

O CURRÍCULO SOB A CUNHA DA DIFERENÇA.

MAUÉS, Josenilda – UFPA

GT: Currículo/12

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Introdução

Nesse tempo-mundo em que nos tornamos superfícies de inscrições, defrontamos com o questionamento das diferentes formas de essencialismos. Encontramo-nos frente a desconstrução de perspectivas identitárias em torno da sexualidade, das identidades nacionais e étnicas, geracionais, religiosas, de classe, entre outras. Vivemos em um panorama em que diferentes grupos reclamam sua representação diferencial no espaço societário.

As escolas e os currículos como artefatos culturalmente constituídos a partir de processos de ordenação, hierarquização e representação, são instados a lidar com as diferentes representações da diferença. O conhecimento produzido no campo educacional é igualmente desafiado a constituir movimentos do pensamento capazes de abarcar, em sua complexidade, esses desafios contemporâneos.

Faz-se evidente, portanto, a necessidade de constituição de articulações teóricas e metodológicas que possibilitem vislumbrar outras formas de tratamento educacional e curricular do conjunto das diferenciações que tonalizam as vidas dos sujeitos envolvidos nas práticas de escolarização ou em outras ambiências sociais onde a identidade e a diferença são, também, produzidas.

Este trabalho reúne elementos do Projeto de Pesquisa “Perspectivas pós-estruturalistas para o currículo”, que adentra de modo exploratório nos argumentos pós-estruturalistas anunciados na produção do campo curricular desenvolvida a partir dos anos 90, perquirindo as inflexões e possibilidades que esses argumentos apresentam para a discussão curricular. Trata-se de um projeto que indaga, centralmente, sobre as condições epistemológicas e políticas de possibilidade de revigoração do discurso curricular a partir do diálogo com os argumentos pós-estruturalistas, perseguindo as conjugações temáticas, teóricas e metodológicas que se vêm apresentando sob essa perspectiva teórica para o campo do currículo no Brasil.

Neste momento, discuto um dos aspectos evidenciados na produção que se apresenta sob a égide das contribuições pós-estruturalistas recolhidas tanto da produção consubstanciada no GT de Currículo da ANPED, a partir do período anteriormente anunciado, quanto da produção de curriculistas nacionais publicada em outros veículos. O aspecto aqui apresentado, diz respeito à opção pelo tratamento e discussão dos currículos sob o eixo da diferença, como indicação temática e teórica evidenciada nos trabalhos examinados.

Neste texto, encarrego-me de, em um primeiro momento, de modo sucinto, explicitar essa ênfase na discussão da diferença do ponto de vista teórico e, em um segundo momento, operar com alguns elementos que se colocam quando se tenta desenhar um currículo cunhado, não na noção de diversidade, mas na noção de diferença.

Nesse segundo momento, encaro, com algum nível de coragem, a provocação feita por Tomaz Tadeu da Silva (2004,p.74) ao indagar-nos: “Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença mas que buscassem problematizá-las?”

Devo advertir que o enfrentamento desse questionamento, ao mesmo tempo em que resulta de incursões teóricas, coloca-se no campo da busca de invenção de novas possibilidades de vida no sentido da produção de diferentes formas de subjetivação, ou seja, da produção de modos de existência, possibilidades de vida e individuações particulares ou coletivas. Colocam-se, portanto, sob um fundo estético, pois incidem na busca de constituição de outros estilos e possibilidades de vida diante de tantos estilos consolidados e padronizados.

A sensação e, por muito, a certificação de que nos encontramos em um período para alguns transicional, para outros fronteiro, de hibridismo, de travestismo ou babélico nos coloca outros desafios e nos faz reconhecer, como nos colocam Larrosa e Skliar (2001,p.7), “ que deixamos de pensar em nós mesmos com relação a uma Origem ou a um Final, a partir dos quais poder dar um sentido transcendente à nossa falta de destino”. Tornamo-nos, assim, superfícies de inscrições.

.O currículo na perspectiva da diferença: demarcações teóricas.

Educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o igual e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. (Tomaz Tadeu da Silva)

A partir, sobretudo, das contribuições da teoria cultural de cunho pós-estruturalista a discussão da diferença no campo curricular marca uma perspectiva epistemológica e, ao mesmo tempo, política.

Do ponto de vista teórico, trata-se de um posicionamento tributário das contribuições dos estudos de proveniência pós-estruturalista, pós-coloniais e, mais especificamente, absorve a significativa distinção, realizada por Homi Bahbha (1998) entre diversidade e diferença. Do ponto de vista político demarca a expressão de uma tendência que lida com um quadro de referência “com base no qual os grupos podem discutir sua singularidade e traços distintivos em contraposição a concepções de comunidade, solidariedade ou consenso liberal que tendem a enfatizar necessidades e interesses comuns”. (BURBULES, 2003, p.59)

A instigante indagação feita por Tomaz Tadeu da Silva, apresentada na introdução deste texto, traz para a arena educacional um certo deslocamento do pensamento curricular. A perspectiva pós-estruturalista enfatiza o currículo como prática cultural e como prática de significação, assumido em seu papel constitutivo e não apenas determinado, posicionando-se de modo contrário a uma epistemologia realista e reflexiva do conhecimento. A perspectiva, do currículo como uma prática de significação compreende os sistemas relações e estruturas de significados que se organizam e se apresentam como marcas lingüísticas materiais, como textos. (SILVA, 1999)

Marcado por essa inflexão teórica o campo do currículo vem sendo movido por inquietações expressas em questões como: O que querem os currículos? O que os currículos fazem às pessoas? O que as pessoas se tornam ao experimentarem/sofrerem certos currículos? Que multiplicidades de sujeitos são constituídos por certos currículos? O que tornam certas teorias e práticas curriculares tão persuasivas em determinadas épocas e contextos? Que produções discursivas estão envolvidas na produção de determinados

currículos? Por que razões algumas teorizações e práticas curriculares são consideradas mais portadoras de verdade que outras? Que linguagens utilizamos para nomear e produzir currículos e pessoas? Quais efeitos de verdade determinadas teorias curriculares produzem? Quais as conexões entre currículo, representação e identidade? Que novas epistemologias sociais se tornam convincentes e limitam nossas possibilidades de subjetivação, isto é de criação de modos de existência?

A questão central poderia, talvez, ser sumarizada na seguinte indagação: Que diferenças estão sendo produzidas por determinados discursos curriculares, entendidos como práticas?

Estas ainda parecem ser perguntas estranhas para uma geração que incorporou referencial analítico único para interpretar a materialidade histórica das virulências do capital mundializado. Estas são, ao mesmo tempo, questões fulcrais para perspectivas aglutinadas sob o rótulo de pós-estruturalistas.

A discussão pós-estruturalista anuncia o primado da linguagem como campo de luta em torno da construção e imposição de significados sobre o mundo social; preocupa-se com as propriedades subjetivantes da linguagem. Assume uma postura diferente de crítica a partir de noções como dúvida, deslocamento, instabilidade, incerteza, substituindo noções como negação e refutação.

O que chamamos de realidade social é assumido como um sistema diferencial composto por uma multiplicidade de discursos que, por seu lado, produz uma multiplicidade de posições para o sujeito, marcando o caráter processual das identidades que nunca estão finalizadas.

Sob a égide dessas formulações, algumas possibilidades temáticas e conjugações teóricas vem sendo utilizadas no campo do currículo por autores como: Marisa Vorraber Costa (2002), Alfredo Veiga-Neto (2003), Tomaz Tadeu da Silva (1999,2000,2003,2004), Corazza e Tomaz Tadeu (2003); Corazza (2001;2002;2004); Rosa Bueno Fisher(2002); Maria Lúcia Woortman (2002), em diferentes trabalhos que operam com autores como Foucault, Deleuze, Espinosa, Nietzsche, Derrida e Guattari.

A discussão pós-estruturalista desenvolvida acerca do conhecimento curricular, apresenta claras conexões entre linguagem, verdade, poder, razão e sujeito, atentando para as forças subjetivadoras que essas conexões carregam. Do ponto de vista do currículo como

campo de conhecimento uma perspectiva pós-estrutural volta-se para o exame das condições históricas e políticas que tornam diferentes abordagens curriculares persuasivas em determinadas épocas; investe nas relações de poder em meio as quais o discurso curricular é moldado; discute os interesses são atendidos e excluídos; quem se beneficia; quem participa com autoridade do discurso curricular. Ao fazê-lo, toca inevitavelmente, nas condições históricas e políticas em meio às quais determinados dispositivos discursivos entram na composição de determinadas visões sobre o que é conhecimento curricular, sobre como esse conhecimento pode ser organizado e distribuído, tonalizando assim determinados percursos de escolarização e de produção subjetiva.

Essa demarcação é possível uma vez que, sob bases pós-estruturalistas, o currículo é assumido como suporte material do conhecimento em sua forma significante.(SILVA,1999,p.64) e[...] o conhecimento, tal como o significado, não pode ser separado de sua existência como signo, de sua existência material como objeto lingüístico.(SILVA,1999, p.65).

Os signos não refletem de forma não-problemática os significados; encontram-se envolvidos na produção do que conta como conhecimento e como currículo. São objeto de disputa, local de luta e conflito.

Para serem convincentes em determinadas formações históricas os currículos necessitam de cuidados especiais em sua configuração como objeto, exigindo de um olhar pós-estrutural a identificação dos poderes que seus enunciados, ativam e colocam em circulação.

Os currículos são vistos como produzidos por linguagem não transparente, que não se encontra refletida numa verdade evidente ou ideologicamente obnubilada. Ao reconhecê-los como possuidores de uma natureza discursiva que é sempre arbitrária e ficcional, é necessário entender “ que as palavras que um currículo utiliza para nomear as coisas, fatos, realidades, sujeitos, são produtos de seu sistema de significação, ou de significações, que disputa com outros sistemas”.(CORAZZA,2001,p.10)

Ligados a uma cadeia sempre incompleta de significantes os currículos não se encerram naquilo que dizem, não possuem significação plena em si, mas apresentam ramificações de linguagem com outros aparatos discursivos que disputam a autoridade de definir o que é válido e verdadeiro para ser ensinado e para conformar determinados tipos

de subjetividades através de determinados conhecimentos, informações, modos de raciocínios e disposições.

Desse modo, as práticas de escolarização tradicionalmente vistas como o *locus* no qual circulam e são produzidos os currículos, não são vistas apenas como práticas mediadoras, como práticas de socialização, mas como práticas produtivas envolvidas nas definições sobre o que deve ser conhecido, sobre determinadas maneiras de conhecer, interpretar e organizar visões que os sujeitos constroem sobre si mesmos e sobre o mundo.

Extensivamente, os esquemas de racionalidades envolvidos nas definições de determinadas maneiras de conhecer, interpretar e organizar regras, padrões de cognição, estilos de raciocínio, descrições do mundo, fabricação de visões do “eu”, não são de domínio exclusivo das instituições escolares, que são apenas um (certamente poderoso!) dentre outros tipos de tecnologias sociais. Para além das práticas de escolarização, os currículos se materializam em diferentes aparatos, com investimentos heterogêneos, envolvendo diferentes práticas discursivas e tecnologias. Assim, o conhecimento é de diferentes modos selecionado, modulado, embalado, distribuído e endereçado, em diferentes textos curriculares, não exclusivamente escolares, embora, sob outras formas, em muito submetidos às sedimentações da escolarização. O que é currículo, e o que é conhecimento curricular ganham, portanto, uma maior, multifacetada e polissêmica extensão, já não sendo possível resumir a discussão curricular à discussão do conhecimento escolar.

A partir de uma postura perspectivista os argumentos pós-estruturalistas reconhecem todo pensamento como interpretação, válido apenas no interior de um quadro de referência conceitual cujas bases de aceitação residem não em qualquer correspondência suposta com a realidade, mas no propósito – construível em última análise em termos de vontade de poder – ao qual serve.(BEYER & LISTON,1993,p.87-88)

Sob essa visão perspectivista e interpretativa o conhecimento é intimamente articulado ao que é, em determinados contextos e em meio a determinadas regras, regimes e relações de poder, considerado verdadeiro e válido. Contrariamente às visões que remetem esses elementos a qualquer tipo de correspondência a realidades pré-existentes, sob perspectiva pós-estruturalista, conhecimento e verdade são destacados em seu caráter artificial e produzido.

O currículo assim é também entendido como uma linguagem, como uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito; “ é um dispositivo saber-poder-verdade de linguagem.” (CORAZZA,2001,p.10)

Para Silva (2001) sob inspiração nietzscheana e deleuziana, a verdade é sempre uma interpretação resultante de diferentes pontos de vista; a interpretação é invenção que consiste sempre na criação de novos significados; verdade e conhecimento são sempre ficções; conhecer não é descobrir, revelar, adequar; “é atribuir sentido, dar peso, valorar” (Idem, p.5); o conhecimento não existe em campo neutro; implica sempre a aplicação de forças. Sob a égide de uma filosofia da diferença esse autor contrapõe-se ao conhecimento como “depuração para eliminar todas as diferenças espúrias e chegar ao cerne das ‘coisas’.”(Ibidem,p.5).Sob a perspectiva assumida o currículo não é um encontro com um corpo de conhecimento fixo e imutável; correspondente, adequado ou reflexo de algo.

Ainda sob essa inspiração esse autor convida-nos a ver o conhecimento que está no centro do currículo não como a representação de algo que está para além dele, mas como uma versão ou uma interpretação particular dentre as muitas que poderiam igualmente ser forjadas ou fabricadas; os currículos, como operações de recorte e colagem; o conhecimento, como invenção produzida em uma relação onde o sujeito não é menos artificial que o objeto.

Trata-se de cortes profundos em concepções realistas de conhecimento que assentam teorias e práticas curriculares na defesa da existência de referências consensuais em torno do conhecimento a ser selecionado e veiculado; que assentam na hierarquização de um tipo particular de constituição de verdades, - a ciência -, a definição de conhecimentos curricular; que investem na construção de processos de conhecimento em que, como centros racionais e unificados, os sujeitos deslindam seguramente o fundamental do acessório, o falso do verdadeiro, o ideologicamente contaminado do criticamente examinado.

Como é possível identificar na provocação de Tomaz Tadeu, que inicialmente, evocamos, não se trata de promover a celebração da identidade e da diferença, um dos pontos fortes de críticas dirigidas aos argumentos “pós” por um suposto relativismo ou vale tudo que poderia colocar enormes problemas para a agência e ação política. Trata-se de

problematizá-las, vê-las como uma questão de produção, e de estar atentos aos mecanismos envolvidos nessa produção. Trata-se de questionar nossos próprios sistemas de diferença em seus significados, reconhecendo que podem ser considerados igualmente estranhos ou absurdos sob diferentes pontos de vista.

Trata-se de um tipo de perspectiva que não nos leva, necessariamente, ao relativismo. Conforme nos lembra Burbules (2003,p.182), leva-nos “a perceber a arbitrariedade de pelo menos em parte do que aceitamos sem questionamento em relação a nós próprios e aos outros, junto com o entendimento de que, a partir de outro quadro de referências, esses pressupostos vão parecer bem diferentes.”

De acordo, em muito, com as contribuições de Deleuze (1992), é possível identificar um deslocamento na discussão e no tratamento das questões da diferença retirando-os do campo da moral, que pode implicar o julgamento de ações e intenções como certas ou erradas para situá-las no campo da ética que incide na avaliação do que fazemos em função do modo de existência em que isso implica.

Na opção epistemológica pela discussão curricular no eixo da diferença, é possível identificar em Skliar (2003) o argumento que chama atenção para o fato de que diversidade e diferença abrigam posicionamentos diferentes embora sejam comumente tomados no discurso educacional como termos similares, ou seja, seu caráter de representação da alteridade parece idêntico. Nesse contexto, muitas vezes, a noção de diversidade acaba sendo utilizada em torno da falsa idéia de uma equivalência dentro da cultura e entre as culturas.

A localização, portanto, da discussão a partir de outra noção, compreende operações diferenciadas. Na esteira do que coloca Homi Bahbha (1998), uma operação com a noção de diversidade situa-nos no panorama da universalidade, que permite a diversidade, mas acaba por mascarar suas marcas etnocêntricas. De outro modo, assumir a diferença significa incorporá-la como algo que não pode ser explicado por meio de uma lógica de linguagem colonial.

Identificamos, portanto, a opção pelo tratamento da diferença e não da diversidade em dois eixos: o primeiro, situando a discussão do currículo no espaço da diferença cultural, proposição diversa de sua discussão no âmbito da diversidade cultural, ao enfatizar a dimensão discursiva das representações como significação de diferenças. Como

desdobramento desse eixo, é introduzida a discussão da materialidade discursiva da experiência da diferença como experiência da alteridade.

O raciocínio central dos argumentos assim construídos assenta-se em uma perspectiva que assume a materialidade social do discurso e os currículos como centralmente envolvidos na discussão das diferentes formas em que a alteridade foi e é denominada e representada. É essa uma dimensão ressaltada no tratamento do currículo como prática de diferenciação cultural que pode ser compreendida dentro dos sistemas de significação nos quais adquire sentido; um espaço onde as identidades e as diferenças são produzidas de modos simbólicos e discursivos em íntimas conexões com variáveis relações de poder.

Esta é uma demarcação que assume, das teorizações pós-colonialistas, a localização da cultura como território de diferenças que precisa de permanentes traduções.(BHABHA,1994)

Para consubstanciar essa demarcação, os argumentos desse autor ressaltam que

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto de conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo de enunciação da cultura como ‘conhecível’, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a **diferença cultural é um processo de significação** (grifo meu) através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. (BAHBHA,1998,p.63)

Esse argumento ressalta o poder da linguagem no processo de enunciação da diferença cultural e, ao falar em enunciação, problematiza a própria autoridade da cultura como conhecimento da verdade referencial que está em questão no conceito e no momento da enunciação. Em sua materialidade discursiva, as diferenças são significadas; são produzidas na esfera cultural onde as lutas se dão em torno da construção e da imposição de diferentes significados sobre o mundo social, sobre diferentes práticas, num processo que não se reduz à definição e veiculação de significados fixos.

Esse conjunto de indicações teóricas permite-nos, portanto, inferir que o deslocamento da discussão curricular para o eixo da diferença, encontra-se centralmente impactado pela teoria cultural e social pós-estruturalista ao assumir a linguagem a partir de sua materialidade e operatividade discursiva. As diferenças, assim, são entendidas predominantemente, do ponto de vista de sua criação lingüística, vistas no interior de sistemas discursivos e simbólicos que as engendram, e isso coloca, do ponto de vista metodológico a necessidade de se investir na discussão dos mecanismos ativamente envolvidos na produção ativa de diferenças.

.O currículo na perspectiva da diferença: alguns desdobramentos

Após essas indicações preliminares a respeito da operação teórica e epistemológica envolvida na opção pela discussão da diferença em vez da diversidade, cabe-nos indagar sobre que tipos de rebatimentos essa perspectiva coloca para a investigação e prática curriculares?

Requer, inicialmente e de modo central, o entendimento do currículo como prática cultural, como relação social, não podendo ser pensado fora das relações de poder. Sob a ótica da linguagem, essas relações encontram-se conectadas à produção de significações que privilegiam determinados significados em detrimento de outros, em posicionamentos específicos de poder, formando o currículo e produzindo identidades e diferenças.

Isso abre para o campo do currículo, e para outros, certamente, a possibilidade de examinar como as diferenças são representadas e como os significados aí contidos envolvem-se na construção de sistemas de identificação. Evidencia, ainda, a necessidade de interrogar as dimensões discursivas que informam as práticas curriculares em termos de raça, classe, gênero e orientação sexual.

Em decorrência dessa atenção ao currículo, é pertinente segundo Veiga-Neto (2004) uma ampliação conceitual do que é currículo, entendendo-o como porção da cultura e estendendo o conceito para fora dos muros escolares, o que nos possibilita pensar para além dos currículos escolares, no currículo das novelas, da televisão, das revistas de moda, de fofoca, dos *shoppings centers*, das campanhas político-partidárias, das corporações, dos sindicatos.

Implica, ainda, a necessidade de assumir uma asserção de representação que se distancia das idéias clássicas que a entendem como espaços de apreensão fiel do real. Assumidas em suas conotações pós-estruturalistas as representações são vistas “como o resultado de um processo de produção de significado pelos discursos, e não como um conteúdo que é espelho e reflexo de uma ‘realidade’ anterior ao discurso que a nomeia. (COSTA,1998,p.40)

Considerando a íntima conexão entre regimes discursivos e relações de poder, assumimos que as representações são noções que se estabelecem discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder. Sendo assim, as representações são mutantes, não fixas, e não expressam, nas suas diferentes configurações, aproximações a um suposto ‘correto, ‘verdadeiro’, ‘melhor’.(COSTA,1998)

A produção de diferenças, nessa perspectiva, é também um espaço em que a representação como sistema de significação que dá sentido ao mundo e que é produzida em meio a relações de poder evidencia sua força constitutiva. Assim as próprias diferenças não são fixas, nem naturais, mas também discursivamente construídas em diferentes momentos, grupos e regimes discursivos. Isso pode ser evidenciado, como exemplo, nas diferentes configurações que o que é ser mulher/homem; jovem/velho;capaz/incapaz, assume ao longo da história.

Como um processo semiótico, de produção de significados, a representação opera com o estabelecimento de diferenças. É pela produção de sistemas de diferenças e oposições que os grupos sociais são tornados ‘diferentes’, é no processo de construção de diferenças que nós nos tornamos ‘nós’ e eles, ‘eles’, é em oposição à categoria ‘negro’ que a de ‘branco’ é construída e é em contraste com a de ‘mulher’ que a categoria ‘homem’ adquire sentido. As ‘diferenças’ não existem fora de um sistema de representação (Lauretis,1994,p.214) que serve para criá-las e fixá-las e esse sistema de representação, por sua vez, não existe forma de um sistema de poder. A ‘diferença’ é dependente da representação e do poder. (SILVA,1996,p.171)

Entendendo que as culturas têm também um caráter discursivo e que as identidades sociais são também culturalmente produzidas no interior de sistemas de representação,

devemos, extensivamente, admitir que as identidades em suas múltiplas dimensões e posições precisam ser compreendidas por meio da cultura, não fora dela.

Do ponto de vista do currículo como espaço de luta cultural por construção de significados, precisamos interrogar sempre, de que modo, nesse conjunto articulado de saberes, são produzidas as representações e significados da experiência da diferença. Isso pode ser examinado nos rituais cotidianos; em gestos e expressões; na organização do tempo; na moldagem dos corpos; no desenvolvimento de habilidades compatíveis com as referências socialmente admitidas sobre etnia, raça, gênero, classe, nos ocultamentos, nas falas, nas diferentes instâncias de produção discursiva onde a linguagem institui e demarca lugares, como as reuniões, as teorias, os livros texto e os diferentes materiais curriculares. Não é demasiado ressaltar que todos esses elementos, para além das grades de conhecimentos e conteúdos, passam a ser objeto de atenção curricular.

Poderemos, portanto, nessas múltiplas possibilidades, perguntar como estão sendo produzidas diferenças como aquelas relacionada ao gênero, à sexualidade, classe e etnia, nas práticas curriculares.

Torna-se pertinente, portanto, indagar: como os diferentes grupos sociais estão representados no conhecimento corporificado no currículo? De quais pontos de vista são descritos e representados? Como essas representações participam da constituição de modos de existência a partir de sua produção e circulação em nossos rituais cotidianos, em nossas reuniões, livros, textos (em uma noção ampliada), pareceres, eventos, práticas corporais? Que subjetivações - que modos de vida e existência - estarão sendo forjadas com a contribuição dessas representações?

É também imperioso, no campo do currículo, enfrentar todos os tipos de binarismos com os quais operamos, sejam aqueles de grande porte que nos colocam o dilema entre opressores e oprimidos; enredados e emancipados, sejam aquelas perturbadoras polarizações que nos fazem colocar em oposição mulheres e homens, crianças e adultos, brancos e não brancos, deficientes e eficientes, loucos e cordatos, estranhos e nativos, politizados e alienados.

Cabe-nos encarar as múltiplas dimensões da diferença em sua constituição: aquelas do campo da raça, da classe, da etnia, da língua, da nacionalidade, da religião, da sexualidade, da idade, da capacidade ou incapacidade.

Leva-nos, por extensão, a problematizar os textos canônicos com os quais lidamos e a encarar a multiplicidade dos textos abertos à leitura e à diferença. Na perspectiva de problematização da diferença, cabe-nos explorar uma variedade de textos onde possamos encontrar-nos com diferentes tradições, culturas; atos lingüísticos; categorizações; sistemas classificatórios; narrativa e imagens, examinando-os não como textos exóticos ou como um caleidoscópio de diversos sistemas de crenças ou tradições, mas para expô-los em sua sutis e evidentes operações constitutivas de identidades e diferenças, para mostrar que as diferenças possuem uma história, em muito, construída com base nos diferentes materiais curriculares com que operamos.

Não basta, portanto, incluir no contexto de currículos disciplinares, um elenco de disciplinas que evidenciem temas específicos acerca das diferenças, embora este possa ser um procedimento providencial para possibilitar a problematização de diferenças. Algum tipo de diagnóstico e conhecimento do conjunto de diferenciações mais fortemente definidoras das configurações assumidas por determinados grupos, instituições e sociedades pode ser um importante recurso para que não nos concentremos exhaustivamente em diferenças particulares descurando de outras igualmente definidoras dos danos e privações reais experimentados por determinados agrupamentos sociais.

Do ponto de vista político, impõe-nos, talvez, a coragem para colocar em questão todas as comunalidades que defendemos sem incertezas. Aquelas que sob a forma de um mantra ou verdade inquestionável chamamos de base de conhecimentos comuns; aquelas que postulamos como estratégicas para construção de um padrão comum de cidadania - postulações historicamente animadas por aquela mais basilar que é a da suposição em uma natureza humana universal.

A perspectiva da diferença exige considerar os atos de linguagem que praticamos e que se envolvem na produção da identidade e da diferença, atos que definem nossos alunos, pares docentes, perspectivas teóricas, filiações políticas, estilos de vida. Implica em colocar em questão tudo o que faz com que nós sejamos algo em íntima conexão com o que julgamos não ser – traço indelével das conexões entre mesmidade e outridade.

A problematização das diferenças faz-nos questionar os sistemas classificatórios que organizam e ordenam nosso trabalho e que presidem nossas falas e nossos rituais. Inspira-nos a suspender os sistemas com que operamos para avaliar quem é ou quem não é isto ou

aquilo, quem pode ou não ser isto ou aquilo ou o que significa ser isto ou aquilo em determinadas épocas e contextos. De outro modo, mobiliza-nos a perguntar: como o outro, a alteridade, são representados nos currículos? De que modos falamos sobre o outro? Com que léxico a ele nos referimos? Que incômodos nos causam o encontro inevitável com o outro? Essas podem ser interrogações apropriadas se aceitamos a idéia de que lidar com a diferença nos coloca a experiência inquietante da alteridade, do encontro com o outro.

As diferentes formas nas quais a diversidade foi enunciada configuram diferentes versões discursivas sobre a alteridade. Como nos colocam Duschatzky e Skliar (2001) o outro pode ser visto de diferentes modos e isso tem diferentes implicações: *o outro como fonte de todo o mal*, como o depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais, supondo que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; e a exclusão, do excluído. Isto levou-nos, no campo educacional, a descartar o componente negativo; *o outro como sujeito pleno de um grupo cultural* – o que nos levou a entender que as culturas representam comunidades homogêneas de crenças e estilos de vida e que as identidades se constroem em referenciais únicos sejam étnicos, de gênero, de raça, de religião, de classe social; e *o outro como alguém a tolerar* vem revalidando os guetos, ignorando os mecanismos por meio dos quais foram construídos historicamente.

Talvez seja possível afirmarmos que todas essas nuances carregam o entendimento da alteridade, do outro como sujeito pleno; fixam ancoragens de identidades que se situam muito mais ao nível da diversidade do que do multiculturalismo defendido na perspectiva da diferença e, assim, produzem currículos cunhados no espaço da diversidade.

Um currículo cunhado pela diferença deve, fundamentalmente, buscar outras linhas de fuga, outros devires, insistir nas possibilidades de arriscar espaços menos seguros, menos estáveis que aqueles com os quais vimos construindo diretrizes e referenciais.

Para a teoria e prática curriculares importa reconhecer que é necessário encarar a dinâmica cultural e as diferentes formas como a escolarização e outras práticas culturais envolvidas na produção de significados são concebidas e organizadas em torno de uma política cultural da identidade, colocando a discussão das diferenças não como uma rede interminável de matizes internos, mas como construções culturais e discursivas produzidas em meio a / e produtoras de relações de poder entendido em suas qualidades produtivas.

Os sujeitos que conhecemos na alteridade precisamos reconhecer que

“...o diferente não é uma qualidade mas um efeito, se a estranheza e a pertença são construções relativas e relacionais, então o (re)conhecimento do outro é indissociável de um conhecimento crítico, de uma crítica do conhecimento, no qual o sujeito conhecente não pode deixar de ver-se como um outro.(SANTAMARIA,1998,p.64).

O tratamento da diferença no campo do currículo, nos textos inspecionados neste estudo, Precisamos ver-nos, docentes-pesquisadores como seres envolvidos na produção de representações que em seus significados informam o anúncio e o julgamento de diferentes modos de existência.Precisamos compreender que nossos próprios quadros de referência necessitam ser problematizados, atentos às interpelações culturais a que nos encontramos expostos.

Conclusão

O exame dos argumentos apresentados pelos textos examinados indica, do ponto de vista teórico a presença da teoria cultural e social pós-estruturalista. Essa visibilidade é registrada na central discussão da linguagem a partir de sua materialidade e de uma ênfase no tratamento das diferenças do ponto de vista de sua criação lingüística, perscrutadas no interior de sistemas discursivos e simbólicos que as engendram.

Os currículos, assim, são vistos como sistemas diferenciais compostos por uma multiplicidade de discursos que, por seu lado, produzem uma multiplicidade de posições para o sujeito, marcando o caráter processual das identidades que nunca estão finalizadas.Assim, a questão do conhecimento valorizado, selecionado e veiculado por meio dos currículos, compreende sistemas de significação, envolvidos igualmente na atribuição de sentidos que instituem diferenças.Arbitrários, voláteis, definidos em meio a relações de poder e produtores de relações de poder.

Reconhecido o caráter construído das diferenças, aponta-se para a pesquisa curricular a necessidade de investimento na discussão dos mecanismos ativamente envolvidos na produção ativa de diferenças que, no dizer de Tomaz Tadeu da Silva

(2000,p.76) devem ser consideradas “ não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas,”

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ-URIA.A conquista do outro: da destruição das índias ao descobrimento do gênero humano.In: LARROSA, Jorge e LARA, Nuria Pérez de. (Orgs.) Imagens do outro.Petrópolis, Vozes,1998.(97-114)

BAHBA, Hohmi.O local da cultura.Belo Horizonte, Editora UFMG.1998.

BEYER, London E. e LISTON, Daniel P. Discurso ou ação moral? uma crítica ao pós-modernismo em educação.In:SILVA, Tomaz Tadeu da. Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.(73-102)

BURBULES, Nicholas. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais.In: GARCIA, Regina Leite & MOREIRA, Antonio Flávio B. (Orgs.) Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. São Paulo, Cortez Editora,2003. (159-188)

CORAZZA, Sandra Mara. O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis, Vozes,2001.

_____.Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth. (Orgs.) Currículo: debates contemporâneos. São Paulo, Cortez, 2002.(103-114)

CORAZZA, Sandra Mara e TADEU, Tomaz. Composições. Belo Horizonte, Autêntica,2004.

COSTA, Marisa Vorraber.O currículo nos limiães do contemporâneo. Rio de Janeiro, DP&A,1998.(1998)

DELEUZE, Gilles. Conversações.São Paulo, Editora 34 Ltda.,1992.

DUSCHATZKY, SÍLVIA E skliar, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação.In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença.Belo Horizonte, Autêntica,2001.(119-138)

- FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte, Autêntica, 2001. (195-214)
- FISHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. DP&A Editora, 2002. (49-72)
- HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2003.
- LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (orgs.) Habitantes de babel: política e poética da diferença. Belo Horizonte, Autêntica, 2001
- SANTAMARIA,
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 3 ed. Petrópolis, Vozes, 2004.
- _____. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.
- SKLIAR, Carlos. Pedagogia improvável da diferença: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2003.
- DUSSEL, Inês. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo, Cortez Editora, 2002. (55-77)
- VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. In: Educação & Sociedade. No 79, Ano XXIII, Agosto, 2002. (163-188)
- WORTMANN, Maria Lucia Castagna. Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2002. (73-92)
- _____. Currículo e cultura: um passo adiante. In: MOREIRA, Antonio Flávio et al. (Orgs.). Currículo: pensar, sentir, diferir. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2004. (951-57)