



As Epistemologias dos Estudos Curriculares: diferenças e identidades

José Licínio Backes
Ruth Pavan

RESUMO – As Epistemologias dos Estudos Curriculares: diferenças e identidades. O artigo analisa os trabalhos aprovados para a apresentação no GT de Currículo da ANPED no período 2005-2009, perscrutando suas epistemologias com base nos conceitos de diferença e identidade. A análise mostrou a presença de duas tendências: epistemologia da diferença pura, cujos autores desenvolvem suas reflexões curriculares, sem pensar em identidades, usando uma linguagem do devir, da pluralidade, da fuga, do escape, das picadas; epistemologia da DIFERENÇA/identidade: seus autores argumentam que as identidades são construídas na relação com as diferenças, mas essa não é uma relação linear, unidimensional, vertical, e sim híbrida, contingencial, deslizando.

Palavras-chave: **Epistemologia. Identidade. Diferença. Estudos Curriculares.**

ABSTRACT – Epistemology of Curriculum Studies: differences and identities. This article analyzes papers approved for presentation in the Curriculum GT in ANPED from 2005 to 2009, and investigates their epistemologies, considering the concepts of difference and identity. The analysis has shown the presence of two trends: epistemology of pure difference, whose authors develop their reflections about curriculum without considering identities, using a language of becoming, plurality, escaping; epistemology of DIFFERENCE/identity: their authors argue that identities are built in relation to differences, but this is not a linear, one-dimension, vertical relationship; rather, it is a hybrid, contingent, sliding one.

Keywords: **Epistemology. Identity. Difference. Curriculum Studies.**

Situando o Texto

Os estudos do currículo iniciaram no Brasil na década de 1920 e intensificaram-se com o aumento da pós-graduação *strictu sensu* na década de 1980 (Moreira, 1997). Nas duas últimas décadas passaram por profundas transformações. Outras ênfases, outras ferramentas conceituais, outras epistemologias, outras formas de análise, outras linguagens têm sido incorporadas a esse território. Junto com isso, há um profundo questionamento das teorias tradicionais e das teorias críticas. Paraíso (2004) argumenta que, no campo da educação, se convencionou denominar esse processo de *efeitos das teorias pós-críticas em educação*. Essa denominação genérica envolve uma gama de diferentes campos teóricos que se *articulam* (Hall, 2003), tais como filosofia da diferença, estudos pós-coloniais, pós-estruturalistas e pós-modernos, teoria *queer*, estudos de gênero e feministas, estudos culturais, estudos étnico-raciais e multiculturais, que “[...] apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença” (Paraíso, 2004, p. 285). Não é propósito deste artigo analisar as diferenças entre esses campos e como se articulam entre si, produzindo novos arranjos teóricos.

Considerando a finalidade de nosso artigo, é suficiente trazer a recente análise de Veiga-Neto e Macedo (2008) sobre *como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno*. Os autores, embora apontem na sua análise que há diferentes modos de lidar com a modernidade e a pós-modernidade¹ nos Grupos de Pesquisa que lidam com o campo do Currículo ligados ao Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), destacam que “[...] fica claro que ninguém acredita em uma subjetividade unificada e auto-consciente; igualmente, há certo consenso de que a racionalidade falhou como esteio de um julgamento ético e político” (Veiga-Neto; Macedo, 2008, p. 248). Diante dessa desconfiança da razão e da subjetividade unificada e autoconsciente, “[...] uma subjetividade complexa, dividida, sobredeterminada, ganhou espaço em nossos estudos e nos fez caminhar, de diferentes formas, para a ideia de que tais subjetividades são construídas discursivamente” (Veiga-Neto; Macedo, 2008, p. 248). Não há como negar que o campo do currículo sofreu e continua sofrendo profundas transformações de diferentes ordens em função das tensões/embates/rupturas/negociações provocadas pelos estudos pós-críticos, nos quais nos vemos enredados com os conceitos de moderno e pós-moderno. Particularmente, este artigo² se insere no contexto das tensões/embates/rupturas/negociações epistemológicas desse processo. Ele tem como objetivo analisar os trabalhos apresentados no GT de Currículo da ANPED no período de 2005 a 2009, perscrutando suas epistemologias, com base nos conceitos de diferença e identidade. Segundo Paraíso (2004), em 1993, na 16ª Reunião Anual da ANPED, foram apresentados os primeiros trabalhos inscritos nas teorias pós-críticas em educação: um versava sobre as questões mais relevantes do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, e o outro tratava das questões de saber/poder

em Foucault. A análise de Paraíso vai até 2003 e indica que os trabalhos foram aumentando, ao longo desse período, na ANPED. Nossa análise, embora feita com outra finalidade, mostra que no GT de Currículo, nos últimos anos (2005-2009), não só se pode falar em aumento, mas em uma quase exclusividade de artigos pós-críticos.

Perscrutar as epistemologias dos estudos curriculares em tempos *pós*³ não é tarefa das mais simples. A opção de fazê-lo recorrendo aos conceitos de identidade e diferença, se certamente não é a única, ainda que para nós seja promissora, não é consensual. Guattari (1997, p. 34) já nos dizia que a questão é cultivar o dissenso, ao invés de “[...] buscar um consenso cretinizante e infantilizante”. A opção mostrou-se produtiva, pois foi possível identificar hegemonias, tendências, diferenças, linhas de força, linhas de fuga, mas também identificações. Cabe destacar que nos situamos dentro do campo teórico dos estudos culturais, um campo que “[...] não se desenvolve [...] no ar límpido do significado, da textualidade e da teoria” (Hall, 2003, p. 202), e sim no espaço “[...] sujo, bem mais embaixo” (Hall, 2003, p. 202). Trata-se de um campo para o qual os conceitos de identidade e diferença são tidos como migrantes, fugidios, escorregadios, líquidos, deslizantes, híbridos, múltiplos, babélicos, nômades, plurais.

Lidos e analisados todos os trabalhos apresentados no GT de Currículo da ANPED no período de 2005 a 2009 (um total de 64 trabalhos), uma dificuldade, um estado agonizante, uma situação embaraçosa não apenas se impôs, mas habitou nossos corpos, dilacerando-os, fazendo-os sangrar: como analisar as epistemologias, pois isso implica formar agrupamentos, encontrar identificações e recorrências num campo em parte avesso a elas e militante contra os processos de identificação, porque entende, com Deleuze, que a batalha a ser travada é contra todas as formas de identificação, uma vez que elas significam a morte da diferença. Seria possível analisar as epistemologias sem asfixiá-las na mesmidade, sem forçar homogeneizações, sem extirpar a diferença que as caracteriza? Pensar nas ferramentas de que dispúnhamos (conceitos fugidios, nômades, líquidos...) só aumentava a sensação de impotência. O que estava em jogo era a própria viabilidade/desejabilidade do trabalho: valeria a pena insistir na empreitada?

Uma energia potencializadora (no sentido de que deveríamos continuar na empreitada) nos veio com Larrosa (2003, p. 164), quando afirma que é importante aprender um novo tipo de honestidade (humildade) “[...] para habitar com a maior dignidade possível um mundo caracterizado pelo caráter plural da verdade, pelo caráter construído da realidade e pelo caráter poético e político da linguagem”, aprendendo a pronunciar “[...] uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade” (Larrosa, 2003, p. 164). Pensamos que, neste texto, essa honestidade passa pelo reconhecimento de que somos frutos da epistemologia moderna/fiscalista/positivista, pautada na lógica da jardinagem (Bauman, 1998a), uma lógica que vê a diferença como a erva daninha que estraga o jardim e que, portanto, deve ser eliminada. Assim, ainda estamos mais num estágio de dar os primeiros passos para pensar a

diferença na sua radicalidade; ela se apresenta mais como um ímpeto, um desejo, uma potência, uma força ainda em grande parte desconhecida, mas que, mesmo assim, potencializa a diferença “[...] para que o consenso nunca mais feche os horizontes sociais, nos empurre para o conservadorismo ou violenta a radical heterogeneidade da cultura” (Corazza, 2001, p. 30).

Se, com Larrosa (2003), vieram a força e a energia para continuarmos, com Veiga-Neto (2002, p. 39) veio uma solução (provisória) do impasse, quando o autor diz que “[...] temos de nos situar num ponto que oscila entre a pretensão positivista de fixar aquilo que seria um único e definitivo sentido da palavra e a dispersão total, isso é, entre um suposto conceito único e suficiente e um qualquer-coisa, um tudo-vale”. Isso quer dizer que, embora os conceitos sejam polissêmicos, é preciso saber usá-los, de tal forma que expressem *alguma coisa* ao invés de *qualquer coisa*. Trata-se de cultivar nossa dimensão humana, demasiado humana, aceitando que uma “definição definitivamente definitiva” (Veiga-Neto, 2002, p. 37) não é possível.

Isso, de certa forma, significa um deslocamento da postura que mais adiante demarcaremos como *epistemologia da diferença pura* e uma aproximação do que situaremos como *epistemologia da DIFERENÇA/identidade*. O destaque na diferença é proposital, um recurso utilizado para enfatizarmos que o que está em jogo é a diferença, e não mais a identidade, mas que, assim como um conjunto de autores (Hall, 2003; Bhabha, 2001; Canclini, 2008) e de autores dos textos do GT de Currículo (Lopes, 2005; Canen, 2005; Maués, 2006; Passos, 2006; Frangella, 2007; Gabriel; Monteiro, 2007; Frangella; Barreiros, 2008; Cinelli; Garcia, 2008; Pereira, 2009; Costa, 2009 e outros), não conseguimos compreender a diferença sem remetê-la à identidade. Trata-se de um conceito rasurado de identidade (Hall, 2003), isto é, pensado fora dos essencialismos, sem pretensões de fixação e congelamento. Uma identidade *rasurada* é uma identidade nômade, fugidia, múltipla, híbrida, sempre em vias de ressignificação.

Resolvido, provisoriamente, o embaraço de fazer agrupamentos e identificações num campo, em geral, avesso a eles, continuamos a nossa análise. Para fazer essa análise, recorreremos aos conceitos de identidade e diferença. A inspiração vem de Hall (1997), quando descreve a virada cultural articulando-a com o campo dos estudos culturais. O autor observa que o conceito de cultura pode ser usado em dois sentidos: sentido substantivo e sentido epistemológico, este último fruto da virada cultural, ocorrida a partir da última metade do século XX. O uso substantivo da cultura também teve uma expansão desde as últimas décadas do século XX, perceptível pela “[...] crescente centralidade nos processos globais de formação e mudança, sua penetração na vida cotidiana e seu papel constitutivo e localizado na formação de identidades e subjetividades” (Hall, 1997, p. 44). Já o sentido epistemológico de cultura refere-se à mudança paradigmática provocada “[...] no interior das disciplinas tradicionais, no peso explicativo que o conceito de cultura carrega e no seu papel constitutivo, ao invés de dependente, na análise social” (Hall, 1997, p. 32).

A leitura na íntegra e análise dos trabalhos apresentados no GT de Currículo da ANPED foi feita tomando-se também os conceitos de identidade e dife-

rença como tendo um sentido substantivo e epistemológico. O sentido substantivo permitiu ver as inúmeras identidades e diferenças (sexuais, etárias, étnicas, crença...), sua proliferação e ressignificação. O sentido epistemológico esteve ligado aos vários modos como as identidades e diferenças podem ser compreendidas – como pensar que a diferença (ao invés da identidade) pode transformar nosso conhecimento, nosso modelo teórico de percepção não só das identidades e diferenças enquanto realidades substantivas, mas das demais realidades/verdades que *inventamos*, como pode transformar nossas epistemologias. Portanto, o que mais nos interessa neste texto é usar os conceitos de identidade e diferença como ferramentas que permitam perscrutar as epistemologias dos estudos curriculares. Nessa análise, como já anunciamos e argumentaremos ao longo de nosso artigo, identificamos duas tendências: epistemologia da diferença pura e epistemologia da DIFERENÇA/identidade.

Situando o Campo de Análise

Ao trazermos, para o centro de nossa análise, questões epistemológicas no campo dos estudos curriculares, é importante salientar que esse debate tem sido recorrente no campo das ciências humanas, bem como no campo da educação. Segundo Hall (1997), tal debate está articulado com a *virada cultural*, que trouxe, como já destacamos anteriormente, transformações epistemológicas, ou seja, transformações que se referem ao conhecimento, às teorias e às compreensões. Trata-se de uma revolução conceitual que deixou de situar a cultura como apêndice de questões econômicas, sociais e políticas, para passar a vê-la como constitutiva da vida social. Assim, é no campo da cultura que os significados são construídos.

Segundo o autor, a *virada cultural* está relacionada com a mudança de compreensão da linguagem. Mesmo que, num sentido, seja óbvio que os objetos existem independentemente da sua nomeação (Hall, 1997), esta é uma existência desprovida de sentido. O sentido só é produzido dentro de um sistema de significação através da linguagem. Por isso, o que podemos conhecer não é a *coisa em si*, mas o significado produzido, social e culturalmente, sobre as coisas. Assim, mesmo coisas até então vistas como naturais, essencializadas e fixas passam a ser objeto de discussão. Não há relação intrínseca entre coisa e significação. Há somente a relação construída pelos grupos humanos: “O significado surge não das coisas em si – ‘a realidade’ – mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas” (Hall, 1997, p. 29).

Entender que a linguagem é constitutiva da realidade muda radicalmente o sentido do conhecimento, do currículo e da realidade. A partir do Iluminismo, o conhecimento científico foi visto como aquela descrição verdadeira, objetiva, imparcial e racional dos fatos. Essa compreensão deixa de fazer sentido quando é aceito que os “[...] fatos naturais são, portanto, também fenômenos descritivos” (Hall, 1997, p. 29).

Isso vale também para o campo do currículo e suas epistemologias. Nesse sentido, a questão a ser permanentemente discutida é a que envolve a disputa dos significados. As epistemologias são profundamente políticas, indissociáveis dos poderes que as produziram. Baseando-nos em Veiga-Neto e Wortmann (2001), podemos dizer que questões do tipo *O que é mesmo...*, *Qual a verdadeira epistemologia utilizada nos estudos curriculares...*, *Qual é a essência de uma epistemologia...* ou *Qual o verdadeiro lugar que a epistemologia ocupa no campo do currículo* não podem ser respondidas. A questão é contentar-se em responder (provisoriamente) questões como *O que dizemos hoje que são as epistemologias...*, *Por que usamos essas epistemologias...*, *Como se produziram as epistemologias...*, *Que significados produzimos com as nossas epistemologias...*

Os significados, inclusive os científicos, não existem *em si*, mas são disputados, são construídos pela linguagem. A ênfase na cultura, na linguagem, na disputa dos significados, na construção social, representou uma virada radical, pois, desde “[...] o iluminismo, diz-se que o papel da ‘ciência’ é o de apresentar uma descrição ou conhecimento ‘verdadeiro’ do mundo: objetivo, imparcial e racional” (Hall, 1997, p. 29).

Assim, longe de postular verdades absolutas, universais, impessoais, inquestionáveis, os estudos pautados nessas epistemologias reconhecem o caráter plural, contingente, transitório, contextual das verdades, ou seja, as verdades são “[...] ‘epocais’ em seu alcance e referência” (Hall, 2003, p. 298).

Essas transformações epistemológicas nas ciências sociais também ocorreram no campo da educação e do currículo, como já apontamos, baseando-nos em vários autores. Mesmo assim, consideramos fundamental, para situarmos ainda mais o contexto epistemológico de nossa pesquisa, trazer a análise de Gallo (2006) sobre as tensões e repercussões para a produção do conhecimento que o debate modernidade/pós-modernidade produziu e ainda produz. Embora o autor argumente que, a rigor, as discussões epistemológicas da pós-modernidade não são uma novidade, mas “[...] uma potencialização de um antagonismo antigo e que esteve sempre aí presente” (Gallo, 2006, p. 563), trazemos a sua crítica, pois ela contribui para situar a problemática epistemológica no contexto das pesquisas curriculares.

O autor pauta sua análise principalmente em quatro filósofos que foram decisivos para, na expressão dele, a potencialização do antagonismo antigo: Nietzsche, Foucault, Deleuze e Guattari. Esses filósofos questionaram os princípios fundamentais da epistemologia moderna, que, segundo Gallo (2006), são a universalidade e a objetividade como condição de validade e verdade do conhecimento, ou seja, fundamentos do conhecimento moderno. Nietzsche, conforme Gallo, trouxe para o campo da epistemologia o entendimento de que as verdades são invenções humanas, questionando a própria noção de fundamento e as possibilidades de um conhecimento objetivo e universal. Foucault, ainda de acordo com Gallo, mostrou como, diante da multiplicidade de conhecimentos, o Estado exerceu seu poder disciplinador, por meio, principalmente, de quatro procedimentos: “desqualificação/seleção; normalização; hierarquização;

centralização piramidal” (Gallo, 2006, p. 557). Já Deleuze e Guattari, segundo Gallo, na esteira de Nietzsche, mostraram que, apesar de existir uma *ciência régia*, controlada, regulada e disciplinada, existe também uma *ciência menor*, que vasa, escapa, subverte. Embora essa ciência menor às vezes seja capturada pelo Estado, tornando-se régia, há algumas ciências menores que não se deixam capturar. Ainda, segundo a análise de Gallo (2006), na pesquisa em educação, hoje, existem essas duas tendências. Como veremos no nosso artigo, o campo do currículo é um desses espaços em que a tensão entre a ciência régia e a ciência menor está muito presente. Gallo (2006, p. 563) insiste, na sua análise, que esse movimento não é novo, algo somente da pós-modernidade, pois a história mostra que “[...] nos interstícios dos saberes ‘oficiais’, são sempre produzidos saberes múltiplos, que escapam ao processo, que não se tornam hegemônicos”.

Deixando de lado a discussão se se trata de um movimento novo ou não, interessa-nos destacar brevemente as tensões que são também constitutivas das epistemologias dos estudos curriculares e salientar que mesmo autores que não veem o campo do pós-modernismo como tendo a força de um conceito, como afirma Gallo, reconhecem que “[...] não nos podemos fazer cegos às questões que ele nos coloca” (Gallo, 2006, p. 564). Isso contribui para mostrar a pertinência e a relevância de nosso empreendimento.

Pensamos também que é importante situarmos como o campo teórico utilizado (estudos culturais, fruto da articulação de Hall, Bhabha, Skliar e Bauman) entende as identidades e diferenças, salientando que tal entendimento se dá baseado numa epistemologia que, longe de ser postulada como desinteressada e fora das relações de poder, vê o poder como constitutivo do saber.

No campo dos estudos culturais, é possível dizer que as identidades culturais são escorregadias e ambivalentes. Nos encontros culturais, que são marcados pelo jogo das identidades e diferenças, os significados são rearticulados e ressignificados, pois o “[...] significado não possui origem nem destino final, não pode ser fixado, está sempre *em processo* e ‘posicionado’ ao longo de um espectro” (Hall, 2003, p. 61). Nesses encontros, como apontam Bhabha (2001) e Hall (2003), não há uma *superação dialética* ou uma espécie de salvação das identidades, nem o surgimento de uma identidade totalmente distinta. Há identidades em permanente processo de construção, em que diferentes elementos se articulam, de modo que não há como definir *a priori*, nem *a posteriori*, o que são as identidades nem o que serão, pois qualquer definição é escorregadia e fugidia. As identidades estão em permanente devir. As identidades estão sempre articuladas com as diferenças, produzindo, incessantemente, diferenças. Porém, isso não significa dizer que, nas relações culturais, todos são afetados da mesma forma; significa dizer que não há imunidade cultural de nenhum sujeito, que suas identidades são sempre ressignificadas, perturbadas pelas diferenças, porque marcadas por relações de poder.

Importante ressaltar que essa relação produtiva entre poderes, identidades e diferenças não é mecânica e previsível. Trata-se de uma relação instável,

imprevisível, contingente e plural, ou seja, trata-se de uma *articulação* marcada pela multidimensionalidade e por sobredeterminações. Portanto, como insiste Bhabha (2001), é um processo sem teleologia, sem superação, sem salvação, nem redenção. Entretanto, isso não significa afirmar que nada é possível de ser afirmado sobre tal processo. Como lembra Hall (2003), aceitar que não existe *Lei necessária* não implica aceitar que nada se articula a coisa alguma. Porém, as formas processos de produção das identidades e diferenças não seguem uma lógica linear, fixa, previsível, necessária. Nesse sentido, o conceito de articulação discutido por Hall (2003) torna-se importante, pois nos leva a negar tanto a determinação identitária necessária quanto a indeterminação necessária. As identidades são produzidas sem que se saiba como ou quais identidades e diferenças surgirão, pois não há uma teleologia identitária, mas é preciso reconhecer também que não há uma necessária não-correspondência (Hall, 2003). Não existe uma lei natural ou cultural que impeça que determinados elementos articulados possam vir a constituir determinadas identidades. No entanto, esses elementos, porque passíveis de se articularem de diferentes formas, não produzirão sempre os mesmos efeitos, isto é, não produzirão as mesmas identidades e diferenças, uma vez que, entre eles, há inúmeros *entre-tempos* e *entre-espaços* não-passíveis de serem previstos e controlados, como escreve Bhabha (2001). Portanto, as identidades serão sempre resultado de processos de articulação repletos de relações de poder, que estão em jogo nos diferentes grupos humanos, com resultados imprevisíveis e indetermináveis.

Assim, as identidades estão sempre inacabadas, estão num permanente processo de produção na relação com as diferenças. Estão sempre em devir. Nesse sentido, é necessário pensar na identidade não a partir de uma noção fechada, de uma visão binária que exige a construção do outro, da diferença apenas como negatividade da identidade. Os binarismos através dos quais a identidade se afirma e a diferença é sua negação são típicos da lógica colonial: “[...] é o outro do mal e a própria origem do mal: a explicação de todo conflito, a mesma negatividade da cultura; o outro é, em síntese, aquele espaço que não somos, que não desejamos ser, que nunca fomos e nunca seremos” (Skliar, 2003, p. 117).

Para os estudos culturais, é preciso articular a identidade a uma noção de diferença, que “[...] não funciona através de binarismos, fronteiras veladas que não separam finalmente, mas são também *places de passage*, e significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim” (Hall, 2003, p. 33). Esses significados não podem ser fixados. Mesmo aquilo que parece fixo é permanentemente modificado através dos encontros culturais, ou, como diz Bhabha (2001), as identidades culturais estão sempre sendo negociadas nas fronteiras, estão sempre sendo ressignificadas nos encontros com a diferença. Para Hall (2003, p. 85), “[...] uma identidade cultural particular não pode ser definida apenas por sua presença positiva e conteúdo. Todos os termos da identidade dependem do estabelecimento de limites – definindo o que são em relação ao que não são”. Assim, as identidades são construídas na relação com a diferença.

A Epistemologia da Diferença Pura

Segundo nossa análise, há um conjunto de trabalhos (mais especificamente, sete trabalhos dos 64 analisados) que recorrem principalmente a Deleuze para desenvolver suas reflexões curriculares, enfatizando a produtividade da diferença pura. Entre os autores, citamos Paraíso (2005). A autora segue o pensamento da diferença de Deleuze. Segundo ela, se olharmos para o currículo como território da diferença (e não da identidade), perceberemos que, apesar de todos os ordenamentos, enquadramentos, controles, sequenciações, estruturações, há sempre transgressões, bifurcações, linhas de fuga, escapes. O mesmo se pode dizer do jogo da diferença e da identidade. Estamos acostumados a pensar na identidade, na mesmidade, no que há de comum entre os diferentes, observar aquilo que identifica. Se pensarmos a diferença em si, a identidade perde sua força, seu sentido, seu lugar de destaque. A diferença em si, aquela que está fora do jogo da identidade, faz-nos perceber que o “[...] relevante para a diferença é a singularidade, o fluir de forças, a transgressão” (Paraíso, 2005, p. 2). O foco é a diferença, e não a identidade. Assim, para além das tipologias curriculares classificatórias (tradicional, crítico, pós-crítico...), ao colocarmos o foco na diferença e não na identidade, é possível observar e desenvolver currículos “‘Importantes’, ‘Interessantes’ e ‘Notáveis’” (Paraíso, 2005, p. 13).

Como Paraíso (2005), Lopes (2006) também escreve sobre as possibilidades de construir pensamentos outros, minando o discurso corrente sobre a vinculação entre currículo, escola pública e empresa que se dá pelos métodos de controle e avaliação, pelo treinamento empresarial presente na formação continuada, pelo gerenciamento por objetivos ou, ainda, pelo direcionamento mercadológico de pesquisas educacionais nas universidades públicas. Porém, esse pensamento outro, o pensamento da diferença, capaz de encontrar caminhos do possível, segundo Lopes (2006), não se dá via discurso científico, como se fosse desejável regular e remodelar soluções harmonicamente sistematizadas, mas nos currículos praticados, no chão das salas de aula, onde há práticas desviantes/resistentes da imposição do discurso hegemônico.

Andrade (2006, p. 10) também recorre ao conceito de diferença pura: “[...] ao renegar a classificação, abomino a comparação – chamo, então a diferença pura – deleuzianamente apresentada, não fundamentada em processos de comparação e busca de equivalentes num processo de mediação do jogo da representação”. A autora sugere evitar a linearidade, os originais, os modelos. Não pensar em termos de original/cópia, mas em termos de fuga, de diferença pura, pois a fuga e a diferença instigam o pensamento, diferentemente das cópias, dos modelos que aprisionam e congelam o devir porque guardam “[...] uma insuportável semelhança com o original” (Andrade, 2006, p. 9).

Outro trabalho que inscrevemos nesse grupo é o de Wunder (2008). No texto apresentado, ela recorre a Deleuze para analisar fotografias não a partir dos possíveis interesses de quem as tirou, mas dos inúmeros significados que podem produzir, significados sempre indefinidos, abertos, incalculáveis. Nesse sentido, a autora, assim como os demais citados nesse item, enfatiza que não

recorreu à identificação, mas à diferença: “[...] e ao deslocar-me das intenções de identificação dos sentidos, fui lançada a entrar num movimento de criação de sentidos com as fotografias, de pensar por imagens, suspendendo o olhar que julga, e acontecer por elas” (Wunder, 2008, p. 5).

Cunha (2008), ao problematizar o processo de implementação de um currículo numa universidade, recorre à filosofia da diferença de Deleuze. Embora a autora não faça referência à diferença pura, nós incluímos seu trabalho em nossa análise como epistemologia da diferença pura porque nele observamos a centralidade de Deleuze e o uso recorrente dos conceitos de singularidade, multiplicidade, rizoma, variação, linhas de fuga, linhas moleculares. Mais especificamente, com a metáfora *proceder por picadas*, sua vinculação a essa postura epistemológica nos pareceu possível. Segundo a autora: “[...] proceder por picadas é dar vazão às contingências que se propiciam e fazem de algumas ações algo específico e não dogmaticamente necessário. Algo que dá conta de uma parte sem necessariamente dar conta de um todo” (Cunha, 2008, p. 10).

Por um motivo semelhante (como já admitimos, não conseguimos pensar sem procurar semelhanças, identificações...), incluímos também o trabalho de Chiquito e Eying (2008), que mostram que o currículo tem sido instrumento de homogeneização, de controle, de inibição do devir e da pluralidade. O pensamento deleuziano abre espaço para o múltiplo, o devir, para o deslocamento da “[...] fita métrica com a qual somos medidos e fabricados – homem, branco, europeu, heterossexual, cristão, bem-falante” (Chiquito; Eying, 2008, p. 9). Ao invés dos processos de homogeneização, puro devir, pura diferença: “[...] daí a predileção do devir pelos artigos indefinidos, que cria outros arranjos, distintos daqueles dos artigos definidos que correspondem às características formais que permitem definir, identificar, estabelecer identidade” (Chiquito; Eying, 2008, p. 12).

Por fim, nesse item, segundo nossa identificação, tivemos em 2009 um texto que, assim como os anteriormente citados, potencializa o pensamento da diferença, refletindo sobre uma epistemologia que possibilite a divagação, a proliferação indefinida de significados, evitando os modelos, os enclausuramentos, a fixação, as identificações, evitando o currículo *xérox*: “[...] resistir, fugir, escapar – fazer resistir, fugir, escapar – envolve uma redistribuição dos possíveis, um enfrentamento do condicionamento dos currículos às referências, às identidades, às personificações” (Andrade; Dias, 2009, p. 15).

Como se pôde observar, os autores desses trabalhos, ao privilegiarem a diferença sem pensar na identidade, são incitados a usar uma linguagem do devir, da pluralidade, da fuga, do escape, das picadas.

Epistemologia da DIFERENÇA/identidade

Segundo nossas identificações arbitrárias (como são todas as identificações), esse grupo é hegemônico no GT de currículo, pelo menos detém uma hegemonia numérica, o que não significa necessariamente hegemonia política.

Cabe destacar que, entre muitas coisas, o que os estudos curriculares nos ensinam é que a hegemonia não deve ser confundida com verdade, pois a verdade, como sabemos desde Nietzsche (1989), nada mais é do que uma invenção dos seres humanos, que geralmente esquecem os processos de sua invenção. A verdade é um efeito do poder, e não de uma suposta correspondência com o real.

Esse conjunto de trabalhos procede de diversos autores, entre os quais se destacam Hall, Bhabha, Canclini e Laclau. Eles têm em *comum* (temos a impressão de que sofremos uma espécie de maldição da identificação) o fato de entenderem a diferença e a identidade como relacionais, interdependentes e impossíveis de serem pensadas separadamente. Os autores postulam que priorizar as diferenças e reconhecer que tanto elas quanto as identidades são construções históricas e culturais, questionando as relações de poder que classificam e hierarquizam as diferenças, possibilita a subversão dos processos de homogeneização e, portanto, a visão das diferenças como legítimas. Os trabalhos sobre o currículo que se pautam principalmente nesses autores seguem essa compreensão, mas há entre eles mais diferenças do que nossa análise (talvez amaldiçoada pelo desejo de encontrar identificações, coisas em comum) possa salientar.

Esclarecemos que, nesse item, por uma questão de espaço, não foi possível fazer referência a todos os trabalhos, mas observamos que há aproximadamente 50 trabalhos⁴ que se pautam nesse entendimento de DIFERENÇA/identidade. Optamos por apresentar mais detalhadamente dois trabalhos por ano (os que mais problematizam esses conceitos), novamente reconhecendo nossa arbitrariedade nessa seleção.

O primeiro⁵ trabalho é de Canen (2005). Ela descreve sua pesquisa-ação desenvolvida com estudantes de Pedagogia sobre as possibilidades de formar identidades docentes multiculturalmente orientadas. Observa que as identidades e as diferenças são construídas culturalmente e que é importante não congelar, fixar e homogeneizar identidades, pois, dessa forma, não se questionam os estereótipos e não se evitam os preconceitos e discriminações: “[...] averigua-se em que medida [...] discursos de valorização das identidades marginalizadas e de combate aos preconceitos não estariam procedendo a uma reificação das diferenças, a um congelamento identitário” (Canen, 2005, p. 9).

O segundo é de Lopes (2005). Para a autora, identidades e diferenças são efeitos de relações de poder: “[...] as relações de poder são expressas pelos princípios de classificação que constituem as identidades e as diferenças” (Lopes, 2005, p. 7). Ela critica as concepções essencialistas de identidade e diferença, bem como as posturas binárias, priorizando a ambivalência que possibilita o hibridismo: “[...] para considerar a ambivalência, é necessário superar concepções de identidade e diferença binárias do estruturalismo, considerando a simultaneidade da atribuição de múltiplas categorias ao ser” (Lopes, 2005, p. 10).

O terceiro trabalho que mencionamos é de Passos (2006). Ela analisa o jogo de duas comunidades afro e o relaciona à construção da identidade: “[...] as identidades [são] construídas nos processos de apropriação re-invenção das práticas culturais pelos sujeitos” (Passos, 2006, p. 1). A identidade é construída

em torno de interesses; no caso da pesquisa da autora, o que estava em jogo era o direito à terra. Assim, afirmar a identidade afro era um passo necessário para a conquista da terra.

O quarto trabalho é de Maués (2006). A autora também afirma o processo de construção das identidades e diferenças e aponta o currículo como um espaço central nesse processo: “[...] um espaço onde as identidades e as diferenças são produzidas de modos simbólicos e discursivos em íntimas conexões com variáveis relações de poder” (Maués, 2006, p. 10). Postula igualmente o caráter relacional e contingencial da identidade e da diferença. Afirma que é preciso “[...] questionar nossos próprios sistemas de diferença em seus significados, reconhecendo que podem ser considerados igualmente estranhos ou absurdos sob diferentes pontos de vista” (Maués, 2006, p. 9).

O quinto trabalho que citamos é de Frangella (2007). Ela se propõe a analisar o processo de implementação do currículo de Pedagogia no Departamento de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) desde os fins da década de 80 até os anos 90 do século XX. Apoiando-se nos estudos culturais e pós-coloniais, sustenta que foi um processo político, portanto, de disputa de interesses, mesmo que muitas vezes fosse visto como negativo pelos sujeitos envolvidos, que marcou o caráter democrático dessa experiência. Postula a relação da identidade com a diferença, sem que esse diálogo seja o fim da diferença: “[...] aí reside o desafio – diálogo que não seja redução ao mesmo – que traz em si a exigência do enfrentamento das diferenças” (Frangella, 2007, p. 2). Para tanto, é necessário que a identidade seja vista como “[...] híbrida e performática que se constrói a partir de ações discursivas que se dão na fronteira e na negociação e reinscrevem a identidade, não sendo mais evidente a determinação, e sim fluida, que reconhece, negocia e co-habita com/na diferença” (Frangella, 2007, p. 4).

O sexto trabalho que mencionamos é o de Gabriel e Monteiro (2007). Essas autoras pretendem fazer um debate epistemológico entre os *pós* (por elas vistos como estudos relativistas, estudos nos quais *tudo vale*, estudos ficcionais) e os estudos positivistas (universalistas e nacionalistas), procurando outra via de construção do conhecimento histórico, recorrendo à narrativa histórica. As autoras reconhecem a contribuição dos estudos *pós* para a fragmentação do sujeito e afirmam que não pretendem fugir do diálogo com as posições epistemológicas que “[...] falam do caráter provisório das verdades, dos efeitos de sentido, que abrem outras inteligibilidades, que assumem a pluralidade de narrativas, de histórias, de leituras de mundo, que não pretendem engessar identidades” (Gabriel; Monteiro, 2007, p. 5). Apesar de nos parecer uma defesa da *História*, com letra maiúscula, o que interessa na nossa análise é que elas se pautam no entendimento de que pensar a diferença implica pensar na identidade.

O sétimo texto é de Cinelli e Garcia (2008). Elas criticam a forma como a diferença foi construída pela modernidade, pois esta “[...] trata a diferença como anormalidade a ser erradicada o que leva à impossibilidade de com-

preender o processo emancipatório na perspectiva da horizontalização dos diálogos entre as diferentes culturas, saberes e, ainda, singularidades” (Cinelli; Garcia, 2008, p. 2). As autoras chamam ainda a atenção para o fato de que essa forma esteve/está sustentada num *epistemicídio*, isto é, “[...] aniquilação da diferença que o processo supõe ao universalizar uma verdade particular” (2008, p. 2).

O oitavo estudo é de Frangella e Barreiros (2008). Elas mostram o sentido da política na constituição dos textos curriculares. Seguindo o referencial pós-estruturalista, destacam que, ainda que o efeito da política seja a criação de campos hegemônicos, esses campos nunca possuem uma hegemonia total, sempre havendo espaço para a diferença – a hegemonia sempre é provisória, produto das lutas sociais. Mesmo a identidade hegemônica supõe a diferença: “[...] a equivalência não implica a anulação da diferença, mas passa a ser condição para a sua possibilidade – na medida em que o fecha, criando os pontos nodais – e para sua impossibilidade – na medida em que nega a sua identidade quando cria uma diferença radical” (Frangella; Barreiros, 2008, p. 8).

O nono trabalho é de Costa (2009). A autora, ao destacar o processo de construção das identidades, lembra que elas se constroem por interesses na disputa por sentidos: “[...] compreensão dos processos de constituição de identidades sociais, a partir de ordens discursivas disputando sentidos” (Costa, 2009, p. 7). Essa construção sempre se dá com a diferença: “[...] a construção de uma identidade passa, assim, pela identificação daquilo que lhe é exterior, que a antagoniza. E em dadas condições esta representação simbólica do outro pode ser partilhada por outras diferenças” (Costa, 2009, p. 10).

Por fim, o décimo trabalho que relaciona o processo de produção da diferença com a identidade é o de Pereira (2009). A autora destaca as “[...] complexas e múltiplas posições dos sujeitos (gênero, raça/etnia, culturais, religiosos, sexualidade) nos contextos contemporâneos” (Pereira, 2009, p. 2). Baseando-se em Laclau, a autora do trabalho afirma a impossibilidade de pensar apenas na diferença: “[...] o universal é um horizonte que, apenas, orienta cada diferença particular, sem cair na tentação de absolutizar a diferença que é incompatível com o caráter multicultural das sociedades contemporâneas” (Pereira, 2009, p. 11). Portanto, segundo a autora, “[...] toda a identidade é constituída desta tensão entre a lógica da diferença e a lógica da equivalência” (Pereira, 2009, p. 11).

Como se pôde observar, todos os dez trabalhos aqui destacados seguem o entendimento de que as identidades são construídas na relação com as diferenças. Entretanto, essa não é uma relação linear, unidimensional, vertical, mas uma relação híbrida. Nesse sentido, cabe destacar que o conceito de hibridismo é usado recorrentemente nesses trabalhos, justamente para mostrar que a relação da identidade e da diferença é sempre instável, imprevisível nos seus efeitos, e que nem a identidade, nem a diferença são originais, fixas, herdadas, essenciais, mas são presenças híbridas, isto é, intraduzíveis, contraditórias, inacabadas, imprevisíveis, desestabilizantes.

Ainda sobre as Epistemologias dos Trabalhos (em busca de observações finais)

Sem afirmar que todos os trabalhos se pautam num mesmo campo teórico, é possível dizer que um espectro ronda o GT de Currículo quanto às suas epistemologias: com raras exceções, os autores reconhecem que o conhecimento está articulado ao poder, não sendo possível desfazer os nexos entre saber e poder. Portanto, o conhecimento é uma construção social que carrega as relações de poder que estiveram e estão presentes na sua construção, ou seja, o conhecimento não é uma relação de correspondência com um suposto mundo real, mas o efeito de operações de poder. Porém, isso não nos parece suficiente para caracterizar suas epistemologias. Assim, pretendemos salienta, além desse quase consenso (que esperamos não seja cretinizante), algumas diferenças epistemológicas, sobretudo as percebidas entre os dois grupos que apresentamos anteriormente, ou seja, o grupo da diferença pura e o grupo da DIFERENÇA/identidade.

O grupo da DIFERENÇA/identidade questiona a epistemologia moderna por esta pretender-se universal, ignorando seu caráter etnocêntrico. Nesse sentido, salientamos Canen (2005, p. 7), que sugere uma vigilância epistemológica que desafie “[...] qualquer pretensão a uma verdade incontestável e autoridade absoluta”; Lopes (2005, p. 4), que cita o pós-estruturalismo e lembra que este “[...] questiona o cientificismo das ciências humanas, sua pretensão de [...] identificar estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente humana em geral”; Maués (2006, p. 7), que também cita o pós-estruturalismo para salienta que ele se opõe “[...] às visões que remetem [verdade e conhecimento] a realidades pré-existentes”; Gabriel e Monteiro (2007, p. 4), quando pretendem fugir “[...] das epistemologias realistas que insistem em operar com verdades definitivas baseadas em lógicas esvaziadas das relações de poder, dos jogos de interesses”; Cinelli e Garcia (2008, p. 2), quando lembram os *epistemicídios*, que “[...] tornam inválidos, ininteligíveis ou irreconhecíveis os discursos e práticas que neles não se enquadram”; Costa (2009, p. 2), quando coloca sob suspeita os “[...] discursos que defendem a existência de uma homogeneidade que seria imposta pela globalização da economia e que seria capaz de limitar os sentidos das políticas”.

Esses autores argumentam que o problema da epistemologia moderna foi se pautar no conceito fixo e fechado de identidade e no caráter etnocêntrico que a construiu, associando a diferença com inferioridade, déficit e impureza, buscando sempre a superação da diferença, seja pela assimilação ou pela eliminação física: “[...] argumento que identidade como fechamento torna-se dispositivo de exclusão e transforma a diferença em desigualdade” (Frangella, 2007, p. 3).

Além desse questionamento da epistemologia moderna, esses autores postulam outras epistemologias⁶, entre as quais, salientamos: uma epistemologia multiculturalmente orientada (Canen, 2005); uma perspectiva epistemológica pluralista (Lopes, 2005); uma epistemologia que destaca o caráter artificial e

produzido do conhecimento (Maués, 2006); uma epistemologia que entende os conhecimentos como processos híbridos (Passos, 2006); uma epistemologia como terreno de disputa de significados (Gabriel; Monteiro, 2007); uma epistemologia dos estudos *nosdoscom* os cotidianos (Cinelli; Garcia, 2008); uma epistemologia multifacetada (Costa, 2009). Com essas epistemologias, esses autores procuram compreender as diferentes realidades pesquisadas, sem a pretensão de esgotá-las, pois, contrários às pretensões modernas, reconhecem a provisoriade do conhecimento.

O grupo da epistemologia da diferença pura compartilha a posição de que a modernidade não soube lidar com a diferença. Porém, diverge quanto à alternativa. Os autores desse grupo postulam que, para sair da armadilha da identidade, é preciso pensar na diferença pura sem que haja o interesse em estabelecer identificações, pois estas sempre levam à morte da diferença. Quanto à crítica que esses autores fazem à epistemologia moderna, destacamos: Paraíso (2005, p. 2), quando argumenta que a “[...] identidade [...] tenta reduzir a diversidade a um elemento comum”; Andrade (2006, p. 6), que observa que a epistemologia moderna se funda na busca pela “[...] semelhança ao original na permanente tentativa de atingir o acerto pela perfeição da semelhança”; Lopes (2006, p. 15), que observa que não há a necessidade de supor um “[...] ‘nós’ totalizador que possa justificar teórica e pragmaticamente a ação de um mecanismo dualista e homogeneizante de síntese do pensamento a favor da unidade necessária de uma potência efetiva de luta e resistência”; Wunder (2008, p. 12), quando lembra: “[...] o sentido último que nunca se alcança – e no padecer da impossibilidade, quem sabe, palavras outras, sentidos outros”; Chiquito e Eyng (2008, p. 4), quando criticam o currículo porque se dá por meio de linhas: “[...] determinadas e determinantes, já-dadas, desde sempre. Moralistas e julgadoras. Controladas e controladoras. Linhas que traçam palavras de ordem, uma voz de comando. Indicação do caminho reto”; Andrade e Dias (2009, p. 7), ao proporem “[...] um abandono da busca de equivalência”.

O que se observa nessas críticas é que a epistemologia moderna acaba com a diferença porque se move pelo desejo de encontrar *elementos comuns*, semelhanças, homogeneidades, o sentido último e original, o caminho *reto*, a equivalência.

Assim como o grupo dos que pensam a diferença e sua relação com a identidade, o grupo da diferença pura também postula uma nova epistemologia, porém, como é avesso a todos os processos de identificação, procura “[...] explorar as potencialidades da divulgação científica como divagações” (Andrade; Dias, 2009, p. 3), anda no caminho do “[...] inominável, dos sentidos em constante escape e desconexão” (Wunder, 2008, p. 4), das “[...] bifurcações, [do pensar] por desvios, por atalhos, por fraturas, por brechas” (Chiquito; Eyng, 2008, p. 7), da “[...] pluralidade dos jogos de verdade” (Cunha, 2008, p. 11), da “[...] irrupção dos traços fortes rascunhados por suas diferenças” (Sammy, 2006, p. 4), no caminho “[...] que incomoda e instiga o pensamento” (Andrade, 2006, p. 6). Enfim, trata-se de: “[...] viajar sem mapas prévios! Fazer outros traçados! Fugir! Fazer composições e conexões! [...] Metamorfosar! Movi-

mentar o próprio pensamento. Escapar das tentativas de captura. Deslizar” (Paraíso, 2005, p. 14).

Com essas ferramentas conceituais, esses autores procuram pensar sem recorrer à identidade, à semelhança, ao *comum* na diferença.

Observação Final (im)Pertinente!

Durante a leitura e análise dos 64 textos apresentados no GT de Currículo no período de 2005 a 2009, alguns trabalhos nos chamaram a atenção no sentido de nos provocar o questionamento: o que esses trabalhos estão fazendo nesse GT?

Nossa compreensão sobre a produção das diferenças e identidades nos fez pensar que esses trabalhos têm um papel importante no GT, um papel que nos lembra a metáfora do turista e vagabundo de Bauman (1998b). Segundo o autor, o mundo dos turistas só faz sentido e parece ser o único com sentido porque o outro do turista é o vagabundo. Os vagabundos existem para mostrar aos turistas como é horrível não ser turista. Fez-nos lembrar, ainda, de Duschatzki e Skliar (2001, p. 124), que afirmam que precisamos tragicamente do outro para afirmar a nossa identidade: “[...] necessitamos do outro, mesmo que assumindo certo risco, pois de outra forma não teríamos como justificar o que somos, nossas leis, as instituições, as regras, a ética, a moral e a estética de nossos discursos e nossas práticas”. Parece que necessitamos das outras epistemologias para afirmarmos a nossa epistemologia.

Recebido em outubro de 2010 e aprovado em junho de 2011.

Notas

- 1 Pós-moderno como oposição ao moderno, pós-moderno como ruptura radical da modernidade, os que combinam elementos modernos com pós-modernos, os que não se envolvem com a discussão, assumindo claramente uma postura pós.
- 2 Versão revisada e ampliada do trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPED no GT de Currículo. Resultado de pesquisa financiada pelo CNPq (Edital Universal/2008).
- 3 O pós aqui é usado na acepção de Paraíso (2004), como um campo que engloba as várias teorias pós-críticas em educação, como explicitado anteriormente.
- 4 Devido à grande dificuldade de se observar tal identificação em alguns trabalhos, não foi possível precisar esse número. Dos 50 trabalhos, em torno da metade pôde ser identificada de forma direta, uma vez que explicitam essa compreensão; nos demais, de forma indireta, pois, pelos autores utilizados, supomos que sigam esse entendimento de identidade e diferença.

- 5 Primeiro pelo simples fato de termos que começar por um. Eles não estão por ordem de importância.
- 6 Não nos deteremos na caracterização/diferenciação dessas epistemologias neste texto, mas entendemos que, ao mencionarmos as diferentes nomenclaturas utilizadas, contribuimos para pensar nas suas diferenças, ainda que os interesses possam ser vistos como convergentes: pensar a diferença sem reduzi-la à mesmidade.

Referências

- ANDRADE, Elenise Cristina Pires. **Educação Menor**: vertigens por deslizamentos e desmoronamentos curriculares. 2006. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2006.
- ANDRADE, Elenise Cristina Pires; DIAS, Susana Oliveira. **Entre, Currículos, Cortes, Mortes**: imagens-cérebros ex-põem divulgações-divagações. 2009. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Holocausto**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.
- BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-estar da Pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b.
- BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008.
- CANEN, Ana. **Pesquisando Multiculturalismo e Pensando Multiculturalmente sobre Pesquisa na Formação Docente**: uma experiência de currículo em ação. 2005. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2005.
- CHIQUITO, Ricardo Santos; EYNG, Ana Maria. **Escrita Curricular**: algumas considerações a partir das abordagens pós-estruturalista/pós-críticas do currículo. 2008. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2008.
- CINELLI, Maria Luiza Sussekind Veríssimo; GARCIA, Alexandra. **Olhar sem Ver**: escolas invisíveis e currículos praticados. 2008. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2008.
- CORAZZA, Sandra Mara. Na Diversidade Cultural, uma “docência artística”. **Pátio**, Porto Alegre, n. 17, p. 27-30, maio/jul. 2001.
- COSTA, Rita de Cássia de Almeida. **Trajetórias de Políticas de Currículos**: discursos circulantes no programa de integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos. 2009. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.
- CUNHA, Claudia Madruga. **Currículo Experimental na UFPR Setor – Litoral**: uma análise de filosofia da diferença e educação. 2008. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2008.
- DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O Nome dos Outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 119-138.

- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; BARREIROS, Débora Raquel Alves. **Buscando o Sentido de Política nos Estudos Curriculares**: perspectivas de análise em questão. 2008. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2008.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Currículo como Local da Cultura**: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha. 2009. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Disputas Curriculares, Disputas Identitárias**: o processo político da produção curricular num curso de formação de professores. 2007. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007.
- GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. **Currículo, Ensino de História e Narrativa**. 2007. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007.
- GALLO, Sílvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 551-565, set./dez. 2006.
- GUATTARI, Félix. **As Três Ecologias**. Tradução de Maria Cristina Bittencourt. Campinas: Papyrus, 1997.
- HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardiã Resende, Ana Carolina Escosteguy, Cláudia Álvares, Francisco Rüdiger e Sayonara Amaral. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LOPES, Alice Casemiro. **Tensões entre Recontextualizações e Hibridismo nas Políticas de Currículo**. 2005. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2005.
- LOPES, Sammy W. **O Sujeito do Discurso Menor da Educação**. 2006. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2006.
- MAUÉS, Josenilda. **O Currículo sob a Cunha da Diferença**. 2006. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2006.
- MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1997.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral**. Tradução de Paulo Cesar Souza. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. **Diferença em si no Currículo**. 2005. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2005.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas Pós-críticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.
- PASSOS, Mailsa Carla. **Aprendi no pé da Érica**: diálogos, negociações e transformações em uma prática de cultura popular. 2006. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2006.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Discursividades Contemporâneas da Emancipação Presentes em uma Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino**. 2009. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da Diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 35-48.

VEIGA-NETO, Alfredo; MACEDO, Elizabeth. Estudos de Currículo: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno?. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. esp., p. 234-252, out. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo; WORTMANN, Maria Lúcia. **Estudos Culturais da Ciência & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WUNDER, Alik. **Restos Quase Mortais**: fotografia, acontecimento e escola. 2008. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2008.

José Licínio Backes é doutor em Educação. Professor do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

E-mail: backes@ucdb.br

Ruth Pavan é doutora em Educação. Professora do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

E-mail: ruth@ucdb.br