. Um mecanismo de controle interno e de autogestão, apresentado como uma revolução no atual cenário do Ensino Médio, quando, na verdade, implica na transformação dos próprios sujeitos conforme o padrão da sociedade neoliberal. Daí, o discurso educacional ser instrumentalizado para a formação de sujeitos individualizados, indivíduos soberanos, senhores de si e de sua história.

A noção de projeto de vida, busca naturalizar (como uma nova dimensão antropológica) a valorização da conduta empreendedora em todos os momentos e aspectos da vida. Por isso, a formação escolar deve reproduzir o modelo das experiências mercantis, nas quais a interiorização da racionalidade de mercado (cálculo de ganho) passa a ser o mais alto ideal dos processos de escolarização e de subjetivação contemporânea. O objetivo é criar uma espécie de subjetividade financeira, implicada na gestão da vida como garantia de existência mais qualificada.

O *princípio de necessidade* que fundamenta essa reforma, funciona como camuflagem para o processo de adequação do sujeito às novas condições de vida impostas pelo projeto neoliberal totalitário. Ao se constituir como autogestor (empreendedor de si mesmo), o sujeito contemporâneo escolarizado sacramenta o

*mercado* como parte constitutiva da sua própria natureza humana. Eis o maior triunfo desse projeto: transformar as diretrizes neoliberais em conteúdo de aprendizagem.

A fala final da propaganda é feita por um gestor escolar, sentenciando, que, com a reforma, “A qualidade da educação vai dar um salto!” – como se a melhora da educação dependesse apenas de invenções curriculares. Trata-se de uma afirmação falaciosa, uma vez que a simples alteração da grade curricular não implica numa revolução na educação. A partir do momento em que a propaganda mostra a reforma como uma solução definitiva (princípio da necessidade), fica implícito, ao menos no campo do discurso, que basta todos realizarem sua parte para a educação “dar um salto”. O que significa, engajamento na forma de aceitação passiva, afinal de contas, como diz a sentença final da propaganda: “deixe a educação transformar a sua história”.

Em resumo, a atual REM reflete e promove uma espécie de arquitetura social, na qual a responsabilização pelas desigualdades, pela falta de oportunidades, pelo fracasso profissional, pelo desemprego, pela pobreza etc., é sempre do próprio sujeito e das escolhas que ele realiza ao longa da vida. Não cabe aqui, por exemplo, a consciência crítica que, observando a realidade brasileira, fala em reivindicação de direitos, em atuação do Estado, em justiça social e igualdade, uma vez que, para o projeto neoliberal totalitário, a personalização da responsabilidade é um fator fundamental. Basta notar o alcance da ideia de meritocracia, e a consequente isenção do poder público em nome da atribuição de uma culpa privada<sup>95</sup>.

Neste sentido, essa reforma constitui uma ação intervencionista em favor do projeto de neoliberalização da sociedade brasileira, a princípio, um projeto contra a juventude, que verá diminuir consideravelmente sua chance de ter uma formação

---

<sup>95</sup> Sobre o tema, o filósofo estadunidense Michael Sandel (2020) publicou recentemente o livro *A tirania do mérito*, no qual aborda a meritocracia como a ideologia responsável pela crise política global que potencializou os movimentos antidemocráticos em todo o mundo. No contexto da globalização mercadológica, a meritocracia foi a base de um processo de hiperindividualização que elevou como nunca os níveis de desigualdade e aumentou ainda mais o abismo entre vencedores e perdedores, neste caso, os vencedores são os poucos que estão à frente desse novo capitalismo global, enquanto, os perdedores, somam uma maioria de insatisfeitos e ressentidos diante das crescentes perdas, sejam elas financeiras ou culturais. Para Sandel (2020), “O problema da meritocracia não é apenas que a prática fica aquém do ideal. Se fosse esse o problema, a solução seria aperfeiçoar a igualdade de oportunidade, buscando uma sociedade na qual pessoas conseguissem, independentemente do ponto de partida na vida, verdadeiramente subir o quanto seus esforços e talentos as levassem. Mas é duvidoso que até mesmo uma meritocracia perfeita fosse satisfatória, tanto moral quanto politicamente [...] uma meritocracia perfeita exclui todos os sentidos de dádiva e graça. Diminui nossa capacidade de nos enxergar compartilhando uma sina comum. Deixa pouco espaço para a solidariedade que pode surgir quando refletimos sobre a contingência de nosso talento e destino. É isso que faz do mérito uma espécie de tirania, ou regra injusta” (38-40).

geral e ampla, baseada nos conhecimentos necessários ao trabalho complexo, à emancipação crítica e à autonomia de pensamento. Essa REM, tem potencial para condenar brutalmente gerações de jovens brasileiros ao trabalho subalternizado e a relações sociais injustas, sobre as quais, sequer, poderão se conscientizar. Trata-se, assim, de um modelo de educação alinhado à dominação totalitária.

### **3. A Organização Escola sem Partido e a fórmula “doutrinação ideológica”**

O Movimento Escola sem Partido, surge em 2004 pela iniciativa de uma única pessoa, o advogado, procurador do Estado de São Paulo e pai, Miguel Nagib<sup>96</sup>. Indignado com a abordagem “ideológica” de conteúdos escolares, ele resolve denunciar essa prática recorrente nos professores e na escola na qual estudava sua filha. Nada seria mais legítimo do que a indignação de pais zelosos no cuidado com a formação escolar da sua prole. No entanto, a construção dessa narrativa heroica, não encontra sustentação na realidade, sobretudo, quando se observam os objetivos, as funções e os modos de ação do “Movimento”.

A rede de relações que se articula em seu entorno, ajuda a desfazer a ideia de mero cuidado protetor dos pais para com a educação de seus filhos<sup>97</sup>. Afinal de contas, os problemas reais da educação no Brasil passam bem distante da suposta abordagem ideológica realizada por professores, ao apresentar os conteúdos de suas disciplinas. A falta de recursos, de infraestrutura, de valorização do trabalho docente não entram na pauta do Escola sem Partido - ESP, como se, milagrosamente, ao combater aquilo que consideram uma distorção no ensino, pudessem garantir a melhoria das condições educacionais no Brasil. Por isso, deixamos de lado a odisséia que apresenta o ESP como uma ação de cuidado zeloso, para enfrentar a perspectiva

---

<sup>96</sup> O personalismo que marca o início do Movimento, colabora fortemente para agregar outras pessoas que se identificam com a causa (muitos tendem a se reconhecer nas reivindicações, não tanto por aquilo a que elas se contrapõem, mas pela coragem e iniciativa de um pai protetor e zeloso, disposto a lutar contra um sistema educacional opressor). Estrategicamente, favorece uma narrativa de espontaneidade e legitimidade que torna o conteúdo das propostas, mesmo quando trazem medidas extremas, necessário para o enfrentamento de uma questão fundamental e que não está diretamente sob o controle dos pais: o cotidiano escolar.

<sup>97</sup> Políticos, empresários, grupos de mídia, seguimentos religiosos conservadores, são na verdade, parte de uma rede tão bem articulada, que, obtiveram sucesso na disseminação dos ideais do Escola sem Partido por todo o país, inclusive assessorando os projetos de lei, que, ainda hoje, mesmo com o fim declarado das atividades do Movimento, não cessaram de chegar às Câmaras legislativas de estados e municípios.

de uma Organização criada para fomentar uma política de reforma da educação, contra professores, contra a escola pública e contra a sociedade brasileira.

A compreensão do ESP numa perspectiva organizacional, como sugere Algebaile (2019), parece oferecer condições mais adequadas para avançarmos na caracterização das estratégias de fortalecimento e disseminação das propostas do “Movimento”. Aliás, um termo que carece de revisão, sobretudo, quando é utilizado para designar um “organismo especializado”<sup>98</sup> como o ESP, cuja missão interventora busca introduzir mecanismos de vigilância, controle, denúncia e criminalização do espaço escolar.

Esses traços gerais de sua constituição dão indicações relevantes sobre o efetivo caráter dessa organização, reduzindo a possibilidade de que a mesma seja entendida como um “movimento” e reforçando a percepção de que se trata tipicamente de organismo especializado, internamente centralizado e externamente vinculado, por sua instrumentalidade, a uma vertente político-partidária mais diversificada na sua composição (p.68).

Essa possibilidade de encarar a ESP como uma “forma real de organização”, é fortalecida por um conjunto de informações dúbias e imprecisas que constam no único canal oficial disponível para a apresentação do Programa, o *site* <http://www.programaescolasempartido.org>. A própria sobreposição dos termos “Movimento” e “Programa” vinculadas no *site*, já é indicativo da falta de clareza, sobre como, afinal, se define e se organiza essa iniciativa. Na verdade, a aparente duplicidade parece estar a serviço de uma encenação que visa simular uma atividade espontânea, a fim de inviabilizar qualquer intenção de crítica à sua constituição formal.

Porém, as características do *site*, as formas de apresentação das ideias, as formas das conduções das ações propostas e a diversidade dos tipos de participantes que se aproximam do Escola sem Partida ou a ele se associam, com maior ou menor organicidade, mostram que a associação aberta é apenas uma face complementar e secundária de sua forma real de organização. Sua estrutura organizacional, na verdade, é definida por uma coordenação personalizada bastante autônoma e centralizada, bem como por ramificações sociais e institucionais bem definidas em seus traços partidários e em seus comandos, seja no que diz respeito aos nexos diretos e indiretos do Escola sem Partido com partidos políticos, seja no que diz respeito a

---

<sup>98</sup> “... uma organização especializada, que cumpre funções específicas de propaganda, mobilização e controle no âmbito de uma vertente partidária comprometida com a defesa de prerrogativas econômicas, políticas e socioculturais ultraconservadoras” (ALGEBAILLE, 2019, p.72).

seus vínculos com ramos específicos da grande mídia, do parlamento e de segmentos religiosos (p.69-70).

Em todo o *site*, a única pessoa que aparece como responsável pelas informações é o seu próprio idealizador. Porém, uma referência “incidental” chama atenção para a possibilidade de uma vinculação organizacional mais profunda, uma vez que, na sessão de apresentação do *site*, em uma aba chamada *Sobre nós*, aparece textualmente a seguinte informação:

Quando começávamos a pôr mãos à obra, tomamos conhecimento de que um grupo de pais e estudantes, nos EUA, movido por idêntica preocupação, já havia percorrido nosso caminho e atingido nossa meta: NoIndoctrination.org. Inspirados nessa experiência, decidimos criar o site EscolasemPartido.org, uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária (<http://escolasempartido.org/quem-somos/>).

Embora esse fato seja apresentado como simples coincidência, a motivação “idêntica” das iniciativas aproxima de maneira definitiva o ESP e a organização estadunidense. Não é pouco acreditar que uma ação pessoal de um pai (advogado e procurador do Estado) inconformado com a sua percepção do caráter doutrinário da educação recebida pela filha, encontraria, por acaso, um correspondente organizacional que “já havia percorrido nosso caminho e atingido nossa meta”, justamente nos EUA – país compreendido como modelo ideológico pelas forças reacionárias emergentes na política nacional e ainda mais fortalecidas depois do golpe de 2016.

Outro fato que corrobora a perspectiva organizacional do ESP é a miríade de parlamentares, grupos religiosos, sistemas de comunicação e organizações de fins políticos como MBL<sup>99</sup>, que se colocaram, quase simultaneamente, como porta-vozes de um discurso beligerante contra professores e a favor de medidas policiais, a

---

<sup>99</sup> O MBL - Movimento Brasil Livre, tornou-se, a partir de 2013, um dos principais atores na cena política brasileira. Inicialmente “apartidário” e “apolítico”, o Movimento pautou um discurso fortemente amplificado no debate público sobre a ruína da classe política, segundo ele fisiologicamente corrupta e corrompida. Sua participação mais destacada foi nas mobilizações de rua em 2013 e na consolidação de uma pauta contra os serviços públicos e a estrutura estatal e a favor das privatizações e das políticas neoliberais, com isso, passou a exercer uma grande influência nas redes sociais. Já na campanha eleitoral de 2018, se associou a outras organizações, como “Vem pra Rua” e a “Escola sem Partido”, impulsionando várias candidaturas que viriam a ser eleitas para as câmaras legislativas federais e estaduais.

fim de coibir a suposta doutrinação de esquerda nas escolas. Especialmente, no contexto da campanha eleitoral de 2018, muitos dos parlamentares eleitos e, também, o próprio Presidente da República, se associaram para a disseminação de um mesmo núcleo de ideias<sup>100</sup> defendido pela Organização ESP.

Por fim, o potencial de mobilização observado entorno dessa Organização, permite-nos considerar, mesmo em detrimento da narrativa de espontaneidade sustentada por Miguel Nagib, que estamos diante de uma estrutura organizacional articulada, com ramificações em vários setores da sociedade brasileira e com um planejamento estratégico muito bem definido, quanto às suas ações públicas<sup>101</sup>. Portanto, trata-se de um instrumento minuciosamente produzido, visando ocupar rapidamente o debate público, onde se projeta sob aparência de uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (Acessado em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>).

É inegável que essa estratégia foi bem sucedida, em especial, a pretensão da Organização de falar pelos pais, estudantes e parte da sociedade que se considerava vítima de *doutrinação ideológica* nas escolas. Uma estratégia que já apresentava “indícios claros do clima de desagregação social, produção do ódio às diferenças e de preparação de uma atmosfera de perseguição” (FRIGOTTO, 2019, p.19). Uma atmosfera que, ao menos nos últimos ciclos eleitorais (2014-2016-2018), permitiu à ESP pautar grande parte do debate público sobre a educação brasileira. E é justamente a partir desse controle discursivo, que a Organização passou a ocupar um lugar de destaque também no plano concreto das políticas educacionais do país<sup>102</sup>.

---

<sup>100</sup> Conforme Penna (2019), esse núcleo de ideias reúne quatro elementos cruciais para a articulação dos argumentos repetidos incansavelmente pelos defensores da Organização: 1) uma concepção de escolarização que distingue o ato de educar (direito dos pais) do ato de instruir (dever dos professores); 2) desqualificação do professor; 3) utilização de estratégias discursivas fascistas (caricaturas e *memes*) e 4) defesa do poder total dos pais sobre os seus filhos.

<sup>101</sup> Como comprova o próprio *site* da Organização, que traz modelos de documentos legislativos (Projetos de Lei para uso dos parlamentares), modelo de notificação extrajudicial (para que os pais possam fazer a denúncia de professores doutrinadores), indicativo de canais de denúncia, redes de apoio e extenso material para uso em campanha de divulgação das propostas e ações do Escola sem Partido.

<sup>102</sup> “O primeiro projeto de lei do Programa Escola sem Partido foi apresentado na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (Alerj) em maio de 2014 pelo Deputado Flávio Bolsonaro do Partido Social Cristão (PSC). Desde então, já foi apresentado em várias casas legislativas de inúmeros estados e municípios e também na Câmara Federal, em 2015, e no Senado, em 2016” (BARBARA, CUNHA, BICALHO, 2019, p.108).

a) *O professor doutrinador: a caça aos inimigos subjetivos*

Toda a discursividade argumentativa produzida e disseminada pela Organização ESP é centrada na figura do professor. Na cosmovisão escolar publicizada por todos os defensores e porta-vozes da Organização, é unânime a atribuição de um caráter de vilania ao professor, responsável direto pelo maior dos males a ser combatido na educação brasileira: a doutrinação ideológica de esquerda. Em todas as manifestações públicas (seja no site, em redes sociais, em audiências e debates), o foco discursivo é sempre o mesmo: deixar claro e evidente que o professor seria o “inimigo” a ser desmascarado, enquadrado, punido e, enfim, eliminado.

De certo modo, essa imagem radicalizada que caricaturiza o profissional docente, conferindo a ele uma espécie de protagonismo negativo nos processos de formação escolar – sem considerar a complexidade de outros aspectos inerentes às interações pedagógicas –, surpreendeu grandemente tanto os próprios professores, como pesquisadores educacionais e defensores da educação pública. A surpresa, aqui, fica por conta de duas razões quase “esotéricas” de tão irrealistas, e, que, por isso mesmo, merecem uma maior atenção: 1) a distância entre esse discurso e a realidade escolar e 2) a maneira perversa como os professores são culpabilizados.

Quando observamos o *site* da Organização ou os projetos de lei que reproduzem suas diretrizes, é flagrante a insistente desqualificação do professor, tido como um profissional completamente indigno de confiança, sobre o qual, aliás, deve pairar, por parte dos pais e da sociedade em geral, sempre uma suspeita, um receio ou até a pressuposição de que ele seria um reiterado violador da inocência e ingenuidade dos estudantes. Eis a “robusta justificativa” dada pela Organização e que encontra-se incorporada textualmente aos projetos de lei:

É fato notório que 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; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis [...] (Acessado em: <http://escolasempartido.org/anteprojeto-lei-estadual/>).

A necessidade de autolegitimação do texto chama a atenção, ainda mais por ignorar qualquer evidência, prova ou materialidade que viesse a tornar minimamente plausível a descrição de uma ambiente escolar tomado por agentes de doutrinação, em vez de professores. A presença de expressões inconsistentes e de argumentos de autoridade questionáveis, como “É fato notório”, “Diante dessa realidade” que é “conhecida por experiência direta”, além de demonstrar a superficialidade do texto, sinaliza para a total falta de correspondência entre o cenário descrito pela Organização e a realidade encontrada nas salas de aula.

Aliás, o sentido dessa fala talvez nunca tenha sido o de representação da realidade, mas, o de uma estratégia discursiva criada exclusivamente para transformar uma mentira pública em verdade objetiva. Como bem demonstrou Hannah Arendt, ao explorar o modo como o regime nazista se utilizou de “mentiras originais” e “declarações para consumo público”, através de intensas campanhas de ódio, acusações fraudulentas e verdades falseadas, demonizando, criminalizando e culpabilizando, a ponto de massificar na sociedade alemã a imagem do judeu como “inimigo objetivo”<sup>103</sup>.

No caso da ESP, a estratégia totalitária do inimigo objetivo é atualizada para a transformação do professor em uma espécie de inimigo subjetivo, supostamente flagrado em suas ações delituosas e “práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais”. O professor é descrito como alguém degenerado e perverso, um agente manipulador da consciência estudantil, usurpador da autonomia de pensamento e opressor da liberdade. O professor é inimigo da subjetividade, por isso, a necessidade urgente de desmascará-lo e puni-lo.

Tal professor, agora enquadrado como inimigo subjetivo da ESP, pode ser duplamente acusado: primeiro, por ser esse que doutrina o pensamento, que interfere na consciência alheia, que mobiliza as paixões a ponto de dominar as disposições do

---

<sup>103</sup> A noção de “inimigo objetivo” é apresentada por Hannah Arendt em suas análises das estratégias publicitárias encampadas pelos regimes totalitários. No capítulo I desta Tese, chamo atenção para essa designação, justamente pelo caráter de fabricação artificial e fictícia (peça de propaganda) das figuras que deveriam ser enquadradas como inimigos dos regimes. Mesmo guardando as devidas proporções entre essas duas organizações (a publicidade totalitária nazista e a Escola sem Partido), não podemos deixar escapar a similaridade das estratégias de acusar com virulência a existência de um “inimigo objetivo” a ser combatido e eliminado.

espírito. O inimigo subjetivo é aquele que “faz a cabeça”, influencia comportamentos e condutas, que interfere no sentimento de crença, direcionando engajamentos como se fossem verdadeiros atos de fé. Em suma, atua direta e especificamente nos processos de subjetivação.

A segunda acusação, deriva justamente do caráter subjetivo desse juízo sobre o professor. Diferentemente do inimigo objetivo do nazismo, que deveria ser anulado objetivamente (solução final), o inimigo subjetivo não é concretamente aquele que deve ser liquidado com uma pena capital. Penso que, ao menos neste momento, a intenção da Organização não seja o banimento ou aniquilamento definitivo do professor; não se trata de uma proposta de extermínio real, mas de uma desconstrução simbólica, no nível do imaginário subjetivo que ainda sustenta alguma autoridade docente.

Afinal de contas, a função de professor só existe dentro de uma relação pedagógica (professor-aluno), possível apenas numa coexistência a partir da qual os polos da relação se retroalimentam. Por isso, a estratégia de criação do inimigo subjetivo implica na dissolução dos vínculos internos, íntimos e intrínsecos entre os personagens desse relação. Mesmo assim, do ponto de vista da subjetividade, o aluno-vítima e o professor-doutrinador são essências de uma mesma realidade – não existindo separadamente, habitam o mesmo universo de aprendizagem.

O conjunto das acusações dirigidas contra os professores baseia-se em supostas constatações, apresentadas como verdades que dispensariam a necessidade de comprovação, uma vez que já estariam consolidados como percepções subjetivas. Em momento algum das manifestações públicas da Organização, encontraremos provas objetivas e concretas, ou pior, sequer um contraponto ou mesmo a voz do professor expressando seu direito de defesa. Atacados, desqualificados e silenciados, os profissionais docentes são lançados na indigência de uma generalização depreciativa, indiferente às precárias condições de trabalho e aos desafios que implicam suas muitas e sobrepostas tarefas cotidianas.

A despeito disso, é a essência mesma da escolarização, sobretudo, no que diz respeito à formação humana e cidadã, que é colocada em cheque, uma vez que, para a Escola sem Partido, o professor não é e não deve ser, nunca, um educador – cabendo a ele apenas o dever da instrução. Conforme Penna (2019), um dos pontos de partida dessa Organização é justamente uma concepção de escolarização que se

caracteriza pela dissociação entre o ato de educar e o ato de instruir. Neste caso, “o ato de educar seria responsabilidade da família e da religião; então o professor teria que se limitar a instruir, o que no discurso da ESP equivale a transmitir conhecimento neutro, sem mobilizar valores e sem discutir a realidade do aluno” (p.38).

No anexo I, que acompanha o Projeto de Lei nº 867/2015<sup>104</sup> (que acabou ficando conhecido como Lei da Mordaça), um rol de exigências e obrigações é atribuído aos professores, como se a sua prática cotidiana consistisse integralmente em violações e crimes contra a liberdade e autonomia dos estudantes. “A pretexto de transmitir aos alunos uma ‘visão crítica’ da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores abusa da liberdade de cátedra e se aproveita do segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo” (Acessado em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>). O professor, inimigo subjetivo da Organização, deve ser vigiado, coibido, denunciado e enquadrado conforme os imperativos designados por força normativa. Vejamos:

DEVERES DO PROFESSOR I - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária. II - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas. III - O Professor 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, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito. V - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. VI - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula (BRASIL, 2015).

De acordo com essa proposta, o ambiente escolar encontra-se tomado por “militantes” doutrinadores, e contra isso seria preciso erguer um aparato coercitivo capaz de inibir o caráter ideológico do trabalho docente. O espaço inviolável da sala

---

<sup>104</sup> Ao longo do texto irei me deter apenas nesse projeto de lei, considerando a metamorfose da Organização Escola sem Partido em uma forma jurídica (PL) amplamente disseminada pelo país a fora (muitos projetos de lei ainda tramitam em diversos estados e municípios da União). Tal escolha baseia-se exclusivamente no alcance pretendido por esta proposta legislativa, uma vez que o Projeto de Lei nº 867/2015 (apresentado pelo Deputado Federal Izalci Lucas, do PSDB do Distrito Federal) visava alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, buscando transformar o programa do Escola sem Partido numa lei geral da educação brasileira.

de aula, até então sob o domínio de um inimigo astuto, deve ser transformado em território “neutro”, aberto para a circulação de opiniões e crenças correspondentes à “educação moral” que os estudantes recebem em casa. Para a Organização, em vez da escola oferecer uma formação baseada no conhecimento “puro” e em acordo com os preceitos da família tradicional, ela vem promovendo a deformação da consciência dos estudantes em favor de ideologias perniciosas - em especial, o debate sobre gênero e sexualidade, racismo, feminismo, minorias, justiça social e história da formação da sociedade brasileira etc.

Conforme o código de conduta “Deveres do Professor”, citado acima, no contexto das aulas o professor deve se limitar apenas a instruir os estudantes sobre a matéria específica, sem problematizar, por exemplo, as possíveis implicações dos conteúdos ensinados para as questões decorrentes do modo de vida que assumimos em nosso tempo. Nesse discurso, que ratifica a figura do professor como o inimigo subjetivo a ser combatido, o papel da escolarização também é limitado a uma mera inculcação de conhecimentos – daí a insistência na aplicação dos princípios de neutralidade e objetividade na relação ensino-aprendizagem.

Sabemos que o conhecimento é vulnerável à contaminação ideológica e que o ideal da perfeita neutralidade e objetividade é inatingível. Mas sabemos também que, como todo ideal, ele pode ser perseguido. Por isso, sustentamos que todo professor tem o dever ético e profissional de se esforçar para alcançar esse ideal (Acessado em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>).

Ao impedir o professor de procurar dialogar com os estudantes sobre a complexidade das realidades cotidianas (sobretudo, em um país com uma história de desigualdade, violência e injustiça, como o Brasil), em vez de neutralidade e objetividade, a atividade docente é colocada a serviço da simples reprodução acrítica das arbitrariedades que marcam a nossa formação social. Não há educação neutra, porque a sociedade não é neutra. Neste sentido, “a discussão e a compreensão crítica da sociedade mediada pelo conhecimento não são doutrinação, menos ainda, opressão” (RAMOS, 2019, p.85-86). Além disso,

Intui-se que essa escola não é o lócus da produção do conhecimento científico, filosófico e sociológico, pois o que se tem como horizonte é a defesa e legitimação de valores morais e religiosos do modelo de família tradicional. A não problematização das convicções e costumes familiares faz do movimento aparentemente apartidário um adepto do senso comum - Se o docente é condenado por essa atitude

indagadora, isso significa que o horizonte do movimento é o senso comum (SANTOS e SANTOS, 2020, p.43).

Por fim, a criminalização do professor, declarado inimigo subjetivo da ESP, ganha dois novos capítulos ainda mais graves. Basta notar a divulgação de uma espécie de cartilha casuística que seleciona um conjunto de procedimentos potencialmente doutrinários, a fim de instruir e estimular os estudantes sobre como flagrar um doutrinador e como planejar uma denúncia. Para a Organização, ações comuns à rotina do professor, no que diz respeito à escolha de suas estratégias pedagógicas, como, por exemplo, abordagem do noticiário, indicação de livros, textos e obras de arte, debate sobre questões controversas, deveriam agora passar por um tipo de assepsia ideológica, para atender a uma exigência de neutralidade política em relação aos conteúdos discutidos em sala aula.

No *site*, as sessões *Flagrando um doutrinador*<sup>105</sup> e *Planejando a sua denúncia*<sup>106</sup>, são apresentadas em referência a cenas passíveis de serem tipificadas

---

<sup>105</sup> “Selecionamos, neste espaço, alguns procedimentos utilizados por esses mestres da militância. Você pode estar sendo vítima de doutrinação ideológica quando seu professor: - se desvia frequentemente da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional; - adota ou indica livros, publicações e autores identificados com determinada corrente ideológica; - impõe a leitura de textos que mostram apenas um dos lados de questões controvertidas; - exhibe aos alunos obras de arte de conteúdo político-ideológico, submetendo-as à discussão em sala de aula, sem fornecer os instrumentos necessários à descompactação da mensagem veiculada e sem dar tempo aos alunos para refletir sobre o seu conteúdo; - ridiculariza gratuitamente ou desqualifica crenças religiosas ou convicções políticas; - ridiculariza, desqualifica ou difama personalidades históricas, políticas ou religiosas; - pressiona os alunos a expressar determinados pontos de vista em seus trabalhos; - alicia alunos para participar de manifestações, atos públicos, passeatas, etc.; - permite que a convicção política ou religiosa dos alunos interfira positiva ou negativamente em suas notas; - encaminha o debate de qualquer assunto controvertido para conclusões que necessariamente favoreçam os pontos de vista de determinada corrente de pensamento; - não só não esconde, como divulga e faz propaganda de suas preferências e antipatias políticas e ideológicas; - omite ou minimiza fatos desabonadores à corrente político-ideológica de sua preferência; - transmite aos alunos a impressão de que o mundo da política se divide entre os “do bem” e os “do mal”; - não admite a mera possibilidade de que o “outro lado” possa ter alguma razão; - promove uma atmosfera de intimidação em sala de aula, não permitindo, ou desencorajando a manifestação de pontos de vista discordantes dos seus; - não impede que tal atmosfera seja criada pela ação de outros alunos; - utiliza-se da função para propagar ideias e juízos de valor incompatíveis com os sentimentos morais e religiosos dos alunos, constringendo-os por não partilharem das mesmas ideias e juízos” (Acessado em: <http://escolasempartido.org/blog/flagrando-o-doutrinador/>).

<sup>106</sup> “Ao perceber que está sendo vítima de doutrinação política e ideológica em sala de aula, o estudante se depara com o seguinte dilema: denunciar — e expor-se ao risco de ser perseguido pelo professor e hostilizado pelos colegas; ou ficar calado. [...] Por isso, o ESP aconselha esses estudantes a fazer o seguinte: Na dúvida, não se precipitem. Planejem a sua denúncia. Anotem os episódios, os conteúdos e as falas mais representativas da militância política e ideológica do seu professor. Anotem tudo o que possa ser considerado um abuso da liberdade de ensinar em detrimento da sua liberdade de aprender. Registrem o nome do professor, o dia, a hora e o contexto. Sejam objetivos e equilibrados. Acima de tudo, verazes. E esperem até que esse professor já não tenha poder sobre vocês. Esperem, se necessário, até sair da escola ou da faculdade. Não há pressa. Quando estiverem seguros de que ninguém poderá lhes causar nenhum dano, DENUNCIEM a covardia de que foram vítimas quando não podiam reagir. Façam isso pelo bem dos estudantes que estão passando ou ainda vão passar

e enquadradas como “crime” de doutrinação, na medida em que simulam condutas suspeitas em sala de aula, nas quais, supostamente, seria possível flagrar o professor doutrinador apenas observando suas práticas. Mas, não sem antes advertir sobre os ardis “utilizados por esses mestres da militância”, ao menos, é assim que comunica o *site*: “Ao deparar-se, no entanto, com uma audiência intelectualmente mais sofisticada, o doutrinador pode também sofisticar sua abordagem, dissimulando a propaganda ideológica numa roupagem pseudo-científica” (Acessado em: <http://escolasempartido.org/blog/flagrando-o-doutrinador/>). Afinal, como alerta também o Projeto de Lei nº 867/2015, o professor trabalha incessantemente para “transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo” (BRASIL, 2015, p.07).

A perseguição ao professor, materializada em ações como filmar, gravar, afixar cartazes com deveres, denunciar, notificar extrajudicialmente, representar administrativamente, traduz bem o empenho da ESP em enquadrar objetivamente seu inimigo subjetivo. Na verdade, o simples fato de levar esse clima de conflito e tensionamento para a sala de aula, já seria o suficiente para alterar a natureza das relações pedagógicas, promovendo uma atmosfera permanente de ameaças. Em vez de relações pedagógicas construtivas, a Organização quer impor ao ambiente escolar relações coercitivas baseadas na utilização diversificada de dispositivos de controle à moda de um poder disciplinador.

A escola ideal defendida pela Organização, é aquela partidária de uma cultura policialesca, por meio da adoção de táticas de vigilância, coerção, delação e medo, com “um teor fortemente persecutório, repressor e violento” (RAMOS, 2019, p.78). Em seu cotidiano, além de lidar com as já conhecidas mazelas e ineficiência das políticas educacionais, no caso da aprovação do Programa da ESP (seja em qual instância isso aconteça: federal, estadual ou municipal), os professores estariam marcados por uma suspeita permanente, quanto à sua conduta ética e à utilização deliberada de práticas manipuladoras. Então, o professor deixaria de ser o inimigo subjetivo da Organização, para tornar-se o inimigo subjetivo de toda a sociedade.

#### *b) O poder disciplinar e o cerco à sala de aula*

---

pelo que vocês já passaram. É um serviço de utilidade pública” (Acessado em: <http://escolasempartido.org/blog/planeje-sua-denuncia/>).

Outro elemento característico da reforma educacional proposta pela Organização ESP, instituído em vários projetos de lei ainda em circulação no país, é a defesa escancarada da necessidade de disciplinarizar as relações educacionais. Se a neutralidade do ambiente escolar foi corrompida pela doutrinação ideológica de esquerda, a resposta sugerida pela Organização passa pela regulamentação normativa de novas práticas disciplinares, visando estabelecer um padrão de conduta no qual os atores educacionais (em especial, professores e estudantes) deverão se submeter a uma espécie de disciplina escolar militarizada<sup>107</sup> – com a utilização de táticas de combate ao inimigo subjetivo.

A partir dos estudos de Foucault (2012) sobre o *poder disciplinar*, a abordagem das medidas de vigilância, delação e polícia de pensamento defendidas pela ESP, podem ser melhor exploradas, no sentido de alinhar suas proposições com as formas contemporâneas de controle biopolítico. Em nosso caso, revertendo esse disciplinamento do trabalho docente para a produção de subjetividades adaptadas ao modo de vida neoliberal: individualismo radical e competição generalizada. O papel exercido pela Organização é o de abrir espaço para a implementação de políticas neoliberais na educação, vinculadas a um programa de disciplinarização das escolas públicas brasileiras.

Neste sentido, o poder disciplinar desponta como fundamento para a introdução de novas práticas coercitivas no cotidiano escolar, reeditando mecanismos de vigilância, controle, denúncia e criminalização, muito mais comuns em operações táticas de cunho militar do que nas salas de aula. Pelo menos, como aliás, já observamos no tópico anterior, é o que sugerem as sessões *Flagrando o doutrinador* e *Planejando a sua denúncia*, divulgadas pelo *site* da Escola sem Partido – exemplares da estratégia de transformação do ambiente escolar em uma zona permanente de conflitos. É a partir desses instrumentos, que os estudantes seriam treinados para a prática de ações persecutórias e de delação acerca da conduta de

---

<sup>107</sup> Não me refiro aqui ao projeto de Escola Cívico-Militar, que, no governo Bolsonaro, ganhou o *status* de subsecretaria na estrutura do Ministério da Educação (Decreto 9.465/2019). Embora me pareça plausível pensar que a Organização Escola sem Partido, através da sua atuação massiva no período de 2014-2018, tenha criado as melhores condições na esfera pública, para o encaminhamento e desenvolvimento desse projeto. Sobre o tema vale consultar os artigos: *Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário* (2019), de SANTOS, ALVES, MOCARZEL e MOEHLECKE, publicado pela Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.99295>) e *Atual política neoliberal de militarização da escola pública no Brasil* (2020), de BARTOLOZZI e ELLEN, publicado na Revista Temas em Educação (DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2020v29n3.55663>).

seus professores. Chama atenção o caráter explícito de suspeição e denunciamento das propostas.

Aqui, o poder disciplinar se manifesta em um conjunto de orientações formais, dispositivos normativos e regras de conduta a serem obedecidas por professores e estudantes dentro da “cortina de segredos das salas de aula”, visando assegurar o maior controle possível sobre aquilo que se passa na escola. Para a ESP, a disciplinarização tem o poder de normalizar essa rotina de vigilância e controle preventivo da atividade docente, mesmo que para isso seja preciso retirar do caminho os professores que se colocam como resistência. Eis uma formulação resumida das pretensões dessa Organização: o controle disciplinar da escola, através da criação de um padrão de coercibilidade para as relações pedagógicas.

Vejamos o que nos diz a proposta de Lei nº 867/2015:

Art. 5º. Os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio serão informados e educados sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença assegurada pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no art. 4º desta Lei.

§ 1º. Para o fim do disposto no caput deste artigo, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

§ 2º. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no § 1º deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.

Art. 6º. Professores, estudantes e pais ou responsáveis serão informados e educados sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que tange aos princípios referidos no art. 1º desta Lei.

Art. 7º. As secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato. Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade (BRASIL, 2015).

Esse padrão de coercibilidade ao qual me refiro, possui no texto legal a aparência de legitimidade, sobretudo, quando faz seguidas referências ao fato de que a comunidade escolar deve ser “informada e educada” para confrontar os professores, na medida em que forem flagrados como agentes de doutrinação. Na prática, isso

significa que pais e estudantes deverão ser os guardiões dos “limites éticos e jurídicos da atividade docente”, uma vez que o próprio professor é incapaz de fazê-lo. Em vez de colaborar para o aperfeiçoamento das condições educacionais, de reivindicar mais investimentos e infraestrutura para as escolas, pais e estudantes são estimulados a vigiar, denunciar e punir os professores, tendo em suas mãos (como mostra os artigos citados acima), um verdadeiro aparato coercitivo.

O Movimento tem um aspecto totalitário na medida em que as possibilidades de liberdade e de exercício de direitos já são preestabelecidas por ele, de uma maneira que busca delimitar uma função precisa e não autônoma para cada um na organização social. Nessa ordem, os pais delimitam o que o filho pode ou não aprender, os alunos exigiriam o cumprimento dos deveres dos professores, e estes exerceriam os deveres que são os próprios princípios do Movimento. A lógica fechada do sistema que tudo submete ao princípio da dominação confere ao controle proposto pelo Movimento o poder de regulamentação dos aspectos da vida que poderiam promover autonomia (MOURA e SILVA, 2020, p.283).

Aliás, essa conotação totalitária não é marcada apenas pela disciplinarização das funções, formas de atuação e conduta – seja de pais, estudantes ou professores –, mas, sobretudo, por revelar a natureza dos processos de subjetivação pretendidos pela Organização. Afinal, qual o tipo de sujeito que esta escola pretende formar? Para o exercício de qual função social? Ao importar dispositivos disciplinares para o contexto das relações escolares, me parece que a maior das preocupações da ESP é garantir que o processo de escolarização resulte na formação de pessoas funcionais<sup>108</sup>, aptas a desempenhar uma conduta obediente (à hierarquização neoliberal) e adaptável (ao trabalho precarizado).

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las

---

<sup>108</sup> Uma interessante resposta a essa questão, levando-se em conta a presença de elementos totalitários integrados às práticas educativas, é dada por Vicente (2012) no livro *Totalitarismo, educação e justiça: uma abordagem filosófica*. Partindo das reflexões de Hannah Arendt sobre o julgamento de Eichmann, ele sugere circunscrever um tipo de formação educacional baseada no pensamento totalitário, uma educação capaz de “conduzir o indivíduo ao funcionamento, mas não a pensar”. Sobre o que acrescenta: “Um exemplo emblemático desse tipo de educação pode ser encontrado na pessoa de Adolf Eichmann, uma pessoa que aprendeu de forma exemplar a funcionar, mas não aprendeu, ou pelo menos não lhe foi permitido aprender a pensar, conforme relato de Arendt (1999). Eichmann tinha conhecimento, convicções, argumentos, em resumo, possuía um discurso que dava a supor a presença de uma vida interior; porém, apesar de não dar mostras de estupidez, suas afirmações revelam ‘total ausência de pensamento’” (p.61).

num todo. [...] A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício (FOUCAULT, 2012, p.164).

Uma vez que esse poder ganha uma dimensão formal, como nas normas criadas pela Organização ESP, torna pública a intenção de realizar uma profunda transformação na própria função social da escola, que, em vez de formar cidadãos, passa a “adestrar” e “fabricar” indivíduos. Em outras palavras, passa a controlar os processos de subjetivação ligados à formação escolar e, dessa maneira, “retirar e se apropriar, ainda mais e melhor” das forças mobilizadas por esse conjunto de práticas coercitivas – a Organização objetiva um verdadeiro cerco contra a escola.

No momento em que as diretrizes da ESP são alçadas à condição de Projeto de Lei é quando melhor percebemos sua atuação como “organização especializada”. Pois, no plano concreto, assume o caráter de instrumento de gestão disciplinar, impondo uma dinâmica na administração do espaço escolar baseada no uso de tecnologias de controle, como a intromissão de dispositivos de vigilância, delação e criminalização na relação professor-aluno no contexto da sala de aula. Não interessa tanto o domínio pedagógico da escolarização, mas o puro disciplinamento coercitivo elevado à condição de normalidade escolar.

Importante notar que essa nova gestão disciplinar das relações pedagógicas, transcende os muros das instituições educacionais, produzindo, na sociedade como um todo, modos de subjetivação em acordo com o ideal de vigilância e controle das práticas sociais. Eis porque o poder disciplinar ganha nova roupagem e se atualiza na proposta de reforma educacional da Organização ESP – menos preocupada com o acesso ao conhecimento, e, mais atenta à constituição de um modelo de sociedade neoliberal disciplinarizada.

### *c) A fórmula “doutrinação ideológica” no projeto neoliberal totalitário*

Tanto a tática do inimigo subjetivo como a atualização dos aparelhos e mecanismos de execução do poder disciplinar, integram as propostas de reforma da educação brasileira defendidas pela Organização ESP. Trata-se de uma ação coordenada, articulada em conjunto e que se soma a uma mobilização de forças ainda

mais programática, ancorada no projeto neoliberal totalitário – para o qual, o controle da formação escolar constitui uma etapa crucial.

Também no âmbito dessa proposta de reforma, destaca-se a circulação de outra fórmula discursiva extremamente engajada e instrumentalizada: a fórmula “doutrinação ideológica”. Enquanto as fórmulas abordadas anteriormente, “educação de qualidade” e “itinerário formativo”, são responsáveis por introduzir, normalizar e normatizar dispositivos e procedimentos que atualizam o poder epistêmico e o poder simbólico, respectivamente; a fórmula “doutrinação ideológica” corresponde à atualização do poder disciplinar no campo educacional. Por isso, em razão da simultaneidade, das ênfases compartilhadas, da mobilização de estratégias comuns e uso intenso de propaganda, me parece razoável admitir que a circulação dessas fórmulas dão a ver um cenário de intervenção neoliberal sobre o campo educacional brasileiro.

Ao analisarmos a emergência da fórmula “doutrinação ideológica”, que aparece no projeto de Lei nº 867/2015 acompanhada das variações “doutrinação política e ideológica” (04), “*bullying* político e ideológico” (01), “contaminação político-ideológica” (01) e da forma simples “doutrinação” (01)<sup>109</sup>; percebe-se como essas ocorrências estruturam no texto uma argumentação essencialmente combativa e beligerante, determinada a transformar o espaço escolar em um espaço de guerra ideológica. Tanto os textos divulgados no *site*, quanto os projetos de Lei apresentados pela Organização, utilizam-se da fórmula “doutrinação ideológica” com a finalidade de emplacar um discurso educacional reacionário assentado no ideal de criminalização do professor.

Em outras palavras, a fórmula em questão funciona principalmente como estratégia discursiva voltada para a disseminação de uma postura de vigilância e combate radicalizado, àquilo que a Organização entende como “partidarização” da formação escolar. Neste sentido, a circulação da fórmula “doutrinação ideológica” busca difundir a crença de que a escola pública brasileira é instrumento da formação de militância política ligada à esquerda e, especificamente, ao Partido dos Trabalhadores – PT. É da natureza discursiva das fórmulas a pretensão de estabelecer uma espécie de consenso generalizado, para, a partir desse ponto,

---

<sup>109</sup> No site da Organização (<http://escolasepartido.org>), a fórmula “doutrinação ideológica” e suas varáveis são ainda mais abundantes, uma observação rápida da conta das seguintes ocorrências: “doutrinação ideológica” (01), “doutrinação política e ideológica” (05), “contaminação político-ideológica” (01) e “doutrinação” (06).

normalizar e tornar aceitável a adoção de procedimentos variados de controle – como as medidas policiais e os dispositivos disciplinares propostos nesta reforma.

Mesmo se autodeclarando uma Organização apartidária, o simples fato de um grupo específico de políticos conservadores (na maioria das vezes ligados ao segmento evangélico), se utilizarem dos modelos de decretos e projetos de lei fornecidos no *site* da ESP, demonstra o sentido político dessa iniciativa, fortemente explorado nas disputas eleitorais de 2014, 2016 e 2018. Neste ciclo, o debate público sobre educação foi bombardeado pela fórmula “doutrinação ideológica”, obrigando os atores políticos, tanto a favor como contrários às propostas, a pautarem seus posicionamentos. A polêmica instaurada pela fórmula, abre espaço para uma sequência de acusações ainda mais radicais contra a prática docente: “contaminação”, “manipulação”, “violação”, “cooptação”, “usurpação”, “obter adesão” – resultando em um ambiente escolar permanentemente hostil.

Basta observar a linguagem imperativa e a constante suposição de que a sala de aula tornou-se um lugar corrompido, daí a necessidade de sancionar medidas de vigilância, proibição e controle das relações pedagógicas. Sobre o que, o artigo terceiro do Projeto de Lei nº 867/2015 é um exemplar acabado desse uso instrumental da fórmula “doutrinação ideológica”, visando manipular a opinião pública sobre o que se passa dentro das salas de aula.

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes (BRASIL, 2015, p.02).

Como se vê, é no entorno dessa fórmula que se consolida um discurso duplamente comprometido com um diagnóstico de instrumentalização da educação: 1) ao mostrar um ambiente escolar dominado pela doutrinação ideológica de esquerda e 2) ao justificar uma intervenção policial no cotidiano das escolas. Assim, a circulação da fórmula produz um efeito de referência, uma espécie de passagem obrigatória para o debate público sobre educação. A fórmula, repetida muitas vezes e por variados atores, em lugares e circunstâncias diversas, torna-se hegemônica em relação a certos círculos de comunicação, chegando ao ponto limite em que passa a ser reproduzida como uma verdade inquestionável.

Sem a preocupação de definir os termos utilizados, (por exemplo, o que vem a ser doutrinação?), o texto se organiza a partir de uma espécie de inferência oculta, embora, clarividente aos olhos da ESP, qual seja: que nossas escolas recrutam jovens para a defesa do comunismo.

Por doutrinação, compreendem o processo pelo qual os educandos absorveram, à revelia da sua vontade, teorias, crenças e formas de condutas morais impostas pelos docentes, dissonantes às convicções aprendidas no âmbito familiar [...] o conceito de doutrinação na perspectiva do ESP significa amplo processo de inculcação político-ideológico-partidário que teve como espaços de criação e difusão, mormente, as universidades e as escolas (SANTOS e SANTOS, 2020, p.41).

Embora a Organização considere doutrinação ideológica a discussão de questões de natureza política, religiosa e moral, é preciso destacar também seu desdobramento para a esfera econômica e, sobretudo, o modo como compõe o projeto neoliberal totalitário. Sobre o que vale destacar dois pontos: 1) o estabelecimento de relações mercantis no universo educacional (inspiradas no código do consumidor) e 2) formação de sujeitos adaptáveis, visando obter uma obediência dócil e passiva. Por trás do discurso de ódio, das práticas de intimidação e do predomínio da coercitividade, a ESP consiste em uma estratégia organizada dentro do projeto de neoliberalização da sociedade brasileira.

A começar pela tentativa de alterar, desde a essência, o modo como nós participamos da vida escolar. Em vez de valorizar o contexto de ensino-aprendizagem, de formação humana com o desenvolvimento de ações pedagógicas construtivas, a Organização ESP busca estabelecer um outro padrão de escolarização. Por isso, sua discursividade mostra-se sempre partidária de uma perspectiva do ensino como mercadoria. Ao expor o núcleo essencial dessa nova realidade das relações escolares, a Organização apela para uma regulação mercantil a ser mediada pelo *direito do consumidor* aplicado ao contexto da educação<sup>110</sup>. Vejamos: “Como

---

<sup>110</sup> A inspiração no Código do Direito do Consumidor é considerada uma das bases legais para as propostas da Organização, o próprio *site* faz a seguinte afirmação: “Conferindo efetividade a esse princípio, o Código de Defesa do Consumidor – que é aplicável no caso da relação professor-aluno, uma vez que o professor é preposto do fornecedor dos serviços prestados ao aluno – enumera entre os princípios da Política Nacional das Relações de Consumo a “educação e informação de fornecedores e consumidores, quanto aos seus direitos e deveres” (art. 4º, inciso IV)” (<http://escolasempartido.org/blog/professor-nao-tem-direito-de-fazer-a-cabeca-de-aluno/>). Essa alusão, que prevê “educar e informar” as partes envolvidas em uma relação de mercado, é requerida como estatuto legal para todo o arsenal de mecanismos de vigilância, controle e proibições colocados em cena pela Escola sem Partido. Trata-se de uma radicalização da norma que contém propósitos puramente instrumentais.

membros da comunidade escolar – pais, alunos, educadores, contribuintes e consumidores de serviços educacionais –, não podemos aceitar esta situação” (Acessado em: <https://www.escolasempartido.org/quem-somos/>).

A transformação de direitos em mercadorias negociáveis, a extensão da mentalidade econômica a todas as esferas da vida, a transformação das relações humanas em relações de mercado, são objetivos centrais no projeto neoliberal totalitário que se encontra bem representado nessas propostas. Ao negar que “pais, alunos e educadores”, integrem uma comunidade escolar centrada no aperfeiçoamento das relações pedagógicas, a Organização atribui uma função fiscalizadora para os “contribuintes e consumidores de serviços educacionais”. Ou seja, a escola deve aderir a um padrão de relações mercantilizadas.

Aliás, ao criticar e criminalizar a suposta doutrinação ideológica nas escolas, a Organização se empenha em silenciar o debate sobre o avanço do projeto neoliberal totalitário na sociedade brasileira. Temas como precarização do trabalho, retirada de direitos fundamentais, esvaziamento do Estado, extinção de serviços públicos, violência, racismo, gênero, empobrecimento da sociedade, desemprego, concentração brutal de renda – são logo estigmatizados como doutrinação, passível de enquadramento disciplinar. A repercussão desse tipo de censura prévia no processo de escolarização, como já vimos, recai também sobre o âmbito da subjetividade, de modo que o sujeito, refém desse silenciamento, pode ser facilmente convencido da ameaça encarnada na figura do professor e da instituição escolar.

Uma vez que uma população seja alijada da experiência educacional crítica, combativa em relação às desigualdades e injustiças sociais, libertadora em relação a uma estrutura de sociedade historicamente baseada na exploração, na violência e no medo, torna-se, uma população mais flexível e ajustável, ou seja, mais facilmente adestrada para conviver de maneira dócil com a dominação. No contexto do projeto neoliberal totalitário, mesmo que essa tentativa de reforma não seja aprovada como Lei regulamentar, só o fato dessa discussão ter sido alçada ao centro do debate público sobre a educação, já resulta na aceitabilidade das proposições mais extremas. “Não é preciso haver um projeto de lei aprovado para que se cumpra parte dos efeitos esperados” (ALGEBAILLE, 2019, p.72).

Por fim, é preciso deixar claro que nem de longe o tema da partidarização da formação escolar, como deseja emplacar a Organização ESP, é o mais importante,

urgente e fundamental para o debate nacional sobre a educação. Na verdade, a escola real está muito longe de ser esse recinto dominado pela militância da esquerda, e no fundo, a própria Organização parece ter essa certeza – como, aliás, atesta sua recente desarticulação com o fim declarado das atividades<sup>111</sup>. Ao que parece, o papel dessa reforma seria justamente o de levantar o debate sobre a proibição da abordagem de determinados temas no processo formativo escolar, temas que dialogam com a realidade concreta dos estudantes, e não a ficção apresentada discursivamente pela ESP.

A neutralidade e o esvaziamento das possibilidades de ensinar, aprender e educar, nunca podem ser identificados como “sem” partido, pois, na verdade, trata-se da defesa de um partido único, esse do mercado e do ódio ao pensamento crítico. Daí, mais uma vez, seu caráter totalitário, que além de reeditar a estratégia do “inimigo subjetivo” e atualizar os dispositivos do “poder disciplinar”, expressa uma racionalidade econômica global que requer sujeitos cada vez mais precarizados, tanto na sua constituição subjetiva (flexibilidade, hiperindividualismo e isolamento) como nas suas relações de sociabilidade (competição, concorrência e meritocracia).

---

<sup>111</sup> Hoje, ao acessar o site da Organização Escola sem Partido, já na página de abertura consta o seguinte aviso em tom de lamento e despedida “O adeus do fundador: anuncio com tristeza o fim da minha participação no Movimento Escola sem Partido. Cessa, a partir de hoje, a atividade dos canais do ESP sob minha responsabilidade. Brasília, 22 de agosto de 2020, Miguel Nagib” (<http://escolasempartido.org/>).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### Uma interpretação do intervencionismo neoliberal na educação brasileira

*“Cada época tem o seu próprio fascismo”.*  
(Primo Levi)

Entre os anos de 2014 e 2018 testemunhamos uma intensa produção de textos normativos destinados a promover uma ampla reforma do campo educacional brasileiro. Neste período, foram anunciadas a versão definitiva da Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP nº 02/2017), a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e o Programa Escola Sem Partido (Projeto de Lei nº 867/2015), que, depois, viria a se dispersar em várias ações legislativas estaduais e municipais. Tomadas em conjunto, essas reformas visam instituir um novo marco regulatório na educação brasileira, que, justamente, pela sua natureza normativa, busca determinar um novo modelo de escolarização para o país.

Então, que modelo educacional seria esse? Como proposto nesta Tese, a resposta a essa questão pode ser compreendida à luz da existência de um projeto neoliberal totalitário, responsável por submeter os sistemas educacionais, seguindo, unicamente, os princípios da lógica de mercado. Trata-se do estabelecimento de uma escola neoliberal para uma educação totalitária, cuja formação visa produzir pessoas hiperindividualizadas e alheias ao mundo comum, conforme determina a racionalidade econômica dominante – adaptando-as ao padrão da empresa, à autogestão e à competição generalizada. A educação neoliberal é totalitária, exatamente, porque promove uma formação escolar desumanizadora, sem qualquer compromisso com a dignidade humana ou com a coletividade planetária.

A educação neoliberal é totalitária, quando altera o sentido da escolarização, que, em vez de garantir às novas gerações o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, limita a experiência escolar ao treinamento meramente profissionalizante. Em geral, para o trabalho simples e precário a ser exercido por uma parcela da população, deliberadamente, empobrecida desde os processos de apropriação cultural. A educação neoliberal é totalitária, também, porque, condena os sujeitos escolarizados a assumir docilmente posições subalternas, reproduzindo as

engrenagens da exploração capitalista e naturalizando as relações de desigualdade, pobreza e violência.

É neste sentido, que o resultado dessas reformas vai muito além da etapa de instrumentalização do campo educacional, passando a promover, pela via da escolarização, as condições subjetivas necessárias para a produção e reprodução da sociedade neoliberal – uma formação social essencialmente desigual, gerida administrativamente como realidade empresarial. Por isso, falamos da atuação de um projeto neoliberal totalitário, considerando o avanço sistemático e progressivo, sobretudo, quanto à extrema precarização daquilo que não permaneceu de estrutura estatal, serviços públicos e direitos sociais.

Com a perspectiva de efetivação do projeto neoliberal totalitário, ganha espaço nas políticas públicas para a educação uma racionalidade gerencial-administrativa de caráter intervencionista – tanto em relação às funções do Estado, quanto aos modos de atuação do poder público. O objetivo é garantir que as deliberações governamentais sejam sempre voltadas para o desenvolvimento ilimitado das condições de mercado e das oportunidades de lucratividade. Mesmo que, para isso, seja negada a dimensão da pluralidade, corrompidos os valores democráticos, ignoradas as bases jurídicas constitucionais, destruídos os direitos fundamentais ou a própria ideia de sociedade e de interesses comuns. Na sociedade neoliberal, o universo do social ganha a mesma densidade objetiva das relações de mercado, conforme a pretensão de mercadorização total do mundo da vida.

No entanto, ao mencionar a existência de um projeto neoliberal totalitário, o que está em jogo não é a proposição de uma nova categoria de análise, muito menos uma elaboração de cunho meramente teórico. Mas, sim, fazer circular uma expressão designativa preocupada em dar conta dos acontecimentos do presente, considerando, por um lado, a atual radicalização das políticas neoliberais e, por outro, as desigualdades estruturais próprias da formação social brasileira – tendo em vista, sua tradição violenta e autoritária, herdada, diretamente, de processos históricos totalitários, como a colonização e a escravidão.

Então, por que falamos em um projeto? Porque esse novo totalitarismo não encontra seu termo final em alguma grande realização ou conquista, mas é, em si mesmo, um programa em contínuo movimento, uma mobilização de forças, que, atuando em conjunto, coloca em marcha um ávido *espírito* de transformação

anticivilizatória. E, mesmo que não fique claro o ponto de chegada que encerra seu andamento, o caráter permanente de projeto indica que ele seguirá sempre adiante, em posição de ofensiva, avançando incessantemente e sem interrupções, rumo a cada vez mais mercado, a cada vez mais dominação e a cada vez mais desigualdade e barbárie. Há uma consciência autorreferente nesse projeto, que o impede de reconhecer outras possibilidades de existência e modos de vida alternativos à sociedade de mercado. É como se obedecesse a uma programação automatizada, autossuficiente, fechada em si mesma e unilateralmente formatada, dando a ver, além do caráter de irracionalidade, uma espécie de destino manifesto que mobiliza tal projeto somente em uma direção: a acumulação ilimitada de riqueza.

E, por que isso é neoliberal? Porque mostra-se comprometido com a máxima radicalização dos meios de exploração das populações e da própria vida do planeta, através de uma ação global de conformação do mundo por uma racionalidade governamental, baseada no modelo administrativo da empresa e no ideal da concorrência generalizada. O neoliberalismo, enquanto uma forma de gestão do capitalismo, busca, de maneira permanente, desenvolver estratégias de mercado para alcançar a totalidade da vida e da existência de uma pessoa. Em vez de agir apenas nas estruturas e instituições de uma sociedade, o neoliberalismo, inova, justamente, em sua estratégia de transformação do sujeito em uma espécie de célula neoliberal.

Nessa estratégia, aliás, as dimensões da linguagem, do pensamento, da ação, das emoções, das interações e relações intersubjetivas, seriam, todas, tomadas pelo ideal do eu-empresa, do eu-empreendedor, do eu-negócio. Dando origem a novos sujeitos precarizados, programados para disputar, mesmo ao custo da própria vida ou da vida de outrem, a posição de vencedor na corrida pelo sucesso individual contra tantos outros *eus*, igualmente, adaptados ao mercado-arena da competição generalizada.

Enfim, por que chamamos esse projeto de totalitário? Porque ele é essencialmente desumanizador, racionalmente objetivante e radicalmente violento. Desumanizador, na medida em que não reconhece a pluralidade humana, sua diversidade e as muitas formas pelas quais o ser humano experimenta e vivencia suas complexidades – reduzindo o humano a um padrão único de existência. Objetivante, justamente, por não respeitar o ideal de dignidade humana, privando as pessoas de existirem em sua própria personalidade e transformando-as em meros instrumentos de

reprodução, não de um modo de vida pleno, mas, da mais básica sobrevivência na sociedade neoliberal. E, por fim, violento, pois normaliza a ideia de que sobreviver implica, necessariamente, aceitar as condições que produzem a máxima expropriação, ora dispendo de si mesmo, ora daqueles que não conseguiram *vencer* na arena em que se vive as disputas de mercado. Como em qualquer versão dos totalitarismos, naturaliza-se o desprezo total pela vida dos indesejáveis – os sem lugar no mundo governado pela contabilidade do lucro –, um sistema de morte, que considera a vida, objeto de superfluidade e descartabilidade.

Com o propósito de compreender o funcionamento desse projeto neoliberal totalitário, esta Tese buscou fundamentar um panorama teórico assentado na diversificação de abordagens, entorno das muitas maneiras de manifestação do poder total. Postas em diálogo, tais abordagens, produzem como resultado um efeito de prisma que sinaliza para a existência de diferentes nuances, modulações, formas de expressão, que, embora correspondentes ao mesmo fenômeno, permitem reunir leituras diversas, a ponto de compor uma espécie de *constelação* de sentidos, na qual avistamos a atualidade das estratégias totalitárias. Afinal, um projeto, para que seja melhor conhecido em suas mais extremas pretensões, requer a ampliação do debate desde suas bases mais rudimentares.

Devido à sua essência neoliberal, este projeto possui como característica a capacidade de diluição em várias frentes de atuação, muitas vezes, complementares e simultâneas. Da teoria econômica, extrapola para a prática política, para os processos de subjetivação, para o mundo da cultura, dos usos da linguagem, chegando, finalmente, a atuar na própria compreensão da história e na transformação objetiva das sociedades – em nosso caso, através da sujeição do campo educacional. Trata-se de um projeto cuja ação é descentralizada, desprovida de um núcleo fixo ou de uma diretriz absoluta. A cada momento, vai passando de etapa em etapa, de objetivo em objetivo, de estratégia em estratégia, até confundir-se com o próprio dinamismo das sociedades contemporâneas.

E ainda, por ser totalitário, esse projeto neoliberal coloca em ação um conjunto indefinido de dispositivos de controle e mecanismos de dominação. Entre os quais, destacamos os poderes disciplinar, epistêmico e simbólico, com suas matizes colonial, necropolítico, de caráter racista, elitista, misógino etc., tudo isso, dentro do raio de ação e da capacidade de multiplicação das políticas neoliberalizantes. Por mais que

possamos abordar o projeto neoliberal totalitário como um fenômeno unificado, o ponto de partida deve ser sempre a consciência da sua *multifacialidade*, sobretudo, porque, a compreensão do que é totalitário requer um esforço de elaboração, compatível com a diversidade das estratégias, dos mecanismos e dos dispositivos colocados em cena.

Por isso, esta Tese foi organizada considerando dois momentos distintos: primeiro, uma densa pesquisa bibliográfica apresentada nos capítulos de I a IV, com a seleção, análise e síntese reflexiva de uma série de estudos críticos sobre as manifestações do poder dominante na educação, pensando no diálogo com a clássica categoria de totalitarismo, acrescida da sua articulação posterior com o neoliberalismo e a história dos processos de colonialidade. Para, em seguida, no quinto e último capítulo, colocar todo esse exercício de fundamentação teórica a serviço de uma análise discursiva, a partir da identificação e caracterização de fórmulas totalitárias, enquanto unidades de sentido que emergem das normas deflagradoras das atuais reformas educacionais no Brasil.

Desse modo, nossa atenção volta-se para a circulação de três fórmulas discursivas, responsáveis, entre outras coisas, pela reintrodução da linguagem totalitária na esfera pública brasileira. Assim, a BNCC, a REM e a ESP, respectivamente, têm seu conteúdo ideológico sintetizado nas fórmulas *educação de qualidade*, *itinerário formativo* e *doutrinação ideológica*. Aliás, é justamente a análise dessas fórmulas totalitárias que melhor denuncia o estágio de instrumentalização das leis educacionais para a transformação da experiência escolar em um experimento de produção mercantil, de subjetividades e sociabilidades adaptadas à racionalidade neoliberal.

Dito isto, esta conclusão tem como objetivo demarcar uma proposta de interpretação discursiva sobre o caráter totalitário do intervencionismo neoliberal na educação brasileira. Uma vez que, dentro desse projeto de intervenção, cada reforma se propõe a reeditar e atualizar mecanismos de atuação identificados com o exercício do poder total. Mecanismos, vale lembrar, expressos, discursivamente, através das fórmulas totalitárias *educação de qualidade*, *itinerário formativo* e *doutrinação ideológica* – responsáveis por estabelecer uma espécie de monopólio de sentido no debate sobre as políticas públicas para a educação. A seguir, vejamos como esta interpretação pode ser acionada.

A BNCC, normativa que delibera minuciosamente sobre as estruturas curriculares da educação básica, tem seu sentido ideológico cristalizado na fórmula totalitária *educação de qualidade*. É justamente com a ampla circulação dessa fórmula que as políticas neoliberais para a educação vão sendo normalizadas e aceitas como necessárias à inovação e modernização do campo educacional. Afinal, a *educação de qualidade* é a educação padronizada conforme as diretrizes neoliberais, determinantes de uma formação escolar adequada às novas exigências econômicas.

A BNCC é o documento normativo mais emblemático, quando procuramos captar o espírito diretivo de alinhamento das políticas públicas a uma nova plataforma global de gestão educacional. Nela, a fórmula totalitária *educação de qualidade* abre caminho para a atuação do poder epistêmico, enquanto poder de seleção dos conteúdos formativos, de fixação de um único padrão curricular e da determinação de um tipo de conhecimento, tornado, legítimo e oficial. Quanto a isso, a BNCC colabora substantivamente para a transformação da experiência escolar numa espécie de preparação das novas gerações para o ingresso na sociedade neoliberal. O poder epistêmico funciona como um poder de regulamentação da educação conforme o ideal de *qualidade* imposto pelo mercado, que, em vez de considerar a educação um direito fundamental, a define, pela mesma lógica dos bens de consumo.

Já a REM (Lei 13.415/2017), pode ser descrita como a mais incisiva intervenção neoliberal na educação brasileira, pois editada arbitrariamente como MP sem prévia discussão parlamentar ou debate público. Cristalizada na fórmula totalitária *itinerário formativo*, esta reforma estabelece uma transformação profunda, desta, que é, a última etapa da educação básica, determinando a possibilidade do estudante decidir suas aptidões profissionais, ainda mesmo, antes de encerrar sua formação propedêutica. A “escolha” de um *itinerário formativo*, impede o adolescente de ampliar sua capacidade de apropriação cultural, reduzindo, consideravelmente, suas chances de acessar outros níveis de vivência da cultura e outras oportunidades de participação na vida social.

A circulação da fórmula totalitária *itinerário formativo*, sobretudo, no campo da propaganda midiática, garante as condições ideais para a atuação do poder simbólico, pois, implica na legitimação de uma forma institucionalmente deliberada de distinguir o papel e o lugar social a ser ocupado pelos sujeitos. Com a REM, os estudantes deverão se inserir na arena-mercado de forma antecipada e já empobrecida, uma vez

que, não poderão acessar os conteúdos básicos de uma formação geral. O resultado mais imediato dessa reforma é a precarização do papel da escola, reduzindo a formação escolar a uma espécie de treinamento profissionalizante precoce, que institui uma forma de segregação social pela via da escolarização – ampliando, ainda mais, as reservas de mercado do capital humano, relativo ao trabalho simples e pouco valorizado.

A última das reformas analisadas na Tese é também a mais enigmática. Supostamente, foi apresentada por iniciativa de uma única pessoa, embora – e, essa é a perspectiva sustentada na análise –, corresponda a uma estrutura de organização muito bem definida. Neste sentido, a Organização ESP, mesmo não seguindo o trâmite normativo para definir uma lei geral para o campo educacional, teve, e, ainda tem, um papel bastante relevante no debate público sobre educação. Talvez, como estratégia para superar as barreiras constitucionais mais efetivas em nível federal, a Organização passou a subsidiar projetos de lei nas instâncias estaduais e municipais em todo o país – isso, sem alterar a substância de suas propostas.

Tanto nos projetos de lei, quanto na plataforma da Organização na internet, circula insistentemente a fórmula totalitária *doutrinação ideológica*, uma expressão guarda-chuva utilizada de maneira ostensiva para a criminalização da atividade docente. Seu uso, busca fixar uma visão que culpa os professores pelas mazelas educacionais, naturalizando a acusação de que fazem militância política em vez de ensinar os conteúdos. Como resposta, a fórmula *doutrinação ideológica* aciona outro nível de significação, passando a abrigar uma série de dispositivos de controle ligados ao poder disciplinar.

A vigilância constante, o denunciismo revanchista, o juízo pejorativo e caricatural da figura dos professores, são exemplos de como a fórmula *doutrinação ideologia* foi instrumentalizada para tensionar a relação entre professores e estudantes, introduzindo práticas disciplinadoras no ambiente da sala de aula. A Organização ESP, busca instituir uma forma de militarização das relações educacionais, investindo nas táticas policiais de coerção, constrangimento e ameaça. Mesmo que suas propostas não cheguem a constituir uma reforma educacional global, o simples debate entorno delas já é suficiente para deteriorar gravemente o modo como professores e estudantes se relacionam nas salas de aula.

Diante desse trabalho de identificação e problematização das fórmulas totalitárias, o que de fato está em jogo com esta Tese é a possibilidade de colaborar com o campo de pesquisa educacional, mediante a proposição de um arranjo teórico-metodológico, preocupado em promover novas condições interpretativas para uma melhor compreensão do atual cenário da educação brasileira. Sobretudo, considerando sua integração a um processo global de transformação dos sistemas educacionais em agentes de naturalização e conformação do mundo neoliberal.

Compreender a natureza totalitária das atuais reformas educacionais é condição para resistir e insurgir contra elas, pois, paradoxalmente, é, também no terreno da formação educacional que dispomos de potências geradoras de emancipação humana. Para a qual, aliás, a educação consiste em uma esperança sempre ativa, horizonte de um contínuo início, possibilidade de renovação ética, de criação e experimentações incontidas, resistência que anima a luta em direção à novidade da justiça entre os homens. Nela, sempre poderá insurgir práticas em contraposição à contemporânea hegemonia do modo de vida neoliberal, em sinal de afronta ao mecanismos de sujeição –, sabotando ideologias reacionárias, rejeitando linguagens opressoras e táticas de adestramento.

Mesmo que isso não indique qualquer certeza de superação da barbárie anunciada, somente na educação poderemos habitar as fissuras abertas nesse projeto global de dominação, onde o poder total ainda vacila. Há algo de incontido, de insubmisso e de insubordinação na tarefa de educar, e, talvez seja este o nosso lugar de resistência, de uma ação criativa capaz de frustrar os mercadores da desigualdade e da exploração, interrompendo, assim, a circularidade dos seus efeitos nefastos. Encerro por aqui o processo desta escrita, pensando que, talvez, o texto reflexivo, mesmo em suas limitações, possa conter instrumentos compatíveis com as necessidades da luta ininterrupta por mais educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Educação após Auschwitz*. In: **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o dispositivo?* In: **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó/SC: Argos Editora da Unichapecó, 2009.

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve*. In: **Escola “Sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. FRIGOTTO, Galdêncio (Org.), Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2019.

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. *Introdução*. In: **Currículo, poder e lutas educacionais – com a palavra, os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

\_\_\_\_\_. *A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?* In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial*. In: **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 1996.

ARENDT, Hannah. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo (ensaios 1930-1954)**. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2008.

\_\_\_\_\_. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

\_\_\_\_\_. **Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. *Verdade e política*. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BALANDIER, Georges. **O que avaliar quer dizer?** São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2015.

BÁRBARA, Isabel S. M.; CUNHA, Fabiana Lopes da; BICALHO, Pedro Paulo G. de. *Escola sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades*. In:

**Escola “Sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** FRIGOTTO, Galdêncio (Org.), Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2019.

BATISTA, José Élcio. *Sociedade de massa e totalitarismo*. In: **Origens do totalitarismo – 50 anos depois**. AGUIAR, Odílio Alves; BARREIRA, César; ALMEIDA, José Carlos S. de; BATISTA, José Élcio (Orgs.). Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto, 2001.

BIGNOTTO, Newton. *O totalitarismo hoje?* In: **Origens do totalitarismo – 50 anos depois**. AGUIAR, Odílio Alves; BARREIRA, César; ALMEIDA, José Carlos S. de; BATISTA, José Élcio (Orgs.). Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto, 2001.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Tradução: João Ferreira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. (Org. Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: DIFEL, 1989.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. (Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani). Pretrópolis/RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CESAIRE, Aime. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 19778.

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

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso Político*. In: **Análise do discurso: gêneros, comunicação e sociedade**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso – FALE/UFMG, 2006.

CHAPOUTOT, Johann. **Libres d’obéir: Le management, du nazisme à aujourd’hui**. Paris: Collection NRF Essais, Gallimard, 2020.

D’ANCONA, Matthew. **Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempo de fake news**. Tradução: Carlos Szlak. 1 ed. Barueri: Faro Editorial, 2018.

DUARTE, André. Hannah Arendt e o evento totalitário como cristalização histórica. In: **Origens do totalitarismo – 50 anos depois**. AGUIAR, Odílio Alves; BARREIRA, César; ALMEIDA, José Carlos S. de; BATISTA, José Élcio (Orgs.). Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto, 2001.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina**. Tradução: João Luiz Gaio. São Paulo: Edições Loyola; Piracicaba/SP: Editora UNIMEP, 1977.

\_\_\_\_\_. **20 Teses de política**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ENGUITA, Mariano Fernández. *O discurso de qualidade e a qualidade do discurso*. In: **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Pablo A.A. Gentili e Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). Rio de Janeiro: Petrópolis, 1996.

FAYE, Jean-Pierre. **Introdução às linguagens totalitárias: teoria e transformação do relato**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Tradução: José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos – ética, sexualidade e política**. Vol.5. (Org. Manoel Barros da Mota; trad. Elisa Monteiro e Inês Autram Dourado Barbosa). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir – nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIORI, Ernani Maria. *Aprender a dizer a sua palavra*. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURTER, Pierre. *Paulo Freire ou o Poder da Palavra*. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GENTILI, Pablo A. A. *O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional*. In: **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Pablo A.A. Gentili e Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). Rio de Janeiro: Petrópolis, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere – Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo (Vol. 2)**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GROSGOUEL, Ramón. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade*

global. In: **Epistemologias do Sul** (Orgs. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Menezes), Coimbra: Portugal, Edições Almedina, 2009.

HARTMAN, Robert S. *Nota introdutória*. In: HEGEL, G. W. Friedrich. **A Razão na história: uma introdução geral à filosofia da história**. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

HINKELAMMERT, Franz. **Totalitarismo del mercado: el mercado capitalista como ser supremo**. Ciudad de México: Akal, 2018.

KLEMPERER, Victor. **LTI – a linguagem do Terceiro Reich**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

KOHN, Jerome. *O mal e a pluralidade: o caminho de Hannah Arendt em direção “À vida do espírito”*. In: **Origens do totalitarismo – 50 anos depois**. AGUIAR, Odílio Alves; BARREIRA, César; ALMEIDA, José Carlos S. de; BATISTA, José Elcio (Orgs.). Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto, 2001.

KRIEG-PLANQUE, Alice. **A noção de “fórmula” em análise do discurso: quadro teórico e metodológico**. São Paulo: Parábola Editora, 2010.

LAVAL, Christian e DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016 (versão e-book).

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MACRIDIS, Roy C. **Ideologias políticas contemporâneas: movimentos e regimes**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise de Discurso**. Campinas: EdUNICAMP, 1997.

MARTINS, Erika Moreira. **Todas pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução: Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: EdUNICAMP, 1995.

PENNA, Fernando de Araujo. *O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional*. In: **Escola “Sem” Partido – Esfinge que ameaça a**

**educação e a sociedade brasileira.** FRIGOTTO, Galdêncio (Org.), Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2019.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.* In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas.** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires: 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. *Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico.* In: **Escola “Sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** FRIGOTTO, Galdêncio (Org.), Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2019.

SANDEL, Michael. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. *Gramsci e a educação no Brasil.* In: **Gramsci no limiar do século XXI.** Campinas: Librum Editora, 2013.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** Rio de Janeiro: Record, 2009.

SOUKI, Nádia. *Hannah Arendt e o paradigma do anti-Estado.* In: **Origens do totalitarismo – 50 anos depois.** AGUIAR, Odílio Alves; BARREIRA, César; ALMEIDA, José Carlos S. de; BATISTA, José Élcio (Orgs.). Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto, 2001.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado.** Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é Privilégio.** 5a ed. Organização e apresentação de Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação é um Direito.** Apresentação de Clarice Nunes; posfácio de Marlos B. Mendes da Rocha. 2a ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

VALIM, Rafael. **Estado de exceção: a forma jurídica do neoliberalismo.** São Paulo: Editora Contracorrente, 2017.

VICENTE, José João Neves Barbosa. **Totalitarismo, educação e justiça: uma abordagem filosófica.** Cruz das Almas/BA: Editora UFRB, 2012.

VVAA. **Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. Ivana Jinkings, Kim Doria e Murilo Cleto (Orgs.). São Paulo: Boitempo, 2016.

\_\_\_\_\_. **Contra o golpe: caderno de democracia**. Luciano Costa Santos, Nadia Virginia B. Carneiro (orgs.). Salvador: EDUFBA: EDUNEB, 2018.

\_\_\_\_\_. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Pablo A.A. Gentili e Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). Rio de Janeiro: Petrópolis, 1996.

\_\_\_\_\_. **Origens do totalitarismo – 50 anos depois**. AGUIAR, Odílio Alves; BARREIRA, César; ALMEIDA, José Carlos S. de; BATISTA, José Elcio (Orgs.). Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto, 2001.

\_\_\_\_\_. **Escola “Sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. FRIGOTTO, Galdêncio (Org.), Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2019.

WEFFORT, Francisco. *Educação e Política: Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade*. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

ZIZEK, Slavoj. **Alguém disse totalitarismo? Cinco intervenções no [mau] uso de uma noção**. Tradução de Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2013.

#### **- Revistas e periódicos**

AGUIAR, Odílio Alves. **A tipificação do totalitarismo segundo Hannah Arendt**. In: Revista DoisPontos. Vol.05, nº02, Curitiba/PR, São Carlos/SP: 2008, p.73-88.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Reflexões sobre o ninguém na obra de Hannah Arendt**. In: Revista Trans/Form/Ação, Marília, v. 44, n. 3, p. 375-394, Jul./Set., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2021.v44n3.29.p375>.

ALVES, Gilberto Luiz. Resenha do livro “SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p”. Revista Brasileira de Educação. ANPEd, Vol.13, nº37, jan./abr. 2018.

AMADEO, Javier e ROJAS, Gonzalo. **Marxismo, pós-colonialidade e teoria do sistema-mundo**. Revista Lutas Sociais, São Paulo, n.25/26, p.29-43, 2011.

BARTOLOZZI, Eliza e ELLEN, Sue. **Atual política neoliberal de militarização da escola pública no Brasil**. In: Revista Temas em Educação. João Pessoa/PB, v.29, n.3. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2020v29n3.55663>.

BIESTA, Gert. **Boa Educação na era da mensuração**. Tradução: Tereza Dias Carneiro. Cadernos de Pesquisa v. 42 n. 147, pp. 808-825, Set/Dez., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/09.pdf>.

CHARLOT, Bernard. **A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v.35, n.73, 2019.

DO Ó, Jorge Ramos e SCHEINVAR, Estela. **Currículo e judicialização na modernidade: fundamentos históricos em relação**. In: Dossiê Escola sem Partido, Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade. Salvador: UNEB, vol.28, nº.58, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio e MOTTA, Vânia Cardoso da. **Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (LEI nº 13.415/2017)**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, nº. 139, abr.-jun., 2017 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?lang=pt&format=pdf>

GATTI, Bernadete A. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa. n. 113, p.65-81, julho/2001.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos sobre educação e política (1916-1919)**. Tradução: Anita Helena Schlesener. Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa/ PR, v. 12, n. 3, p. 1035-1040, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

LOSURDO, Domenico. **Para uma crítica da categoria de totalitarismo**. Nº 17, 2003. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/sumario.php?id\\_revista=17&numero\\_revista=17](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/sumario.php?id_revista=17&numero_revista=17).

IANNI, Octavio. **Neoliberalismo e nazi-fascismo**. In: Revista Crítica Marxista, São Paulo: Xamã, v.1, n.7, 1998.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade**. In: Revista Crítica de Ciências Sociais, Universidade de Coimbra, n.80, 2008.

MOURA, Cláudia Helena G.; Pedro Fernando da. **Os estratagemas psicológicos utilizados pelo programa do Movimento Escola sem Partido**. In: Dossiê Escola sem Partido, Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade. Salvador: UNEB, vol.28, nº.58, 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça**. IN: Revista Brasileira de Educação. Nº 11, Mai/Jun/Jul/Ago 1999. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277056425>.

PÊCHEUX, Michel. **L'étrange minoir de l'Analyse du Discours**. In: Langages. Paris, n.62, p.5-8, 1981.

ROMO, Andrés Donoso. **Paulo Freire, o pensamento latino-americano e a luta pela libertação**. In: Latin American Research Review. Vol. 51, nº 1, pp. 43-61, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/303239749>.

SANTOS, Maria Escolástica de M.; SANTOS, Pedro Pereira dos. **Escola sem Partido: neoliberalismo e conservadorismo de mãos dadas**. In: Dossiê Escola sem Partido, Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade. Salvador: UNEB, vol.28, nº.58, 2020.

SANTOS, Catarina de Almeida; ALVES, Mírian Fábila; MOCARZEL, Marcelo e MOEHLECKE; Sabrina. **Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário**. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v.35, n.3, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.99295>.

SAVIANI, Dermeval. **Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios**. In: Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro/99.

\_\_\_\_\_. **O legado de Karl Marx para a educação**. In: Germinal - Marxismo e Educação em Debate, Salvador - BA, v. 10, n. 1, p. 72-83, mai. 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso**. Belo Horizonte: Educação em Revista, v.34, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>.

VVAA. **O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

\_\_\_\_\_. **Dossiê Temático - Escola sem Partido**. In: Revista da FAEEBA - educação e contemporaneidade. Luciano Costa Santos (Org.), Salvador: UNEB, vol.28, nº.58, 2020.

#### - Sites e referências da web

ANPED. **Nota ANPEd – A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>.

ANPED. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Disponível em:

[https://www.anped.org.br/sites/default/files/nota\\_da\\_anped\\_sobre\\_a\\_entrega\\_da\\_terceira\\_versao\\_da\\_base\\_nacional\\_comum\\_curricular\\_abril\\_2017.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf).

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br>.

CASSIO, Fernando. **Ensino Médio nem-nem**. Jornal On-line. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaao/ensino-medio-nem-nem>.

CHASIN, José. **Sobre o conceito de totalitarismo (1977)**. In: Verinotio – Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas. Nº 15, Ano VIII, 2013. Disponível em: <http://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/issue/view/14>.

CHAUÍ, Marilena. **O totalitarismo neoliberal**. 2019. Disponível em: [file:///D:/Downloads/Dialnet-OTotalitarismoNeoliberal-7456781%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/Dialnet-OTotalitarismoNeoliberal-7456781%20(1).pdf).

DICIONÁRIO JURÍDICO. **Verbetes: Medida Provisória**. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/dicionario/exibir/218/Medida-provisoria>.

HEDGES, Chris. **Sheldon Wolin - O peculiar totalitarismo do século XXI**. 2019. Disponível em: <https://outraspalavras.net/mercadovsdemocracia/o-peculiar-totalitarismo-do-seculo-xxi/>.

HINKELAMMERT, Franz. **Do mercado total ao império totalitário**. 1986. Digitalizado por Biblioteca "P. Florentino Idoate, S.J." Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas". Disponível em: <http://repositorio.uca.edu.sv/jspui/bitstream/11674/2981/1/Do%20mercado%20total%20ao%20imp%C3%A9rio%20totalit%C3%A1rio.pdf>.

KURZ, Robert. **Totalitarismo econômico - Absoluto, o capitalismo criou, no final do século 20, uma lei que não pode mais ser transgredida**. 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs22089916.htm>.

STIGLITZ, Joseph Eugene. **A era do neoliberalismo totalitário**. 2019. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/stiglitz-a-era-do-neoliberalismo-totalitario/>.

XIMENES, Salomão Barros. **Padrão de qualidade do ensino: desafios institucionais e bases para a construção de uma teoria jurídica**. Pesquisa de doutoramento / USP – 2014. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-22052015-090529/publico/Tese\\_CORRIGIDA\\_Salomao\\_Barros\\_Ximenes.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-22052015-090529/publico/Tese_CORRIGIDA_Salomao_Barros_Ximenes.pdf).

PROPAGANDA 01 - Acessado em 24 de setembro de 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=P\\_1iPX6Ui54](https://www.youtube.com/watch?v=P_1iPX6Ui54).

PROPAGANDA 02 - Acessado em 24 de setembro de 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=C-M\\_ewoa0iY](https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iY).

PROPAGANDA 03 - Acessado em 24 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rffon63gGBY>.

ESCOLA SEM PARTIDA. Site: <http://www.programaescolasempartido.org>.

### **- Leis brasileiras**

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez, 1996. Seção 1, v. 248, p. 27833.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 7.180/2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 867/2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido".

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415/ 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 4486/2016. Altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Plano Nacional de Educação - PNE, e institui a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEZEMBRODE2017.pdf).

\_\_\_\_\_. MEC - Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC (2020). Disponível em: <https://implementacaobncc.com.br/>

\_\_\_\_\_. MEC - BNCC na Escola: Guia para gestores escolares – orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos (2020). Disponível em: <https://implementacaobncc.com.br/>

\_\_\_\_\_. Exposição de Motivos: Medida Provisória nº 746 de 22 de Setembro de 2016/MEC. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>.