

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/358894792>

# O Currículo como Exceção

Article in *Curriculo sem Fronteiras* · February 2022

DOI: 10.35786/1645-1384.v22.1787

---

CITATIONS

0

---

READS

22

1 author:



José Luís Ferraro

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

119 PUBLICATIONS 58 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Studies about curriculum, culture and contemporaneity [View project](#)



Science capital, science teachers training and science dissemination in formal and informal spaces of education [View project](#)

# O CURRÍCULO COMO EXCEÇÃO

---

José Luís Ferraro

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

## Resumo

O presente artigo busca uma aproximação entre os estudos curriculares e o conceito de *estado de exceção* em Giorgio Agamben. Ao propor a *exceção* como condição para o exercício da soberania, o filósofo italiano acaba por defini-la como prerrogativa do poder soberano à exposição dos seus governados à violência e ao poder de morte, produzindo *vida nua*. Assim, o *currículo como exceção* é tomado como *dispositivo biopolítico* ao articular poderes e saberes no interior das práticas pedagógicas que passam a ser orientadas pela racionalidade neoliberal e pelo *empresariamento de si*. Inspirado na *teoria do capital humano* instiga o abandono à formação crítica, reflexiva e produtora de consciência, abrindo espaço para instrução irrefletida que visa, exclusivamente, o acúmulo de destrezas sob a forma de habilidades e competências para o mercado de trabalho. O *currículo como exceção*, que toma o sujeito como objeto de si mesmo, é a expressão de uma educação tecnocrata e competitiva à serviço da *governamentalidade neoliberal*.

**Palavras-chave:** currículo; estado de exceção; neoliberalismo; educação.

## Abstract

This article seeks an approximation between the field of curriculum studies and the *state of exception* concept in Giorgio Agamben. In proposing the *exception* as a condition for the exercise of sovereignty, the Italian philosopher ends up defining it as a prerogative of sovereign power to the exposure of his governed to violence and the power of death, producing naked life. Thus, the *curriculum as exception* is taken as a *biopolitical dispositif* when articulating powers and knowledge within the pedagogical practices guided by *neoliberal rationality* and the *entrepreneurship of the self*. Inspired by the *theory of human capital*, it instigates the abandonment of a critical, reflexive and productive of conscience formation, opening space for a thoughtless instruction that aims exclusively at the accumulation of skills and competences for the labour market. The *curriculum as exception*, which takes the subject as an object of itself, is the expression of a technocratic and competitive education at the service of *neoliberal governmentality*.

**Keywords:** curriculum; state of exception; neoliberalism; education.

## Reflexões e motivações iniciais

Talvez não seja preciso reafirmar o currículo como um importante dispositivo educacional. Sua abrangência é tamanha que, ao dirigir processos educativos, acaba por definir realidades discursivas que se referem não apenas ao ensino e à aprendizagem, mas a processos relacionados à educação em sentido *lato*, como campo de relações humanas e, portanto, de ação política. Nesse sentido, determina agenciamentos, articula enunciados – falas e silêncios – que (re)produzem desejos de ideais formativos expressos pelas diferentes estratégias de subjetivação as quais lança mão.

Ainda, não haveria necessidade de repisarmos o fato de que o conjunto de elementos que podem ser referidos, relacionados e, portanto, associados a um *fazer curricular*, acabam por justificar sua própria atuação na direção dos mais variados processos e intervenções pedagógicas, observados em quaisquer experiências educativas. Com isso, amplia-se a percepção sobre o currículo estendendo sua concepção a uma dimensão específica – a biopolítica –, quando ele passa a ser percebido em sua capacidade de conduzir condutas. Assim, o currículo deixa de ser matéria inerte; seu discurso transfigura-se em fluxo pendular, em movimento incessante de deslocamento – entre o *disciplinamento* e a *governamentalidade* –, para cumprir aquilo que se encontra na etimologia da palavra educação (do latim, *ex + ducere*).

Que no âmbito do exercício do poder disciplinar, o currículo carregue o imperativo da intervenção para a correção é perceptível. Afinal, educar também corresponde a um deslocamento – o *curriculum*, tal qual em John Bobbit (1918); a um processo cuja especificidade dos objetivos, geralmente de maneira *a priori*, se estabelece em um horizonte que se vislumbra como ponto de chegada. No entanto, é preciso chegar diferente e, são as intervenções pedagógicas – previamente planejadas – que intentam produzir essa evolução.

No caso do disciplinamento, a especificidade da intervenção encontra o corpo como alvo, em uma perspectiva de atuação *anátomo-política*. Isso pode ser percebido pelas formas mais tradicionais de educação que se basearam na *docilização dos corpos* por meio de práticas de *vigilância hierárquica*, *sanção normalizadora* e do *exame* – institutos observados e definidos por Michel Foucault em *Vigiar e Punir* (1999). Estas se converteram em ações comuns também em outros discursos, mas, especialmente na Educação, encontraram guarida ao contribuírem para a construção de modelos coercitivos baseados na correção a partir da coerção.

Por outro lado, observa-se também a operação de um descentramento de um poder que se exerce sobre o corpo físico em relação a outro que mira o corpo social. O *socius*, assim entendido como subjetividade coletiva, encontra na escola um duplo de categorias que se estabelecem e se articulam sob a forma de *governantes* e *governados*: o professor como governante da sala de aula e os estudantes como população que deve ser por ele governada. Nessa relação de *governo* – e, por extensão, biopolítica – misturam-se elementos de *soberania* e *dominação*, no momento em que cabe ao professorado lançar mão de estratégias que, para além da correção, visam a maximização de condições específicas e necessárias à população governada: de obediência, de respeito às regras, de aprendizagem, de socialização,

bem-estar, de felicidade e de tudo aquilo que possa potencializar tal população cujo território é a sala de aula, mas que circula também por outros espaços entre os muros da escola.

A questão que se coloca a partir disso é a (im)possibilidade de aclamar o professor – apenas – como um soberano, a partir da relação de *governamento* estabelecida com os estudantes na escola. Em uma perspectiva foucaultiana associada à discussão, poder-se-ia dizer que o professor exerceria sua soberania por meio do currículo que lhe permite executar modos específicos de dominação referentes à coordenação das ações educativas. Isso significa dizer que o currículo pode aparecer como elemento da mediação do agenciamento poder-saber, estando associado aos regimes de verdade construídos e (re)produzidos na escola – que, por sua vez, emergem de sua própria discursividade – a partir de uma espécie de dissolução do poder na própria malha curricular que visa a organização do saber. Há, nesse sentido, uma conversão do currículo em unidade que fundamenta poderes e saberes, legitimando enunciados específicos aos quais atribui *status de verdade*. Logo, a partir dessa realidade, atribui-se à Educação a prerrogativa de ação biopolítica

Entre a distinção da *soberania* como *dominação* em Foucault (2008a; 2008b) e como *forma de exposição à violência* em Giorgio Agamben (2002; 2004; 2008), o debate que se impõe tenta demonstrar como ambas as possibilidades podem ser encontradas no currículo. E mais: como as formas de *governamento* estabelecidas no – e pelo – currículo como *dispositivo biopolítico* acabam por produzi-lo como *exceção*. Pode-se dizer que o *currículo como exceção* se estabeleceu nas últimas cinco décadas, na medida em que a educação passa a ser associada à racionalidade neoliberal – e, portanto, a uma forma específica de *governamentalidade* – cujo modelo de subjetivação é a empresa e cuja lógica sistêmica se produz e se mantém em prejuízo à crítica, à reflexão e à produção de uma consciência que se materializa como incapaz no combate à barbárie – tarefa *prima facie*, como incita Theodor Adorno (1995) – em quaisquer âmbitos da vida humana.

Nesse sentido, o presente ensaio tece uma crítica à *governamentalidade neoliberal* e seu empreendimento de tentativa de apropriação do currículo. Partindo da premissa de Christian Laval (2004), de que a escola não é empresa, objetiva-se demonstrar o quanto a captura do currículo interessa aos modos de produção da subjetividade capitalística, levada ao limite pela racionalidade neoliberal que retira da educação o elemento humano, transfigurando-o em mercadoria cuja mão-de-obra deve ser precificada. O ser humano como fruto de uma educação tecnocrata, instrumentalizada, capaz única e exclusivamente de agregar valor econômico àquilo que deverá produzir.

## **O currículo como exceção**

Em *Educação e emancipação* (1995), ao mesmo tempo em que apresenta uma preocupação com a educação, Theodor Adorno atribui a ela um compromisso sob a forma de exigência e caráter imperativo: a garantia de que Auschwitz não se repita. A proposição de Adorno objetiva a necessidade de superação da barbárie como impulso de destruição, materializada por práticas eivadas pelo ódio e pela agressividade; a barbárie compreendida

como um atraso do desenvolvimento moral e intelectual de um grupo de pessoas em relação ao espaço em que habitam e ao tempo histórico em que vivem.

Se por um lado a barbárie corporifica esse descompasso como dissonância intelecto-moral, uma consciência obliterada em relação ao tempo presente – que deve ser combatida e superada –, por outro, este movimento causa uma espécie de desconforto, na medida em que a mesma, historicamente, se constituiu como princípio do processo civilizatório, por sua vez, baseado na violência física e simbólica. Neste sentido, o apelo do autor diz respeito à luta pela construção de um processo educativo que nos permita identificar exatamente os meios que nos conduzem à barbárie. Em outras palavras, trata-se de uma educação como produção de consciência, onde esta – por sua vez – é atingida pelo sujeito por meio do desenvolvimento de uma autonomia reflexiva cuja finalidade é conduzir os sujeitos à autodeterminação como estratégia de poder efetiva contra Auschwitz (ADORNO, 1995).

Frente a esta realidade, para Adorno, a educação supera as perspectivas da *modelagem dos indivíduos* e da *transmissão de conhecimentos*, como ele mesmo se refere. O despertar da consciência pela educação significa recolocá-la no interior da discussão política, entendendo-a como uma pensar além da desconexão entre realidade e conteúdo, mas a partir do agenciamento entre ambos: uma educação que nos permita estabelecer a relação das formas com as estruturas do pensamento. Assim, ao contrário da opressão e da repressão típicas do discurso da barbárie, passamos a nos referir a uma educação potente como elemento de (re)elaboração da realidade (ADORNO, 1995).

(Re)elaborar a realidade significa analisá-la de modo que seja possível nos reconciliarmos com o passado a ponto de compreendermos nossos equívocos – o que permite que nos tornemos vigilantes, também em relação ao presente, e mais otimistas em relação a um futuro distinto. A finalidade de uma educação crítica, reflexiva e produtora de consciência nada mais é do que a interdição do reaparecimento de figuras ambíguas e outros tipos de violência na sociedade, ao não possibilitar que as mesmas (re)encontrem condições favoráveis para a manutenção para sua perpetuação (ADORNO, 1995). Se como afirma, junto com Max Horkheimer (HORKHEIMER; ADORNO, 1985), que uma consciência mutilada se reflete sobre o corpo, é por meio do cuidado do desenvolvimento intelectual que somos conduzidos às boas práticas sociais que incluem, entre outras coisas, a luta pela manutenção da democracia como forma de governo.

A partir disso, é preciso evidenciar o que de fato esta discussão enseja. E a resposta é simples: é a barbárie que conecta a falsa impressão de democracia instituída na contemporaneidade aos típicos e diversos modos de violência chancelados pela – e necessários à manutenção da – *razão de estado neoliberal*. Uma forma de organização estatal que, há algum tempo, abandonou toda e qualquer necessidade de manutenção de uma imagem democrática ou liberal clássica, quando esta se tornou um empecilho para seus interesses na instrumentalização do ressentimento na composição de um modo de subjetivação específico, centrado na lógica do mercado e no modelo empresarial (DARDOT; LAVAL, 2017).

Sob esta perspectiva, o estado de bem-estar social e educador, por exemplo, é suplantado pelo modelo neoliberal que governa sempre na crise. A crise está em todo lugar. O neoliberalismo nutre as crises que garantem a sua manutenção desde a década de 1970, com

o fim do chamado capitalismo tardio. A *racionalidade neoliberal* nunca se empenhará em buscar uma saída para a crise, mas estratégias para prolongá-la, instaurando um outro modelo de *governamento* das relações sociais que pode ser transferido para qualquer atividade. Isto permite que a lógica do mercado transcenda a própria esfera mercantil aderindo-se a outros discursos e invadindo diferentes instituições (DARDOT; LAVAL, 2019).

O que se depreende disso é o tipo de violência pela qual o neoliberalismo como racionalidade consegue expor as formas de vida que integram as populações as quais governa. O conceito de soberania em Agamben (2002; 2004; 2003) trata exatamente disto: a soberania como exposição dos indivíduos à violência e ao poder de morte. O filósofo italiano percebe a soberania no interior de uma ordem política e o papel do soberano como definidor do (des)valor da vida (AGAMBEN, 2002; 2004; 2003).

A partir disso, a biopolítica emerge também como forma de resistência à soberania que ao tomar a vida como *vida nua*, dessacralizada, oferece uma *sobrevida* – como oposição à plenitude de uma vida potente (AGAMBEN, 2002; 2004; 2003). Há a redução das formas de vida à mera mercadoria a qual o soberano dispõe como produto do *estado de exceção*. A destituição de toda e qualquer dignidade da vida humana é o bem melhor acabado da *exceção* como tecnologia do poder soberano (AGAMBEN, 2002; 2004; 2003).

O conceito de *estado de exceção* aparece em Carl Schmitt como justificativa à unidade política. O jurista alemão, membro do Partido Nazista, compreendia que mesmo em meio ao caos, a ordem jurídica deveria subsistir. Ao mesmo tempo em que o direito é suspenso ele subsiste porque o *estado de exceção* se converte em uma espécie de proteção ao próprio direito e, portanto, à democracia (SCHMITT, 1996). Nestes termos, o estado de exceção suspende direitos em nome da conservação do próprio *estado de direito* até a sua restituição. A questão observada por Agamben é que, exatamente, o que deveria ser uma medida temporária tornou-se a normalidade como técnica de governo: na contemporaneidade governa-se pela *exceção* (AGAMBEN, 2014).

O campo de concentração é o próprio *estado de exceção* em sua essência. Auschwitz é a materialização da *vida nua*. A precarização das formas de vida, a exposição às diversas formas de violência cotidiana e a sobrevida indigna oferecida aos prisioneiros, constituíram uma das formas mais nefastas de exercício do *poder soberano*. O ser humano como *zoon politikon* aristotélico, foi convertido no *Homo sacer*, segundo Agamben (2002), passando a estar abandonado à sua própria sorte. Basta a produção de condições específicas para a *exceção* – como a criação de inimigos imaginários para os quais se possa direcionar alguma forma de ódio/virilência, ou a invenção de um perigo iminente –, para que toda e qualquer vida política e, na sequência, biológica possa ser aniquilada em nome da importância que se dá a uma guerra pela qual, nessas condições, não haveria a necessidade de se lutar.

É preciso ressaltar – e mais do que nunca, no momento presente – que o *estado de exceção* conduziu a humanidade a regimes políticos totalitários, mas também ao fascismo como forma de vida. Foucault em seu prefácio intitulado *Introdução à vida não fascista*, à edição estadunidense do *Anti-Édipo* de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011), é que nos alerta sobre o “fascismo que está em nós todos, que martela nossos espíritos e nossas condutas

cotidianas, o fascismo que nos faz amar o poder, desejar esta coisa que nos domina e nos explora” (FOUCAULT, 1977 in DELEUZE; GUATTARI, 1977).

Henry Giroux (2018) contribui ao caracterizar uma das formas específicas de fascismo contemporâneo: o *fascismo neoliberal*, facilmente identificável no presente. Giroux o evidencia a partir do desprezo às leis e às instituições, de um discurso ortodoxo/austero em relação à economia, da admiração ao militarismo, da tentativa de reafirmação de uma supremacia branca, do machismo, da pretensão amoral de seus enunciados discursivos e do ódio aos intelectuais. São estes os fatores que especificam o *fascismo neoliberal* em sua formação político-econômica como forma de racionalidade.

Estas questões coadunam com a percepção que o presente trabalho quer fazer ver: o *currículo como exceção*; como *tecnologia da exceção* como forma de *governo dos outros*, que coloca os indivíduos entre o direito e a vida – levando-os a crer que devem renunciar a seus direitos como condição essencial à vida biológica como sobrevivida, aceitando a miserabilidade das condições que lhes são oferecidas pelo soberano. Desse modo, o *currículo como exceção* se produz quando se esvazia o discurso da socialização – e da educação propriamente dita – em nome, apenas, da instrução irrefletida e suas formas de reprodução. Um currículo que expõe indivíduos à violência simbólica, que oferece modos de subjetivação empresariais a sujeitos cada vez menos empáticos por devirem menos humanos. Sujeitos exaustos pela produção excessiva, desconectados de outras formas de fruição de sua própria existência, incapazes de construir alternativas ético-estético-políticas na condução de si mesmos.

O currículo como exceção não compreende a estética da existência e, tampouco, a alteridade. Ele não permite a produção do *corpo sem órgãos*<sup>1</sup> do qual nos falamos Deleuze e Guattari (2011; 2013). Ele nunca colocará a produção a serviço da improdução, apenas a produção a serviço de mais produção; de uma produção excessiva. O *currículo como exceção* desumaniza – estratégia essencial do discurso neoliberal (LÓPEZ-RUIZ, 2007) –, culpa exatamente quem não produz. Ele não dá sossego. Causa mal-estar pelo sentimento de que sempre somos devedores da nossa própria produtividade, nos torna escravos de nós mesmos ao mesmo tempo em que nos faz uma falsa promessa: de que a verdade está em uma forma específica de sucesso financeiro, cujas chances aumentam conforme nossa produtividade. O *currículo como exceção* não faz sobrar tempo para que sejamos felizes, investindo apenas na maximização de um desconforto associado à abstenção de produtividade, de lamentação por tudo aquilo que toma nosso tempo enquanto não nos permite continuar acumulando habilidades e competências – destrezas nas palavras de López-Ruiz (2007) – que possam ser capitalizadas em nosso favor. Nos tornamos concomitantemente sujeitos e objetos de nós mesmos.

A ideia do *currículo como exceção* nasce a partir da *teoria do capital humano* (SCHULTZ, 1973). Ele se configura como um desdobramento da *racionalidade neoliberal*, emergindo como produto dela. Esta teoria se aplica à economia, mas nasce de uma percepção de Theodor Schultz relacionada à educação. A partir da perspectiva que tanto o corpo das crianças e dos jovens, bem como o dos adultos trabalhadores, podem estar configurados sob a forma de capital humano, a ideia é fazê-los buscar incessantemente seu aperfeiçoamento

por meio de processos educativos específicos. Seja na escola ou em uma perspectiva daquilo que se denomina de *lifelong learning*, todos devem ser inseridos na dinâmica cumulativa de habilidades e competências para produzirem melhor. Em outras palavras: produzir melhor, produzir mais, e com maior valor agregado.

Schultz (1973), de maneira perspicaz, reconhece a força de trabalho como sendo o principal meio de produção a partir da importância que atribui ao trabalhador na cadeia produtiva: mais especificamente no incremento de sua qualidade, que pode aumentar o valor econômico agregado ao produto. Nesse sentido, defende uma maior qualificação para os trabalhadores, bem como para crianças e jovens ainda em idade escolar. Não se trata de outra coisa, senão a ideia de que deve haver uma ênfase, um maior investimento na formação técnica para um aumento da lucratividade da empresa. Não importa o colapso físico e mental dos sujeitos, mas a paixão que neles deve ser desenvolvida pela produção excessiva, desde o acúmulo de certificações que lhes permitirão um melhor posicionamento em um mercado extremamente competitivo.

A *teoria do capital humano* passa a ser incorporada pelas escolas no Estados Unidos a partir dos anos 1960. Nesse momento ela definitivamente se converte em uma espécie de teoria econômica da população. A escola passa a empoderar a racionalidade neoliberal ao incorporar o discurso do *empresariamento de si*, enquanto o mercado se converte em chave de inteligibilidade para tudo o que acontece na sociedade (COSTA, 2009). O efeito disso é a ênfase cada vez menor em processos de socialização fundamentalmente necessários e associados ao ensino e à aprendizagem; além da reprodução de práticas relacionadas à busca pelo sucesso individual, como se o indivíduo pudesse adquirir habilidades e competências de maneira ilimitada, visando sempre uma espécie de promoção – de si mesmo – tal qual em uma empresa.

O que se coloca a partir disso é uma espécie de tentativa de apagamento da coletividade como relevante valor para mobilização das formas de vida e de reconhecimento da importância do *comum* como locus das dinâmicas sociais, políticas e econômicas que ainda podem se produzir como resistência à racionalidade neoliberal, como definem Dardot e Laval (2017). A inexistência do *comum* retira a força da comunidade política e acaba por reforçar a abissal desigualdade que passa a ser sustentada por formas de vida pessimistas e reacionárias que definem o já anteriormente referido *fascismo neoliberal* como forma de vida.

Analisar o fenômeno dos *microfascismos* – os fascismos cotidianos, nesse caso o neoliberal – se torna elemento central para compreendermos o *currículo como exceção*, tal qual está proposto no presente trabalho. Trata-se de percebê-los na microfísica das relações sociais em um nível que corresponde ao dos agenciamentos transindividuais, ou seja, intersubjetivos; ao mesmo tempo em que, também, se encontram suficientemente empoderados para orientar discursivamente, processos de subjetivação, principalmente na – ou a partir da – escola.

A educação sob a lógica do *empresariamento de si*, se reflete por sobre uma organização curricular peculiar como dispositivo biopolítico. Na referência à *exceção*, como uma espécie de *insight* fomentado pela filosofia agambiana, é que podemos encontrar no currículo



motivações microfascistas como tentativas de normalização e captura do sujeito fundadas no neoliberalismo como forma de racionalidade; de inteligibilidade em relação às coisas que estão aí, no mundo. Trata-se de dar atenção a um tipo de fascismo que se estabelece em um nível *molecular*, tal qual Deleuze e Guattari (1992; 2013) se referem, e não em um nível *molar* – macro –, de um fascismo como regime político que acentua e faz emergir determinadas categorias identitárias para estigmatizá-las e, posteriormente, incitar sua aniquilação.

O empreendimento do *currículo como exceção* é o de produzir e/ou manter relações que se camuflam em diferentes pontos da esfera social, exatamente por estarem presentes na pauta das relações que os agentes deste campo estabelecem entre si. Em outras palavras: ao debater o *currículo como exceção*, este trabalho investe, também, sobre os modos como a discursividade microfascista neoliberal mobiliza uma economia dos afetos e do desejo. Ainda, sobre a compreensão dos meios (dispositivos, tecnologias, estratégias e táticas) pelos quais ele atua, podendo converter qualquer espaço-tempo em Auschwitz (HUR, 2018) – condição a qual, pelo imperativo adorniano, devemos nos libertar pela educação.

Na mesma direção, uma vez identificados estes meios, seria relevante entender os agenciamentos que produz, as máquinas envolvidas, os fluxos de desejo aos quais dá vazão ou interrompe, interditando-os na produção do *sujeito-máquina-fascista-neoliberal*. Trata-se de uma subjetividade contábil, produzida pela subjetivação mercadológica que reproduz condições necessárias à perpetuação do discurso neoliberal e contribui para amalgamar desigualdades que fazem perecer aqueles os quais considera indignos, dotados de uma vida *matável*: o *currículo como exceção* na perpetuação da *vida nua*.

Por outro lado, é importante sublinhar que não cabe a este ensaio responder à totalidade da provocação por ele apresentada. Tampouco isto seria possível, tendo em vista a multiplicidade de dispositivos convertidos em operadores materiais do neoliberalismo no interior das relações pedagógicas para a produção do sujeito neoliberal expresso pelo *Homo oeconomicus*. No entanto, pretende-se discutir elementos pontuais que podem – no campo educacional e por meio currículo – capturar as subjetividades apropriando-se delas, produzindo *subjetividades capitalísticas* como Guattari e Rolnik (2013) se referem.

Parte-se da condição do *empresariamento de si* – cujos efeitos sociais vislumbram-se como coletivamente deletérios – para reafirmação de uma educação neoliberal que tem no *currículo como exceção*, sua propaganda. Este sucesso implica no fracasso – ou na pura e simples tentativa de aniquilação, de destruição – de um projeto não necessariamente humanista, mas humanizador de educação como espaço propício às relações e à experiência do *eu* e do *outro*; que produzirá não apenas sujeitos do saber, mas da ação política e da moral. Assim, enfrentam-se alguns pontos que tão somente interessam ao *currículo como exceção* na racionalidade neoliberal.

## **O currículo como exceção em ação**

O *currículo como exceção* em ação é a expressão da educação à serviço da soberania do capital e de seu projeto de construção de subjetividades comprometidas com – e orientadas pela – racionalidade neoliberal. A exposição à violência simbólica – termo cunhado pelo sociólogo Pierre Bourdieu (1989), para operarmos um retorno a Agamben (2002; 2004; 2008) – que este tipo de educação produz e incita, se converte em uma série de estratégias e táticas de fragmentação social por meio de investimentos muito mais antagonísticos do que agonísticos, embasados pela competição e que distanciam cada vez mais grupos ditos minoritários do jogo democrático. Deste modo, reafirma-se o *currículo como exceção* como agente de marginalização social e produtor da *vida nua*.

A cisão produzida e induzida pela racionalidade neoliberal implica na possibilidade de exercício de um modo específico de *governamento de si e dos outros*, motivado e instigado por uma ideologia do capital levada ao limite. Por meio do *empresariamento de si*, neoliberalismo e educação se agenciam no currículo, oferecendo meios para a (re)produção de uma sociedade onde o humano adquire um valor que pode ser monetizado pelo que, exatamente, esta educação permite: sua conversão em mercadoria a partir de uma subjetivação contábil, como fruto de um acúmulo de habilidades e competências.

A partir disso, a primeira característica do *currículo como exceção* diz respeito à essência da (a) *governamentalidade neoliberal*, que toma o sujeito por objeto, o humano por mercadoria e o trabalhador por colaborador, promovendo um apagamento de estamentos em nome de uma construção identitária etérea, onde os indivíduos se encontram alienados da realidade de sua própria condição social. Isto deságua na aceitação passiva de condições normóticas impostas pelo paradigma empresarial como visão interessada de mundo que passa a ser por eles defendido com unhas e dentes. O *currículo como exceção* contribui para a colonização do inconsciente subjetivo na perseguição única e exclusiva do sucesso financeiro; logo instrumentaliza a educação em nome da necessidade do mercado.

Para que haja a produção da *subjetividade-empresa* é preciso pré-determinar as condições que não apenas contribuem para a sua emergência, mas a discursividade que atua em prol da manutenção destes condicionantes. O discurso da *exceção* no interior do currículo serve para que a coletividade dirija seus pensamentos cada vez mais em direção a empreendimentos individuais e econômicos. Indivíduos que passam a desejar as mesmas coisas, a submeter seus afetos ao desejo dos investimentos libidinais de um campo social – como corroboram Deleuze e Guattari (2011) – organizado pela razão neoliberal.

Não são poucos os currículos que já se encontram organizados de forma a atender esta demanda. Por exemplo, atualmente há uma tendência de que, para além dos conteúdos disciplinares, as denominadas matrizes socioemocionais sejam organizadas como desdobramento do currículo. No entanto, sob a lógica do *empresariamento de si*, acabam por normalizar e valorizar aprendizagens relacionadas à socialização – sob o viés da iniciativa empreendedora – ou à frustração, como necessária a um sucesso econômico compreendido como estado de felicidade máxima, o qual todos devem almejar atingir única e exclusivamente pelo trabalho. O *currículo como exceção* se converte em uma espécie de discurso de autoajuda no interior da escola. *Arbeit macht frei!*<sup>2</sup> E Auschwitz se faz mais uma vez presente.

Ademais, deve-se observar que a socialização supracitada é baseada no interesse individual, não coletivo; não sendo, portanto, orgânica. Ela serve como justificativa do desenvolvimento do trabalho em equipe; competência fundamental e imperativa à melhor inscrição do sujeito no mercado de trabalho. Não é à toa que vocábulos e metodologias empresariais (*hackathons* e *pitchs*), baseados em uma solidariedade motivada por interesses comuns, são cada vez mais comuns no universo do campo educacional.

Outro ponto a ser considerado para a compreensão do *currículo como exceção* em ação, diz respeito ao (b) *falso discurso de emancipação e de autonomia pela escola*. Neste ponto, inscrevem-se questões como a da impossibilidade de um não governo – exatamente como ao modo kantiano (KANT, 1985) – e, por extensão, a da incitação a uma pretensa liberdade dos sujeitos associada ao racionalismo e ao cientificismo como ideais iluministas e elementos fundantes da escola moderna. Uma escola que, nas palavras de Pablo Pineau, Inés Dussel e Marcelo Caruso (2016), converteu-se em máquina de educar: uma aposta política e cultural para dirigir a educação das massas, necessária à manutenção do Estado administrativo como efeito do projeto moderno.

A modernidade escancara um ideal de escola – e, portanto, de currículo – ainda vigente na organização das instituições escolares da contemporaneidade. Nesta nova ordem do Estado que nasce no final do século XVIII – e que passa a ser regido por um ideal democrático liberal e burguês –, a democracia representativa como nova forma de governo se funda no controle dos poderes e na aplicação, exatamente, das leis como efeito da emergência da corrente juspositivista e seus desdobramentos: o constitucionalismo e o contratualismo.

Para além da positividade das leis que passam a limitar o direito, a positividade dos enunciados curriculares surge como forma de regulação dos processos educacionais no âmbito da instrução, da socialização ou da educação propriamente dita. Assim, o currículo converge para um ideal de *nomos*. Ao oferecer experiências de permissão/interdição que emergem a partir da reflexão sobre a moral e ética, permite aos seus governados a reflexão sobre o *como* e o *porquê* de um agir em sociedade. Por outro lado, o currículo se coloca em uma posição intermediária entre o que Bourdieu e Passeron (1975) denominaram de *habitus primário* e *habitus secundário* – modos de ser, agir e pensar referentes a um tipo de educação familiar (esfera privada) e escolar (esfera do público, do comum), respectivamente.

O currículo aparece, assim, como uma espécie de dispositivo que, para construir ou manter um ideal de sociedade, se converte em instrumento pedagógico de acomodação do sujeito no interior de antinomias, ao fazer o balanço das relações permitido/proibido nos ambientes público e privado. No entanto, é preciso destacar que o ideal de público como *comum* nada mais é do que um território em disputa, o que torna o *currículo como exceção* possível quando ele escolhe um paradigma para a condução dos sujeitos. Assim, corre-se o risco da emergência de discursos educacionais que abandonam a moral para atuar em favor de um determinado moralismo – elemento teratogênico, patológico, da moral –, muitas vezes apresentado sob a pecha de discurso salvacionista.

É este movimento que enseja a discussão sobre o *falso discurso de emancipação e de autonomia pela escola*. Um currículo pensado a partir do *empresariamento de si*, não se materializa com enunciados filiados a um projeto de educação emancipatória ou autônoma –

não pela referida impossibilidade da reflexão kantiana sobre a ausência do governo, mas – porque deseja a produção de um estado de subserviência ao capital pelos investimentos que a lógica econômica produz como à Educação. Se filosoficamente o discurso de emancipação pela escola já era questionável, sob a lógica da produção do sujeito-empresa agora já não resta mais dúvida que a única autonomia possível que pode advir de uma educação orientada pela *teoria do capital humano*, é a financeira – o que acaba por maximizar a relação de submissão do sujeito à racionalidade neoliberal.

Destarte, como todo processo regido pelo capital, quando se trata de nos referirmos a educação submetida ao *empresariamento de si*, é imperativo que se coloque em evidência a alienação expressa no *currículo como exceção* pela (c) *a-historicidade e a produção de metanarrativas epistemológicas* e por meio de uma (d) *benevolência discursiva*.

Enquanto a *a-historicidade* não permite o exercício arqueológico e, tampouco, uma reflexão genealógica tal qual a proposição foucaultiana (FOUCAULT, 1979; 2007) – o que impede a compreensão das correlações de força, das relações de poder-saber como condição de possibilidade do momento presente – somos impelidos à naturalização do atual *status quo*. A *a-historicidade* implica na ausência da crítica, em uma educação que nada mais faz do que nos ensinar a suportar a *paz do terror* – expressão de Paul Virilio (1994) – no cotidiano daquilo que este mesmo autor se refere como sendo o *estado suicidário*.

O *currículo como exceção* retorna, assim, à sua origem agambiana: o exercício soberano que visa a exposição à violência por meio da educação, produzindo *vida nua*. O terror é o elemento central do *estado de exceção*. Ele se torna a estratégia perfeita de *governo dos outros* porque esvazia a ação política e ajuda a produzir a *antissociedade*, um conjunto de seres humanos que têm pulverizada a sua consciência coletiva (VIRILIO, 1994; 1999). Dizimar esta consciência significa, também, dizimar consciência de classe. Esta tarefa é facultada ao *currículo como exceção* quando todos os sujeitos os quais por ele foram subjetivados foram convertidos em alvo fácil das estratégias de captura neoliberal. O sujeito passa a não reconhecer os seus iguais, seus pares que produzem como ele. Ao contrário: como bom empreendedor, ele é incitado a identificar-se em uma posição de superioridade relação a estes.

A *exceção* sob a forma de currículo também esconde a verdade histórica; os acidentes, as irregularidades, as descontinuidades da história, podendo assim reescrevê-la ao seu bel prazer, contando uma “história da história” – as denominadas metanarrativas. Estas se estendem sob a dimensão epistemológica, instrumentalizando as formas de saber. O impacto disto está na *benevolência discursiva* que figura na recepção positiva em relação a determinados discursos em detrimento de outros. Ação que nem sempre é irrefletida, sendo, geralmente, intencional.

Esta benevolência nos condiciona: meus iguais são meus adversários, competidores no mercado de trabalho, devendo eu me associar a eles apenas por questões de interesse privado. Ou ainda, por outro lado: a reforma trabalhista que retirou direitos dos trabalhadores é um avanço na *modernização* das relações de trabalho no Brasil. Ou mais: esqueçamos a luta de classes que já inexistiu, pois, agora, o trabalhador foi elevado à colaborador. Com isso, a

*benevolência discursiva* faz entrar em ação o artifício da linguagem que serve para mascarar as perdas que advêm de apenas um lado.

Aos poucos produz-se o apagamento do significado de palavras específicas, tornando-as significantes vazios. O *currículo como exceção* articula o dispositivo da linguagem para (re)definir uma espécie de genealogia da moral, tal qual Nietzsche (1987); onde neutros/moderados são considerados mocinhos e civilizados, enquanto partidários/radicais/ideólogos são assumidos como vilões e bárbaros. Assim, a *exceção* instrumentaliza a educação na produção de corpos inertes e ou letárgicos; avessos ao político como categoria ontológica. Tal investimento faz desaguar, ainda, em um já perceptível (*e*) *falso discurso de neutralidade*, bem como na (*f*) *crítica pelo senso comum* – pautada pela implausibilidade e irracionalidade argumentativa –, que se materializa na forma de ódio direcionado; caracterizado pela virulência de ações arquitetadas contra determinados grupos. Ambas as categorias explicitamente referidas e exploradas ao longo da construção deste trabalho.

Por fim, o *currículo como exceção* em ação nos apresenta a (*g*) *interdição da experiência do outro* e a (*h*) *aniquilação do comum*. A primeira tem a ver com a desumanização necessária produzida pelo *empresariamento de si* e pode ser tratada como a *experiência do não eu no outro*. Não devo me reconhecer no outro, nem deixar que o outro se reconheça em mim. É a subversão daquilo que Emmanuel Levinas (1982) denominou de *ética da alteridade* – uma ética do *outro* que se apresenta ao *mesmo* dizendo: “eis-me”. Se, como *empresário de si*, o sujeito deve pensar como empresa e fazer da gestão um modo de relação individual e exclusiva – que passa a estabelecer com pessoas e coisas – logo, parece lógico que no interior da racionalidade neoliberal, pessoas e coisas sejam ser equiparadas. Há o desvanecimento do *outro*; torna-se necessária a retirada do elemento humano da relação entre *eu* (o *mesmo*) e o *outro* (aquele *diferente de mim*).

É fato, nesse sentido, que o *currículo como exceção* não quer produzir nenhuma *ética da alteridade* ou da *sensibilidade*. Ao contrário: deseja impedir agenciamentos humanos e humanizados, evitar a produção de *máquinas de guerra* e investir sobre o sedentarismo da realidade que deve ser organizada pela razão de estado neoliberal. Todos devem ser capturados, não há espaço para a criação e para o *nomadismo*, para o *corpo sem órgãos* (DELEUZE; GUATTARI, 2011; 2013).

A análise culmina com o *currículo como exceção* promovendo a aniquilação do *comum*. Esta faz referência ao esvaziamento do significado de educação, de bem comum e de formação. A despotencialização de um campo de relações humanas – ou a transformação delas em relações de mercado – investe sobre a produção de um esquecimento: é necessário borrar a vida política, social, dos afetos, da cultura. Logo, deve-se destruir os espaços comuns, aniquilá-los. Nesse movimento, uma educação mediada por um *currículo como exceção* nos leva a crer apenas na existência de uma forma de vida privada: a biológica. É a esta que os sujeitos passam a devotar importância, apenas.

Com o fim do *comum* termina a possibilidade de reconhecimento coletivo, da consciência coletiva, das relações humanas como possibilidade do despertar empático. A vida, como nos diz Agamben (2002; 2004; 2008) se dessacraliza ao ser reduzida ao que hoje

se refere ao *bios*. A vida biológica é a única que, de fato, pertence apenas a nós mesmos; outras formas de vida potente – seja na esfera social, da política, da cultura ou dos afetos – sempre dependem do *outro*. Essa mensagem subliminar nos leva a acreditar mais em modos de vida baseados em empreendimentos individuais do que coletivos: essência do *empresário de si*.

O *estado de exceção* nos faz abdicar de todas as formas de vida para protegermos uma única: a biológica. É nesse sentido que aceitamos a sobrevivência, a mera existência, sem hesitarmos. O currículo da racionalidade neoliberal nos subjetiva assim; a produção excessiva não permite apenas nossa sobrevivência como um ato benevolente da organização social neoliberal. Soma-se a isso o fato de que nas escolas, não se instiga a percepção de outra forma de vida que não, exatamente, a biológica.

O melhor jeito de se evidenciar isto seria analisarmos, por exemplo, a maneira como a sexualidade é trabalhada junto aos estudantes. No currículo, ela não é compreendida como elemento mediador de nossas relações com o mundo e com os que nele se encontram – Freud (1970-1977) a compreende como a soma dos impulsos libidinais do indivíduo; já Deleuze e Guattari (2011) complementariam ao afirmarem, também, a existência de investimentos libidinais provenientes do campo social sobre o indivíduo. Em outras palavras, os estudantes não compreendem a sexualidade em toda a sua potência porque ela é reduzida por um *currículo como exceção* ao ato sexual. Assim, suas percepções se reduzem à anatomia, à fisiologia, às doenças sexualmente transmissíveis e ao conhecimento de métodos contraceptivos.

Mas como isso produz uma exposição à violência? A resposta é simples: na medida em que a escola se furta em discutir machismo, misoginia, lgbtfobia, igualdade de gênero, entre outros temas correlatos. Destarte, sem um currículo que invista em uma *educação para a sexualidade*, muitos corpos estarão – e permanecerão cada vez mais – expostos à violência soberana de uma sociedade patriarcal, binária e heteronormativa. Este exemplo serve, tão somente à guisa de ilustração, neste ponto do debate.

É preciso, ainda, compreendermos que a fragmentação dos grupos sociais está a serviço do capital e, por conseguinte, da racionalidade neoliberal. Logo, o *currículo como exceção* – em face das estratégias da governamentalidade neoliberal – atuará no sentido da manutenção e do aprofundamento das diferenças. Em que pese a diferença não deva nunca ser entendida como algo negativo, aquilo do que se trata nesse ponto não é uma questão de diversidade ou de pauta identitária, mas da necessidade do capital em produzir uma oposição competitiva e a-solidária, não havendo espaço para o agonismo ou para o dissenso como elemento do exercício da dialética democrática. O *currículo como exceção* não admite a valorização diferença; como máquina desejante, quer produzir mais desigualdade, alimentando-se, assim, da *exceção* como tecnologia de governo por meio do exercício de um poder ilimitado – elemento de perpetuação de uma crise que só quer subsistir, invadindo todos os âmbitos e dimensões em que houver presença/ação humana.

## Notas

- <sup>1</sup> A referência que se faz ao *corpo sem órgãos* em Deleuze e Guattari (2011; 2013) diz respeito à potência da produção de linhas de fuga mediadas por uma educação para além da instrução; mais especificamente por um currículo que nos incita ao nomadismo – ao ser-pensar-agir nômade – e que investe na valorização de dimensões ético-estético-políticas em um processo educativo compreendido como formação, e não como mera certificação à serviço da produção neoliberal.
- <sup>2</sup> Do alemão, “o trabalho liberta”. Inscrição presente nos portões de Auschwitz.

## Referências

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGAMBEN, G. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- AGAMBEN, G. *Estado de exceção* [Homo Sacer, II, I]. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- AGAMBEN, G. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha* [Homo sacer III]. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
- AGAMBEN, G. Estado de exceção e genealogia do poder. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, v. 108, p. 21-40, 30 jun. 2014.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOBBITT, J. F. *The curriculum*. New York: Houghton Mifflin, 1918.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. Anatomia do novo neoliberalismo. *Revista IHU Online*. 25 jul. 2019. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/591075-anatomia-do-novo-neoliberalismo-artigo-de-pierredardot-e-christian-laval> Acesso em: 5 dez. 2020.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. Editora 34, 2013.
- COSTA, S. S. G. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009.
- FOUCAULT, M. Introdução à vida não fascista. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Anti-Oedipus: capitalism and schizophrenia*. New York: Viking Press, 1977.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- FOUCAULT, M. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FREUD, S. *Obras psicológicas completas*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1970-1977.
- GIROUX, Henry. Neoliberal Fascism and the Echoes of History. *TruthDig Online*. 2 ago. 2018. Disponível em <http://www.truthdig.com/articles/neoliberal-fascism-and-the-echoes-of-history/> Acesso em: 2 dez. 2020.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- HUR, D. U. *Psicologia, política e esquizoanálise*. Campinas: Alínea, 2018.
- KANT, I. *O que é esclarecimento?* Petrópolis: Vozes, 1985.
- LAVAL, C. *A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.
- LEVINAS, E. *Ética e infinito*. Lisboa: Edições 70; 1982.
- LÓPEZ-RUIZ, O. *Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.
- NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- PINEAU, P.; DUSSEL, I.; CARUSO, M. *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós, 2016.
- SCHMITT, C. *Politische Theologie: vier kapitel zur lehre von der souveränität*. 7. ed. Berlin: Duncker & Humblot, 1996.
- SCHULTZ, T. *Capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- VIRILIO, P. *Bunker Archeology*. Nova Iorque: Princeton Architectural Press, 1994.
- VIRILIO, P. *La Inseguridad del Territorio*. Buenos Aires: La Marca, 1999.

### **Correspondência**

**José Luís Ferraro:** é Doutor em Educação e professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Brasil.

ORCID: 0000-0003-4932-105

E-mail: jose.luis@puers.br

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.

---