

**Currículo: um desvio à direita**  
**ou**  
**Delírios avaliatórios \***

**Alfredo Veiga-Neto \*\***

**Delírio** — *subst. com. masc.*: perda de consciência clara; confusão mental; decréscimo de vigilância; confusão; ilusão; profundo entusiasmo; exaltação...

**Avaliatório** — *subst. com. masc.* (neol.; derivação popular pejorativa e risível, formado de *avaliar* + *-ório*): prática constante de avaliações, de modo impetuoso, exacerbado, irrefletido ou arrebatado.

De alguns anos para cá, tenho insistido que, gostemos ou não e queiramos ou não, progressivamente vêm sendo implantadas, entre nós, determinadas práticas sociais, culturais, políticas e econômicas que são tipicamente neoliberais. Nas mais variadas frentes é possível identificar o avanço e o fortalecimento do neoliberalismo no Brasil.

Mesmo reconhecendo o quão difícil e problemático é tentar caracterizar o que se entende por “sociedade brasileira”, a lógica político-econômica vigente em nosso país tem se pautado pelo catecismo neoliberal. Certamente, falar em catecismo neoliberal não significa dizer que exista um neoliberalismo de tamanho único, igual em todos os lugares; também não significa dizer que todos os indivíduos sejam interpelados da mesma maneira pela racionalidade neoliberal; não significa, tampouco, imaginar que tal racionalidade não se manifeste em combinação com o liberalismo (chamado) clássico ou, ao mesmo tempo, com outras racionalidades político-econômicas. Afinal, num país tão grande e heterogêneo como o nosso, é sempre preciso estar atento e levar em conta as imensas diferenças regionais, socioeconômicas e culturais que nos atravessam, de modo a evitar qualquer rotulagem simplificadoras bem como a importação direta de teorias para “aplicá-las” mecanicamente em toda e qualquer situação, em todo e qualquer tempo. Por tudo isso, ainda que se use a palavra no singular, sempre convém pensá-la no plural. Nunca será demais adjetivarmos o neoliberalismo, de modo a circunscrevê-lo em suas especificidades, caracterizá-lo em seus pressupostos, endereçá-lo em função dos efeitos que ele produz. Mas seja como for e conforme mostrarei e argumentarei mais adiante, há invariantes e elementos centrais do neoliberalismo que são gerais e estão claramente presentes entre nós e pautando nosso cotidiano.

Considerando que vivemos num mundo cada vez mais globalizado e que, assim como o capitalismo, também o neoliberalismo é voraz, inescrupuloso, mutável e autocorrigível, certamente qualquer movimento que se lhe oponha tende a ser imediatamente neutralizado ou fagocitado e incorporado a seu favor. Sendo assim, se quisermos empreender algum combate às práticas neoliberais, é preciso ter em mente que a tarefa será sempre muito difícil e arriscada. Tais dificuldades e riscos vêm de várias frentes, sejam elas de natureza política,

sejam de natureza teórica. Valem aqui as palavras de Touraine (2009, p.9), na crítica áspera contra aquele que ele mesmo chama de “discurso interpretativo dominante”: é preciso inventar “novos termos para caracterizar tantas situações novas”, pois as “ideias que, num passado recente, foram as mais difundidas não nos esclarecem mais nada, soam vazias e nada mais fazem do que alargar o fosso que separa o mundo político e social do mundo intelectual” (id., p.13).

Talvez se possa juntar às palavras de Touraine a conhecida referência que Foucault (2006, p.180) fez ao *éthos* crítico:

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica — e a crítica radical — é absolutamente indispensável para qualquer transformação.

Seguindo tais entendimentos, meu objetivo, neste texto, é contribuir para estabelecer algumas conexões entre o neoliberalismo e o currículo, tomado esse último tanto em sua face escolar — que, forçando um pouco, talvez se possa chamar de “currículo-programação” —, quanto em sua face individual, isso é, naquela face que se denomina *curriculum vitae* — ou “currículo-trajetória-de-vida”. Mesmo reconhecendo minhas limitações e o modesto alcance deste texto, penso que uma crítica àquelas conexões é importante para quem quiser se contrapor aos seus efeitos ou se esquivar das pesadas materialidades que elas colocam sobre nossos ombros.

Mas antes de entrar propriamente em tais conexões, será preciso caracterizar o neoliberalismo. Para tanto, na próxima seção recorrerei principalmente aos estudos levados a cabo por Michel Foucault<sup>1</sup> e hoje acessíveis a nós graças à publicação quase integral dos seus cursos no Collège de France.

Antes de irmos adiante, um esclarecimento: situo este texto em dois registros. De uma parte, no registro dos Estudos Foucaultianos e, mais especificamente, no domínio da problematização genealógica do presente, em termos da racionalidade política e das lógicas neoliberais que sustentam nossos modos contemporâneos de pensar e agir. De outra parte, este texto se movimenta no registro dos Estudos de Currículo, especialmente no domínio da sua epistemologia e das conexões entre esse artefato escolar e os cenários sociais, culturais, econômicos e políticos atuais.

A partir da combinação entre esses dois registros, pensei inicialmente em desenvolver uma quase-tese principal que pode ser assim formulada: o desvio à direita das práticas curriculares — aqui entendido como a ênfase acentuada na avaliação — ao mesmo tempo em que é consequência da racionalidade neoliberal também contribui para a expansão e o fortalecimento dessa mesma racionalidade.

O que coloco aqui em jogo é um questionamento sobre o atual e cada vez mais destacado crédito concedido à avaliação, bem como sobre a invasão das práticas avaliatórias

---

<sup>1</sup> Para discussões minuciosas acerca do profundo e continuado interesse de Michel Foucault pelo liberalismo e o neoliberalismo, vide Bonnafous-Boucher (2001).

por toda parte.<sup>2</sup> Para muito além do currículo e mesmo da escola, a todo o momento somos convocados a nos avaliarmos e a avaliarmos os outros; pensamentos, ações e corpos estão constantemente sob escrutínio e julgamento. Nesse delírio avaliatório agonístico ao qual submetemos os outros e ao qual nós mesmos nos submetemos, reduzem-se a quase nada os nossos próprios espaços de liberdade. Nas trilhas de uma luta sem fim contra nós mesmos — pois, afinal, quando alguém pensa ter atingido os padrões normativos se dá conta de que tais padrões deslocaram-se para mais longe...—, a avaliação funciona como uma espada de Dâmocles a pairar sobre nossas cabeças.

Essas questões podem ser lidas, tematizadas e problematizadas desde distintas perspectivas e teorizações. Sobre elas, bastantes coisas já foram produzidas e escritas, seja nos campos da Educação, da Psicologia e da Antropologia, seja nos campos da Sociologia, da Economia e da Ciência Política. Nesse sentido, pretendo fazer mais uma contribuição para o debate, agora no viés em que os Estudos Foucaultianos se combinam com os Estudos de Currículo.

Foi porque este é um texto exploratório e porque, à medida que o elaborava, me foram surgindo novas e impensadas relações e possibilidades de análise, aquilo que poderia ter sido uma tese foi rebaixado ao estatuto de uma quase-tese. Digamos, então, que este texto pode ser lido como uma plataforma e, como tal, ele se insere na moldura onde estão os interesses que hoje movem a mim e aos grupos de pesquisa dos quais faço parte<sup>3</sup>: estamos todos buscando entendimentos mais refinados acerca da epistemologia e das conexões entre o currículo e as novas formas de vida contemporânea. Assim é que questões tais como as relações entre currículo, liberalismo e neoliberalismo, governamentalidade neoliberal, biopolítica e segurança estão no horizonte de nosso trabalho. O acesso a essas relações tem sido feitos pelo exame e problematização (e conseqüente desnaturalização) das novas *temporalidades* e *espacialidades* pós-modernas, da exacerbação da *competitividade* (com a correlata celebração da *performatividade*), das novas práticas de *disciplinamento*, *controle* e *normalização*, da *inclusão* como imperativo e da transformação da *avaliação* em farol curricular.

## Neoliberalismos

Para começar, é preciso dizer que, muito mais do que uma ideologia ou um conjunto de preceitos econômicos, o neoliberalismo deve ser entendido tanto como uma *forma de vida* quanto como uma tecnologia de *governo* e *governamento sobre a vida*<sup>4</sup>. E, sendo a vida tão dinâmica e variável como é, não se deve pensar que o neoliberalismo forma um todo

---

<sup>2</sup> A título de curiosidade: na internet, sob a designação de “avaliação educacional” há cerca de 6 milhões de entradas, para “avaliação de desempenho” há mais de 18 milhões de entradas; para “avaliação”, há quase 150 milhões...

<sup>3</sup> Refiro-me ao *Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-Modernidade* (GEPCPós), junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Brasil) e ao *Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão* (GEPI/UNISINOS/CNPq, São Leopoldo, RS).

<sup>4</sup> Uso *governo* para designar as instâncias político-institucionais mais amplas, centrais e verticalizadas (governo municipal, governo da república, governo federal, governo laico etc.); uso *governamento* para designar as ações de governar, em geral mais difusas e horizontalizadas. Para uma discussão detalhada, vide Veiga-Neto (2002a).

homogêneo, coeso e estável, válido para qualquer sociedade, cultura ou configuração política. Numa relação imanente com o capitalismo e suas permanentes mutações adaptativas, o neoliberalismo não se constitui como uma superestrutura, mas se reconfigura e se adequa aos cenários em que se situa e que ele mesmo modela a todo o momento. Talvez aqui valha a metáfora da orquestra dançante: a orquestra nos põe a dançar e ela também dança; e, sempre de olho em nós, a orquestra dança conforme a música que ela mesma toca...

Em termos históricos, o neoliberalismo surgiu como uma modificação da governamentalidade liberal que, pelos meados do século XX não conseguia mais responder nem às novas configurações políticas nacionais e internacionais após a Segunda Guerra Mundial e nem aos novos rumos que vinha tomando o capitalismo. Das novas configurações políticas e dos novos rumos do capitalismo não resultou, como dizem alguns, a volta das velhas fórmulas do liberalismo setecentista e oitocentista, mas se articulou todo um conjunto de novas fórmulas, novas propostas, novas racionalidades, novas ênfases a que hoje chamamos de neoliberalismo. Recorro a uma passagem do curso *Nascimento da biopolítica*, em que Michel Foucault (2008, p.161) caracteriza essa nova racionalidade: “para os neoliberais, o essencial do mercado não está na troca, [não está] nessa espécie de situação primitiva e fictícia que os economistas liberais do século XVIII imaginavam”.

Se isso é mesmo assim, então logo se coloca pelo menos uma pergunta sobre o mercado, essa *alma mater* do capitalismo: *onde estará o essencial do mercado?* É o próprio filósofo que imediatamente responde, ao dizer que o “essencial do mercado está na concorrência” (id.). De modo resumido, pode-se dizer, então, que a marca maior do neoliberalismo é a concorrência ou competição<sup>5</sup>, seja no âmbito dos indivíduos e das empresas, seja no âmbito das corporações, das instituições e mesmo dos Estados. (Hayek, 2007) Assim, diferentemente do liberalismo tradicional que como forma de vida centrava-se no *consumo*, o neoliberalismo — seja na vertente alemã (do ordoliberalismo), seja na vertente estado-unidense do anarcoliberalismo proposto pela Escola de Chicago —, também como forma de vida e não simplesmente ideologia, centra-se na *competição*. Quando se diz que vivemos numa sociedade do consumo, não se deve esquecer que, a rigor, o consumo é uma função da concorrência e quem consome e dá a consumir mais e melhor mostra os sinais de poder competir mais e melhor, com os outros e até consigo mesmo. Se para a acumulação capitalista interessa incrementar infinitamente o consumo, é na competição da racionalidade neoliberal que se apoia esse consumo. Para os neoliberais, a competição deve atravessar todo o processo econômico; competem os que produzem, os que vendem, os que fazem circular, os que acumulam e os que consomem. Para os neoliberais, o mercado e as mercadorias que nele circulam devem se alimentar da energia fornecida pela vontade de competir.

Mais adiante, assim Foucault (2008, p.332) discorre sobre as primeiras manifestações do neoliberalismo, na sua vertente alemã do pós-guerra: o ordoliberalismo instituiu “uma política econômica ou uma política de economização de todo o campo social, de guinada de todo o campo social para a economia”. Mas para abrandar os aspectos duros e frios da

---

<sup>5</sup> Ainda que se possa estabelecer algumas diferenças (sutis) entre *concorrer* e *competir*, trato-as no mesmo sentido de *disputar*, *rivalizar*; de um modo de agir com vistas a obter melhores resultados ou posições, mais vantagens, maior ganho.

economia e das suas práticas calculistas e mecânicas da concorrência ou competição, o ordoliberalismo se estabeleceu também como uma *Vitalpolitik*, isso é, como uma prática política em que a lógica da *oferta—procura* e o ciclo *investimento—custo—lucro—acumulação* sejam vistos e vividos como um “modelo das relações sociais, um modelo da existência, uma forma de relação do indivíduo consigo mesmo, com o tempo, com o seu círculo, com o futuro, com o grupo, com a família” (id.). Apesar de ter sido um plano de governo implantado de cima para baixo, deu-se uma naturalização que acaba encobrindo o caráter arbitrário e amoral — ou talvez imoral... — daquelas práticas e da sua invasão em todos os pormenores da vida.

Na vertente estado-unidense que logo seguiu o ordoliberalismo, o neoliberalismo também representou o avanço radical da economia sobre todas as atividades humanas. A diferença, agora, é que, nos Estados Unidos o neoliberalismo não surgiu propriamente como um plano de governo, de cima para baixo, mas se gestou como uma consolidação da imagem do “self made man”, aquele homem competitivo, responsável por si mesmo, pelo seu sucesso, pelo seu futuro e profundamente dependente da economia. E na medida em que esse neoliberalismo — por alguns chamado de anarcoliberalismo — levou às últimas consequências a doutrina estado-unidense do “self made man”, da qual a Teoria do Capital Humano parece ser a manifestação mais elaborada, não é difícil compreender a disseminação da economia e a sua intrusão na vida dos indivíduos. Vejamos isso mais de perto.

Para a Teoria do Capital Humano — desenvolvida em meados do século XX principalmente por Theodor Schultz e Gary Becker e sobre a qual se assentou o anarcoliberalismo, esse neoliberalismo da Escola de Chicago —, as capacidades e destrezas de cada um são um tipo de capital e, por isso, adquirem valor de mercado; cada um é a sua própria mercadoria num mundo de trocas e acumulação<sup>6</sup>. Sendo assim, a cada um deve interessar mais e mais aumentar seu capital próprio, seu capital-eu, o que é conseguido com muito preparo, muita dedicação e uma constante competição com os outros e até consigo mesmo. Com forte inspiração darwinista e em sintonia com o mito do “american dream”, a Teoria do Capital Humano reduz a vida a uma luta econômica cotidiana, uma luta que cada indivíduo trava *com* e *contra* os demais e *consigo* e *contra* si mesmo.

Assim, para a Escola de Chicago a economia deixa de ser “apenas” uma análise dos processos de produção, consumo, troca e acumulação. Invadindo e tomando de assalto para si todas as esferas da vida, a economia passa a funcionar como a análise de uma atividade, qualquer que seja tal atividade e quaisquer que sejam os atores envolvidos com ela: indivíduos, empresas, corporações, instituições, o Estado etc. E, ainda mais do que isso, a economia se arroga o direito de pautar a vida de todos e de cada um, na microfísica da sua individualidade. Nesse sentido, as palavras de Foucault (2008, p.307) são muito claras: “A economia já não é, portanto, a análise da lógica histórica de processo, é a análise da racionalidade interna, da programação estratégica da atividade dos indivíduos”. Eu me arrisco a acrescentar: “é a análise e a *intervenção* sobre tudo isso”.

---

<sup>6</sup> Nas palavras de Saul (2004, p.231), o núcleo da Teoria do Capital Humano “consiste na ideia de que o indivíduo gasta em si mesmo, de formas diversas, não apenas buscando desfrutar o presente, mas procurando rendimentos futuros, pecuniários ou não”. Para explicações e discussões mais detalhadas, vide principalmente Schultz (1967, 1973), Becker (1983) e Davenport (2001).

Muito claras são também as palavras do economista inglês Lionel Robbins que, já em 1932, havia proposto uma virada epistemológica nos entendimentos sobre o estatuto da Economia: “a Economia é a ciência do comportamento humano como uma relação entre fins e meios raros que têm usos mutuamente excludentes” (Robbins *apud* Foucault, 2008, p.306).

Pode-se dizer, então, que nesse hoje hegemônico figurino anarcoliberal ou neoliberal da Escola de Chicago “a economia política passa a ter como objeto o comportamento humano, ou melhor, a racionalidade interna que o anima. Trata-se de estudar o trabalho exercido pelos indivíduos como uma conduta econômica, e de tentar entender como essa conduta é praticada, racionalizada e calculada por aquele que a exerce” (Gadelha Costa, 2009, p.176).

Desse modo, para o neoliberalismo o capital não é, de modo nenhum, exterior ao indivíduo; ambos guardam, entre si, relações de imanência. Cada indivíduo constrói seu capital-eu e é responsável por ele; ao mesmo tempo, cada indivíduo passa a ser o resultado daquilo que ele mesmo construiu como seu capital-eu. Parece que seu futuro depende apenas disso; finalmente, parece acontecer aquilo que Paul Klee previra há mais de meio século: desconta-se o futuro no presente. Numa camada mais profunda, essa imanência e circularidade indivíduo—capital sustenta-se no mito da autorresponsabilização radical, tão claramente formulado por Adams (1931, p.214-215), em sua otimista defesa a favor do “american dream”: “a vida pode ser melhor, mais rica e mais completa para todos, com oportunidade para cada um segundo suas capacidades e conquistas, independentemente da classe social ou circunstâncias de nascimento (origem)”.

Está dada aí a chave para compreendermos, entre muitas outras coisas, a importância que os neoliberais dão à educação escolarizada, cada vez mais convocada a ensinar como cada um deve tornar sua vida “melhor, mais rica e mais completa [...], independentemente da classe social ou circunstâncias de nascimento”. Espera-se que a escola amplie os contingentes dos “bons consumidores” e “bons competidores”, forme indivíduos sintonizados com a governamentalidade neoliberal e a ela assujeitados, dê respostas às demandas impostas pelas novas formas hoje assumidas pelo capitalismo. Ora é o imperativo da inclusão, ora é a redução da educação ao simples ensinar e aprender, ora é a redução do já simples “ensinar e aprender” aos lamentáveis treinamentos, ora é a celebração das competências para o consumo e a competição, ora é a trazida do empreendedorismo para dentro da escola, com vistas a promover a capacidade de cada aluno se tornar um empreendedor de si mesmo, ora é esperar que a escola funcione como instituição assistencial.<sup>7</sup> E como que atravessando tudo isso, está sempre presente a avaliação.

A essas alturas, podemos perguntar: que tem a avaliação a ver com tudo isso? E, num sentido mais específico: como a avaliação chegou ao *status* em que se encontra, tendo, até mesmo se tornado o grande farol para o currículo? De onde se alimenta o delírio que se abate sobre a avaliação? De onde sai a seiva que nutre tamanho entusiasmo pela avaliação?

Na última seção, encaminharei algumas respostas a tais perguntas. Por enquanto, tecerei algumas considerações panorâmicas sobre as conexões entre o currículo e a sociedade.

---

<sup>7</sup> Para elaboradas discussões acerca de tais questões, vide Lopes (2011), Gadelha Costa (2009), Popkewitz; Olson; Petersson (2009), Ó (2009), Saraiva; Veiga-Neto (2009).

## Primeiras conexões

Já se vão duas décadas quando identifiquei o currículo como o principal artefato escolar envolvido com os processos de subjetivação em curso na Modernidade. Hoje é trivial dizermos que, mais do que um conjunto organizado de saberes e correlatos procedimentos — os quais, para sintetizar, vão do planejamento à execução e à avaliação daquilo que é ensinado e aprendido —, o currículo, esse artefato inventado na passagem do século XVI para o XVII (Hamilton, 1992), vem desempenhando um papel fundamental na constituição das subjetividades modernas. Ele funciona como um eficiente e sutil promotor de determinadas disposições ou esquemas mentais e corporais que se manifestam nos modos pelos quais entendemos o mundo, nos relacionamos com os outros e, talvez principalmente, compreendemos a nós mesmos.

É difícil superestimar o papel que teve a organização curricular da escola moderna, seja na constituição da Modernidade, seja na invenção do sujeito moderno. Reiteradas vezes tenho insistido que, tomando as disciplinas como um operador diádico, o currículo articula *o que* pensamos e *como* pensamos (aquilo que fazemos) com *o que* fazemos e *como* fazemos (aquilo que pensamos). É na combinação entre o pensar o que se faz e o fazer o que se pensa que nos compreendemos como *sujeitos* e, a partir daí, nos identificamos (mais ou menos) com os outros. Como explicou Foucault (2006a, p.227), há um duplo sentido para a palavra *sujeito*: “sujeito submetido ao outro pelo controle e pela dependência, e sujeito preso à sua própria identidade pela consciência ou conhecimento de si mesmo. Nos dois casos, essa palavra remete a uma forma de poder que subjuga e assujeita”. É fácil ver que quando o filósofo diz “sujeito submetido ao outro”, podemos ler “assujeitado ao outro”. Para dizer de outra maneira, o currículo nos ensina a nos assujeitarmos a nós e aos outros também.

Nas discussões que levei a cabo nessas duas décadas, procurei mostrar que o currículo articula, também, as percepções, representações e usos que temos e fazemos do tempo e do espaço, bem como as relações que estabelecemos entre ambos.<sup>8</sup> Pode-se dizer que é principalmente graças à estrutura disciplinar do currículo que a escola ensina a articular o tempo e o espaço sociais. Nesse caso, temos na grade curricular o grande ícone de tais articulações espaço-temporais: num eixo, o espaço epistemológico onde estão e se hierarquizam as “coisas” a ensinar e a aprender; no outro eixo, a distribuição do tempo social previsto para que tais “coisas” sejam ensinadas e aprendidas.

Mas podemos ir mais longe quando se trata de pensarmos as articulações promovidas pelo currículo. Refiro-me às conexões entre o pensamento e a ação. Vejamos isso rapidamente.

De uma parte, o currículo conecta o que se passa no eixo do pensamento com o que se passa no eixo do corpo; entre as muitíssimas coisas que o currículo faz, está a relação que ele estabelece entre o que se pensa e o que se faz. E isso é feito por meio da disciplina. Costumo dizer que o currículo se situa e funciona no ponto em que o eixo da disciplina-saberes se cruza com o eixo da disciplina-corpo. Basta atentarmos para a etimologia de *disciplina* — uma palavra derivada da forma latina *discipulina* que, por sua vez, vem de *discere* + *pueris* (dizer

---

<sup>8</sup> Para detalhes, vide Veiga-Neto (1996, 2000, 2002, 2002b).

ou ensinar às crianças) — para nos darmos conta de onde vem o duplo sentido que hoje se atribui a essa palavra. Ela tanto se refere à distribuição dos saberes — disciplinas acadêmicas, disciplinas científicas, disciplinas humanistas etc. — quanto às atitudes, ações e comportamentos do corpo — pessoas disciplinadas, alunos indisciplinados, disciplina na sala de aula, disciplina militar etc.

Em termos dos Estudos Foucaultianos, podemos ir ainda mais longe: recorro a Hoskin (1993), para quem a escola é a instituição moderna que mais bem articula o nexos entre poder e saber. Ora, de novo aí está o currículo funcionando como uma dobradiça. Isso é fácil de compreender. O poder do currículo advém do pressuposto conteúdo de verdade que ele carrega. Mas não se trata de pensar que a ligação entre saber e poder é unidirecional, algo como “simplesmente quem sabe mais tem mais poder”. Como de modo muito claro nos mostrou Foucault, a ligação entre saber e poder é bem mais complicada: é uma vontade de poder que institui uma vontade de saber e, por sua vez, é essa vontade de saber que, se manifestando no campo dos dizíveis (onde se situam as verdades e as não-verdades), confere poder a quem pronuncia os discursos verdadeiros.<sup>9</sup> Principalmente quando o currículo trata da avaliação e a coloca em funcionamento — seja de modo efetivo, seja como uma ameaça sobre aquilo e aqueles que serão avaliados —, ele trabalha como um nó corrediço<sup>10</sup> capaz de, a qualquer momento, deixar mais livres, mais presos ou até enforcados aqueles que a ele se submetem.

## Outras conexões

Se até aqui retomei panoramicamente todas essas relações entre o currículo e a Modernidade — aí incluída a invenção do sujeito moderno —, foi para reafirmar que na Contemporaneidade o currículo continua a marcar decisivamente nossas subjetividades e certamente também nossas identidades<sup>11</sup>. Até aí, não há novidade. Mas o que me parece novo, e que pretendo abordar rapidamente a partir deste ponto, é a cada vez mais acentuada ênfase dada nos processos curriculares concernentes à avaliação.

---

<sup>9</sup> Para os menos familiarizados com o pensamento de Foucault, lembro que não se trata de dizer que tais ou quais discursos são *mesmo* verdadeiros, que eles são manifestações de verdades que lhes seriam anteriores e estariam desde sempre aí. Na perspectiva de Foucault — mas não só dele! — as verdades são deste mundo, são contingentes, são inventadas pelos próprios discursos que as pronunciam. Para Foucault (2001, p.112), “a verdade é deste mundo”; no mesmo sentido vai Deleuze (1991, p.72), para quem “a verdade é inseparável do processo que a estabelece”.

<sup>10</sup> Chama-se de *nó corrediço* ao entrelaçamento feito numa corda pelo qual se passa uma das extremidades, de modo a se formar um laço corrediço e, assim, regulável com o qual se pode apertar mais ou menos um objeto a ele submetido.

<sup>11</sup> Talvez de um modo um tanto simplificado — mas satisfatório para os meus propósitos nesta discussão —, chamo de identidade à configuração individual, em termos dos traços que cada um carrega (ou é visto a carregar), e segundo a qual (configuração) nos ligamos ou somos ligados a determinados grupos cujos indivíduos carregam os mesmos traços. Duas questões colocam-se de imediato. A primeira: a identidade está menos em cada um e mais na relação entre cada um e os demais. A segunda: o invés de pensarmos em traços comuns e invariáveis que estariam num nível abrangente e superior em relação aos indivíduos que os carregam, é melhor pensarmos em traços de reconhecimento variáveis que, estando no mesmo nível dos indivíduos, os unem não mais do que por “semelhança de família”, no sentido que Wittgenstein (1979) dá a essa expressão.

Como rapidamente referi no início deste texto, costuma-se falar em pelo menos três fases ou etapas principais no desenvolvimento de um currículo: *planejamento*, *execução* e *avaliação*. O destaque que é dado a cada uma dessas fases depende, em boa parte, da concepção que se tem sobre a educação escolar. Questões tais como *para que*, *quem*, *como* e *com que* se educa e se ensina, bem como algumas outras questões correlatas a essas, acabam não apenas norteando as ênfases que se colocam sobre cada uma daquelas etapas mas, também, servindo de substrato ou pano de fundo geral para o que se pensa e diz sobre o currículo e como esse é colocado em funcionamento.

Algumas pedagogias dão um imenso destaque ao planejamento curricular, enquanto que outras se preocupam quase que apenas com a fase de execução de um currículo. Assim, por exemplo, enquanto uma concepção pedagógica de cunho tecnicista aposta num planejamento curricular prévio, minucioso e quase rígido, a ser seguido à risca, uma concepção de cunho politizante aposta em práticas curriculares principalmente dependentes do contexto. Nesse segundo caso, o planejamento curricular tenderá a ser mais flexível, pouco minucioso ou detalhado e deverá sempre se subordinar às situações concretas vividas nos diferentes contextos socioculturais em que se dão as relações de ensino e aprendizagem.

De novo aqui, não há propriamente uma relação causal simples entre concepções educacionais, concepções curriculares, ênfases em cada etapa ou fase e o próprio funcionamento do currículo. Mais uma vez, vale apelar para o conceito deleuziano de causalidade imanente, um conceito que tem sido muitíssimo útil no campo das Ciências Humanas. Nos processos em que a causalidade imanente está em jogo, não há uma causa inicial a produzir efeitos, senão que algo que é visto como causa pode ser visto, ao mesmo tempo, como efeito. Nas palavras de Deleuze (1991, p.46), causa imanente é aquela “que se atualiza em seu efeito. Ou melhor, a causa imanente é aquela cujo efeito a atualiza, integra e diferencia, [havendo uma] correlação, pressuposição recíproca entre a causa e o efeito, entre a máquina abstrata e os agenciamentos concretos”.

O que me parece deveras interessante e sintomático é o atual deslocamento das práticas curriculares no sentido de privilegiar a avaliação. Recorrendo ao sequenciamento curricular que vai do *planejamento* à *avaliação*, pode-se dizer que atualmente estamos vivendo um forte *desvio à direita*. Por mais que, durante as últimas décadas, as teorias críticas do currículo tenham se esforçado no sentido de problematizar o caráter reprodutor do currículo ou, em outros referenciais, tenham surgido fórmulas e propostas curriculares salvacionistas, o fato é que, de uns anos para cá, estamos vivendo a exacerbação da avaliação e de teorizações<sup>12</sup> em torno dela. Ora se exalta a avaliação do ensino e da aprendizagem, ora se inventam novos instrumentos para avaliar alunos e professores, ora se criam novos mecanismos para avaliar os sistemas educacionais, ora se desenvolvem algoritmos para ranquear as instituições às quais se aplicam duvidosos critérios e instrumentos avaliativos. Por toda a parte, parece que, por si só e num passe de mágica, do aperfeiçoamento da avaliação resultará o aperfeiçoamento da educação para que, num outro passe de mágica, se atinja o *soi-disant* “progresso social”... O salvacionismo pedagógico parece estar apostando, hoje e cada vez mais, todas as fichas na capacidade da avaliação.

---

<sup>12</sup> Em muitos casos, talvez seja bem melhor falarmos em subteorizações...

## Algumas respostas

Chegado ao final, retomarei as perguntas com as quais encerrei a primeira seção deste texto. Sem a pretensão de formular respostas firmes e acabadas, farei apenas alguns comentários que me parecem pertinentes para sustentar a quase-tese que propus. Recapitulando: o desvio à direita das práticas curriculares — aqui entendido como a ênfase acentuada na avaliação — ao mesmo tempo em que é consequência da racionalidade neoliberal também contribui para a expansão e o fortalecimento dessa mesma racionalidade.

Como já referi, a atual sanha avaliatória não fica apenas no território da educação ou dos currículos escolares, senão que o desvio à direita pode ser entendido como a manifestação, no nível do currículo, de um fenômeno bem mais “amplo, geral e irrestrito”. É a própria vida que foi colocada à mercê da fúria avaliatória. No campo do trabalho e principalmente para nós, professores e professoras, o *curriculum vitae* talvez seja a manifestação mais concreta dessa fúria avaliatória que se abate sobre nós e que, em boa parte, alimentamos e ajudamos a crescer.<sup>13</sup> Mais adiante voltarei a essa questão.

Vive-se um momento ímpar na nossa história: mais do que nunca, tudo tem de ser medido, classificado e ordenado. Até aí, a novidade não é grande, pois o *more geométrico*, estabelecido já nos inícios da Modernidade, fundava o — e, ao mesmo tempo, fundava-se no — entendimento de que tudo, para ser bem conhecido, deveria ser medido, para depois ser classificado. A questão que se colocava não era mais esperar pela revelação divina da verdade das coisas, mas era ir em busca dessa verdade pela aplicação correta da razão. A novidade, então, estava no fato de que a uma vontade de medir e classificar seguiu-se logo uma vontade de comparar e ordenar hierarquicamente. É nesse ponto que se pode situar a emergência do ranqueamento como “resultante” da combinação entre ordem e juízo de valor (sobre os elementos que são ordenados). É o juízo de valor que determinará os critérios para a hierarquização. Sendo assim, o ranqueamento é função de uma associação entre ordenamento e hierarquização; um *ranking* é uma classificação cuja ordem obedece a determinados critérios que expressam, por si só, determinado(s) juízo(s) de valor. Um tanto tautologicamente, os juízos de valor entram nas duas pontas do processo: antes, eles enformam os critérios para, depois de tudo ordenado, se revelarem para nos informar o valor de cada um: quem está nos extremos (mais altos e mais baixos), quem ocupa as faixas intermediárias, como se distribuem os diferentes elementos do conjunto em questão. Os juízos de valor *enformam* (antes) e nos *informam* (depois).

Sem nada a ver com a taxonomia da enciclopédia chinesa de Borges, a Modernidade tratou de capturar o mundo por intermédio dessas operações de medir, classificar, ordenar e hierarquizar, segundo critérios cada vez mais estritos. Eis aí as condições de possibilidade para que a avaliação começasse a funcionar, bem depois da invenção do currículo, como um

---

<sup>13</sup> Ao falar em “fúria avaliatória”, cabe lembrar que, na mitologia grega, as Fúrias eram as três divindades — Alecto, Megera e Tisífone — que, vivendo nas profundezas e interstícios do inframundo, encarregavam-se de perseguir e punir eternamente os mortais culpados de algum crime ou desvio, até os enlouquecerem. Enquanto Alecto colocava tochas acesas sobre os olhos dos condenados, de modo a não deixá-los dormir em paz, Megera gritava nos seus ouvidos e Tisífone açoitava-os sem parar. Essas analogias com o que está aqui em discussão podem ir mais longe: as Fúrias agiam com total independência. Como que pairando ameaçadoramente sobre tudo e sobre todos, elas não deviam obediência nem mesmo a Zeus; e ninguém, nem mesmo o “deus dos deuses”, estava a salvo dos castigos de Alecto, Megera e Tisífone.

poderoso dispositivo curricular, capaz de estruturar, a partir de uma individualização racional e tida como confiável, a multiplicidade amorfa que tinha sido a coletividade dos alunos, até então.

Em termos já não mais restritos ao currículo, a avaliação articulou-se com a Estatística e ambas se tornaram uma fonte de índices e tabelas que funcionam como um instrumento eficaz para a governamentalidade liberal. Na medida em que conseguiam responder a uma vontade de poder sobre o que acontece ou que ainda estaria para acontecer no mundo natural e social (Bello; Traversini, 2009), a avaliação e a Estatística se escoraram mutuamente, se expandiram e adquiriram o estatuto que têm hoje. No Brasil de hoje, por exemplo, o IDEB<sup>14</sup> parece ser o maior exemplo da combinação entre avaliação e Estatística. São sintomáticas as palavras de Ângela Ravazzolo, editora de educação de Zero Hora, importante jornal de Porto Alegre, publicadas no dia 15 de agosto de 2012. Ao comentar os recentes resultados do IDEB de 2011, assim escreveu aquela jornalista: “desde que começou a ser divulgado, o IDEB tem funcionado como um sinalizador importante da educação brasileira” (Ravazzolo, 2012, p.21). E, frente aos baixos índices obtidos no Rio Grande do Sul, logo reagiu José Clóvis de Azevedo, Secretário Estadual de Educação, afirmando que “aposta na reestruturação curricular para reverter dados negativos do IDEB” (Zero Hora, 2012, p.22).

Agora, já inteiramente capturada pela racionalidade neoliberal, a avaliação é capaz de fazer bem mais do que tudo isso. E, além de fazer bem mais, ela é usada para muito mais. Como já fazia há bastante tempo, a serviço da governamentalidade ela opera no nível da população: dividindo, ordenando, indexando, ranqueando, julgando. Mas, justamente porque se coloca a serviço da governamentalidade, a avaliação opera cada vez mais incisivamente também no nível do indivíduo. A avaliação funciona como o operador na articulação entre o nível da coletividade e o nível da individualidade. Assim, a avaliação não apenas nos distribui segundo infinitos critérios, como, também, tanto nos subjetiva quanto determina nossas identidades. Tais critérios são exteriores a nós e se escoram em juízos de valor muitíssimas vezes obscuros, discutíveis e suspeitos.

Difícilmente se avalia alguma coisa ou alguém tomando por referência a sua própria história, seus próprios avanços ou retrocessos, suas próprias capacidades. O que sempre parece mais importante é cotejar essa alguma coisa ou esse alguém com as outras coisas ou outros alguém, de modo a ordená-los para, finalmente, dizer o que ou quem é melhor, ou maior, ou mais importante, ou mais útil ou o “mais qualquer coisa”.

Como detalhadamente nos mostrou Michel Foucault, tal estado de coisas não é propriamente novo. Se já no curso de 1974-1975, *Os anormais*, o filósofo havia mostrado o caráter normativo das sociedades modernas ocidentais, foi no curso seguinte, *Em defesa da sociedade*, que ele utilizou a expressão “de normalização” para se referir às nossas sociedades em que o poder se exerce sobretudo por variadas técnicas disciplinares e normalizadoras, cujos discursos invadiram o direito, cada vez mais colonizado pela norma<sup>15</sup>. E, na medida em

---

<sup>14</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

<sup>15</sup> Para mais detalhes, vide especialmente a aula de 14 de janeiro de 1976, do curso *Em defesa da sociedade* (Foucault, 1999, p.27-48).

que a norma depende do conhecimento detalhado da sociedade, é a avaliação que vai fornecer os elementos de que a norma necessita para classificar, segregar, posicionar, hierarquizar.

O que é novo é a exacerbação da avaliação, em termos da sua intensidade e principalmente da sua onipresença e atravessamento em todas as esferas da nossa vida. É novo, também e não menos importante, o caráter radicalmente econômico que a avaliação assume nas sociedades neoliberais. E, em termos educacionais, nunca será demais repetir: o que é novo é fazer da avaliação uma tecnologia de inspiração econômica que não apenas classifica, segrega, posiciona, hierarquiza, mas que também ensina, promove e naturaliza a classificação, a segregação, o posicionamento e a hierarquização sociais. Basta compreender tais novidades para compreendermos por que a avaliação transformou-se num farol para o currículo.

Encaminhando-nos para o final, farei algumas considerações acerca do caráter neoliberal do culto ao *curriculum vitae*.

Quando me referi ao *curriculum vitae*, o descrevi como “currículo-trajetória-de-vida”, como “a face individual do currículo”. Isso não significa retirar do currículo educacional, o chamado “currículo-programação”, o caráter também individualizador, capaz de promover a individualização naquela massa informe e anônima que é o conjunto de alunos quando ainda em seu estado bruto — digamos, “pré-curricular”. Significa, tão somente, reconhecer que o *curriculum vitae* foi elevado à categoria de principal artefato capaz de informar “quem é quem”, quem é *realmente* aquele sobre o qual ele fala. Temos um bom exemplo disso nos muitos anúncios de cursos, em *sites* e em manuais que dizem ensinar como cada um deve preparar seu currículo, a fim de se identificar, obter melhores empregos, novas promoções etc. São frases bastante comuns: “você é o que o seu currículo diz que você é”, “o currículo é a porta de entrada para o sucesso”, “com um bom currículo, você chega antes aonde quer chegar”, “currículo é a porta de entrada para uma nova rotina de vida”.<sup>16</sup>

É fácil ver que, assim como o currículo escolar expressa uma trajetória já (ou a ser) trilhada pelos alunos, o *curriculum vitae* expressa a trajetória já trilhada por aquele que é o seu titular. Entre ambos, a circularidade e a fusão são evidentes. Dentre os caminhos que percorri e programas que cumpro — ou seja, dentre os currículos escolares que cursei — eu escolho e categorizo o que devo incluir no meu *curriculum vitae*. E aquilo que está ali incluído é uma representação de quem eu sou ou digo que sou. Como expliquei em outro lugar (Veiga-Neto, 2009, p.19), essas considerações são importantes porque nos mostram que “tais representações produzem como que um rebatimento, tanto entre o sujeito e o seu currículo quanto entre o currículo e o sujeito a que ele se refere”. O rebatimento tem duas vias: “num sentido, o sujeito é aquele que seu currículo diz quem ele é; no sentido inverso, seu currículo é aquilo que ele mesmo (ou alguém por ele) registrou quem ele é” (id.).

Esse processo de fusão e identificação entre o sujeito e seu currículo se dá no plano objetivo e subjetivo. No primeiro caso, a relação entre o sujeito e seu currículo se evidencia de modo documental, cartorial, burocrático. No plano subjetivo, as relações são bem mais sutis; “elas funcionam como parte da complexa rede dos dispositivos de subjetivação em que

---

<sup>16</sup> Para bons exemplos, vide: <http://www.efetividade.net/2007/09/07/como-fazer-seu-curriculo-modelos-originais-de-curriculum-vitae-e-dicas-de-preenchimento/>, [http://pt.wikipedia.org/wiki/Curriculum\\_vit%C3%A6](http://pt.wikipedia.org/wiki/Curriculum_vit%C3%A6), <http://noticias.uol.com.br/empregos/dicas/curriculo.jhtm>.

o sujeito está imerso. O sujeito acaba sendo o que é não apenas porque ele é descrito assim ou assado por seu currículo, mas também porque ele vai se pautando pelo seu próprio currículo” (id.). Em outras palavras, pelo “currículo-trajetória-de-vida”, cada um vai se narrando, se vendo, se julgando, de modo a constituir sua subjetividade segundo uma intrincada combinação entre aquilo que ele quer ser, aquilo que ele pensa que deve ser, aquilo que ele pensa que é, aquilo que ele conseguiu fazer, aquilo que ele espera que os outros pensem e vejam quem ele é e assim por diante.

Pelo que discuti acima, vê-se que o *curriculum vitae* é uma máquina subjetivante. Foi por isso que, ao falar em rebatimentos entre o currículo e aquele que ele representa, eu não usei a palavra indivíduo, mas já usei a palavra sujeito; de saída, o currículo começa a transformar “simples indivíduos” em cada vez mais “complexos sujeitos”. E mais: o *curriculum vitae* subjetiva porque funciona também como uma tecnologia de governo e de governmentação.

Na medida em que o tempo, na racionalidade neoliberal, é uma variável de muito menor importância do que pensavam os liberais clássicos e até mesmo Marx, parece importar cada vez menos se cada um de nós, como trabalhadores, dedicamos mais ou menos tempo para aquilo que fazemos em nosso trabalho. Pode-se dizer que, para os neoliberais, o tempo investido no trabalho não passa de um detalhe; o que interessa mesmo é saber de que maneira aqueles que trabalham utilizam os recursos de que dispõem. E a utilização de tais recursos vai depender sempre, é claro, das estratégias que cada um souber ou conseguir empregar. Tais recursos e tais estratégias individuais formam o capital humano de cada um e dependem de como e de quanto cada um conseguiu acumular, na corrida da sua vida, no seu *curriculum vitae*.

Da irrelevância do tempo para a teoria e análise econômica neoliberal, decorrem duas coisas. Por um lado, pela primeira vez o trabalhador não mais é visto como “um objeto de uma oferta e de uma procura na forma de força de trabalho, mas [é visto como] um sujeito econômico ativo” (Foucault, 2008, p.308). Por outro lado, importa quase nada se esse sujeito gasta x ou 2x ou 3x horas para cumprir uma tarefa, pois ele não deverá ser remunerado pelo tempo, mas pelo cumprimento da tarefa. O que importa mesmo é que ele tem de cumprir tal tarefa; se ele não tiver capacidade e empenho suficientes e não empregar as estratégias mais adequadas para cumpri-la, o problema será dele: ou sacrificará suas horas de repouso para cumpri-la ou será dispensado para dar lugar a outro que seja capaz de cumprir a tarefa que ele não conseguiu cumprir. Estão dadas as bases conceituais para que se estabeleça a competição não só entre os trabalhadores como, também, de cada trabalhador consigo mesmo.

Assim, para a racionalidade neoliberal, cada indivíduo é um *Homo œconomicus*; mas, agora, é completamente diferente do *Homo œconomicus* liberal. Esse era entendido como alguém a ocupar uma posição nas cadeias de troca e exploração do trabalho, como uma peça numa engrenagem da grande máquina capitalista. Aquele, o *Homo œconomicus* do neoliberalismo, passa a ser visto como um empresário de si mesmo, como “sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de sua renda” (Foucault, 2008, p.311). Ele não é mais uma peça da máquina; ele é, ao mesmo tempo, máquina e capital.

Logo se vê, por exemplo, que os sistemas acadêmicos de avaliação de docentes e pesquisadores se pautam e se ajustam ao ideário neoliberal. A ironia da coisa toda está no fato de que boa parte daqueles que avaliam em sintonia com aquele ideário — ora inventando os critérios e os instrumentos de avaliação, ora aplicando tais instrumentos e calculando índices, para ranquear e sancionar pessoas e instituições — são justamente aqueles que pensam se posicionar contra o neoliberalismo e se mostram extremamente críticos às práticas neoliberais. Tal autocontradição performativa parece derivar do entendimento equivocado do neoliberalismo, talvez analisado a partir de alguma perspectiva que, usando as palavras de Touraine (2009, p.9), não se descola do “discurso interpretativo dominante” e não consegue inventar “novos termos para caracterizar tantas situações novas”.

Para ministérios, agências de fomento, bancos de financiamento e centros de ensino e pesquisa, importa (muito) menos saber quantas horas cada um levará para realizar essa ou aquela tarefa e importa (muito) mais saber se cada um terá o perfil adequado para realizá-la segundo determinadas exigências de qualidade e performatividade. Como para os neoliberais o tempo é apenas um detalhe, pouco ou nada interessam as horas de vida que serão subtraídas de cada um. Frente ao trabalho a ser feito, família, lazer e repouso também não passam de detalhes, cabendo a cada um gerir as maneiras de sacrificá-los em prol da *produtividade*. Aliás, eis aí uma palavra — a produtividade — até agora ausente neste texto, mas sempre presente nos catecismos neoliberais e inteiramente pertinente às discussões aqui desenvolvidas.

Se isso é assim para o tempo, não é muito diferente para o espaço. Em ressonância com o capitalismo cognitivo, o neoliberalismo opera uma progressiva deslugarização do espaço social, de modo que pouco importa onde o trabalho será feito, desde que seja mesmo feito. (Saraiva; Veiga-Neto, 2009). Caberá a cada um gerir os espaços de que dispõe, criando e recriando a todo momento novos lugares de trabalho. Assim como o tempo é apenas um detalhe, os limites entre a vida pública e a vida privada são também apenas um detalhe.

Pelo que discuti acima, vê-se que estão dadas as condições de possibilidade para que, numa dimensão bem mais ampla, a coisa pública se misture com a coisa privada. Nesse caso, a mistura público—privado neoliberal nada tem a ver com a mistura feita na lógica patrimonialista. A mistura neoliberal se apresenta como justificável porque racional, defensável porque natural.

O perfil de cada um é anunciado e prometido nesse documento, o *curriculum vitae*, que deve mostrar o capital humano acumulado por seu portador. E mais: cada um é livre para programar onde, como e o quanto investirá em si mesmo, isso é, na sua própria formação. Mas será preciso lembrar que essa liberdade de gerir seu próprio capital-eu será sempre uma liberdade regulada pelas condições de possibilidade postas pelo próprio neoliberalismo? Em outras palavras, vale recorrer mais uma vez a Robbins (*apud* Foucault, 2008, p.), para dizer que tais condições de possibilidade são colocadas pela própria “relação entre fins e meios raros que têm usos mutuamente excludentes”. Por isso, não se deve ser otimista demais; por toda a parte, os meios estão cada vez mais raros e os seus usos são mutuamente excludentes.

Pode-se analisar a partir de diferentes perspectivas teóricas os delírios avaliatórios, a busca obsessiva de cada um construir um *curriculum vitae* cada vez mais rico, as relações entre educação, escola, currículo, capitalismo e neoliberalismo, e assim por diante. No entanto, por mais que se faça e se diga em cada uma das diferentes perspectivas, jamais conseguiremos cobrir todos os aspectos da vida social e nem mesmo todas as maneiras de compreender algum fenômeno pontual, por mais simples que ele possa parecer. Mesmo assim — ou talvez por isso mesmo — vale a pena continuarmos a busca por melhores e mais abrangentes olhares, discussões, problematizações. É por isso que, concluindo este texto — mas sem concluir a discussão —, sublinho, de modo muito esquemático, alguns pontos que discuti até agora; trago mais algumas questões que ficaram subentendidas ou em suspenso. Tenho certeza de que todas elas são promissoras e espero continuar nessa tarefa de desdobrá-las.

\*

Enfim, nos cenários em que hoje vivemos...

- a lógica do mercado desce seu manto sobre tudo e sobre todos;
- para o neoliberalismo, a essência do mercado está na concorrência ou competição, nas e entre as mais diferentes instâncias sociais;
- a “imanentização” entre indivíduo e capital é parte da equação anarcoliberal;
- o currículo passa atualmente por um acentuado desvio à direita, aqui entendido como uma forte ênfase na avaliação, manifestada nas mais diferentes formas de avaliar e nas mais diferentes instâncias da vida humana;
- esse desvio à direita mantém relações de imanência com o neoliberalismo;
- tais relações de imanência implicam um papel importante para o currículo, no sentido de ele continuar constituindo subjetividades e identidades, porém em sintonia com práticas, valores e preceitos que são próprios da racionalidade neoliberal e, por isso, úteis para os interesses do capitalismo em suas ressignificações contemporâneas, especialmente o capitalismo cognitivo;
- os delírios avaliatórios manifestam-se tanto pela captura de imensas parcelas da sociedade quanto pelo crédito acrítico que tais parcelas depositam nos resultados estatísticos, em geral expressos em índices cuja metodologia de obtenção e tratamento é quase sempre duvidosa;
- o currículo é aqui entendido tanto na sua face escolar quanto na sua face individual (*curriculum vitae*);
- o acentuado e crescente destaque dado ao *curriculum vitae*, um fenômeno que alguns chamam de “fetichização do currículo” (individual), pode ser entendido como imanente à fetichização da mercadoria; mas lido agora na chave da racionalidade neoliberal, tal destaque se explica como manifestação da competição ou concorrência;

— as percepções, representações e usos que fazemos do tempo e do espaço continuam sendo determinadas, em boa parte, pela educação escolar e por ação do currículo;

— convém estarmos atentos para a ironia presente na atitude contraditória daqueles que assumem uma postura fortemente crítica contra o neoliberalismo mas que, ao mesmo tempo, abraçam, promovem e defendem práticas de avaliação que estão em perfeita sintonia com o neoliberalismo; assim fazendo, tais pretensos críticos até mesmo colaboram com o aprofundamento e a expansão do anarcoliberalismo como forma de vida.

## Referências bibliográficas

- ADAMS, James T. *The epic of America*. New York: Simon, 2001.
- BECKER, Gary. *El capital humano*. Madrid: Alianza Editorial, 1983.
- BELLO, Samuel L.; TRAVERSINI, Clarice S. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, UFRGS, v.34, n.2, p.135-152, 2009.
- BONNAFOUS-BOUCHER, Maria. *Le libéralisme dans la pensée de Michel Foucault*. Paris: D'Harmattan, 2001.
- DAVENPORT, Thomas. *Capital humano: o que é e por que as pessoas investem nele*. São Paulo: Nobel, 2001.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. La fonction politique de l'intellectuel. In: \_\_\_\_\_. *Dits et écrits II*. Paris: Quarto, Gallimard, 2001. p.109-114.
- FOUCAULT, Michel. Est-il donc important de penser? In: \_\_\_\_\_. *Dits et Écrits IV (1980-1988)*. Paris Gallimard, 2006. p.178-182.
- FOUCAULT, Michel. Le sujet et le pouvoir. In: \_\_\_\_\_. *Dits et Écrits IV (1980-1988)*. Paris Gallimard, 2006a. p.222-243.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GADELHA COSTA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e empreendedorismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.34, n.2, p.171-186, mai/ago 2009.
- HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.6, 1992. p.33-52.
- HAYEK, Friedrich August von. *The road to serfdom*. Chicago: University of Chicago; London: Routledge, 2007.
- HOSKIN, Keith. Education and the genesis of disciplinarity: the unexpected reversal. In: MESSER-DAVIDOW, E.; SHUMAY, D., SILVAN, D. (ed.). *Knowledges. Historical and critical studies indisciplinary*. Charlottesville: University Press of Virginia, 1993. p.271-304.
- LOPES, Maura C. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Foucault: filosofia e política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.283-298.
- Ó, Jorge Ramos. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.34, n.2, p.97-117, mai/ago, 2009.
- POPKEWITZ, Thomas; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.34, n.2, p.73-96, mai/ago, 2009.
- RAVAZZOLO, Ângela. ZERO HORA. Porto Alegre: Grupo RBS, 15/ago/2012.
- SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.34, n.2, p.187-201, mai/ago, 2009.
- SAUL, Renato P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. *Sociologias*, Porto Alegre, a.6, n.12, p.230-273, jul/dez 2004.

- SCHULTZ, Theodore. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- SCHULTZ, Theodore. *Capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- TOURAINÉ, Alain. *Pensar outramente: o discurso interpretativo dominante*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: UFRGS, 1996.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVES-MAZZOTTI, Alda et alii. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.9-20.
- VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. Campinas: CEDES, *Educação e Sociedade*, a.XXIII, n.79, 2002. p.163-186.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L. & VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p.13-34.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço e currículo. In: LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth F. (org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p.201-220.
- VEIGA-NETO, Alfredo. O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Para uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p.13-25.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações Filosóficas. In: *Os Pensadores: Wittgenstein*. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1979.
- ZERO HORA. Porto Alegre: Grupo RBS, 15/ago/2012.

---

\* Texto apresentado e discutido no X Colóquio sobre *Questões Curriculares* e VI Colóquio *Luso-Brasileiro de Currículo*, no dia 4 de setembro de 2012, na UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil. Publicado em:

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. *Currículo: conhecimento e avaliação – divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-175.

\*\* **Alfredo Veiga-Neto** é Doutor em Educação, Professor Titular do Departamento de Ensino e Currículo e Professor Convidado Efetivo do PPG-Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

[alfredoveiganeto@gmail.com](mailto:alfredoveiganeto@gmail.com)