

Diferencia y traducción en políticas curriculares: notas de investigación
Diferença e tradução nas políticas de currículo: apontamentos de pesquisa
Difference and translation in curriculum policies: research notes

Érika Virgílio Rodrigues da Cunha¹

Cláudia Ritter²

Hugo Heleno Camilo Costa³

Resumen

Con el objetivo de poner en cuestión elementos de nuestro pensamiento sobre la diferencia en el campo curricular o de cómo se ha llevado a cabo nuestra escritura sobre este problema, en este texto se recorren algunos aspectos de una investigación realizada en el ámbito del grupo de investigación Políticas de Currículo y Alteridad, junto a docentes de una escuela pública de la red municipal de educación de Rondonópolis (MT), región central de Brasil, en la fase inicial de la denominada implementación de la Base Curricular Común Nacional (BNCC). Se presentan cuatro secciones para la discusión: introductoria, informamos el enfoque del texto y situamos nuestro movimiento teórico-estratégico de investigación de las políticas curriculares a partir de una entrada en los estudios postestructurales, destacando elementos del pensamiento de Laclau; en un segundo apartado, nos dedicamos a la discusión de la diferencia en relación a los cuasi-conceptos derridianos *différance* y traducción, que se destacan para situar nuestro trabajo deconstruccionista de pensar lo político en el desgarramiento y apertura del cierre metafísico de todo conceptual intentar estabilizar lo que viene a ser educación (en lo social), educar en política curricular; en el tercer apartado, destacamos aspectos de la mencionada investigación, para pensar la educación desde la *différance* y la traducción o como gesto abierto a una alteridad radical; Cerramos el texto reflexionando brevemente sobre nuestros esfuerzos para producir esta discusión en el campo.

Palabras clave: Políticas Curriculares, BNCC, Diferencia, Traducción, Deconstrucción

Resumo

Com o objetivo de pôr em discussão elementos do nosso pensamento sobre a diferença no campo curricular ou como tem se dado nossa escrita acerca de tal problemática, neste texto revolvemos alguns aspectos de uma investigação desen-

volvuda no âmbito do grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Alteridade, junto a professoras de uma escola pública da rede municipal de ensino de Rondonópolis (MT), região central do Brasil, na fase inicial da chamada implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Quatro seções são apresentadas à discussão: introdutoriamente, informamos o foco do texto e situamos nosso movimento teórico-estratégico de investigação das políticas de currículo a partir de uma entrada nos estudos pós-estruturais, dando destaque para elementos do pensamento laclauiano; numa segunda seção, nos dedicamos à discussão da diferença na relação com os quase-conceitos derridianos *différance* e tradução, que são realçados para situar nosso trabalho desconstrucionista de pensar o político na dilaceração e abertura do fecho metafísico de todo intento conceitual de estabilizar o que venha a ser educação (no social), educar na política curricular; na terceira seção, damos vulto a aspectos da pesquisa mencionada, para pensar educar desde a *différance* e a tradução ou como um gesto aberto a uma alteridade radical; fechamos o texto, ponderando, brevemente, nossos esforços para produzir essa discussão no campo.

Palavras-chave: Políticas de Currículo, BNCC, Diferença, Tradução, Desconstrução

Abstract

With the aim of bringing into question elements of our thinking about difference in the curriculum field or how our writing about this problem has been carried out, in this text we revolve some aspects of an investigation carried out within the scope of the research group Policies of Curriculum and Alterity, together with teachers from a public school in the municipal education network of Rondonópolis (MT), central region of Brazil, in the initial phase of the so-called implementation of the National Common Curricular Base (BNCC). Four sections are presented for discussion: introductory, we inform the focus of the text and situate our theoretical-strategic movement of investigation of curriculum policies from an entry into post-structural studies, highlighting elements of Laclau's thought; in a second section, we dedicate ourselves to the discussion of the difference in relation to the derridean quasi-concepts *différance* and translation, which are highlighted to situate our deconstructionist work of thinking the political in the opening of the metaphysical closure of every conceptual attempt to stabilize what comes to be education (in the social), to educate in curriculum policy; in the third section, we highlight aspects of the aforementioned research, in order to think about education from *différance* and translation or as an open gesture to a radical otherness; We close the text by briefly pondering our efforts to produce this discussion in the field.

Keywords: Curriculum Policies, BNCC, Difference, Translation, Deconstruction

Situando a discussão: movimentos teóricos para investigar a diferença na política de currículo

Como temos operado com a ideia de diferença? Quais traços, objetos, abordagens e estratégias têm sido construídos no campo do currículo para pensar isso a que chamamos de diferença em nossas investigações? Com o objetivo de pôr em discussão elementos do nosso pensamento sobre a diferença no campo curricular ou como tem se dado nossa escrita acerca de tal problemática, neste texto revolvemos alguns aspectos de uma investigação⁴ desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Alteridade⁵, junto a professoras de uma escola pública da rede municipal de ensino de Rondonópolis (MT), região central do Brasil, na fase inicial da chamada implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Em trabalho anterior relacionado a esse estudo (Cunha & Ritter, 2021), pensar como a vida das pessoas envolvidas na experiência educacional tem relação com a experiência educativa foi assumido como um modo de questionar racionalidades simplificadoras do educar. Além disso, foi possível sinalizar para o que, contextualmente, foi sendo concebido como marcas de diferimentos ou aspectos da qualidade da educação não quantificáveis, que não são considerados nas políticas curriculares e nas avaliações padronizadas, por escaparem à racionalização.

Antes de passarmos a esse trato mais localizado de nossa discussão, para o qual compusemos a terceira seção, trazemos duas discussões que nos parecem importantes, por pavimentarem essa nossa escrita sobre a diferença. Aqui, nesta introdução, sinalizamos pontualmente nosso movimento teórico-estratégico de estudo das políticas de currículo a partir de uma entrada no escopo pós-estrutural, dando destaque para elementos da teoria do discurso que têm nos servido para investigar tais políticas. Foi a teoria do discurso que nos conectou, grosso modo e inicialmente, às questões da diferença dada a sua aproximação à desconstrução de Jacques Derrida. Por sua vez, a terceira seção que apresentamos é dedicada à questão da diferença na relação, especialmente, com os quase-conceitos derridianos *différance* e tradução.

A questão da diferença, em sua entrada e na composição do nosso trabalho por meio dos estudos de matriz pós-estrutural no campo curricular, é considerada, assim, desde um movimento mais amplo de realce à diferença, instado pelos Estudos Culturais como, também e, principalmente, por uma gama de interpelações à metafísica da presença, que dá corpo à filosofia ocidental e que não estão limitadas a um autor ou a uma época, como Jacques Derrida (2011) bem explica. Como salienta Peters (2000), Derrida, talvez, seja o nome mais agudo dessa empreitada num vasto terreno de discussões envolvendo a crítica da consciência – do sujeito ou de uma identidade a si, da presença ou da propriedade referida a si – elaborada por Freud e, com maior ênfase, a *Destruktion* da metafísica, da determinação do ser

como presença, da onto-teologia, produzida por Heidegger, que permitiram emergir a chamada filosofia da diferença. Para Derrida (2011), a crítica nietzschiana à metafísica da presença vai operar a substituição dos conceitos de ser e de verdade pelo de *jogo* e de questionamento à interpretação e ao signo como o que não conta com qualquer verdade precedente.

Assim, essa abordagem inicial ao tema da diferença compreende um exercício de sintetizar leituras e escritas que vêm colocando em distensão diferentes áreas e teorizações e que repercutem diretamente os estudos da linguagem, da psicanálise e da política e, se não trabalhamos com tais áreas diretamente, lidar com a política tem nos exigido com elas dialogar⁶⁷.

Nessa perspectiva é central o entendimento de que *discurso* é uma totalidade estruturada resultante de uma prática articulatória (Laclau & Mouffe, 2011). Discurso não se refere, isto posto, a uma qualquer região do social ou a um objeto dentre outros de investigação, mas diz respeito a todas as práticas que produzem à existência (de algo, de tudo) uma dimensão de significação. O discursivo envolve as dimensões linguísticas e as ações, de modo que “as coisas só têm um ser dentro de uma determinada configuração discursiva, ou jogo de linguagem” (Laclau, 2015, p. 43).

A teoria do discurso estabelece interlocução importante com a psicanálise lacaniana e com a desconstrução derridiana, nos oferecendo a possibilidade de compreender as disputas políticas como processos de hegemonizar sentidos que instituem, provisória e contingencialmente, a ilusão de se viver no privilégio de uma ou outra significação acerca do que possa ser educar, formar os professores etc., assim como de entender a instabilidade e corrosão que dilaceram toda hegemonia⁸. Laclau (2011) explica que é por meio de duas lógicas distintas, que operam imbricadas – a equivalência e a diferença –, que toda luta política vai se constituir num jogo social tal como (o d)a linguagem. Como não há qualquer positividade no social, a sistematicidade de qualquer significação (como sistema, como *um* na relação com uma infinidade de *outros*) resulta de uma *exclusão*, que é a criação de um exterior constitutivo a fundar tal significação (sistema), inscrição. Portanto, não há qualquer fundamento positivo na significação (num sistema) e qualquer sistema ou inscrição nunca poderá significar a si mesmo em termos positivos, pois o que o funda é a exclusão enquanto tal, a interpretação de exclusão de algo.

Assim, as lógicas da equivalência e da diferença trabalham na composição de qualquer sistematicidade (interpretação). Enquanto a equivalência permite a articulação de demandas diferenciais, ela subverte a diferença, visto que impede que a diferença se apresente enquanto tal; as diferenças ao se equivalerem numa qualquer cadeia articulatória, por sua vez, não têm outra coisa em comum senão o antagonismo, esse exterior projetado da cadeia em composição, o que permite dizer que é o antagonismo que torna possível uma equivalência entre as diferenças, como

a interpretação de algo que ameaça a constituição plena da diferença. O exterior é um elemento diferencial excluído da articulação ao ser traduzido como um inimigo que impede a realização das identidades e vai ser combatido pela interpretação posta em curso na cadeia articulatória. Podemos dizer, então, que este é o processo nunca concluído de constituição da significação, que imprime às identidades a impossibilidade de plenitude. Qualquer sentido será sempre apenas parcial, assim como qualquer identidade, cujo processo de composição se faz atravessado tanto a lógica da diferença quanto a lógica da equivalência. De tal modo, “Dado que só há sistema se houver exclusão radical, essa divisão ou ambivalência é constitutiva de toda identidade sistêmica” (Laclau, 2011, p. 70).

Na teoria do discurso, em sua aproximação à psicanálise, a noção de condensação tem permitido explicar, no campo curricular, como disputas entre demandas curriculares diferenciais (por ensinar conhecimentos essenciais, formar para as competências, para o trabalho, flexibilizar o currículo etc.) compõem analogicamente uma cadeia de equivalências ou formação discursiva ao projetarem uma ameaça à sua realização. Na sua aproximação à desconstrução de Jacques Derrida, a noção de deslocamento tem nos auxiliado a entender como os elementos (demandas) estão articulados numa dada cadeia apenas por vínculos contingentes. Por meio desse registro, julgamos que a compreensão da política passa por entender relações analógicas que tendem a ocultar a contiguidade contingente que une certos conteúdos diferenciais metonimicamente sob um nome (não um conceito, não uma positividade).

Com tal perspectiva, temos nos interessado em compreender, nas disputas por significar a educação, quais demandas curriculares são projetadas num dado contexto por mudanças educacionais simplesmente por se disporem – ao mesmo tempo compondo singularmente tal contexto – como marcas locais dos enfrentamentos políticos por mudar a educação. Isso não apenas nos faz rejeitar perspectivas totalizantes de hegemonia, que corroboram entendimentos verticalizados do poder, como nos compromete em explicar as relações de combinação entre demandas diferenciais a comporem contextos específicos, porque, como bandeiras pedagógicas locais ou interpretações de como educar, elas já se encontravam disponíveis antes de dada luta ou articulação política. Assim, outra questão é que a reinscrição de tais demandas na política não será nunca automática ou decorrente de um processo racional ou natural, de uma evolução conceitual, mas devida ao privilégio de um ou outro (ou ainda outro) significativo sempre que se projetar, de modo mais agudo no social, uma falta à educação negatizando o que venha ser educar.

Interessa-nos investigar *contextos* como o conjunto de presenças encadeadas que organizam o momento de uma inscrição ou, dito de outro modo, o conjunto provisório de reivindicação da presença (do referente) (Derrida, 1991a). Pensamos tais momentos como contextos constituídos, portanto, à margem de qualquer centro

de ancoragem absoluto; contextos que emergem simplesmente porque a repetição ou iterabilidade de certos significantes (conhecimento, avaliação, cidadania, justiça social, igualdade etc.) os produz como inscrições discursivas sempre na relação com um corte antagônico. Investigar uma política educacional ou de currículo significa investigar um contexto discursivo deflagrado desde um corte antagônico, ao mesmo tempo, é assinalar como essa mesma iterabilidade significativa que cria o contexto o libera para seguir funcionando “[n]esta deriva essencial referente à escrita como estrutura iterativa, isenta de qualquer responsabilidade absoluta, da consciência como autoridade em última instância, órfã e separada a partir do seu nascimento da assistência do seu pai” (Derrida, 1991b, p. 357).

Não obstante, ao chamarmos a atenção para a nossa escrita na pesquisa, também queremos avultar nosso entendimento de estarmos sempre a lidar com apenas uma suposição de estabilidade, pois essa condição iterativa ou citacional de todo significante, condição de todo contexto/inscrição, é o que institui a tudo no social como produção incessante da diferença, que Derrida (1991b, 2008, 2011) chamará de *différance*.

No trabalho com essa teorização, por um lado, a questão da diferença tem possibilitado problematizar o controle como o traço mais acentuado nas políticas curriculares da educação básica no país nos últimos anos, permitindo refletir sobre seus efeitos a cada nova inscrição “[dessa] pretensão de definir o horizonte logo ali onde os olhos do controle podem alcançar.” (Macedo, 2019, p.54). Por outro, e o que temos por mais importante, essa perspectiva vem oportunizando explicitar a desorientação mesma no que o controle promete superar. Essa segunda perspectiva é a que mais nos interessa, porque interpelar o controle como *o que não pode se realizar como um tal qual pensado ou proposto* abre à prontidão de sempre já haver algo mais a perturbá-lo, independente de resistências produzidas com vistas à sua detenção. Falamos de *um algo a mais* inacessível e buscamos deslocar o entendimento de que controlar possa ter um centro gravitacional a atrair tudo a si, para pensarmos esse ensejo como um gesto de reiterar o desejo por se controlar, como desejo de presença, de um próprio (de uma propriedade), de um centro. Pensamos no desejo pelo que não se encontra, não se pode alcançar, porque, nessa ausência de presença na luta política, na vida, lidamos apenas com o vir-a-ser de algo contido na estrutura mesma da linguagem, algo indiferente às determinações, previsões, suposições.

Como discutido em diferentes ocasiões (Lopes *et al*, 2013; Cunha & Costa, 2019; Costa & Cunha, 2021; Cunha & Lopes, 2017; Cunha *et al*, 2018), em nossas pesquisas interrogamos os universalismos nas políticas em curso que se colocam como racionalidades para se pensar a educação, apagando a contingência dos processos políticos. Demonstrar tais contingências tem consistido em realçar as de-

cisões políticas na base do que se apresenta como caminho inexorável à educação, explicitando o universalismo como tentativa de eliminar não apenas a diferença, mas o diferir inerradicável do viver. Como Derrida (2006a, p.25) postula ao retomar o mito de uma língua universal em Babel “querem colocar a razão no mundo, e essa razão pode significar simultaneamente uma violência colonial (pois eles universalizariam assim o seu idioma) e uma transparência pacífica da comunidade humana.”. Assim, entendemos que em suas diferentes versões no campo educativo, racionalidades são reivindicadas ao interporem inteligibilidades para o que seria (bem) educar, ganhando plausibilidade por conferirem à educação a generosidade de assegurar conforto ao viver através de perspectivas universais do *ser* e da *sociedade* para um futuro melhor. O sujeito educável na base dessas racionalidades é um *eu* (um cogito) inventado pela tradição ocidental que funda a clivagem entre *um ou outro tal conhecimento* a ser apropriado, imprimindo à educação os modos pelos quais se acredita eliminar o desamparo essencial que é o viver (LEITE, 2011).

Na tradição educacional crítica a ideia de que educar significa constituir no sujeito – como indivíduo na coletividade – a consciência que o emancipe das injustiças tem se colocado como promessa de transformação da sociedade. Já a tradição educacional instrumental (liberal ou neoliberal), por sua vez, tem se valido especialmente da (con)fiança de que padronizar e prever para os professores o que e como fazer o seu trabalho é o caminho para uma prática eficiente e uma sociedade harmoniosa. Ambas as tradições, nesse sentido, operam racionalizações que projetam identidades a serem formadas por meio da garantia de um tal conhecimento ou competência para pensar, agir, ser e/ou de um fazer educativo adequado (Costa & Lopes, 2022). Tais tradições, portanto, perspectivam fundar a positividade do social ou o social como ordem objetiva, constituindo-se como teorias da positividade do social, normatividades em seu intento de informar o mundo e coordená-lo por princípios gerais, inscrevendo a educação como decifrável, controlável. Assim, “Compromissados com a normatividade, diferentes projetos de mundo estão implicados em responder, nas políticas de currículo, à indagação recorrentemente colocada acerca do que são ou o que deveriam ser os fins da educação.” (Cunha *et al*, 2018, p.181), num trabalho reiterativo de tentar imprimir finalismo ao social para realizar a vida, a educação. Na política de Base Nacional Comum Curricular - BNCC⁹, por exemplo e apenas para ponderar a *quê* estamos nos referindo, a prescrição de conhecimentos e competências para as escolas, como empenho de fixar um programa curricular, é justificada pela ideia de que “Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos.” (Brasil, 2018, p.31).

Colocados estes aspectos de nosso trabalho teórico-estratégico na investigação das políticas de currículo, a partir de uma entrada nos estudos pós-estruturais, pas-

samos à discussão da questão da diferença no modo como a temos considerado via desconstrução de Jacques Derrida.

Como temos operado com a ideia de diferença ou *différance* e tradução a partir de Jacques Derrida

A filosofia derridiana da diferença têm se constituído num contundente referencial crítico à intrincada tarefa de darmos curso à imaginação política nos dias atuais, uma vez que a racionalização, como a problematizamos até aqui, se não para de se inscrever na educação, espraia-se em todos os âmbitos da vida, na economização da vida (Brown, 2019), de maneira que parece ser o receituário de um futuro incontornável. Teorizar na educação, nesse registro, assume o trabalho de explicitar o que impede ir além dos entendimentos teleológicos que a racionalidade nos coloca, como na ideia comum no campo de que educar seria ensinar e fazer aprender conhecimentos para ser. Teorizar tem sido por nós assumido como pensar o que interrompe esse lugar e nisso nos conectamos à reflexão de Jacques Derrida, especialmente sobre como, para o filósofo, a discussão da política se articula através de sua leitura da metafísica. O que estamos chamando aqui de pensamento metafísico é uma relação específica com o tempo que, ao se valer da pretensão de organizar (um)a comunidade política, despreza os restos a bordejarem (ess)a comunidade ou todos os intentos de organizá-la. Um gesto de corte no tempo, “que nega o tempo ao projetar uma oposição entre o atemporal e o temporal, o eterno e o transitório, o infinito e o finito, o transcendental e o empírico” (Beardsworth, 2008, p.17), que Derrida vai chamar de fecho da metafísica. Como bem explica Beardsworth (2008), o filósofo franco-argelino relaciona todo o seu pensamento sobre o político com esse fecho da metafísica, nos pondo a pensar na irredutibilidade do tempo a todas as formas de organização (conceitual, lógica, discursiva, política, técnica etc.).

Para Derrida (2012), são os restos como excessos que interpelam toda pretensão de fecho de uma qualquer organização política – uma razão –, os restos como o trabalho mesmo do tempo e da singularidade a darem conta do que fica de fora do cálculo. Sobretudo seguindo a tal compreensão, as reflexões derridianas participam de um conjunto mais amplo de trabalhos dos quais se destacam especialmente a filosofia francesa contemporânea pelos vultos de Michel Foucault, de Gilles Deleuze, Jean-Françoise Lyotard, Jean-Luc Nanci, dentre outros, que – guardadas as diferenças conceituais, de tom ou estratégias – se permitiram perguntar sobre tal tentativa de fecho da qual vive a tradição filosófica ocidental. Tais pensadores questionaram, assim, “o que se dá com a política e com o conceito de política quando assumimos, na própria reflexão desses campos, a finitude radical?” (Beardsworth, 2008, p.18). Não obstante, a resposta da desconstrução derridiana a essa questão do destino do político acena para “(...) a invenção de um futuro tão complexo como possa sê-lo”

(p.17), se a comunidade política considerar, sobremaneira, o tempo e a questão das diferenças. Em seu *Derrida y lo político*, Beardsworth (2008) lembra que, para Derrida, Nancy e Lyotard, escapa ao conceito filosófico a estabilidade da determinação conceitual necessária à organização política como tal, escapa a realização do tempo como linearidade, previsão e consumação.

Na base da interpelação derridiana ao conceitualismo na tradição metafísica clássica está o que comumente é chamado de uma radicalização da linguagem (Duque-Estrada, 2002). Contestar o conceitualismo é um gesto mais amplo, que estremece o próprio logro estrutural das tradições clássica e moderna da linguagem, destituindo a promessa de compreensão, apreensão e coordenação do social. Mirando o edifício conceitual do pensamento ocidental, Derrida vai dizer que “todos os nomes do fundamento, do princípio ou do centro, sempre designaram o invariante de uma presença (eidos, arquê, télos, energia, ousia [essência, existência, substância, sujeito], aletheia, transcendentalidade, consciência, Deus etc.)” (Derrida, 2011, p.409). Derrida (1991a) considera que uma indecidibilidade trabalha no lugar dos fundamentos, princípios ou conceitos. A isso ele chama de marcas ou indecidíveis (nos textos da história da filosofia ou no texto literário), termos dotados de traços de metáfora, que se desviam da origem plena e têm algo de tropo. No entanto, carregam algo do conceito (são quase-conceitos, nos termos derridianos), pois “dispõem de uma regularidade mínima e de um funcionamento que simulam a atividade conceitual” (Nascimento, 2004, p. 29-30). Indecidíveis “se mant[ê]m sempre em reserva, ainda que não tenha[m] profundidade fundamental nem última localidade” (Derrida, 1991a, p. 75), nenhuma determinação primeira, nenhum repouso.

É nessa problematização que Derrida (2008, p.7) situa a linguagem, por entender que “(...) o problema da linguagem nunca foi apenas um problema entre outros”, mas algo a fazer funcionar o sistema do *ouvir-se-falar* através da substância fônica “a confirmar a escritura numa função segunda e instrumental: tradutora de uma fala plena e plenamente *presente* (presente a si, a seu significado, ao outro, condição mesma do tema da presença em geral, técnica a serviço da linguagem, *porta-voz* (porte-parole), intérprete de uma fala originária que nela mesma se subtrairia à interpretação.” (p.9) (grifos do autor). O filósofo reivindica, nessa via, o transbordamento da escritura como que possibilitado pela interdição do signo, de um qualquer liame entre significante e significado, afirmando que todo signo é tão somente um vir a ser do signo, que “todo referencial, toda realidade tem a estrutura de um traço e só podemos nos reportar a esse real numa experiência interpretativa (Derrida, 1991a). Nessa medida, pondera que

(...) el problema de la realidad es más complicado que lo piensan quienes creen poder oponerlo como si fuera una objeción: a causa de eso mismo que – por la diferencia, la necesidad de remisión al otro, la imposibilidad para una

presencia de reunirse con la identidad suya o con la sustancialidad – obliga a inscribir el efecto de realidad en una textualidad general, en un proceso diferencial que, una vez más, no se limita al lenguaje y a la escritura tal como se los entendía precientífica y pregramatológicamente. (Derrida, 2012, p. 76)

Essa textualidade, portanto, não é, para o nosso trabalho, um elemento a mais no social, mas seu terreno mesmo ou aquilo que faz funcionar o social (Laclau, 2011). Com Derrida (2008), a linguagem – como a textualidade em geral – circunscreve o social (todos os seus objetos) por um excesso, uma vez que não há um *fora de texto* (“*Il n’y a pas dehors-texte*”) e, como *escritura*, constitui a desapareção da presença natural. No que se pode supor a vida real de qualquer existência, “nunca houve senão a escritura; nunca houve senão suplementos, significações substitutivas que só puderam surgir numa cadeia de remessas diferenciais, o ‘real’ só sobrevivendo, só acrescentando-se ao adquirir sentido a partir de um rastro e de apelo de suplemento etc.” (Derrida, 2008, p.194-195).

Assim, nos conectamos à *filosofia da diferença* ou ao espectro da *différance*, termo criado pelo filósofo para se referir à produção incessante da diferença (Derrida, 1991b) no vazamento incontido a tudo o que se queira estabilizar para um acesso, como leitura primordial ou derradeira *no e acerca do* social. Ao cunhar *différance* com um ‘a’ para a palavra francesa *différence* (diferença), Derrida (1991b) propõe pensarmos o diferir na transgressão da semelhança fônica a produzir uma alteridade gráfica, não mais sensível ou inteligível, não audível, esvaída à idealidade, a qualquer ordem. Essa sinalização para o que resistente à oposição tem em Derrida o cariz de uma estratégia (ou estratagema) por meio da(o) qual “A problemática da escrita abre-se com o pôr em questão do valor de *arkhê*.” (p.31), de um princípio a coordenar todas as coisas e todos os entendimentos. No centro de tal estratégia encontra-se a compreensão de que “A diferença entre dois fonemas é inaudível, e só ela permite a estes operarem como tais” (*Idem*). Trata-se de um pensamento para toda a estrutura da língua e para o trabalho mesmo da língua como mediação, portanto, não restrito à língua como campo de conhecimento¹⁰, mas concernente a sua condição de escritura. Em igual modo, uma vez que

A escritura fonética só pode funcionar em princípio e de direito, e não apenas por uma insuficiência empírica e técnica, se admitir em si mesma signos ‘não fonéticos’ (pontuação, espaçamento etc.) que, como se perceberia muito rapidamente ao examinar-se a sua estrutura e Necessidade, toleram muito mal o conceito de signo. Ou melhor, o jogo da diferença... é ele mesmo silencioso”. (Derrida, 2008)

Não nos mobiliza diretamente, nas pesquisas sobre política curricular, a diferença como o que possa ser tomado como dado inteligível, sensível, localizável, diferença nomeada, sabida, diferenças categoriais, como raça, etnia, idade, gênero, religião,

cultura, língua etc. *Différance*, na maneira como o filósofo a entende e como buscamos realçá-la em nossos estudos, “não é nem uma palavra nem um conceito” (Derrida, 1991b, p. 38), “ela nunca se apresenta como tal. Jamais se oferece ao presente (...) e seremos levados a acentuar o que ela *não é*, isto é, *tudo*; e que, portanto, ela não tem existência nem essência. Não depende de nenhuma categoria do ente, seja ele presente ou ausente” (Derrida, 1991b, p. 37, grifos do autor). A *différance* nos vale para pensar essa condição de se habitar a escritura, vivendo (tod)a tentativa de realizar a tudo que não se cumpre por um adiamento, por simplesmente

(...) remeter [toda inscrição] para mais tarde, de ter em conta o tempo e as forças numa operação que implica um cálculo econômico, um desvio, uma demora, um retardamento, uma reserva, uma representação, todos os conceitos que resumirei aqui numa palavra de que nunca me servi mas poderíamos inscrever nessa cadeia: a *temporalização*.” (Derrida, 1991b, p.39).

Como Derrida vai assinalar, diferir é temporizar, é o que faz com que toda mediação interrompa a imediatez suspendendo a consumação, interditando o desejo e a vontade, anulando sua realização como um tal qual se entende ou se quer, modelando seu efeito. Ter em conta a *différance* nos permite pensar que essa suspensão, como espaçamento, interdita a identidade consigo (a coincidência) e exercita a irredutibilidade da alteridade inscrita pela *différance* no lugar em que se mostra a parcialidade de toda identidade, sua possibilidade como relação ao Outro, à alteridade, a um fora de si. Derrida (1991b) nos coloca a temporalização-espaçamento como disjunção ou desencontro essencial de todo presente a si, de um presente que se mostra ausente e, ao mesmo tempo, possibilidade e impossibilidade mesma de tudo. O diferir contínuo, nesse sentido, e na perseverante repetição significativa, a nada conserva idêntico, produz tudo como discernível, como outro.

É nesta medida que a tradução se realça na impossibilidade da univocidade de uma estrutura fechada de significação ou de uma língua universal (Derrida, 2006a) que possa conferir transparência ao mundo, à educação. Toda política estará sempre enredada em seu espesso tecido, que, não obstante, torna a nós, pesquisadores, tradutores. Podemos retomar a pretensão de Babel para lembrar que Derrida (2006a, p. 11) considera o jogo entre esse nome próprio e a multiplicidade de idiomas, interdição e abertura a limitar não apenas uma tradução verdadeira, mas a transparência e a adequação da expressão. A tradução desarma o que se apresenta como ordem estrutural ou coerência do *constructum*, revelando algo que é o limite interno à formalização. Referida às línguas, não permite que se logre qualquer acesso direto ao mundo, ao mesmo tempo em que constitui a proliferação dos sentidos e impede que a significação se faça fora de uma rede diferencial e diferida ou à margem da *différance* (Ferreira, 2009).

Nesses termos, pensamos a tradução como operação contaminante, persistente,

inerradicável. Igualmente, um dínamo da política que se apresenta tão somente na falha mesma dessa lei de repetição signifiante na promessa de um vir a ser do signo, conforme realçamos. Porque há essa falha primordial na escritura, a política é tão necessária como impossível, educar é tão necessário como impossível. De tal maneira, não buscamos os sentidos últimos do educar, seus princípios fundantes ou como educar poderia assegurar um futuro tal, nem tampouco negamos a política como um modo de lidar com a vida. Tais ideias ou condição tem nos provocado a pensar a educação fora do registro metafísico clássico, fora de uma racionalização ou tólos de toda conceitualidade de um significado transcendental capaz de coordenar o que significa educar e ser educado. Assim, ao pensarmos a política curricular, vindicamos a diferença como *marca* (texto) por meio da(o) qual toda posição se desfaz (Derrida, 1991, p. 120), se faz-desfaz, como condição de toda escrita/ação/luta, impossibilidade de um finalismo ou de encapsular a *différance*, conformar as relações educativas a algo idealmente pensado.

Por essa via, os objetos que investigamos (objetos de pesquisa) são tomados como construções discursivas ou formas particulares de estabilizar e ordenar o social, de modo precário, contingente e transitório, sentidos (traços de tradições) que disputam por hegemonização. Currículo, nesses termos, não é algo que se transporte para a escola, que se implemente ou se adeque pela ação dos professores, que se mensure, que define para as crianças e jovens o que devem aprender ou sua identidade futura. Currículo é não mais que parte da luta pela produção do significado (Lopes & Macedo, 2011), uma produção cultural, produção da diferença na relação entre sujeitos, experiências não controláveis. A noção de currículo como prática de significação contesta as definições apriorísticas de currículo em sua suposição de que poderia haver um conceito tal [de currículo] capaz de coordenar/realizar a totalidade das mudanças educacionais. Para além das dicotomias/hierarquias que certos conceitos de currículo coordenam no campo – como um trabalho de forjar importâncias e exclusões (currículo proposto/vivido, currículo oficial/praticado etc.) –, defendemos que o currículo se faz/constitui permanentemente como produção discursiva, nas práticas articulatórias¹¹ ou produções culturais diversas. Passamos a questionar conceitualismos em sua pretensão de verdade, no sentido de uma visão incontestável do que é a realidade educativa e do que é o currículo, e os entendemos como significações contingenciais de currículo e de educação definidas por algum fundamento (emancipação social, transformação, conhecimento etc.), princípio ou centro configurador de práticas/discursos supostos como capazes de realizar uma verdade.

Nas políticas de currículo, nas disputas por mudar a escola, a educação, nos interessa pensar como o privilégio de certos significantes produz efeitos sobre o que vem a ser educar, ao entendermos que tal privilégio se constitui por meio da “repetição [que] faz lograr a temporalidade de certos sentidos de uma política curri-

cular abrindo para a equivalência de sentidos.” (Lopes *et al*, 2013, p. 400). Também passamos a defender a política como sempre aberta à negociação contextual (Lopes, 2015), pois a política (e toda política curricular) é tomada por nós como inscrita pela equivocidade, porque entre ficções de sentidos lacunares que fraturam desde sempre a pretensão de plenitude de uma construção no mundo; tal qual a figuração de Babel em que se visa assegurar algo, mas que implode como performance babélica (Derrida, 2006a). “Sendo assim, consideramos igualmente problemático operar a partir da compreensão de políticas como datadas, funcionais e totalizantes, pois isso recoloca dado determinismo, essencialismo e objetivismo, assim como compreende determinadas concepções pela clareza e a transparência dos fatos que advogam.” (Cunha *et al*, 2018, p.198).

Não obstante, pesquisar uma qualquer política de currículo deixa de ser um trabalho de desvelar problemáticas e explicar uma totalidade para se constituir como um gesto de des-sedimentar aquilo mesmo que faz crer, pensar, agir. Pensamos isso na relação com uma qualquer totalidade ou estrutura (cognitiva, linguística, sociológica etc.) a ser conferida à educação ao reivindicar recomposição, harmonia ou *fecho* para se lograr um estágio mais avançado da vida. Nisso temos em tela que a política e a pesquisa, como toda produção, são sempre “uma relação artesanal com a língua, sempre desdobrada em diferentes idiomas, como em diferentes inscrições na escrita em uma contextualização radical.” (Costa & Lopes, 2022, p.7). Educar, igualmente, não é algo que possa ser feito em uma língua universal para um sujeito que não existe antes da relação educativa. Não é uma prática teleológica, portanto é uma prática que tende a se desviar (escapular) de toda pretensão metafísica e racional. É a *différance* e a tradução, enfim, que nos colocam a tensionar a lógica racional e a indagar se a educação é mesmo algo possível (Biesta, 1998) nos termos de qualquer ensejo universal, uma vez que sequer há sujeito a ser educado antes do momento educativo relacional. Elas nos põem a pensar como educar é ter que negociar com tradições educativas, com o cálculo, com o negociável, mas do mesmo modo e a todo instante, como pondera Derrida (2012), negociar tragicamente com o inegociável.

Para sinalizar como nossa discussão e escrita se viabilizam, nesse sentido, passamos à próxima seção, dando vulto a aspectos de uma pesquisa com professoras do Ensino Fundamental. Fazemos isso considerando a perspectiva de alteridade de Derrida (2006b), para o qual não é possível acessar plenamente aquilo outro que nos provoca a ser, contextualmente, em resposta.

Ser em resposta à alteridade

Para pensar as relações produzidas pelas subjetivações que aqui denominamos como professoras, abordamos a perspectiva de alteridade pensada por Derrida (2006b) como forma de projetar a ideia de subjetivação como acontecimento em

resposta contextual. Para Derrida (2006b), a verdade de uma identidade, de uma subjetivação, como na mentira pontuada por Derrida (1996), só “é” quando subvertida, como acontecimento (pois a subversão ocasionada pelo deslocamento é da ordem do imprevisível, do não saber, portanto, cara à perspectiva do acontecimento derridiano). O possível é a tradução, feita a todo o tempo, inscrição em cenas de escritura. Nela é cancelado um acesso pleno ao significado, ao mesmo tempo que há concessão, pela iteração, à produção de sentidos. Um jogo sempre marcado com lances cujas regras são desconhecidas da história, da razão e do cálculo, de uma economia do jogo. A ideia de responsabilidade, junto à singularidade e alteridade, é introduzida por Derrida (2006b) também como elemento a ser refletido quanto à constituição ou promessa de sujeito/subjetividade. Não pensamos aqui em um outro identificado como antagonico, mas um estranho todo outro, uma toda outra alteridade, um todo outro que é todo outro (Derrida, 2006b).

Para Derrida (2006b), ao se ver visto por um olhar do outro, supremo e absoluto outro – a subjetivação acontece em resposta nessa aporia, dando a primeira resposta: “eis-me aqui”. A resposta, segundo o autor, define todo um momento do pensamento ocidental de exposição à alteridade divina questionadora. A resposta é condição para apresentação de si àquele/àquilo que conhece intimamente e prova, e que assinala a suposição de toda responsabilidade. Responder ao questionamento do que escapa, que está para além do conhecimento e do cálculo sobre tudo, é um esforço e temor contínuo disso que se subjetiva. Nessa direção, Derrida possibilita a leitura de que se impõe, sem racionalização ou cálculo, um *dever absoluto*, uma obrigação que consiste em responder ao todo outro incessantemente. Trata-se de dívida e dever absolutos, resposta inegável. Responder ao não-racional é condição à interação, é também responsabilização.

Com a perspectiva derridiana, não se sabe sequer se a resposta ou mesmo a pergunta é isso que se supõe tangenciar, mas um dever constrange à decisão. Para Derrida (2006b), essa ocasião não racional de resposta é o momento da responsabilidade que precipita o sujeito, que o faz emergir. É uma apreensão/momento frágil, diferencial e parcial de uma verdade, de uma realidade, de um social, do sujeito, do próprio conhecimento. A resposta não racional em Derrida e a decisão na interpretação de uma alteridade lida como ameaçadora em Laclau operam a leitura do sujeito como momento na política, como resposta à interpretação de um questionamento ao qual não se pode escapar. É um momento que se furta ao cálculo; não há conhecimento que o controle. É uma ocasião em que se decide em resposta a outras decisões, e não há nisso qualquer meio de detenção dos desdobramentos diferenciais, que “já” são/estão desencadeados (e que produzem novos momentos/consequências que demandam outras respostas, enfrentamentos...). Por estas características, a decisão é conjecturada como momento da loucura (Derrida, 2006b), pois não é orientada por um conhecimento prévio ao devir, desdobramento, responsabilização.

Não sendo derivada de lógica, a decisão está mobilizada por uma fé de que se vai causar algo supostamente previsto. A decisão é detonada no âmbito do segredo, na ausência do registro. Pode ser pensada como resposta ao dever, ao que se deve causar como responsabilidade. A responsabilidade, então, operaria posteriormente ao reconhecimento da impossibilidade de saber sobre a decisão.

Sobre o que é radicalmente outro, Derrida (2006b) argumenta que qualquer outro, no sentido de todos os não-sabido outros, é absolutamente outro. Isso que é denominado por Derrida como uma “alteridade radical”, sinaliza a toda singularidade que interpela, que motiva a precipitação em resposta, que causa dinamismo em toda afirmação e identificação no mundo. Para o filósofo, “no momento de cada decisão e em relação com qualquer/radicalmente outro como qualquer/radicalmente outro, qualquer/radicalmente outro nos pede que nos comportemos como cavaleiros da fé” (2006b, p. 91). Assim, faz referência a uma fé baseada no desconhecido investimento sobre o não saber, envolvida na dinâmica da decisão, reiterando o caráter de crença em causar algo, em responder a algo frente ao que é qualquer/radicalmente outro, que incita a continuar no imprevisível. A fé é sentida como um olhar de deus, com seu efeito de viseira, que me vê e eu não o vejo, esse exterior violento (Derrida, 2006b), imponderável. Esse olhar que sonda e não consigo ver é considerado por Derrida como a heteronomia que provoca a responsabilidade, que leva à decisão.

Derrida (2006b), remetendo a um prometido eu, pontua o olhar do *radicalmente outro* como que sabendo meu segredo que nem mesmo eu conheço. O segredo não é de conhecimento, mas para o *todo outro* meu segredo não é secreto. Derrida assinala que não se consegue jamais analisar o segredo, não é possível possuí-lo ou domesticá-lo, como se fosse propriedade da consciência ou da intenção, como *ego cogito*. Sobra a responsabilidade não como uma opção, entre ser ou não responsável, pois sempre se assume, porque sempre se responde a algo, só se tem essa possibilidade. Com essa leitura, Derrida considera a identidade como sofrimento, ruptura e trauma contínuos. Traumas produzidos pela responsabilização, operados ao responder *sim* pela segunda vez, na busca por reprimir o que já foi gerado e já está, o que já é acontecido/acontecendo fora de controle da subjetividade.

Além disso, Derrida (2006b) destaca o temor e o tremor da identidade ante o acontecimento do imprevisível, como agitação de uma ansiedade pelo devir outro; uma tensão produzida também pela experiência de um suposto passado irrecusável, com um futuro nebuloso, que é passível de antecipação ou aproximação. Para o autor, o tremor da identidade se manifesta na procura do conhecimento, do controle do outro via ciência, via conhecimento, pela tentativa de cálculo sobre aquilo que, ainda que se julgue conhecer, é sempre estranho à experiência. A identidade sofre com o tremor por aquilo nunca descoberto. Está sempre exposta ao temor a tudo, pois não sabe a gênese do que já aconteceu/acometeu/espreita, mas ao qual tem

de responder. O não saber sobre isso que irrompe e causa à identidade, que imputa novas requisições, motiva a repetição permanente do tremor pelo desconhecido experimentado. A este respeito, o filósofo afirma que o temor da identidade, que impõe a tensão pelo controle, é da ordem de um medo por temer, por aquilo que a qualquer momento pode acontecer e terei de enfrentar, responder. O temor ante o que excede meu ver e meu saber, mesmo quando me afeta no mais íntimo (Derrida, 2006b).

Daí, o senso de um “dever absoluto”, que consiste nas tentativas de preparo ou antecipação àquilo que pode me ocorrer, ao desconhecido iminente a que/quem não se pode resistir. Tais decisões Derrida (2006b) chama de atitudes denegatórias, tentativas de conter/deter o caos, movimento que não cessa e precipita a subjetividade. Movimentos de preparo e previsão, cálculos aspirando ao controle pleno, planejamento que tenta definir um espaço de atuação ou o raio de alcance do acontecimento que nunca é, segundo Derrida, suficiente, sempre falha. As respostas contextuais, dadas a um questionamento interpretado, não se encontram como propriedades, mas sendo verdades precárias visam, em seu desespero por deixar de ser, ao controle do outro que é suposto.

Com tais operadores interpretativos, retomamos aqui parte de uma pesquisa realizada com professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de ensino de Rondonópolis (MT) e que foi realizada no escopo de um projeto mais amplo, envolvendo investigação e formação continuada. A pesquisa se deu na forma de entrevistas¹² no momento inicial da chamada implementação da BNCC nas escolas, como explicado inicialmente, e o que dela vamos destacar será feito, em parte, para situar – no escopo do trabalho com a diferença (différance) – alguns tensionamentos à política curricular, no que daremos realce à alteridade.

Podemos dizer que o sujeito da experiência política do impossível que a desconstrução derridiana nos permite postular é sujeito somente em relação à alteridade. Alteridade diz respeito não apenas à relação com um qualquer sujeito vivente, mas, em linhas gerais, a uma alienação originária da língua que nunca pertenceu a alguém (Derrida, 2006a). No pensamento derridiano a relação com a alteridade é a de uma heterogeneidade absoluta e instauradora da experiência, possibilidade impossível da experiência como excesso incontido. Por essa via, pensar a política curricular e educar consistem em rejeitar todo tipo de transparência protocolar das intenções de *um educar para* ou de expectativas alheias ao momento relacional. Políticas prescritivas, entretanto, trazem em seu ideário maneiras performáticas de educar, se baseiam em comportamentos pré-concebidos, idealizados, e conferem aos professores um modo de desempenhar tal como. É somente neste ideário de mensuração, comparação, padronização, que qualidade da educação está ligada a idealizações irrealizáveis, que criam um ciclo de expectativas e fracassos, crises, não só para os professores,

mas para as crianças, para os pais, para a escola, a comunidade e o país.

Não vou falar que não interfere porque a gente fica meio preocupada porque essa avaliação também vai avaliar o nosso trabalho então se as crianças forem mal você também vai se sentir mal por isso (...) a gente começa a preparar atividades mais ou menos a Prova Brasil para a criança poder olhar a prova e não ficar sem saber o que fazer, porque queira ou não, como eles são pequeninos, eles vêm atrás de você o tempo todo... O que é aquilo? ou para a gente ler para eles, então a gente fica preocupada porque os alunos não têm o hábito de fazer avaliações dessa forma. (Professora Marli).

Muitas vezes, eles e elas passam a considerar tais idealizações como melhores que suas práticas constituídas pela experiência vivida e cheia de sentidos feitos da relação com as crianças, demais professores/as e comunidades.

A desconstrução dá a ver que, em políticas como a BNCC, “Se o endereçamento performativo (...) que constituiria o sujeito que é endereçado nunca o constitui plenamente, e se qualquer constituição subjetiva só emerge – caso, nós aceitemos – desde uma ontologia relacional” (Macedo & Ranniery, 2018, p.750), importa pensar essa condição para deslocar os mandatos de certeza, previsibilidade e testagem, como diz Miller (2014), rejeitar a transparência protocolar das intenções que se arrogam a negligenciar as relações imbricadas no educar. O fato de todo sujeito ser não mais que resposta a uma alteridade que interpela sem cessar compromete o educar como um investimento na relação com o outro, relação que é instância de produção da subjetividade, da experiência como algo incontornável.

No que se refere aos professores, mais especificamente, Miller (2014, p. 2056) pontua que ao pesquisar no campo do currículo, pensando na subjetivação na política, “Talvez seja importante continuarmos com estudos e discussões que ajudem a entender além dos limites das políticas centralizadas”, e ressalta que “Esses estudos obviamente devem incluir análises de eventos, forças e discursos históricos, sociais, políticos e culturais que constituem, estruturam e influenciam iterações” (*Idem*) da identidade ou do self, como ela diz. Assim, chamamos a atenção para uma ideia recorrente no campo de que os professores não saberiam fazer o seu trabalho, não possuiriam formação para tanto e não seriam capazes de inovar como se precisaria. Mesmo que nem sempre se afirme diretamente tais queixas, são elas que arrogam a política em tela a tomar para si a capacidade de pensar o essencial “para a formação de uma sociedade socialmente justa, mais humana e inclusiva.” (Brasil, 2018, p.8). No entanto,

(...) sobre a BNCC já foi discutido bastante coisa, até no início da aprovação foi pedido para a gente entrar em um link para a gente se informar das habilidades que iam ser contempladas (...). Eu lembro que veio uma pessoa [na escola] falar sobre a BNCC, porque ninguém estava entendendo muita coisa,

umas não queriam, outros diziam assim: - não tem jeito mesmo porque vai aprovado! Mas tem quer ser aprovado do jeito que a gente acha que deve ser, então a gente tinha que entrar em um link e colocar a opinião da gente, mas foi só no início mesmo que teve bastante discussão sobre a BNCC e o que seria a BNCC e o que ela iria complementar ou influenciar no nosso trabalho na sala de aula. (...) mas até agora, que eu saiba, a gente ainda está naquela questão das habilidades e competências antigas, ainda não chegou nada de novo assim da SEMED para nós, ao menos até onde eu sei, (...), nós ainda estamos no antes. (Professora Marli).

Em sua nada natural relação com uma base, a escola, ao mesmo tempo, não se constituiu à parte das tradições curriculares de controle, sedimentadas a ponto de se poder defender um universal como necessário. Se diferentes modos de controle sempre se inscreveram na escola, essa normatização prescritiva não deixa de assombrar (e, às vezes confundir, pelas tantas cobranças) sobre o fazer docente, produzindo a política por uma hegemonia que tem significado currículo como repertório de conhecimentos a serem partilhados por todos, no desconforto de se trair enquadramentos do discurso oficial, dada as especificidades da escola como um contexto singular de trabalho e vida. De tal modo, a base, como tentativa de bloquear a diferença, faz pensar que a diferença deve ser eliminada, instituindo uma relação ambivalente: nem uma aceitação total nem uma rejeição total da política se estabiliza, pois “A gente tem que saber o que fazer na sala de aula (...) e faz de conta que eles acham que nós estamos seguindo a base e ponto final. E lá na sala de aula você tem compromisso com a formação da criança do jeito que você acha que vai dar certo.” (Professora Marli).

Assim, não parece confortável ter uma BNCC, como também não parece ser tranquilo fazer de conta que a BNCC está controlando, duas posições que não podem ser simplificadas. Se a primeira põe em suspenso o texto oficial da política como um gesto a inventar uma nova educação e uma nova escola mais necessárias do que aquela que professores e professoras podem vivenciar, a segunda dá a ver um tanto mais desse assombro que as expectativas de forjar o comum produzem na insistência de dissolver as relações no processo de educar. Não é possível nem desejável que todos os professores trabalhem o mesmo conteúdo ou conhecimento todos os dias nas salas de aula pelo país. Então, “Não pode ser imposto, não pode ser estático, é isso, pronto, tá acabado. Você tem que dar a cara da comunidade àquele conteúdo. Não tem como você trabalhar um conteúdo é... fugindo da realidade local... As crianças estão nas nossas mãos!” (Professora Sandra), como viventes. Dito ao modo de Pinar (2016) educar, ensinar, trabalhar com as crianças na escola implica em compartilhar a “enorme promessa de entender currículo como texto vivido” (p.34) e, portanto, reconhecer que certas realidades muito imediatas, bem como situações autobiográficas, vão constituir a política vivenciada e produzida na escola.

Não à toa, também, podem ser realçadas a experiência de professores e professoras, sua formação e seu trabalho como o que a racionalidade de um saber-fazer idealizado insiste em rebaixar. “Então eu acho que o conhecimento, a partir do momento que você é um pedagogo, o conhecimento é formado dentro da sala de aula, a partir de um acontecimento, de uma figura, de um filme que você assiste, de uma brincadeira. Você pode alfabetizar uma criança, você fazer com que ela aprenda.” (Professora Sandra). Como acontecimento, como algo que irrompe sem hora marcada, o educar se põe em curso por essa compreensão não apenas da teoria pós-estrutural, mas de professoras e professores, “essa crença na irredutibilidade da experiência educacional à mesmidade, essa aposta no sentido, imprevisível, dessa experiência para cada um. Talvez pudéssemos dizer o sentido socioemocional da experiência escolar”. (Lemos & Macedo, 2021, p. 69), por que educar, ensinar, conhecer, produzir conhecimento, é acontecimento que se dá na irredutibilidade da experiência (*Idem*). Nesses termos, ponderar acerca da alteridade é avultar “a natureza da própria experiência educacional, particularmente quando essas são afetadas pelas atuais manifestações da cultura do teste” (Miller, 2014, p. 2045) que insistem em deslocar da escola, da vida na escola, o pensamento sobre o educar. Por isso insistimos que não apenas uma política, mas também a teorização curricular segue sendo reelaborada pelos professores e professoras, “a teorização como uma tarefa intelectual criativa ao invés de uma base para prescrições ou para um conjunto de princípios e relações testáveis e mensuráveis” (*Idem*).

Assim sendo, “Eu acho isso impossível de acontecer, primeiro nem na sala de aula as crianças não são iguais, depois o Brasil é enorme e cada um tem as suas peculiaridades, cada um tem a suas especificidades, o seu social, a sua cultura, é impossível [universalizar]” (Professora Marli). A ideia de uma necessária adequação curricular da BNCC também é um ponto recorrente de desconforto, porque “cada um tem suas especificidades e você pode estar adaptando aquilo dali uma vez que tem que seguir a tal da BNCC”. (Professora Marli). Mas, no entanto, o currículo permanece sendo uma conversa complicada (Pinar, 2016), pois se compõe entre indivíduos que efetivamente existem em determinados lugares e dias e que, ao estarem na escola, não se apartam desse viver. A localidade (onde e como vivem, o que já viveram ou estão vivendo) desses indivíduos, professoras, crianças e jovens, nunca é fixa e, segundo Pinar (p.21), “parece que compartilhamos experiência, mas tal experiência é sempre alterada por essas localizações separadas, no tempo histórico e no local geográfico, por questões geracionais, genéticas e culturais e por nossa experiência diferente da deles”.

Seguir padrões é impossível. Implementar uma política ou propor adaptar as práticas é impossível. Se neste leque de localizações separadas, para usar a expressão Pinar, lembrarmos, por exemplo, estão envolvidas as questões de gênero, qualquer discussão na escola que se coloque a conceituar *eu* e *mulher*, por exemplo,

tenderá a ser afetada por uma série de interpelações das professoras e das crianças e jovens. Essa, apenas para pensar, é uma questão que vem sendo enfrentada não como a construção do eu e de ser mulher essencializados ou naturalizados através da linguagem e da cultura, mas sim como locais de crítica cultural e de mudança social (Miller, 2021, p.31-32). Não há, nesse sentido, conhecimentos ou conteúdos ou competências que se façam como tais à margem das experiências.

Assim, a pluralidade entre as crianças – e professoras e professores –, constituem constante movimento da vida no local da escola, que perturba as políticas curriculares que tentam normatizar a vida na escola pela prescrição curricular. Sugere que a experiência educativa traduz a rigidez da norma por aquilo que seja possível de ser vivido. A tradução aqui é entendida como forma de não ser possível e nem realizável o desejo das políticas curriculares de homogeneizar.

Palavras finais

Discutir como temos trabalhado com a diferença no campo curricular e sobre nossa escrita acerca de tal questão tem consistido num esforço de pôr em curso inúmeras indagações à racionalidade na educação. Como promessa de transparência, ordenação e realização da identidade, a racionalidade se inscreve simplificando o educar, prometendo efetivar o desejo por realizar, estancar a angústia no viver uma vida cuja significação segue sob constante disputa.

A teoria do discurso vem se mostrando um referencial importante neste trabalho para problematizar as expectativas de controle nas políticas curriculares da educação básica no país nos últimos anos, oportunizando discutir os atos de poder que operam o privilégio de certos entendimentos sobre educar e seus efeitos. Igualmente, por nos levar a demonstrar o fracasso na ilusão do controle ou na hegemonia, que, para se manter, tem que ser permanentemente afirmada e, por tanto, corroída. Nesse sentido, a discussão derridiana da diferença (do diferir) nos permite interpelar o controle como *o que não pode se realizar como um tal qual pensado ou proposto*, abrindo à prontidão de sempre já haver algo mais a perturbá-lo, independente de resistências mobilizadas para confrontar, resistir, contra-hegemonizar.

Assim, buscamos explicitar nosso pensamento acerca da *différance* e da tradução na relação com a desconstrução derridiana, em sua potencial indagação à transparência do mundo, situando a condição de viver/ser como sempre estar a responder à alteridade radical. Essa opacidade (ou não acesso) às coisas mesmas, que nos coloca Jacques Derrida, desarma *um presente a si*, interdita toda relação com o conhecimento como relação a um próprio, ao mesmo tempo em que solicita e fragiliza a política (e na política curricular), impondo-lhe a impossibilidade de calcular.

Também compusemos a discussão realçando, a partir de investigação de uma

política curricular, as relações produzidas pelas subjetivações que aqui denominamos como professoras, destacando a perspectiva de alteridade como forma de projetar a ideia de subjetivação como acontecimento em resposta contextual.

Com tais indicações, defendemos a política como sempre aberta à negociação contextual, porque inscrita por uma assimetria que não se pode eliminar; porque entre ficções de sentidos lacunares a sempre figurarem Babel, na busca de se conter algo que escapa, detona-se, implode como performance babélica, tradução/traição contínua. Reafirmamos, então, a perspectiva de que *différance* e tradução inscrevem o educar numa relação artesanal com a língua, como o que desvia a pretensão metafísica e racional de fecho, de finalismo. Educar, essa impossível tarefa, porque relacional, segue sendo o que não se tem como poupar e o que reivindica a alteridade radical, o que a ela se entrega como promessa de risco, do imprevisto, o ter que responder ao todo outro simplesmente por se viver.

Referências

- Beardsworth, R (2008). *Derrida y lo político*. Buenos Aires: Prometeo.
- Biesta, G. (1998). Say you want a revolution - Suggestions for the impossible future of critical pedagogy. *Educational Theory*, 48(4), 499-510.
- Brasil. (2017). *Resolução CNE/CP N° 2/2017, de 22 de dezembro de 2017* (Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica). Brasília: Diário Oficial da União, 22 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 41 a 44. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.
- Brown, W. (2019). *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. São Paulo: Politeia.
- Burity, J. A. (1997). *Psicanálise, identificação e a formação de atores coletivos*. Recife: INP-SO-FUNDAJ, Instituto de Pesquisas Sociais - Fundação Joaquim Nabuco. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/colecciones/saladelectura/>.
- costa, H. H. C., & Cunha, E. V. R. (2021). Normatividade, desconstrução e justiça: para além do dever ser na Base Nacional Comum da Formação de Professores. *Currículo Sem Fronteiras*, 21(1), 1246-1265.
- Costa, H. H. C., & Lopes, A. R. C. (2022). O conhecimento como resposta curricular. *Revista Brasileira de Educação*, 27(1), 1-23. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jrPMcNpkw3Pp9XrszTj-Cr7m/abstract/?lang=pt>
- Cunha, E. V. R., Lopes, A. C. (2017). Sob o nome ciclos: disputas discursivas para significar uma educação democrática. *Práxis Educativa*, 12(1), 184–202. <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.
- Cunha, E. V. R., Costa, H. H. C., & Borges, V. (2018). Desconstrução, alteridade e tradução: percursos investigativos nas políticas de currículo. In A. R. C. Lopes, & M. Siscar. *Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir* (pp.179-199). São Paulo: Cortez

Editora.

Cunha, E. V. R., Costa, H. H. C. (2019). Da expectativa de controle ao currículo como experiência em tradução. *Práxis Educacional*, 15(1), 141-163.

Cunha, E. V. R., & Ritter, C. S. (2021). A experiência como perturbação à prescrição na política curricular. *Roteiro*, 46(1), e23890. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-60592021000102005&script=sci_arttext

Derrida, J. (1991a). *Limited Inc*. Campinas, SP: Papyrus.

Derrida, J. (1991b). *Margens da filosofia*. (J. T. Costa, & A. Magalhães Trad.). Campinas: Papyrus.

Derrida, J. (1996). História da mentira: prolegômenos. *Estudos Avançados*, 10(27), 7–39.

Derrida, J. (2006a) *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Derrida, J. (2006b). *Dar la muerte*. Barcelona: Paidós.

Derrida, J. (2008). *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva.

Derrida, J. (2011). *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva.

Derrida, J. (2012). *Política y amistad: entrevistas con Michael Sprinter sobre Marx y Althusser*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Duque-Estrada, P. C. (2002). Derrida e a escritura. In P. C. Duque-Estrada. *Às margens: a propósito de Derrida*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola.

Ferreira, E. (2009). Tradução/desconstrução: um legado de Jacques Derrida. *Revista Let.*, 49(2), 229-242.

Laclau, E. (2011). *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Laclau, E., & Mouffe, C. (2011). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia* (3. Ed). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Leite, S. (2011). *Angústia*. Rio de Janeiro: Zahar.

Lemos, G. A. R., & Macedo, E. F. (2020). Escola, Pedagogia e Desassossego. *Debates em Educação*, 12(Esp), 371–386. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp371-386>.

Longo, L. (2011). *Psicanálise e linguagem*. Rio de Janeiro: Zahar.

Lopes, A. C., Cunha, E., & Costa, H. H. (2013). Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 13(1), 392-410.

Lopes, A. C. (2015). Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, 21(1), 445-466.

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

Macedo, E. F. (2019). Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola*, 13(25), 39-58.

Macedo, E., & Ranniery, T. (2018). Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. *Currículo sem Fronteiras*, 18(3), 739-759.

Miller, J. (2014). Teorização do currículo como antítese contra/na cultura da testagem. *Revista e-Curriculum*, 12(3), 2043-2063.

Miller, J. L. (2021). Autobiografia e a necessária incompletude das histórias de professores.

Roteiro, 46(1), e27182.

Nascimento, E. (2004). *Derrida* (1. Ed). Rio de Janeiro: ZAHAR, 2004.

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

Pinar, W. (2016). *Estudos curriculares: ensaios selecionados*. São Paulo: Cortez.

Notas

¹ Pós-doutora e Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Associada da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU/UFR). E-mail: erikavrcunha@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6648-5261>.

² Especialista em Literatura pela Universidade Federal de Mato Grosso; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis.

³ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor Adjunto da UERJ, do Programa de Pós-graduação em Educação (PROPED/UERJ) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEDU/UFR). Apoio Prociencia/UERJ e CNPq. E-mail: hugoguimel@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8833-976X>.

⁴ Esse estudo realçou o contexto de amplificação das lógicas de controle e produção de estatísticas que relacionam qualidade da educação à produção de indicadores de desempenho dos estudantes, professores e escolas. Assim, buscou problematizar como significações de qualidade produzidas por anseios de padronização curricular, para avaliar performances definidas por currículos fixos, negligenciam o diferir instado pela vida, a compor intrinsecamente o educar. A pesquisa integrou um estudo mais amplo, intitulado Política e alteridade: produção curricular e formação de professores na escola, que estabeleceu um trabalho de formação e investigação em e junto a uma escola pública da rede municipal de ensino de Rondonópolis (MT), envolvendo 40 professores da educação básica no período de um ano. Ambos foram registrados na Universidade Federal de Mato Grosso, a partir de 2019, sendo a primeira concluída em abril de 2022 e a segunda em abril de 2023.

⁵ Alocado no Diretório de Grupos de Pesquisa/DGP do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq. Acesso em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7093986133974601

⁶ Esse exercício nos mobiliza há tempos ou desde nossas primeiras interlocuções com a linha de pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialmente na pesquisa com Alice Casimiro Lopes, (dois de) nós passamos a investigar políticas de currículo por meio da teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, considerando sua tradução para o campo curricular no Brasil na segunda metade da década de 2000.

⁷ Emblemático desse movimento é o trabalho de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Fernandes Macedo. Para maior aprofundamento, recomendamos a leitura do livro *Teorias de Currículo* (2011), publicado pela Editora Cortez.

⁸ Para a teoria do discurso, a hegemonia é processo pelo qual um particular é alçado à re-

apresentação de um universal. Nas pesquisas que fazemos, o entendimento de Burity (1997, p.16) de que a hegemonia “é um tipo de relação política, uma forma de política, uma lógica social, e não um lugar determinado numa topografia do social”, tem nos levado a desviar de entendimentos verticalizados e teleológicos da luta política.

⁹ Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf Acesso em 10/07/2023.

¹⁰ No trabalho de Jacques Derrida e de Ernesto Laclau, as discussões sobre a linguagem podem ser associadas, em alguns momentos, à psicanálise (lacaniana, principalmente). Para tal registro, a linguagem é sempre descontínua em relação à realidade, não é uma entidade geradora de significados definitivos. Além disso, o sujeito que a produz é um efeito de linguagem, uma reverberação, um precipitado na ordem do discurso, do qual não é mestre. Nas palavras de Jacques Lacan, “enquanto é linguagem humana, nunca há univocidade do símbolo... a linguagem não é feita para designar coisas ... há um logro estrutural da linguagem humana, neste logro está fundada a verificação de toda a verdade”. (Longo, 2006. p. 9-10).

¹¹ Chamamos a atenção para as práticas articulatórias (discursivas) – não como fenômenos meramente retóricos, mas como o que compõe o espesso tecido das instituições, rituais e ações de ordem diversa (Laclau & Mouffe, 2011) como um modo de pensar currículo para além de fundamentos, de uma origem, de um centro. Podemos buscar demonstrar muitas delas na investigação, mas jamais sua totalidade. De tal modo, nos interessa afirmar essa profusão e sua falta de fundo como o terreno mesmo do educar.

¹² A pesquisa teve aprovação ética do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e contou com a participação de professoras com vínculo efetivo na rede, as quais aqui são Marli e Sandra.