

Pensar el currículo y la diferencia con Jacques Derrida: *différance*, hospitalidad incondicional, traducción y el advenimiento del outro

Pensando Currículo e Diferença com Jacques Derrida: *différance*, hospitalidade incondicional, tradução e o advento do outro

Thinking Curriculum and Difference with Jacques Derrida: *différance*, unconditional hospitality, translation and the advent of the other

Clívio Pimentel Júnior¹

Resumen

El texto es una inversión teórico-estratégica interesada en discutir las implicaciones de las nociones de *différance*, hospitalidad incondicional y traducción, provenientes de la filosofía derridiana, al pensar en la diferencia en la investigación curricular, explorando sus posibilidades inventivas para el campo. Al explicar la forma en que las nociones movilizadas son discutidas por el filósofo en diferentes ocasiones, así como transitar por las teorías postestructurales del currículo y diferencia, desarrolla el argumento de que tales nociones permiten ampliar el debate sobre la relación y la diferencia curricular más allá de cualquier recinto conceptual o regla teórico-metodológica, permitiendo la llegada inesperada de lo que se puede anunciar en torno a esta relación como tal. Argumenta que las nociones movilizadas son capaces de agitar discursos que tratan temas altamente sedimentados de currículo y diferencia, colocando una exigencia ética en este debate que pasa, irreductiblemente, por la deconstrucción de las diversas figuras de la economía instaladas en los discursos y normatividades políticas y pedagógicas, precisamente de lo que generalmente se presenta en la forma del *deber ser* en la educación.

Palavras clave: Currículo; *Différance*; Hospitalidad incondicional; Traducción; Postestructuralismo

Resumo

O texto é um investimento teórico-estratégico interessado em discutir as implicações das noções de *différance*, hospitalidade incondicional e tradução, provenientes da filosofia derridiana, ao pensar a diferença nas pesquisas em currículo, explorando suas possibilidades inventivas para o campo. Ao explicitar o modo como as noções mobilizadas são discutidas pelo filósofo em diferentes oportunidades, bem como transitar por teorias pós-estruturais de currículo e diferença, desenvolve o argumento de que tais noções permitem ampliar o debate acerca da relação currículo e diferença para além de qualquer clausura conceitual ou regra teórica-metodológica, possibilitando a chegada inesperada daquilo que pode anunciar-se em torno dessa relação enquanto tal. Defende que as noções mobilizadas são capazes de agitar discursos que tratam de questões de currículo e diferença altamente sedimentados, colocando uma exigência ética nesse debate que passa, irredutivelmente, pela desconstrução das diversas figuras da economia instaladas nos discursos e normatividades políticas e pedagógicas, precisamente daquilo que costuma apresentar-se na forma do *dever ser* na educação.

Palavras-chave: Currículo; Différance; Hospitalidade Incondicional; Tradução; Pós-estruturalismo

Abstract

The text is a theoretical-strategic investment interested in discussing the implications of the notions of *différance*, unconditional hospitality and translation, coming from Derridian philosophy, when thinking about the difference in curriculum research, exploring its inventive possibilities for the field. By explaining the way in which the mobilized notions are discussed by the philosopher on different occasions, as well as transiting through post-structural theories of curriculum and difference, it develops the argument that such notions allow to broaden the debate about the curriculum and difference relationship beyond any conceptual enclosure or theoretical-methodological rule, enabling the unexpected arrival of what can be announced around this relationship as such. It argues that the mobilized notions are capable of agitating discourses that deal with highly sedimented issues of curriculum and difference, placing an ethical requirement in this debate that passes, irreducibly, through the deconstruction of the various figures of the economy installed in the political and pedagogical discourses and normativities, precisely that which usually presents itself in the form of duty to be in education.

Keywords: Curriculum; Différance; Unconditional Hospitality; Translation; Post-es-

Introdução

Este texto faz parte de um projeto de pesquisa, em curso, intitulado “Complicar o Universal e o Advento do Outro: cidadanias por vir, diferença e políticas de currículo voltadas à Educação em Ciências”. No projeto, tenho como objetivo identificar e problematizar significações de conhecimento científico, participação social e exercício da cidadania constantes em políticas de currículo voltadas à Educação em Ciências. Tenho a intenção de operar teórico-metodologicamente com a filosofia desconstrucionista derridiana, acionando as noções de *Différance*, tradução, hospitalidade incondicional, destinerrância, acontecimento, entre outras, associadas à teoria política do discurso de Laclau e Mouffe (2015), e aos estudos pós-estruturais de currículo (Silva, 1999; Lopes & Macedo, 2011), com vistas à leitura das políticas voltadas à educação científica.

Como um dos movimentos da pesquisa é pensar o debate currículo e diferença, faz-se preciso discutir aspectos teórico-estratégicos² e epistemológicos relativos ao modo como tenho operado com noções e conceitos tributários de filosofias pós-estruturais implicadas com a diferença, na problematização de discursos nas políticas de currículo sobre as quais me debruço, e na reconfiguração da ideia de identidade cidadã presente nessas políticas³. Entendo que a tarefa de desconstruir discursos voltados a projeções de perfis de identidade, seja até mesmo a identidade cidadã, supostamente necessária aos sujeitos de direitos e deveres na vida em sociedade, é um compromisso incontornável das pesquisas em currículo comprometidas com a diferença. Isso porque, em muitos aspectos, tais projeções de teor universalista, em nome de direitos e deveres únicos, supostamente comuns a todos, são capazes de suscitar desigualdade e exclusão (Fróes-Burnham, 2005).

Assim, por meio deste texto, tento desenvolver uma chave interpretativa, uma via de acesso ao debate sobre currículo e diferença, de modo estratégico, explorando seus desdobramentos ao campo das pesquisas em currículo. Mais especificamente, busco discutir as implicações de algumas noções provenientes da filosofia derridiana ao debater a diferença nas pesquisas em currículo que ora desenvolvo, explorando suas possibilidades inventivas ao campo curricular, sobretudo no que diz respeito à ideia de identidade. Ao inventar uma via de acesso, trazendo à luz um caminho possível, dentre outros tantos possíveis, assumo, desde o início, que “não vem ao caso circunscrever a diferença num conceito e protegê-lo de contaminações” (Garcia, 2007, p. 14), como se fosse possível defini-la, de uma vez por todas, e aplicá-la a programas, projetos e objetos de pesquisa educacionais distintos. Em outras palavras, quero dizer com isso que diferentes entradas são possíveis ao abordar as contribuições derridianas acerca do debate currículo e diferença, e cada acesso faz os sentidos de sua obra trabalharem de uma maneira singular.

Em acordo com Derrida (2001, 2004) e outros implicados em uma agenda refe-

renciada em seus trabalhos (Bennington & Derrida, 1996; Wolfreys, 2012; Biesta, 2013; Lopes, 2017; Costa, 2021) penso que esse caminho diz respeito muito mais a uma experimentação do pensamento, sem fórmulas ou regras próprias, do que a uma circunscrição de modos rígidos de conduzir pesquisas e investigações. Trata-se muito mais de inventar um caminho, um modo de inserir-me no debate, entendendo que, no próprio ato, e, ao mesmo tempo, a diferença já se multiplica, se furta à presença, se esvai, abrindo caminhos outros para além do que aqui se precipita enquanto proposta de acesso. Assim, este texto inaugura, na repetição traidora, uma determinada maneira de pensar o debate currículo e diferença a partir de meditações pós-estruturais derridianas, e outras mais, em diálogo com teorias de currículo, no referido projeto de pesquisa que atualmente conduzo.

Entendo que assumir essa precariedade não calculável como chave de acesso ao debate pode ser, talvez, a tentativa de conferir uma certa “virtude pós-desconstrutiva” (Derrida, 2004) à ideia mesma de pesquisa e investigação, não mais pensadas como aplicação de regras fixas e enclausuramento teórico-metodológico de informações supostamente dadas, isto é, uma condução estritamente protocolar e previsível, de ponta a ponta; mas, como investimentos estratégicos interpretativos interessados em fazer os textos trabalharem de uma específica maneira, em continuar pensando o que, apesar de tudo já aí, ainda se tem a dizer sobre algo de interesse (Wolfreys, 2012), assumindo o potencial infinito de produção de sentidos em qualquer texto (Derrida, 2001, 2004).

Em outras palavras, e ao modo do pensamento laclauiano (2015), isso significa assumir que não se trata de um ir às coisas mesmas no que diz respeito à relação entre currículo e diferença, como se fossem entidades dotadas de uma plenitude e destaque ontológico, apartadas entre si, e sobre as quais se estaria a falar. Não mais um gesto realista: mas um pensar e pesquisar discursivo, entendendo por esse último termo um estado-devir da significação, tentando sempre, de alguma maneira, “recolocar em questão o primado do presente, da presença plena” (Derrida, 2004, p. 204) em relação àquilo a que nós nos referimos e significamos de uma específica maneira.

Cumprir destacar que o debate currículo e diferença já vem sendo tematizado em pesquisas no campo do currículo, no Brasil, há muitos anos (Silva, 1999, 2000a, 2000b; Lopes & Macedo, 2011). Nem sempre comprometidos com uma interpretação radical da diferença, aliás, com muitas delas, ainda, referindo-se à diferença como um estado fixo da identidade das coisas (Silva, 2000b), tais estudos passaram a politizar o campo do debate curricular ao tematizar a diferença de diferentes maneiras. Assumindo o risco das generalizações, arrisco a dizer que tais estudos e pesquisas, sobretudo aqueles comprometidos com as interpretações pós-estruturais da diferença, encontram-se em comum articulação contra princípios de identidade

unificadores, universalistas, totalizantes, seja em relação à escola, ao currículo, ao conhecimento, ao ensino, às aprendizagens, ao sujeito, enfim, à educação em sentido amplo. Nessas pesquisas, o gesto de crítica desconstrutiva direcionada aos universalismos acaba suscitando caminhos potentes para mapear aquilo que essas práticas discursivas, alçadas à hegemonia, precisaram excluir para constituírem-se (Laclau & Mouffe, 2015).

De certa maneira, a crítica ao universalismo já é, em si, um movimento desconstrutor que interroga a busca pela afirmação de uma unidade, de um princípio geral unificador, seja ele educativo, moral, cultural, político, identitário, etc., minando qualquer fronteira distintiva, categoricamente demarcada, entre aquilo que precisou excluir e o universal em si, abrindo espaço à diferença *enquanto tal*. Nessas pesquisas, abrir espaço à diferença tem significado, portanto, deixar o porvir ao por vir, sendo esse deixar um *saber deixar*, isto é, um deixar viver que significa “uma das coisas mais belas, mais arriscadas, mais necessárias que conheço” (Derrida, 2004, p. 13), assumindo os riscos e a beleza do inesperado e do indeterminado, tentando suscitar o acontecimento de algo, o vir ao mundo imprevisível, na educação (Biesta, 2013).

Em alguma medida, este texto tenta perseguir esse gesto ético-político desconstrutor. Por meio da discussão acerca das noções derridianas acima referidas, busca debater o potencial heurístico delas em abalar discursos universalistas que, em muitos aspectos, escondem a produção da exclusão. Assim, resolvi estruturar o texto da seguinte forma: primeiro, apresento as minhas leituras sobre as noções derridianas de *Différance*, hospitalidade incondicional e tradução, fazendo uma descrição interpretativa das mesmas; em seguida, ao transitar pelas interpretações pós-estruturais da diferença e do currículo, busco cotejar as noções derridianas com tais teorias, visando pensar o que esse gesto permite pensar e problematizar em termos de currículo e diferença. Por fim, nas considerações finais, argumento em defesa de que o pensamento derridiano nos provoca a pensar currículo e diferença a partir de um gesto ético-político de abertura infinita à diferença, ao todo outro que pode inesperadamente chegar, o que passa, irredutivelmente, pela luta em torno da significação das margens, dos limites, das delimitações, enfim, das figuras restritivas da clausura e da economia nas práticas discursivas dispostas em políticas de currículo.

Leituras sobre *Différance*, hospitalidade incondicional e tradução em Derrida

Como dito, nessa seção tentarei abordar algumas noções-chave do pensamento derridiano, mobilizando-as ao pensar currículo e diferença, abrindo essa relação de uma específica maneira. A partir da implicação derridiana, penso em fazer isso não sem assumir uma certa dificuldade, desde o início já anunciada, que, a meu ver, se apresenta no momento de tentar falar de noções como se elas estivessem lá,

exteriorizadas, nas meditações derridianas, plenamente acessíveis ao movimento do meu pensamento. Concordando com Bennington (1996) e Wolfreys (2012) considero tal empreitada impossível. Como o título da seção sugere, trata-se de apresentar leituras sobre tais noções-chave, e o modo como convidam a pensar currículo e diferença, numa relação sempre fiel e infiel a essa herança.

De modo geral, concordando com Wolfreys (2012), a sensação que, em mim, fica, ao ler alguns dos textos derridianos, é de uma certa relação de dívida e de atenção para com o outro, de um endividamento do qual não podemos escapar e nem pagar de uma vez por todas. Impagável porque não se trata de algo que podemos resolver, já que fala sobre uma disposição ética infinita com a alteridade, que nunca é a mesma, que nunca termina de vez por todas. Ao mesmo tempo, tal endividamento impagável lança-nos em um movimento e compromisso de buscar resolvê-lo, quitá-lo, de alguma maneira, ainda (e não mais) que precária e provisoriamente. A interpelação da nossa relação com o outro nos textos derridianos, ainda que não prescritiva, tem tomado forma, em meus estudos sobre currículo e diferença, na elaboração de questionamentos radicais a todas e quaisquer operações universalistas de valor fronteiro que buscam demarcar maneiras específicas de ser, a todos e para todos, nas relações educativas (Pimentel-Júnior, 2021a, 2021b, 2022a, 2022b).

Isso tem significado, de alguma maneira, no meu interesse em pensar, com Derrida, os limites dos discursos normativos acerca da identidade nas políticas de currículo, sobretudo da identidade cidadã como mencionado anteriormente. É envolto nesses pensamentos e estudos que passei a me interessar pelo potencial generativo de algumas noções-chave do seu pensamento, buscando pensar em como elas abrem, indefinidamente, as questões da diferença no currículo para o sem fundo de uma relação infinita com o todo-outro.

Em *Oposições*, o filósofo vai falar da noção de *Différance* que remete “ao movimento (ativo e passivo) que consiste em diferir, por retardo, delegação, adiamento, reenvio, desvio, prorrogação, reserva. Nesse sentido, não é precedida pela unidade originária e indivisa de uma possibilidade presente que eu colocaria em reserva, tal qual uma despesa que eu deixaria para mais tarde, por cálculo ou previsão econômica” (Derrida, 2001, p. 15). De acordo com o filósofo, a noção remete ao movimento a partir do qual a presença é adiada, desde já e sempre, no movimento de anunciar-se enquanto tal, isto é, remete àquilo que resiste a fazer-se presença de uma vez por todas, atualizada em algo presente. Tal aspecto, por si só, apresenta uma série de implicações para o pensamento da diferença, na medida em que produz a diferença e não se esgota nos diferentes, ou seja, sinaliza àquilo que não se encontra, enquanto tal.

Ao mesmo tempo em que diferencia e produz os diferentes de uma específica maneira, Derrida vai dizer que a *Différance* assume, também, a expressão de um

elemento do mesmo, pois seria a raiz comum de todo movimento de diferenciação de duplos dicotômicos ontológicos do tipo essência/aparência, ser/devir, “sensível/inteligível, intuição/significação, natureza/cultura etc.” (Derrida, 2001, p. 15). De acordo com o filósofo, enquanto raiz comum, a *Différance* é o elemento no qual essas oposições se anunciam.

Em minha leitura, compreendo, portanto, que a noção de *Différance* por si só permite-nos matizar diversos aspectos relativos às pesquisas educacionais e de currículo, na medida em que suscita a crítica à essas dicotomias do pensamento que escondem, em todo jogo de oposições, a relacionalidade ontológica que está na própria base do pensamento que permite com que algo seja distinguível, identificável como uma identidade e uma diferença. Em outras palavras, torna-se importante pensar que qualquer identidade, qualquer interior, qualquer operação de limite de algo, é marcada por um exterior constitutivo diferido que ela precisou excluir para afirmar-se enquanto tal. Isso coloca a diferença, e não a identidade, como condição primária a partir da qual qualquer identidade pode ser pensada (Silva, 2000a; Burbules, 2012).

A partir das suas meditações, podemos dizer que o ser-diferença da *Différance* é a produção, a potência, a força que mantém a abertura e o adiamento da presença, a energia que impede a precipitação final e absoluta do sentido, a impossibilidade última do fechamento de qualquer totalidade. *Différance* “pode ser chamada muito cuidadosamente daquilo que, já sempre em movimento em qualquer sistema, produz ou torna possível o movimento entre as partes movidas desse sistema, método de transporte ou comunicação, instituição ou estrutura, dando a eles, assim, significado em conjunto [...]” (Wolfreys, 2012, p. 77). Ou seja, a *Différance* movimenta, ela impulsiona, e os diferentes e diferidos são (nada mais que) os *efeitos* da *Différance*, se podemos colocar dessa maneira, já precipitados em estados relativamente estáveis, de modo que ela, a *Différance*, “não está presente em lugar algum” (Derrida, 2001, p. 13):

Différance quer dizer simultaneamente o mesmo (o ser vivo diferido, continuado, substituído por um suplemento vicariante, por uma prótese, por um supletivo no qual aflora a “técnica”) e o outro (absolutamente heterogêneo, radicalmente diferente, irreduzível e intraduzível, o aneconômico, o todo-outro ou a morte). A interrupção *différentiel* é ao mesmo tempo reinscrita na economia do mesmo e aberta a um excesso do todo outro. (Derrida, 2004, p. 56)

Em minhas leituras, tenho entendido que o jogo entre economia e aneconomia na concepção de *Différance* remete a discussão derridiana da diferença para fora de um ambiente fundacional, no qual ela seria tratada como algo absolutamente novo no espírito do tempo de uma época, uma ruptura absolutamente única com um estado de ordem das coisas que faria com que a diferença fosse considerada algo absolutamente novo.

Ou seja, a *Différance* coloca, ao mesmo tempo, economia e aneconomia, pois, o diferido é sempre uma precipitação de variante que emerge a partir da tensão insuperável entre todos os aparatos discursivos determinísticos que o despossuíram de sua singularidade, e aquilo que jamais se deixa determinar, de uma vez por todas, o todo outro, a outridade que se furta à determinação última e subverte a repetição do mesmo.

Assim, na medida em que o diferir de algo envolve a própria economia da estrutura, da linguagem, enfim, do substrato a partir do qual ela se move e faz movimentar, ela é sempre pensada de modo indecível como o diferir na repetição, como a possibilidade de algo novidadeiro apresentar-se apesar de toda economia e repetição; uma alteridade radicalmente outra que pode emergir enquanto acontecimento, apesar de todo o aparato de regulação, desde já e sempre, instalado. Nos próprios lugares onde os dispositivos maquínicos⁴ reinam e impõem a compulsão da repetição enquanto efeito do poder, a alteridade rompe e provoca alguma mudança.

Por sua vez, a problemática da tradução é discutida por Derrida em diferentes oportunidades (Derrida, 1985, 2001, 2002, 2005), de modo que, aqui, por limitação de alcance e de leitura, privilegiarei apenas algumas dessas ocasiões. Se se poderia dizer de uma maneira ampla, a meu ver, a questão da tradução é a questão da *Differance* e da desconstrução em outros termos: ela marca, desde já e sempre, uma multiplicidade irreduzível da significação em relação ao significado, do primado de toda estratégia contextual em relação ao abrigo onto-etimológico da palavra e do significado, da força gerativa apesar de toda economia do sentido.

Coloco dessa maneira pois a questão da *Différance* dá a pensar, desde o início, na impertinência da origem, na ideia de que o original é já, desde o início, vestígio, o que implica que a tradução já nasce designada a uma modificação e uma manutenção, ao mesmo tempo: “A tradução não vem em adição, como um acidente adicionado a uma substância completa; ela é o que o texto original demanda; [...] se a tradução está endividada ao original, é porque já o original está endividado à tradução por vir” (Derrida, 1985, p. 153). Nesse sentido, a tradução traz à cena o jogo do endividamento e do suplemento irreduzíveis a toda operação de transporte, de passagem, de acordo, enfim, de maneira que tais aspectos fraturam o limite de qualquer tentativa de formalização exaustiva de um sentido, ou, ao menos, interditam e espaçam a tentativa de uma perfeita correspondência de significados traduzidos, do seu querer-dizer.

No ensaio *Carta a um amigo japonês*, Derrida (2005) coloca-se diante da tarefa de dirigir-se ao professor Izutsu, pois havia prometido a ele algumas considerações sobre a palavra desconstrução. Tenta explicar alguns aspectos da palavra desconstrução por meio de uma determinação negativa das significações, ou conotações que devem ser evitadas, para que o amigo possa traduzi-la para o japonês de modo mais fiel

ao que ela quer dizer. E anuncia o ponto em que a tradução se encontra, desde já, com a desconstrução: “não se deveria começar por acreditar, o que seria ingênuo, que a palavra ‘desconstrução’ é adequada, em francês, a alguma significação clara e unívoca” (Derrida, 2005, p. 21).

Nesse ponto, Derrida já anuncia a dívida inicial da palavra desconstrução com uma significação nítida do termo, colocando em xeque uma suposta originalidade e conotação completa do termo, até mesmo na “sua” língua, abrindo-a à possibilidade de ser ela mesma traduzida. Nessa direção, “coloca em questão a unidade ‘palavra’ e todos os privilégios que lhe são, em geral, reconhecidos” (Derrida, 2005, p. 26), tentando dar destaque, nessa explicação ao amigo, ao valor de uso da palavra desconstrução, e não a “algum sentido primitivo, qualquer etimologia ao abrigo ou além de toda estratégia contextual” (Derrida, 2005, p. 23).

Nesse gesto, Derrida coloca-nos diante das dificuldades e endividamentos próprios à operação da tradução, questionando não apenas uma origem absoluta e nítida do sentido a ser, supostamente, transportada para o japonês, como, também, assumindo, desde o início, que nenhuma tradução escapa ao movimento irreduzível de criação de novas conotações, posto que é “somente um discurso, ou melhor, uma escritura, que pode suprir essa incapacidade da palavra de bastar a um pensamento” (Derrida, 2005, p. 26). Isso leva-nos a pensar que, mais do que o apego a uma origem absoluta do sentido, é importante considerar as operações discursivas que tentam fazer a reconstituição do sentido como fadadas a criar novas significações:

A possibilidade para a desconstrução seria que uma outra palavra (a mesma e uma outra) se encontrasse ou se inventasse em japonês para dizer a mesma coisa (a mesma e uma outra), para falar da desconstrução e para conduzi-la para um outro lugar, escrevê-la e transcrevê-la. Em uma palavra que seria também mais bela (Derrida, 2005, p. 27).

Com essa passagem, Derrida coloca a impossibilidade de definir e, também, traduzir a palavra desconstrução para o seu amigo, deixando ver que a tradução é, ao mesmo tempo, uma prática de significação que reitera e transforma infinitamente significados de modo criativo. Uma prática que, ao mesmo tempo em que tenta reconstituir um sentido da palavra a ser traduzida, o faz de modo criativo em um novo contexto de linguagem, do qual é impossível escapar, dando-lhe possíveis novos sentidos (Derrida, 2002). Se se poderia dizer dessa maneira, a tradução é uma operação fadada à significação criativa não só porque o *ser-original* da origem é, desde o início, invadido por uma rede de traços e vestígios (Derrida, 2001; 2004), como também porque o *ser-tradução* da tradução seria a dívida impagável da reconstituição criativa do sentido na cena e na relação ética infinita com a alteridade (Pimentel-Júnior, 2021a).

Passo, por fim, à questão da hospitalidade incondicional. Em minha leitura do

pensamento derridiano, a hospitalidade incondicional remete-nos fundamentalmente à discussão sobre nossa relação com a alteridade, em um sentido de compromisso ético de endividamento tal como formulado acima. Na obra *Da Hospitalidade*, Derrida (2003) apresenta a problemática da hospitalidade incondicional a partir da seguinte situação:

A questão da hospitalidade começa aqui: devemos pedir ao estrangeiro que nos compreenda, que fale nossa língua, em todos os sentidos do termo, em todas as extensões possíveis, antes e a fim de poder acolhê-lo entre nós?" Se ele já falasse a nossa língua, com tudo o que isso implica, se nós já compartilhássemos tudo o que se compartilha com uma língua, o estrangeiro continuaria sendo um estrangeiro e dir-se-ia, a propósito dele, em asilo e em hospitalidade? (Derrida, 2003, p. 15)

Há duas figuras importantes nessa passagem, a do estrangeiro e a do nativo em uma determinada língua. A partir dessas duas figuras, Derrida envolve-nos em uma reflexão sobre aquilo que torna o estrangeiro propriamente um estrangeiro, o *ser-estrangeiro* do estrangeiro, a estrangeiridade *enquanto tal*. Leva-nos a refletir sobre a problemática das condições que são colocadas ao acolhimento do outro, da alteridade, isto é, de que forma as condições colocadas para acolher o outro já não são, em si, condicionalidades tais que, se exigidas e cumpridas, *a priori*, teriam o potencial de tornar o outro um mesmo, não mais um estrangeiro em hospitalidade.

Em um primeiro momento, podemos pensar que a noção de hospitalidade incondicional derridiana não é senão um chamado ético à exposição à vinda do outro, daquele que pode advir de alguma maneira, e “pode trazer com ele, tanto o bem, quanto o mal, tanto a amizade, quanto a violência” (Meneses, 2015, p. 20). Nesse sentido, poderíamos nos perguntar: onde pode nos levar esse processo de hospitalidade do inesperado, tendo em vista a exposição absoluta ao risco? É essa ausência de qualquer garantia que está colocada na situação da incondicionalidade da hospitalidade, uma ausência de qualquer garantia que, ao nos expor ao outro absoluto, permite a chegada do outro *enquanto tal*.

À hospitalidade absoluta, aquela que nos colocaria diante do acolhimento daquele que chega sem pedir permissão, Derrida opõe a lei da hospitalidade condicional, aquela que remete às normas, às condições, aos direitos e deveres que precisariam ser satisfeitos para que a hospitalidade possa se instalar na relação com a alteridade, para que o outro possa permanecer *em minha casa*. Na sua meditação, a hospitalidade condicional estaria para as figuras econômicas do acolhimento, remetendo à hospitalidade de direito (cidadania, imigração, asilo político, etc.), à hospitalidade universal kantiana da qual o autor se refere:

A hospitalidade pura ou incondicional supõe que o que chega não foi convidado para ali onde permaneço senhor em minha casa e ali onde controlo

minha casa, meu território, minha língua, lá onde ele deveria (segundo as regras da hospitalidade condicional, ao contrário) se curvar de certa forma às regras em uso no lugar que o acolhe. A hospitalidade pura consiste em deixar a sua casa aberta para o que chega imprevisivelmente [...]; quando alguém chega, por exemplo, assume-se um risco, uma exposição (Derrida, 2004, p. 77)

Também na discussão da hospitalidade incondicional, atualizam-se as figuras indecidíveis da economia e aneconomia na relação com a alteridade, que nos remete, a meu ver, à desconstrução propriamente dita, na medida em que nos provoca a fazer estremecer fronteiras estabelecidas entre as condições de acolhimento oferecidas ao outro – hospitalidade condicionada – e a abertura à exposição, sem limites, ao risco daquele que advém inesperadamente.

Há ainda, na discussão derridiana da hospitalidade incondicional, um potencial desconstrutor desterritorializante, se se poderia dizer dessa forma, na medida em que o filósofo nos conduz a pensar sobre a pertinência da interioridade e da exterioridade absolutas, no momento em que se instalam fronteiras categóricas entre, de um lado, aquilo que é considerado o familiar, o não-estrangeiro, e, de outro lado, aquilo que é considerado o não-familiar, o completo-estrangeiro.

Trazendo o exemplo da filósofa Hannah Arendt em que, em certa ocasião, relatou não mais sentir-se na Alemanha exceto pela língua, o filósofo nos conduz a pensar no gesto de pureza em relação aos atributos aos quais costuma-se citar para dizer de um certo pertencimento a uma dada familiaridade, problematizando, justamente aí, as fronteiras: “se ela parecer ser mesmo isso, e por isso mesmo, a primeira e última condição de pertencimento, a língua é também a experiência da exapropriação, de uma irreduzível exapropriação. A língua dita ‘materna’ já é uma língua do outro” (Derrida, 2003, p. 79).

Nesse sentido, a meu ver, as meditações derridianas da hospitalidade incondicional são não apenas gestos de acolhimento e exposição à chegada do outro, como também provocações para pensar as relações constitutivas e híbridas entre interioridades e exterioridades nas margens das fronteiras que se estabelecem entre familiar e não familiar, remetendo-nos à aporias indecidíveis e que convocam à responsabilidade com a alteridade.

De modo geral, pensar a relação currículo e diferença a partir dessas noções-chave do pensamento derridiano pode apresentar vasto potencial heurístico nas investigações em currículo, sobretudo, acerca de um olhar mais afiado, discursivo, desconfiado, aguçando a percepção para o questionamento a princípios rígidos de identidade e princípios teleológicos fixos de formação, para a problematização de discursos curriculares hegemônicos, sedimentados, acerca do *dever* da educação, do currículo, da escola, do ensino, do conhecimento, da experiência, da formação, etc.

Ao mesmo tempo, tais noções suscitam um elogio à abertura das relações

educativas, das políticas de currículo e da formação à um horizonte sem fundo, um elogio ao indeterminismo, ao imprevisível e ao advento do inesperado; uma ética da atenção e do cuidado dirigidos ao outro, no sentido do acolhimento, sem reservas, daquilo que pode advir de modo inesperado; uma atenção à alteridade radical que pode interromper o fluxo dos processos pedagógicas em seus movimentos formativos, enfim, uma atenção sensível ao todo-outro, permitindo a fratura a qualquer horizonte voltado a esse como projeção, definido *a priori*. São esses e outros aspectos que passo a explorar com mais atenção a seguir.

Currículo, Diferença e Pós-estruturalismo

Embora a diferença seja tratada por meio de distintos pensamentos curriculares, dos tradicionais aos críticos e culturais, entre outros, neste texto vou privilegiar o debate com as interpretações pós-estruturalistas. Farei isso tendo em vista não apenas por concordar que a diferença continua sendo tematizada, nos registros tradicionais e críticos, de modo essencializado, cristalizado, naturalizado, como um dado social (Silva, 2000a), mas, também, porque meu interesse reside em identificar como a teoria curricular tem sido pós-estruturalmente pensada, explicitando seu compromisso radical com a diferença. Tento, em seguida, agir por teorização combinada, cotejando as noções derridianas com tais aspectos, inventando maneiras de pensar currículo com elas.

Pode-se dizer de modo amplo que as teorias curriculares criadas com as filosofias pós-estruturalistas se encontram, em sua diversidade de manifestações, implicadas com a diferença de forma irreduzivelmente política, disputando a significação dos processos educativos, seus limites e fronteiras, sobretudo em termos de delimitação de identidades à/na formação. Isto é, na perspectiva pós-estruturalista, uma teoria curricular implicada com a diferença “tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença” (Silva, 2000a, p. 100), ultrapassando o reconhecimento de uma pluralidade de diferenças, o que implica, também, “rechaçar as fixações que criam as identidades como golpes de força sobre a possibilidade de ampla significação” (Lopes & Macedo, 2011, p. 227).

Ao abrir a discussão curricular à diferença em um sentido amplo, que já não é mais apenas a representação da identidade diversa, sendo isso mais uma figura do mesmo (Derrida, 2003), o pensamento curricular pós-estruturalista tem dado a pensar na relação sobre currículo e diferença de diversas maneiras, seja por meio da reconfiguração da própria ideia de uma proposta curricular a guiar, via conhecimento, identidades e condutas sociais na formação dos sujeitos, seja no questionamento à própria noção realista e representacional de conhecimento no currículo, na qual a natureza do conhecimento permanece sólida e externa ao sujeito, seja, ainda, no próprio tensionamento da ideia de identidade em si, como algo fixo e dado, em

contraponto aos movimentos de significação e subjetivação de si, sem ponto final, sem porto seguro (Silva, 1999; Lopes & Macedo, 2011; Silva, 2013).

Nesse sentido, a teoria curricular mais afinada com sentidos pós-estruturalistas e não-essencialistas de currículo tem tomado como uma de suas tarefas políticas a desconstrução de práticas discursivas que visam regular e impedir a disseminação de sentidos, o diferir das identidades, a fixação do conhecimento, a regulação da vida, isso é, tem exaltado a potência que anima a possibilidade algo novo vir a ocorrer na relação educativa, em sua singularidade. É justamente nesse sentido que é possível compreender a ideia de que pensar currículo pós-estruturalmente significa assumir que “a norma para o currículo é o conflito e a instabilidade” (Pinar, Reynolds, Slaterry & Taubman, 1995, p. 489). Ainda de acordo com Pinar e colaboradores (1995), o movimento da teoria curricular em direção à atitude pós-estruturalista de atenção às práticas discursivas que significam o currículo de específicas e criativas maneiras, fazem os estudos do campo abrirem-se ao incerto e ao instável, na medida em que o pensamento curricular baseado nas ideias de certeza e estabilidade já é, em si, um ato de poder interessado em domesticar a diferença e a criatividade sobre o currículo.

Trata-se de aspectos que remetem à própria desconfiância do movimento de pensamento pós-estruturalista a qualquer ideia de fundamento último e metanarrativas explicativas, quaisquer que sejam, que fossem capazes de capturar e descrever, de uma vez por todas, identidades fixas para aquilo que é de interesse, incluindo aí a identidade do currículo (Peters, 2000). Nesse sentido, currículo pode ser entendido como um discurso, um texto sem fundamento último que, como qualquer texto, é sempre incapaz de encerrar seus sentidos em uma única e inequívoca leitura, tampouco é capaz de endereçar, de uma vez por todas, sentidos ao/pelo outro (Lopes, 2017).

O debate acerca da crítica pós-estruturalista das metanarrativas tem suscitado, também, uma abertura do currículo a diferença a partir da desconstrução das diversas “figuras do sujeito centrado” nas teorias educacionais, sobretudo da teoria crítica, abalando de vez a ideia de que “existe algo como um núcleo essencial de subjetividade que pode ser pedagogicamente manipulado para fazer surgir o seu avatar crítico na figura do sujeito que vê a si próprio e à sociedade de forma inquestionavelmente transparente, adquirindo, no processo, a capacidade de contribuir para transformá-la” (Silva, 2000b, p. 13). Assim, desconstruir metanarrativas de sociedade, de conhecimento, de identidade e de sujeito, e a ideia do próprio currículo como projeto de identidade (Lopes & Macedo, 2011), tem sido um caminho seguido pelo pensamento pós-estrutural de currículo com vistas a fomentar a chegada de sentidos outros aos fazeres curriculares, em gesto de abertura ao porvir curricular.

Em um ensaio que considero fundamental ao debate sobre currículo e diferença numa perspectiva pós-estruturalista, Burbules (2012) nos apresenta uma discussão oportuna para pensar a diferença sem aprisioná-la à ideia de manifestação empírica

de algo, que já é um mesmo, indo além, portanto, da diferença como identidade e diversidade. O autor examina a ideia de diferença sugerindo uma gramática da diferença, isto é, uma descrição interpretativa das formas como a diferença vem sendo significada nos textos educacionais.

Sua gramática da diferença gerada a partir dos textos educacionais identifica a significação da diferença das seguintes formas: (i) diferença como variedade, (ii) diferença em grau, (iii) diferença como variação, (iv) diferença de versão, (v) diferença de analogia, (vi) diferença além, (vii) diferença no interior e (viii) diferença contra. Por um lado, Burbules entende que as primeiras cinco formas listadas da diferença podem ser compreendidas como *diferença entre*, e considera que essas formas oferecem um quadro incompleto da diferença, na medida em que “representam a diferença como diversidade, como pontos externos de comparação e contraste, mais do que como elementos de uma identidade vivida, representada” (Burbules, 2012, p. 188).

Por outro lado, as três últimas formas da diferença citadas por ele, na medida em que trazem a dinamicidade da potência geradora do diferir, permitindo implodir conceitos e categorias fixas, representam uma crítica direta às dimensões anteriores e fazem o pensamento da diferença avançar em complexidade. Podemos conceber que essas três últimas formas pensadas por Burbules (2012) consideram a diferença “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” (Silva, 2000a, p. 76).

Nessa direção, importa mais a diferença como processo que faz diferenciar, que implica o movimento do/no sistema que produz identidades e diferenças precipitadas. É justamente nesse ponto que conecto suas interpretações pós-estruturais da diferença às meditações derridianas, na medida em que, defendo, acredito que as noções-chave trabalhadas neste texto vão muito mais ao encontro das três últimas formas da diferença listadas por Burbules (2012) do que as cinco primeiras. Elas, as noções-chave derridianas, remetem justamente ao questionamento da identidade relativa à unidade “diferença” presente nas formas de diferença como *diferença entre*, ou seja, põem em xeque a unidade diferença como uma perfeita totalidade, permeabilizando qualquer clausura que a delimitaria de modo fixo, indo e direção à complexidade da diferença como motor da diferenciação.

Assim, as noções-chave derridianas da *Différance*, da tradução e da hospitalidade incondicional vêm suscitando, porque já amplamente postas a trabalhar nos textos educacionais (Silva, 2000a; Lopes & Macedo, 2011; Burbules, 2012; Biesta, 2013; Costa, 2021) uma cascata de efeitos diversos nas pesquisas, de modo que comento a seguir, em síntese, apenas alguns possíveis caminhos e implicações em curso.

Em Educação, de modo amplo, e no campo do Currículo, mais especificamente, temos visto a proliferação das pesquisas com diferenças nomeadas, precipitadas em

culturas e identidades. Do ponto de vista político, relativo à abertura para saberes e identidades outras no currículo, tais estudos e pesquisas mostram-se de relevância inquestionável, na medida em que têm fomentado solidariedades políticas voltadas às minorias e identidades sociais historicamente marginalizadas (Silva, 1999; Lopes & Macedo, 2011; Burbules, 2012). Ao mesmo tempo, a complexificação da ideia de diferença tal como formuladas pelas noções derridianas tem permitido discutir as implicações das pesquisas com diferenças nomeadas, sobretudo naquilo em que podem suscitar ao pensamento na afirmação de comunitarismos essencialistas (Derrida, 2004), provocando tais pesquisas a irem além de afirmações de unidades sociológicas identitárias estanques na agenda de reivindicações políticas.

As noções de *Différance*, tradução e hospitalidade incondicional, e a consequente retirada da diferença do jogo de oposições, por seus potenciais, fazem tremer quaisquer comunitarismos como unidades sociológicas, colocando em evidência a porosidade das margens que circunscrevem qualquer unidade. A saída do jogo de oposições entre diferentes marcadores de identidade coloca uma perspectiva de trabalho para tais noções, na relação entre currículo e diferença, não mais como sinônimo de diversidade, pluralidade, interculturalidade, multiculturalidade, ou qualquer outro termo conceitual, que remeta a uma diferença atualizada, precipitada, nomeada, passível de identificação objetiva, mesmo que reconhecidamente híbrida, impura, intertextual.

Tais noções viabilizam, a meu ver, a radicalização do pensar a diferença como abertura para que o outro possa chegar, vir ao mundo, de maneira mais ou menos singular (Derrida, 2004), descolando-a de atributos positivos e dados de artefatos e objetos culturais. Dito em outros termos, penso que as noção-chave derridianas atualizam um potencial da diferença não como um conceito assimilacionista que engloba traços culturais, marcadores identitários, ou quaisquer outros atributos positivos, envolvendo-os e definindo-os a partir do seu grau de correspondência conceitual com aquilo que se nomeia como diferença. A diferença não é mais uma coisa, um dado positivo à espera de reconhecimento, identificação e assimilação coerente a um conceito identitário. O que se problematiza por meio dessas noções é justamente a operação de clausura que ela provoca, ao tentar fazer a diferença corresponder a algo externo, conferindo-lhe uma identidade dada, colapsada em um atributo positivo.

As noções derridianas colocam, também, os limites de pensar a diferença de modo relacional, como algo que só se afirma na relação com a identidade. Embora as perspectivas relacionais de identidade e de diferença já avancem em relação à ideia de dependência constitutiva da relação para uma afirmação de uma identidade e/ou diferença, deslocando a perspectiva da identidade e reposicionando a diferença como ponto de partida, acredito que a diferença permanece pensada como algo

precipitado, mesmo em relação, nessa construção.

Desse modo, penso que o potencial das noções discutidas suscita o ultrapassamento – passar sem desprezar – da dimensão relacional da diferença, sua dependência constitutiva para a afirmação de algo como identidade e diferença, indo em direção àquilo mesmo que produz o movimento entre as partes movidas desse sistema relacional, para utilizar os dizeres de Wolfreys (2012). Isso significa dizer que a relacionalidade mantém-se como constitutiva à possibilidade da identidade e da diferença e, ao mesmo tempo, permite pensar a diferença como aquilo mesmo que movimentam o sistema relacional, que faz diferir o já diferido em uma relação infinita com a alteridade, lançando a diferença para o além, o todo outro, aquilo que não se sabe.

Mais especificamente, a noção de tradução, ao pontuar a operação mesma da diferença na textualidade da vida e a impossibilidade de conter a disseminação de sentidos por meio de uma leitura única de qualquer texto, tem permitido questionar qualquer princípio de unidade homogeneizador, posto em gestos universalistas de controle. No campo das pesquisas com políticas de currículo, por exemplo, dentre outras abordagens, tem suscitado a complexificação e feito avançar a teoria curricular implicada em compreender como tais políticas, quando endereçadas às escolas, são traduzidas nesses contextos (Lopes, Cunha, Costa, 2013; Pimentel-Júnior, 2021a). Nesse enquadramento, é impossível controlar a dinâmica de produção de sentidos tradutórios das políticas nas escolas, entendendo que a tradução opera numa dinâmica infinita de alterização, corrosão, traição de qualquer texto de política no espaço-tempo da escola, já que endereçada a um lugar que não se sabe acerca de suas prioridades, interesses, capacidades de recepção e estratégias interpretativas de resposta àquilo que se espera dela.

Outro foco tem sido a reconfiguração das discussões curriculares em sentido mais amplo acerca do próprio compromisso de uma teoria curricular implicada com a diferença, deixando de ser compreendido como dispositivo de regulação e passando a ser compreendido como texto em tradução (Lopes & Macedo, 2011). Pensar currículo nessa metáfora envolve a busca pela negociação em um sentido não-determinístico de controle sobre os sentidos do que quer que seja, na relação com o outro:

Educar, por meio do currículo, envolve tentar a comunicação com o outro, tentar constituir uma relação e produzir sentido. Essa comunicação, por mais que se baseie em rastros de sentidos e seja sempre precária, é buscada como uma possibilidade política. Mantém certa dimensão de impossibilidade – compartilhar experiências sem que seja possível estar no lugar do outro. Mas essa impossibilidade penetra e é penetrada pela necessidade. É um trabalho impossível, mas necessário. Não é possível estar na pele do outro, no sentido da palavra do outro, compreender a experiência do outro. Ainda assim, pelo

currículo, tentamos todo tempo negociar essa possibilidade: produzir sentido para/com o outro a partir do que noz faz sentido, construir mundos, manter aberta a possibilidade da invenção (invenção justamente porque imprevista e imprevisível). Dizemos sim ao outro como forma de dizer sim ao acontecimento. Um trabalho que, mesmo sendo necessário, permanece sendo impossível (Lopes, 2017, p. 122)

Também especificamente, a noção de hospitalidade incondicional, ao fazer da discussão da diferença os lugares do outro em um sentido ético de relação infinita com a alteridade, vem suscitando explorar o potencial de questionamento das normas e fronteiras educacionais, lançando a teoria de currículo à abertura radical ao imprevisível. Imprevisibilidade pensada como o advento do outro e não como a afirmação do imprevisível por alguma regra de cálculo, colocando em questão princípios teleológicos espalhados em teorizações curriculares diversas (Silva, 2000b; Lopes & Macedo, 2011; Costa, 2020). Permite, dentre outros, problematizar justamente a ideia de pensar pelo outro, de se colocar no lugar do outro, de achar que é possível, desejável e educativo conduzir a identidade do outro, por melhor que sejam as intenções. Ao dizeres *laclaunianos* (Laclau & Mouffe, 2015), acredito que a noção de hospitalidade incondicional, ao questionar essas fronteiras que buscam delimitar e dizer ao outro o que se deve ser, permite pensar a relação currículo e diferença como radicalmente democrática, isto é, aberta ao risco, ao inesperado, sem segurança, esvaziada de intenções e anseios totalizantes.

Todos esses recursos do pensamento derridiano instalam indecíveis na forma de pensar e abordar a diferença no currículo, ou o currículo na diferença, de modo que coloca a relação sempre em movimento, um vir a ser constante, postergando a presença do que significa operar com a ideia de diferença nas pesquisas do campo. De certa maneira, o pensamento da diferença rompe com qualquer tentativa de enclausurar a interlocução sobre currículo e diferença, porque, já aí, instala uma abertura, sem horizonte, àquilo que pode anunciar-se enquanto tal. A meu ver, é essa manifestação de movimentação constante que não podemos deixar perder-se ao debater currículo e diferença em tal perspectiva, uma vez que a diferença e a alteridade são furtivas, jamais estão presentes de uma vez por todas, adiam o fechamento do sentido de maneira constitutiva, fazendo-nos ter em tela que qualquer processo de significação é sempre uma provisória e contingente precipitação.

A atenção à diferença que pode acontecer de modo microscópico, àquilo que pode chegar, à alteridade radical, a meu ver, defendo, coloca uma exigência ética nas questões de currículo e diferença que passa pela desconstrução das diversas figuras da economia instaladas nos discursos e normatividades políticas e pedagógicas; aquilo que costuma apresentar-se na forma do *dever ser* na educação, impondo maneiras de ser e limites ao que quer que seja, seja a escola, o sujeito, o

currículo, o ensino, a aprendizagem, as condutas sociais, os comportamentos, as habilidades, as competências, etc.

Defendo que os recursos teóricos do pensamento derridiano fazem a teorização pós-estruturalista de currículo avançar de maneira a pensar que é indesejável, no sentido de que desativa a criatividade e a tensão vital aberta pela possibilidade de invenção e da singularidade, educar em gesto determinista, isto é, educar para o controle na busca de um encaixe perfeito entre a projeção modelar, previamente fixada, de um tipo de sujeito educado, e aquele que chega aos espaços educativos. Tais noções fazem-nos assumir o espaçamento, o lugar do outro enquanto outro, o currículo sem horizonte pré-definido, como constitutivos das relações educativas, fomentando a viabilidade da chegada de maneiras outras de ser e estar no mundo. Pensar o que chega *enquanto tal* significa justamente isso, a abertura para a manutenção da outridade do todo-outro. Defendo, por fim, que tais meditações filosóficas permitem-nos fazer do campo da resistência a todo o peso dos discursos deterministas de currículo o espaço da alteridade, não mais pensada como algo dado, mas como uma relação ética infinita, inacessível e constante com a abertura à diferença.

Considerações finais

Com o esforço de síntese apresentado neste texto, espero ter conseguido colocar em debate que a incorporação da interpretação pós-estruturalista da diferença aos estudos no campo do currículo tem suscitado a produção de uma cascata de efeitos diversos, muitos dos quais na forma de questionamentos, sobre aspectos considerados basilares de diversas teorias curriculares, incluindo aí, sobretudo, as tradicionais, as multiculturais e as críticas. Tais questionamentos, produzidos a partir de uma ampla reconfiguração de aspectos filosóficos, epistemológicos e políticos atinentes à linguagem e à diferença, abalam todas as figuras da transparência e da presença do sentido, seja no gesto do sujeito centrado, da sociedade transformada, da identidade cultural coletiva fixada, do currículo como dispositivo de projeção de identidade, do conhecimento como coisa, da escola como instituição esclarecedora do sujeito, da cidadania pensada como fixação de direitos e deveres, entre outros tantos aspectos (Silva, 1999, 2000a, 2000b, 2013; Lopes & Macedo, 2011; Burbules, 2012; Biesta, 2013; Cunha, Costa & Pereira, 2016; Lopes, 2017; Costa, 2021).

Tal interpretação da diferença tem, também, suscitado a pensar que pesquisar a diferença no currículo e o currículo na diferença é uma tarefa complexa, na medida em que se trata de assumir a precariedade das interpretações, a sua contingência, a sua finitude, como constitutivas do próprio movimento de pesquisar, dado a furtividade e a resistência à presença da diferença enquanto tal. No panorama dessas discussões, neste texto, tentei discorrer sobre formas possíveis de operar nas pesquisas em educação pensando a relação currículo e diferença, trazendo ao debate

noções-chave do pensamento derridiano, e o modo como permitem agitar discursos sedimentados diversos sobre tal relação. Não só não esgotei possibilidades de incorporar tais noções nas pesquisas em currículo, como tampouco foi pretensão fazê-lo. Tratar-se-ia de um investimento totalizante não compatível com o próprio potencial do pensamento da diferença aqui estudado de uma específica maneira.

Defendo que as noções derridianas discutidas neste texto, tematizadas na interface currículo diferença, tem permitido conceber a diferença nas pesquisas em currículo como “um dos lugares do outro, do incalculável, do acontecimento, [daquilo] que imprevisivelmente surge, convoca e transborda ao mesmo tempo minha responsabilidade [...], o evento, o advento (deste) que advém mas ainda não tem figura reconhecível” (Derrida, 2004, p. 68-69). Tal ideia significa apostar em uma relação com a diferença não mais afirmada, a priori, como algo dado, mas uma relação ela mesma aberta, fadada a ser permanentemente relação, sem fechamento, dado a impossibilidade de prever e anunciar o que advém, e a necessidade de responder e comunicar com o que chega inesperadamente.

Assim, fazer da diferença um dos *lugares do outro* significa assumir, com coragem e sem garantias, aquilo que não se sabe sobre o sujeito, a escola, o currículo, a identidade, enfim, o que quer que seja, por vir, pois é impossível falar pelo outro. Tal gesto significa abrir o currículo e as pesquisas à chegada *do* outro, sendo o outro não mais uma visão/horizonte/propriedade/anúncio de um eu com capacidade de visão transparente do outro, mas o outro enquanto todo-outro, inacessível, não-conhecido, não-antecipável como imagem/representação/espaco estrutural dado.

Portanto, a primazia ética do todo-outro (Derrida, 2004), da alteridade radical em todas as noções derridianas trabalhadas neste texto, a meu ver, sinalizam à experiência da desconstrução na relação entre currículo e diferença, apontando para uma obsessão ao gesto de abertura do currículo e da escolarização à aceitação radical da vinda de um todo-outro, de um não-importa-quem. Uma obsessão à abertura como gesto sempre em andamento, sempre por vir, irresolúvel e irrealizável de uma vez por todas, apesar de todos os esforços investigativos em gesto desconstrutivo, já sempre em andamento, que buscam romper fronteiras ante aos movimentos de economização e regulação das experiências escolares com o outro, sobretudo, quando se pensa em lógicas de padronização de currículo. Algo impossível e necessário remetendo ao seu próprio fracasso: impossível, pois, não se concretiza em última instância e necessário, pois, permanece sendo gesto devido ao todo-outro, enquanto decisão no terreno da indecidibilidade. Seria pensar a relação currículo e diferença, ela mesma, como a experiência da desconstrução, da hospitalidade, de criação de um espaço, infinito e interminável⁵, de interrupção, de desvio, do acolher, do diferir.

Por fim, reconheço que as minhas ocupações investigativas atuais, anunciadas no início deste texto, sobre identidade cidadã, políticas padronizadas de currículo e

diferença na educação em ciências, me fazem interpretar e nuançar o debate currículo e diferença, a partir das noções derridianas mobilizadas, de uma específica maneira, sobretudo, para pensar a interface currículo-conhecimento-participação-social-cidadania. Assim, ao modo de conclusão dessa escrita, ficam algumas reflexões para expandir o debate sobre currículo e diferença com essas noções discutidas: que perguntas e interesses em processos investigativos outros permitiriam discutir nuances e perspectivas outras de interpretação dessas noções? Que dizeres outros sobre currículo e diferença, com e a partir de tais noções, permanecem sendo possíveis de serem escritos? Que entradas outras em torno do pensamento derridiano acerca de tais noções permanecem por vir?

Referências

- Bennington, G., & Derrida, J. (1996). *Jacques Derrida*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor.
- Biesta, G. (2013). *Para Além da Aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Burbules, N. (2012). Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In R. L. Garcia, & A. F. B. Moreira (orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. (4a ed., pp. 175-206). São Paulo, SP: Cortez.
- Costa, H. H. C. (2021). Pensar outra Cidadania: um diálogo com os estudos curriculares em Geografia. *Humanidades & Inovação*, 8(46), 11-22. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5967>
- Costa, H. H. C. (2020). Por uma conversa sobre currículo, contexto e alteridade. In A. C. S. Rodrigues, A. C. A. Albino, E. S. Santos, M. Z. C. Pereira, & R. F. S. Honorato (Org.). *Políticas curriculares (inter)nacionais e seus (trans)bordamentos*. (1a ed., pp. 293-318). Rio de Janeiro, RJ: Ayvu.
- Cunha, E. V. R., Costa, H. H. C., & Pereira, T. V. (2016). Textualidade, currículo e investigação. *Educação*, 39(2), 185–193. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.2.19711>
- Derrida, J. Roundtable on translation. (1985). In J. Derrida. *The ear of the other: otobiography, transference, translation*. (1a ed., pp.91-161). New York, United States: Schocken Books.
- Derrida, J. (2001). *Posições*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Derrida, J. (2002). *Torres de Babel*. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG.
- Derrida, J. (2003). *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade*. São Paulo, SP: Escuta.
- Derrida, J., & Roudinesco, E. (2004). *De que amanhã: diálogo*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor.
- Derrida J. (2005). Carta a um amigo japonês. Trad. Érica Lima. In P. Ottoni (org.). *Tradução: a prática da diferença*. (2a ed., pp. 21-27). Campinas, SP: Ed. Unicamp.
- Fróes-Burnham, T. (2005). Da sociedade da informação à sociedade da aprendizagem: Cida-

dania e participação sócio-política na (in)formação do trabalhador. In Anais do VI CINFORM - Encontro Nacional de Ciência da Informação. Salvador, BA.

http://www.cinform-antiores.ufba.br/vi_anais/

Garcia, W. (2007). Teorias da diferença e a pesquisa em Educação. *Ponto de Vista*, 1(9), 11-24. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20421>

Laclau, E., & Mouffe, C. (2015). *Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo, SP: Intermeios.

Lopes, A. C. (2017). Política, Conhecimento e a Defesa de um Vazio Normativo. In D. Mendonça, L. P. Rodrigues, & B. Linhares (Orgs.). *Ernesto Laclau e seu legado Transdisciplinar*. (1a ed., pp. 109- 127). São Paulo, SP: Intermeios.

Lopes, A. C., Cunha, E. V. R., & Costa, H. H. C. (2013). Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 392-410. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.htm>

Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo, SP: Cortez.

Meneses, R. D. B. (2015). A Incondicionalidade da Hospitalidade em Derrida: a vivência da desconstrução. *Fragments de Filosofia*, 1(13), 19-41.

<https://idus.us.es/handle/11441/36269>

Peters, M. (2000). *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Pimentel-Júnior, C. (2021a). Base Nacional Comum Curricular no Oeste da Bahia: políticas da tradução em relatos de professores. *Currículo sem Fronteiras*, 21(2), 901-923. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n2.22>

Pimentel-Junior, C. (2021b). Deslocamentos Discursivos e as Competências das Ciências da Natureza na BNCC: contingência, precariedade e a impossibilidade de um “todos” para o currículo. *Revista Espaço do Currículo*, 14(Especial), 1-13. <https://doi.org/10.15687/rec.v14iEspecial.60459>

Pimentel-Júnior, C. (2022a). Relação sujeito/conhecimento nas políticas de currículo da educação em ciências dos últimos tempos: contribuições pós-estruturais ao debate. *Educar em Revista*, 38, e84955.

<https://doi.org/10.1590/1984-0411.84955>

Pimentel-Junior, C. (2022b). Desconstrução de Fundamentos Educacionais, Hiperpolítica e Hegemonia: implicações da teoria do discurso nos estudos curriculares. *Revista Espaço do Currículo*, 15(2), 1-14.

<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/63669>

Pinar, W.; Reynolds, W.; Slattery, P., & Taubman, P. (1995). *Understanding Curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York, United States: Peter Lang.

Silva, T. T. (1999). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Silva, T. T. (2000a). A produção social da identidade e da diferença. In T. T. Silva (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. (1a ed., pp. 103-133). Petrópolis, RJ:

Vozes.

Silva, T. T. (2000b). Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. In T. T. Silva (org.), *Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. (1a ed., pp.11-21). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Silva, T. T. (2013). Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In T. T. Silva (org.), *Alienígenas em Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação*. (11a ed., pp.185-201). Petrópolis, RJ: Vozes.

Wolfreys, J. (2012). *Compreender Derrida*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Notas

¹ Universidade Federal de Sergipe, Brasil. Docente no Departamento de Biologia, Centro das Ciências Biológicas e da Saúde. Membro do Grupo de Pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP) da Universidade Federal da Bahia. Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. E-mail: clivio.pimentel@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7544-4496>.

² Inspirado em Derrida (2004), assumir uma abordagem teórico-estratégica, ou uma estratégia em pesquisa e investigação, implica dizer que o que há de ser feito, embora programado e colocado sob o efeito econômico de normas e aspectos metodológicos, é sempre uma invenção, uma inauguração particular da maneira como se aborda algo de interesse, de modo interpretativo. Com isso, tento me afastar da ideia de um programa metodológico fixo, como se pudéssemos aplicar princípios e conceitos que ditam, de modo claro e unívoco, as decisões e as responsabilidades investigativas, anulando-as em alguma medida.

³ Refiro-me à política-padrão da Base Nacional Comum Curricular implantada no Brasil, e seus efeitos totalizantes aos currículos escolares. Implicado em filosofias comprometidas com a diferença, vejo como tarefa política buscar desconstruir qualquer ideia de padrão na educação, motivo pelo qual tenho elegido essa política do Ministério da Educação brasileiro como foco central de análise das pesquisas dos últimos anos.

⁴ De acordo com Derrida, o conceito de maquínico poderia ser entendido como “um dispositivo de cálculo e de repetição” (Derrida, 2004, p. 66). Nesse sentido, a meu ver, a relação diferencial com a alteridade envolve essa tentativa de problematizar discursos que propulsionam à repetição, limitam, castram a diferença, visando suscitar ou permitir o advento do outro, aquele que “corresponde sempre, por definição, ao nome e à figura do *incalculável*” (Derrida, 2004, p. 66).

⁵ Infinito e interminável, entendo, pois, se a prioridade na relação é a vinda do todo-outro, a alteridade radical, e essa, por sua vez, é resistente à presença, é furtiva, jamais vem à luz de uma vez por todas, há que se reconhecer a experiência, jamais encerrada ou terminável, da negociação dos sentidos na relação educativa em seu devir com o outro, permanecendo sempre em andamento.