

## CURRÍCULO E CULTURAS ESCOLARES E JUVENIS: IDENTIDADES HÍBRIDAS?

**Ana Maria Eyng**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
ana.eyng@pucpr.br

**Daniel Scherer**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
*e-mail:* dcscherer@hotmail.com

### Resumo

O estudo analisa a circulação, a articulação e o entrelaçamento de racionalidades e linguagens globais e locais que incidem na configuração da identidade e da diferença. As políticas e práticas curriculares, numa perspectiva histórica, têm se pautado em concepções de sujeitos, linguagens e racionalidades supostamente padronizadas. Assim a escola tem lidado com a diversidade estribada em referenciais hegemônicos. No contexto contemporâneo, o currículo escolar, numa perspectiva pós-crítica, configura-se como espaço de interação e construção de culturas e identidades. Nesse processo se constituem identidades marcadas por traços híbridos. As tensões entre as relações de saber e poder, entre a cultura escolar e as culturas juvenis provocam e ampliam a necessidade do diálogo intercultural na produção das identidades. Esse diálogo requer o entrelaçamento das diversas infâncias, adolescências, juventudes e suas culturas na cultura escolar. O estudo se referenda nos argumentos de Stuart Hall (1998), Stephen Ball (1994), Zygmunt Bauman (1999), Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Candau (2007), Michel Foucault (1997b), entre outros.

**Palavras-chave:** Políticas curriculares; Identidades juvenis; Hibridismo; Educação intercultural.

### Abstract

The study analyses the circulation and the linkage between rationalities, global languages, and places that result in the configuration of the identity and the difference.



The syllabus policies and practice, in a historical perspective, is based on alleged people, language and rationalities standard conceptions. Therefore, the school has been dealing with the diversity found on hegemonic references. On the contemporary context, the educational syllabus, in a post-critical perspective, is a place of interaction and construction of cultures and identities. Identities branded by hybrid features are built on this process. The tension between the power-knowledge relations, educational and youthful cultures cause and amplify the needs of intercultural dialogue on the production of identities. This dialogue requires the connection between the several childhoods, adolescences, youths and their cultures in the educational culture. The study references are Stuart Hall (1998), Stephen Ball (1994), Zygmunt Bauman (1999), Antônio Flávio Barbosa Moreira and Vera Candau (2007), Michel Foucault's (1997b) arguments, among others.

**Keywords:** Syllabus policies; Youthful identities; Hybridism; Intercultural education.

## Introdução

O presente texto procura estabelecer as relações entre a cultura escolar enfatizada no currículo e as culturas juvenis que incidem no modo de ser estudante-sujeito, isto é, nas identidades que se configuram e transitam no contexto contemporâneo. Segundo Moreira e Candau (2007: 27), a palavra *cultura* designa “um conjunto de práticas significantes”, ou seja, um “conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo”. Sendo assim, podemos encarar as *culturas juvenis* como práticas significantes *específicas* ligadas a *determinados* grupos ou subgrupos sociais e singularizadas, não raro, por todo um repertório de elementos lexicais, gestuais e de vestuário que marcam a pertença do sujeito juvenil a uma “tribo” ou “grêmio” particular. O jargão e as gírias idiossincráticas destas culturas juvenis, socializadas rapidamente pelos meios tecnológicos hoje disponíveis, podem ser encaradas como uma espécie de *experimentação identitária*. A absorção destes elementos colmata as lacunas identitárias abertas pela liquefação e diluição contemporânea dos referenciais identitários tradicionais.

Ora, se entendermos por *currículo* o conjunto das “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (Moreira &

Candau, 2007: 18), é fácil notar que ele opera uma “*seleção da cultura*” (Moreira & Candau, 2007: 28). O currículo transforma em *cultura escolar*, por um processo de *recontextualização* de saberes, *determinadas* práticas significantes disponíveis na cultura. Isso significa que o currículo efetua uma espécie de *triagem* no material cultural. As teorias pós-críticas do currículo apontam para a possibilidade de tal triagem privilegiar determinadas práticas simbólicas, relegando outras ao ostracismo da cultura popular não escolar ou as absorvendo, quando muito, como curiosidades folclóricas. As práticas curriculares contemporâneas, como nos adverte Moreira (2003: 11), precisam “refletir sobre que valores têm sido difundidos pela escola e que valores precisam ser difundidos”, ou seja, elas precisam “refletir sobre as identidades sociais que a escola tem ajudado a construir e que outras identidades poderiam ser pensadas”. As noções de *hibridismo* e de *multiculturalismo* propõem justamente esta reflexão, revogando o exílio forçado e naturalizado destes saberes mudos e olvidados. Trazendo-os a lume, pode-se franquear aos estudantes a possibilidade de novas construções identitárias.

Olhar para o currículo a partir da perspectiva pós-crítica é questionar a prevalência de uma lógica única, admitindo e reconhecendo a intertextualidade, a circularidade entre culturas. Essa noção, relata Tura (2005: 155), foi criada por Ginzburg (1987 apud. Tura, 2005: 13) para descrever o “relacionamento circular feito de influências recíprocas” Segundo esse conceito, há uma influência recíproca entre as culturas dominantes e as dominadas.

*“A noção de circularidade entre culturas estabelece, pois, uma mobilidade fundada na inter-relação e na intertextualidade das culturas e subentende movimentos ascendentes e descendentes que se processam no interior de uma hierarquia de poderes. (Tura, 2005: 155).”*

Com isso, torna-se possível provocar e travar o diálogo com/entre a diferença, via a problematização das formas de conhecimento conservadores e pretensamente hegemônicos na teoria curricular. Isso pode permitir a inserção dos saberes, das culturas silenciadas pelo/no currículo escolar. Nessa perspectiva

*“A noção de circularidade entre culturas permite, explicar situações [...] que falam de um cotidiano escolar por vezes intrigante ou pouco compreensível. Muitas novidades ou dificuldades que surpreendem os sujeitos educativos que podem refletir as formas como se instituíram as múltiplas influências,*



*interpenetrações e deslocamentos que condensam as interpolações entre lógicas e padrões culturais diversos. (Tura, 2005: 170).”*

É necessário, pois, converter a escola em “um local privilegiado de troca de ideias, de encontros, de legitimação de práticas sociais, de interação entre gerações, de articulação entre diversos padrões culturais e modelos cognitivos” (Tura, 2005: 156). A noção de hibridismo pode nos auxiliar a tanto.

### **Concepções e Possibilidades do Hibridismo no Currículo Escolar**

Segundo Dussel (2005), o termo “hibridismo” começa a ser utilizado no início do século XVII para se referir à mestiçagem, à mistura de espécies na botânica e na zoologia. Segundo a mesma autora, o “uso do termo aplicado a seres humanos data de meados do século XIX” (Dussel, 2005: 58). O termo surge vinculado às ideias de impureza, esterilidade e inadequação, e completa a autora:

*“Chamou nossa atenção que híbrido derive do vocábulo latino *hybris*, injúria, caberia escrutinar rigorosamente a etimologia e seguir a pista da transformação da injúria em cruzamento de duas espécies ou elementos. Será que na cultura ocidental esse cruzamento sempre foi visto como uma ferida, uma ofensa, um corte na mesmidade?” (Dussel, 2005: 57).*

Zygmunt Bauman (1999) provavelmente responderia a tal questão afirmativamente, pois segundo ele, a tarefa central que a modernidade tentou levar a efeito foi a tarefa da *construção da ordem*. A “razão moderna” é, sobretudo, uma razão legiferante, planejadora, nomeadora e classificadora. Tomar de um esquadro e redesenhar o cosmos, segundo uma ordem preconcebida, é o sonho especificamente moderno. A ordem é vista como tarefa, como missão autoimposta. A rigor, é só nesse momento que a distinção entre caos e ordem aparece para os homens. A ordem, diz Bauman (1999: 14), não é natural: “o *conceito* de ordem apareceu na consciência apenas simultaneamente ao *problema* da ordem, da ordem como questão de *projeto e ação*, a ordem como obsessão”. O sociólogo polonês observa mesmo que a existência é moderna justamente quando – e na medida em que – ela se bifurca em ordem e caos.

Esse projeto *ordenador* demanda, antes de mais nada, a eliminação da ambivalência. O que não pode ser definido com precisão e rigor – como o *híbrido* –

precisa ser eliminado e suprimido: “tudo que escapa à inequívoca localização é uma anomalia e um desafio” (Bauman, 1999: 16). É desse esforço “administrativo” ou “burocrático” que surge a fragmentação do mundo: dividir para conquistar. “A modernidade orgulha-se da *fragmentação* do mundo como sua maior realização. A fragmentação é a fonte primária de sua força. O mundo que se desintegra numa plethora de problemas é um mundo governável” (Bauman, 1999: 20). Portanto, na modernidade, os homens se autoatribuíram uma tarefa de quadriculamento racional do mundo. A vinculação entre esse caldo cultural moderno e o surgimento do termo “híbrido” para designar o “impuro” é clara:

*“A estratégia biopolítica higienista e os ecos da teoria da degeneração podem ser fortemente observados nos programas escolares de fins do século XIX. No caso da história, buscou-se embranquecer a raça da pátria e entronizar a versão creole oficial. No ensino das línguas, estabeleceu-se a língua correta, vigiando-se de perto a introdução de modismos ou de termos de outros idiomas [...] Enfim, em matérias como a higiene escolar, produziram-se saberes e estratégias encarregadas do disciplinamento do corpo, como o asseio, o cuidado com a vestimenta, a higiene pessoal, todos eles buscando a subordinação à autoridade médica-estatal.” (Dussel, 2005: 63).*

Todas essas iniciativas deixam patente a *alergia moderna à ambivalência*; a *fobia ao híbrido*. Mas se o termo hibridismo surge como uma tentativa de “domesticar a diversidade” (Dussel, 2005: 64), ele assume, em tempos recentes, uma outra conotação, desta vez positiva, servindo como categoria de análise para descrever os novos fenômenos da cultura contemporânea, que rompem com paradigmas e lógicas vigentes desde a modernidade. No contexto do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, a quebra da pureza racionalizante e a ruptura com as determinações unívocas tornam-se valores positivos. O termo hibridismo começa, então, a tornar-se uma utilíssima ferramenta teórica capaz de acentuar o caráter difuso e complexo que caracteriza a contemporaneidade.

O que é novo, então, na hibridização contemporânea? Tomando as sinalizações de Bhabha (1999) e de Garcia Canclini (1998), diremos que um de seus traços principais é a rapidez com a qual opera para incluir distintos discursos e, portanto, a velocidade com a qual se perdem os marcadores originais do discurso (Dussel, 2005: 71). A hibridização cria *novos sentidos*, acoplando e articulando diversas tradições e perspectivas.



Esse movimento de hibridização, num discurso curricular particular, segundo Dussel (2005: 73), “dá conta, direta ou indiretamente, das tradições e experiências nacionais e locais”. As políticas de currículo, no contexto contemporâneo, transitam num espaço *entretorias*, no qual coexistem as teorizações críticas e pós-críticas, sendo que “uma das principais marcas do pensamento curricular brasileiro atual é a mescla entre o discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica” (Lopes & Macedo, 2005: 47).

Fundamentalmente, a noção de hibridismo, no âmbito das teorias do currículo, “é expressa pela associação de princípios das teorias críticas, com base neomarxista e/ou fenomenológica e interacionista, a princípios de teorias pós-críticas, vinculadas aos discursos pós-moderno, pós-estrutural e pós-colonial” (Lopes, 2005: 51). Autores como Giroux (1983, 1986, 1987), MacLaren (1997), Ball (1994), Hall (1998), Dussel (2005), Bhabha (1999), Garcia Canclini (1998), Hardt e Negri (2001), Peters (2000), entre outros, têm tentado ir além da polêmica entre modernismo e pós-modernismo, teorias críticas e pós-críticas, buscando pontos de convergência entre esses discursos. Essa busca pode ser ilustrada na análise de Lopes (2005), que pondera:

*“Se as teorias pós-críticas são utilizadas em virtude de sua análise mais instigante da cultura, capaz de superar divisões hierárquicas, redefinir a compreensão da linguagem e aprofundar o caráter produtivo da cultura, particularmente da cultura escolar, a referência à teoria crítica ainda está presente nas análises que buscam não desconsiderar, ou visam a salientar, questões políticas, bem como uma agenda para a mudança social”. (Lopes, 2005: 51).*

Matos & Paiva (2007: 186), tratando do mesmo tema, colocam a questão em termos similares. Segundo os autores, no hibridismo,

*“mesclam-se o discurso pós-moderno e o foco na teorização crítica. São associadas a perspectiva teleológica de um futuro de mudanças, fundamentada na filosofia do sujeito, na filosofia da consciência e na valorização do conhecimento como produtor de sujeitos críticos e autônomos, com o descentramento do sujeito, a constituição discursiva da realidade e a vinculação entre saber e poder, sobretudo nas teorizações que envolvem o discurso pós-estruturalista”.*

A hibridização implica numa espécie de mestiçagem teórica, na qual se articulam as subjetividades, referências e experiências individuais e coletivas do conjunto de sujeitos que transitam, significam e produzem o currículo escolar. Nesse contexto, realizam-se deslocamentos e aproximações entre práticas e campos diversos – e até mesmo antagônicos – num diálogo polifônico e multifacetado.

Ressalta ainda Dussel (2005: 74-75) que a hibridização “não é a panaceia que acabará com a desigualdade nem é ela, tampouco, a culpada de todos os males”. Por outro lado, “é um bom indicador do novo território em que se dá a luta: um território mais móvel, mais lábil, menos afinado e mais des-vestido de tradições e passados, os quais rapidamente se deixam de lado”. Essa análise pode ser sintetizada nas considerações de Candau (2005: 9):

*“Nos diferentes cenários essa problemática adquire contornos específicos. Configura subjetividades, mentalidades, imaginários e práticas. As visões homogêneas, estáveis e permanentes são questionadas. As certezas se turvam, fragilizam-se ou se desvanecem. Impõe-se o imperativo de desconstruir, pluralizar, ressignificar, reinventar identidades, subjetividades, saberes, valores, convicções, horizontes de sentido. Somos convidados a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido. Em cada um de nós. Na sociedade como um todo. Na globalidade do Planeta”.*

Esse é o contexto contemporâneo da hibridização, podendo-se observar que as características identificadas nesse novo território atravessam e configuram os traços das culturas juvenis que o habitam.

### **Identidades, Culturas Juvenis e Currículo Escolar**

Green & Bigum (1995: 209) nos chamam a atenção para um fenômeno atual de extraordinário alcance e complexidade, qual seja, “a emergência de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades”. Trata-se do *sujeito-estudante pós-moderno*. A compreensão deste fenômeno demanda a consideração de pedagogias exteriores ao processo formal de escolarização, o “que assinala a existência de um importante deslocamento – da escola para a mídia eletrônica de massa como o contexto socializador crítico” (Green & Bigum, 1995: 210). Como nos diz Castells (2001: 354)



*“[...] a integração potencial de texto, imagens e sons no mesmo sistema – interagindo a partir de pontos múltiplos, no tempo escolhido (real ou atrasado) em uma rede global, em condições de acesso aberto e de preço acessível – muda de forma fundamental o caráter da comunicação. E a comunicação, decididamente, molda a cultura porque, como afirma Postman ‘nós não vemos... a realidade... como ‘ela’ é, mas como são nossas linguagens. E nossas linguagens são nossas mídias. Nossas mídias são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo de nossa cultura’. Como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo”.*

Além de assinalar o cenário educacional e cultural mais amplo existente fora do sistema formal de escolarização, essa perspectiva vê a mídia “como centralmente implicada na (re) produção de identidades e formas culturais estudantis” (Green e Bigum, 1995: 210). Nesse sentido, os autores situam a emergência das novas identidades juvenis num cenário de “pânico moral”, cujo foco é o suposto desvio da juventude contemporânea. Aos olhos do “superego da cultura”, a diversidade e a diferença – no fundo, a própria alteridade – aparecem amiúde como uma *ameaça* e são catalogadas como “desvios” ou “inadequações”. Green & Bigum (1995: 212) falam mesmo em uma reprovação de tom “fortemente apocalíptico” que concebe a mudança como patologia. A própria juventude, outrora, era considerada uma espécie de “falta” ou “incompletude” a ser “sanada” ou “preenchida” pela vida adulta. Hoje, porém, sua especificidade deve ser repensada.

*“Cada vez mais alienados/as, no sentido clássico, os/as jovens são também cada vez mais alienígenas, cada vez mais vistos como diferentemente motivados/as, desenhados/as, e construídos/as. E, dessa forma, se põe a horrível e insistente possibilidade: eles/as não estão apenas nos visitando, indo embora, em seguida. Eles/as estão aqui para ficar e estão assumindo o comando. (Green & Bigum, 1995: 212).*

A perda do controle, do poder para afirmar e determinar o que passa como normal, como propósito a ser constituído pelos sujeitos-estudantes, tem gerado crescente ansiedade e incerteza entre os educadores, os pais e a opinião pública. “É

essa espécie de ansiedade quase inconcebível que anima e dirige boa parte do debate contemporâneo sobre a interface entre a cultura juvenil e as novas tecnologias do texto, da imagem e do som” (Green & Bigum, 1995: 213). Tal ansiedade e insegurança também incidem nos traços identitários infantis e juvenis.

Nesse contexto, “um novo tipo de subjetividade humana está se formando [...] a partir do nexo entre cultura juvenil e o complexo crescentemente global da mídia, está emergindo uma formação de identidade inteiramente nova” (Green & Bigum, 1995: 214).

Tais identidades são desenhadas, produzidas e construídas na mescla de múltiplas determinações, dos diversos tempos e contextos “reais”, virtuais, geográficos, discursivos e simbólicos nos quais os sujeitos transitam. São identidades marcadas pela provisoriedade, por traços caleidoscópicos, pela bricolagem entre lógicas locais e globais advindas desses múltiplos e diversos contextos que atravessam o cotidiano dos sujeitos, infantis, juvenis e adultos. As identidades são híbridas, chegando a se pensar na possibilidade de identidades *cyborgs*, com base no trabalho de Harway (1991), citado no estudo de Green & Bigum (1995), que remetem aos termos originais do autor que assim define “um *cyborg* é um organismo cibernético, um híbrido de máquina e humano, uma criatura de realidade social e, ao mesmo tempo, de ficção” (p. 149, apud Green & Bigum, 1995: 217). Observam-se, hoje, processos de “descorporificação tecnológica” (Green & Bigum, 1995: 218), que devem levar a rever as categorias teóricas usuais:

*“Educaionalmente, somos levados a avaliar o nexo cada vez mais importante entre a cultura da mídia e a escolarização pós-moderna, bem com os movimentos em direção à informatização e à tecnologização do currículo, tais como os que já são aparentes em nossas escolas e em nossa política educacional atual”. (Green & Bigum, 1995: 218).*

Esses autores chegam a dizer que os novos implementos tecnológicos redefinem os próprios contornos do humano e impulsionam nossos jovens na direção desconhecida do “pós-humano”, do “alienígena”, amplificando proteticamente suas capacidades (Green & Bigum, 1995: 218).

Existe um conceito criado por Michel Foucault (1995) que pode ajudar a descrever esse novo contexto cultural; trata-se da noção de *governamentalidade*. No entanto, para compreendê-la, é preciso, primeiro, resgatar a noção foucaultiana de



poder.

### **As Políticas do Currículo como Formas de Governamentalidade**

Segundo Foucault (1995), o poder não é uma “coisa”; dir-se-ia, mais filosoficamente, que o poder não é uma “substância”. Ele é, no fundo, *relacional*. Não se deve pensar no mesmo como um fenômeno “maciço e homogêneo” – dominação de um sujeito sobre outros ou de um grupo ou classe sobre outros – mas, antes, como algo que “se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetido a esse poder e também exercê-lo” (Foucault, 2000: 35). O poder atravessa os indivíduos; não se aplica a eles. Ele é, portanto, ubíquo. Ele está em todos os lugares e em lugar nenhum: “Ele é, a um só tempo, visível e invisível, presente e oculto” (Pogrebinschi, 2004).

Segundo Foucault, o poder é da ordem do *governo* – entendido este último em sentido lato, como um conjunto de “técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens” (Foucault, 1997a: 101). Seu exercício consiste em “conduzir condutas”, em agir sobre a ação alheia, em alterar a probabilidade do comportamento alheio, em “estruturar o eventual campo de ação dos outros” (Foucault, 1995: 244). O exercício do poder é, em suma, “uma maneira para alguns de estruturar o campo de ação possível dos outros” (Foucault, 1995: 245). O que lhe seria próprio é o fato de ele ser “um modo de ação sobre ações” (Foucault, 1995: 245). Significa dizer:

*“Não há algo como “o ‘poder’ ou ‘do poder’ que existiria globalmente, maciçamente ou em estado difuso, concentrado ou distribuído; só há poder exercido por ‘uns’ sobre os ‘outros’; o poder só existe em ato, mesmo que, é claro, se inscreva num campo de possibilidade esparso que se apoia sobre estruturas permanentes” (Foucault, 1995: 242).*

Isso não implica, porém, em uma concepção negativa do poder, à qual Foucault (2006b: 8) frontalmente se opõe:

*“O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir”.*

Em “Vigiar e Punir”, Foucault (1997b: 61) assevera: “o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção”.

Com base em tais noções, Foucault desenvolveu uma verdadeira *analítica do poder*, que lhe permitiu identificar a emergência, no período moderno, de duas grandes tecnologias de poder: o *poder disciplinar* e o *biopoder*. O primeiro se centrava no corpo individual e visava a discipliná-lo, torná-lo “útil e dócil”; o segundo se centrava na população – ou melhor, no homem vivo ou no homem enquanto espécie – e visava a regulamentar tais fenômenos coletivos, conduzindo-os a uma espécie de homeostase.

Esta analítica foucaultiana do poder, malgrado sua utilidade teórica, deixa uma questão: como é possível exercer algum tipo de resistência a um poder que, por definição, acha-se pulverizado por toda a sociedade? É verdade que já em 1976, no seu livro *A vontade de saber*, Foucault, ao criticar a concepção marxista do poder<sup>1</sup>, caracteriza a resistência como algo imanente às relações de poder: “Onde há poder, há resistência” (Foucault, 2005: 91), não estando esta, por conseguinte, em uma relação de exterioridade em relação àquele. Nada obstante, se o poder se caracterizava por uma capilaridade e uma difusão intrínsecas, a resistência “somente podia se caracterizar por uma difusão e capilaridade correlatas à difusão e capilaridade das próprias relações de forças” (Fonseca, 2002: 262). Isso, por certo, podava o potencial que essa ideia, no entanto, já comportava. É para responder a tais desafios que Foucault formula – em 1978, no curso *Segurança, território, população* – a noção de governamentalidade. O que Foucault percebe é que, embora o poder impregne todo o corpo social, ele, no entanto, aglutina-se, aqui e ali, em torno de certos eixos, formando *conjuntos de mecanismos de poder mais ou menos organizados* – as governamentalidades. Com espeque em tal noção, é possível, agora, pensar na resistência como *uma oposição a toda uma governamentalidade*. A

---

<sup>1</sup> No seu curso de 1976 do Collège de France – Em defesa da sociedade – Foucault, analisando a figura do “poder soberano” e o momento histórico de emergência das disciplinas, rejeita, enquanto grades de análise do poder, tanto o modelo jurídico-contratual clássico quanto o modelo marxista e o faz, nos dois casos, por um mesmo motivo: o “economicismo” de que as duas teorias estão eivadas. Se a teoria jurídica, derivada da filosofia política clássica, encara o poder como um direito que pode ser objeto de transação (donde o contrato), a teoria marxista atenta para a “funcionalidade econômica do poder” (Foucault, 2000: 174), no sentido de que o poder “teria essencialmente como papel manter relações de produção e reproduzir uma dominação de classe que o desenvolvimento e uma modalidade própria de apropriação das forças produtivas tornaram possível” (Foucault, 2000: 174-175). Em ambas as teorias, o poder está sempre em segundo plano, subsumido à economia (daí seu “economicismo”).



noção de resistência, por conseguinte, ganha corpo. Mas que forma assumiria esta oposição? Logo Foucault o notou: a forma de uma *postura ética*.

Na perspectiva de Foucault, a ética é o domínio da constituição da própria subjetividade mediante a instauração de uma relação do indivíduo consigo mesmo por meio das chamadas “práticas ou técnicas de si”, definidas por Foucault como:

*“[...] práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo”.*  
(Foucault, 2006a: 15).

Portanto, a esfera ética, no contexto da obra foucaultiana, é formada pelas condutas que o indivíduo assume com o escopo de constituir a si próprio enquanto sujeito moral, imprimindo certo *estilo* à própria existência.

As governamentalidades são “governos dos outros” – extemporâneos e alheios às subjetividades sobre as quais se impõem – e a maneira pela qual se pode resistir a elas, segundo Foucault, é instituindo, em seu lugar, um “governo de si”, ou seja, um *governo ético*. Constituindo-se enquanto sujeito moral, o sujeito “organiza a própria existência”, instituindo um governo sobre si próprio, governo esse que é um requisito indispensável para o eventual exercício de um governo sobre os outros. Fica claro, portanto, que a ação política (o governo dos outros) tem, necessariamente, um pressuposto ético (o governo de si). Está aí a importância do pensamento antigo para pensar as relações entre ética e política no último Foucault: com os antigos se aprendeu que a reflexão moral e a reflexão política são indissociáveis uma da outra. A partir deles podemos pensar em “uma política eticamente fundada” (Pradeau, 2004: 49).

O interesse destas ideias para o campo educativo é extraordinário. Podemos, sem dúvida, pensar nas políticas públicas na área educacional como governamentalidades: tentativas de conduzir a conduta alheia (dos educadores) para determinadas direções; mais especificamente, para direções que se alinham com determinados (e, amiúde, escusos) interesses. As teorias críticas do currículo foram uma primeira tentativa de resistência a tais governamentalidades.

No entanto, o tempo ensinou que elas pecavam por uma ênfase excessiva nas noções de ideologia e estrutura de classe e por uma incompreensão acerca da

maleabilidade e ubiquidade das relações de poder, as quais não se restringem a uma dominação “maciça e homogênea” de cunho econômico, mas se expandem para terrenos outros e insuspeitados, como o linguístico, o cultural e o identitário.

As teorias *pós-críticas* do currículo, calcadas em ideias pós-modernas e pós-estruturalistas, agregam novos *fronts* de luta àqueles elencados pelas correntes críticas. O multiculturalismo, a pedagogia feminista, os estudos culturais e pós-colonialistas, sem pretender “superar” as teorias críticas, e sim estender sua análise e possibilidade de compreensão, colocaram em evidência a ação das governamentalidades em outras dimensões vitais ou existenciais e, com isso, abriram a possibilidade de ampliar e radicalizar a resistência principiada pelas teorias críticas, dando-lhe, como queria Foucault, uma feição ética.

### **Considerações finais**

No contexto atual, em que nos deparamos com fenômenos novos e intrigantes – como os sujeitos-estudantes pós-modernos, as identidades juvenis polimorfos e até *cyborgs*, a descorporificação tecnológica, etc. – torna-se cada vez mais necessário, ou ao menos útil, pensar a educação pelo prisma do hibridismo, ou seja, pelo prisma da mestiçagem, da bricolagem, do mosaico, da diversidade, do pluralismo ou do entrecruzamento de vertentes teóricas. Quem sabe não se encontre nesta superposição de perspectivas teóricas as categorias conceituais que permitirão compreender esta *resistência ética* às governamentalidades da qual as culturas juvenis são um eloquente exemplo.

Nas identidades híbridas que se constituem no entrecruzamento das práticas significantes destes grupos ou subgrupos juvenis, podemos enxergar um esforço de *criação subjetiva*, uma inovação no campo das práticas de si. Pradeau (2004: 145) salienta que o interesse do próprio Foucault, com seus estudos sobre o tema das governamentalidades e da resistência a elas “era traçar uma genealogia capaz de servir à elaboração de uma ética contemporânea, de contribuir para o reconhecimento de *novas práticas de si*” (grifo nosso).

Deve-se, no entanto, ter sempre em mente o importante aviso acautelatório que nos é dado por Lopes, que adverte contra uma “perspectiva celebratória” do hibridismo (Lopes, 2005: 59). De fato, não devemos festejá-lo, pura e simplesmente, como a superação dialética última – à moda hegeliana – dos dois polos antinômicos cuja parceria se busca. Guardem-se as serpentinas. O hibridismo não está



vocacionado, por seu próprio “temperamento”, a ser a síntese final e apaziguadora dos conflitos teóricos na seara pedagógica. Ainda assim, o cruzamento – epistemologicamente controlado – entre vertentes teóricas diversas retém seu potencial germinal. Analogamente ao que ocorre na genética, podemos fazer experiências no campo da “transgenia teórica”: quem sabe daí não resultem “espécies conceituais” imunes, ou ao menos mais resistentes, a algumas das doenças epistêmicas endêmicas na contemporaneidade, tais como o silenciamento das vozes infantis e juvenis e a imposição de racionalidades e valores padronizados e padronizadores, advindos da tradição curricular da modernidade.

### Referências Bibliográficas

- Ball, S. J. (1994). *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Bhabha, H. (1999). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Candau, V. M. (org.) (2005). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Castells, M. (2001). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Dussel, I. (2005). O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças. In: Lopes, Alice Cassimiro; Macedo, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. 2 ed. São Paulo: Cortez (pp. 55-77).
- Fonseca, M. A. (2002). *Michel Foucault e o direito*. São Paulo: Max Limonad.
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. In: Rabinow, Paul & Dreyfus, Hubert. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária (pp. 231-249).
- Foucault, M. (1997a). *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Foucault, M. (1997b). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 32. ed. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2000). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes
- Foucault, M. (2005). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2006a). *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2006b). Uma estética da existência. In: Foucault, M. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária (pp. 288-294).

- Garcia Canclini, N. (1998). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp.
- Giroux, H. (1983). *Pedagogia radical. Subsídios*. São Paulo: Cortez.
- Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Giroux, H. (1987). *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez.
- Green, B. & Bigum, C. (1995). Alienígenas em sala de aula. In: Silva, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 208-243.
- Hall, S. (1998). *A identidade cultural da pós-modernidade*. Rio DP&A.
- Hardt, M. & Negri, A. (2001). *Império*. Rio de Janeiro: Record.
- Lopes, A. C. (2005). Política de currículo: recontextualização e hibridismo. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, jul/dez, pp. 50-64.
- Lopes, A. C. & Macedo, E. (2005). O pensamento curricular no Brasil. In Lopes, Alice Cassimiro; Macedo, Elizabeth (Org.) (2005). *Currículo: debates contemporâneos*. 2 ed. São Paulo: Cortez. pp. 13 - 54.
- Matos, M. do C. & Paiva, E. V. (2007). Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n. 2. Rio de Janeiro: UERJ, pp. 185-201. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/matos-paiva.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2010.
- Maclaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez.
- Moreira, A. F. B. & Candau, V. M. (2007). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Peters, M. (2000). *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pogrebinschi, T (2004). Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. n. 63. In: *Lua Nova*, São Paulo.
- Pradeau, J. F. (2004). O sujeito antigo de uma ética moderna. In: Gros, F. (org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Tura, M. de L. R. (2005). *Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas*. In A. C. Lopes & E. Macedo (orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. Série cultura, memória e currículo (pp.150-173). São Paulo: Cortez.