

DERRIDA E A DIFERENÇA: CURRÍCULO COMO ZONA DE TRADUÇÃO

DERRIDA AND THE DIFFERENCE: CURRICULUM AS TRANSLATION ZONE

DERRIDA Y LA DIFERENCIA: CURRÍCULO COMO ZONA DE TRADUCCIÓN

Elizabeth Macedo¹
Thiago Ranniery²

Resumo

Este texto parte de uma pesquisa-intervenção realizada em uma escola pública da cidade de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro (Brasil), para configurar uma reflexão sobre teoria de currículo e diferença. No projeto, como no texto, propomos pensar com Derrida para tomar currículo como zona de tradução. Para tanto, nós reconstituímos a imagem de pensamento da tradução a partir da tradução do jogo gráfico-fonético différence/différance. Em seguida, interrogamos brevemente textos políticos a partir do exercício de criação de memórias futuras com a escola e, na sequência, seguimos complicando algumas crenças pedagógicas, movendo-nos em direção a uma teoria curricular comprometida com a alteridade radical. Nosso argumento insiste em uma teorização de currículo que possa levar em conta o intercâmbio de discursos fora de si, uma certa confusão resultante dos jogos de disseminação e disjunção e uma esfera afetiva associada ao contato forçado de viver juntos que esfolia a pele do sujeito autônomo.

Palavras-chave: Alteridade; Desaprender; Ontologia relacional.

Abstract

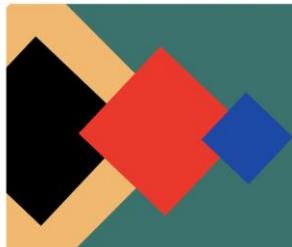
This paper is based on intervention research carried out in a public school in Niterói, city in the state of Rio de Janeiro (Brazil), to configure a reflection on the curriculum theory and difference. In the project, as in the text, we propose to think with Derrida to frame the curriculum as translation zone. To do so, we reconstitute the thought image of translation from the translation of the graphic-phonetic game différence/différance. Then we briefly interrogate political texts from the exercise of creating future memories with the school and, in the sequence, we continue to complicate some pedagogical beliefs, moving towards a curricular theory committed to radical alterity. Our argument insists on a curriculum theorization that can take into account the exchange of discourses outside itself, a certain confusion resulting from the games of dissemination and disjunction, and an affective sphere associated with the forced contact of living together, which exfoliates the skin of the autonomous subject.

Keywords: Alterity; Unlearn; Relational Ontology.

Resumen

¹Doutora em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4886-8709>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5123689806783161>. E-mail: bethmacedo@pobox.com

²Doutor em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UERJ). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4399-2663>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5073249089832251>. E-mail: tranniery@fe.ufrj.br



Este texto se basa en una investigación-intervención realizada en una escuela pública de la ciudad de Niterói, en el estado de Río de Janeiro (Brasil), para configurar una reflexión sobre la teoría del currículo y la diferencia. En el proyecto, como en el texto, proponemos pensar con Derrida para tomar el currículo como zona de traducción. Para ello, reconstituimos la imagen mental de la traducción a partir de la traducción del juego gráfico-fonético *différence/différance*. Luego, interrogamos brevemente textos políticos a partir del ejercicio de crear memorias futuras con la escuela y, en la secuencia, seguimos complicando algunas creencias pedagógicas, transitando hacia una teoría curricular comprometida con la alteridad radical. Nuestro argumento insiste en una teorización curricular que pueda tener en cuenta el intercambio de discursos fuera de sí mismo, una cierta confusión resultante de los juegos de diseminación y disyunción, y una esfera afectiva asociada al contacto forzado de la convivencia que exfolia la piel de lo sujeto autónomo.

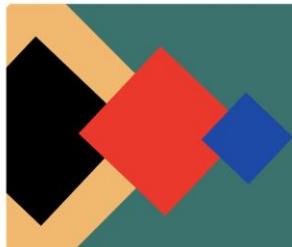
Palabras clave: Alteridad; Desaprender; Ontología Relacional.

Introdução

Isso não pode ser escrito senão a partir de uma deformação do tímpano filosófico [...] Um dos efeitos dessa obliquidade é o de aumentar a superfície de impressão e, portanto, a capacidade de vibração (Derrida, 1991, p. 15).

O que então se trama aqui não faz o jogo de um encadeamento. Mais do que isso, ele joga o encadeamento. Não esquecer que tramar (*trameare*), é antes de mais furar, atravessar, trabalhar de um lado e de outro da cadeia (Derrida, 1991, p. 30).

Em um dos raros momentos em que comenta uma experiência pessoal, a música *Back in the U. S. S. R.*, de The Beatles, ressoa na escrita de Derrida (1993, p. 201): “E, portanto, não pude não pensar nos Beatles no momento em que deixava Moscou, quando passei sem problemas pela alfândega do aeroporto”. Derrida rememora, aqui, o episódio na cidade de Praga, em 1980, quando a polícia da então Tchecoslováquia encenou uma apreensão de drogas, levando-o para o presídio e pondo-o diante de um kafkiano processo jurídico (Peeters, 2013). Treze anos antes, Derrida aparecia na cena filosófica com três obras de uma vez – *A voz e o fenômeno*, *Gramatologia* e *A escritura e a diferença* –, exatamente no mesmo ano que The Beatles lançaram *Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band*. Na atmosfera experimental do rock do ano de 1967, estavam a estreia de Pink Floyd, com *The Piper at the Gates of Dawn*, e de Velvet Underground, com *The Velvet Underground & Nico* e sua famosa capa assinada por Andy Warhol, além dos lançamentos de *The Doors Album*, de The Doors, *Are You Experienced*, de Jimi Hendrix, e *Smiley Smile*, de Beach Boys. Notável que, ao escrever sobre a canção de The Beatles, Derrida (1993, p. 207) mencione haver nela “a citação de uma melodia



californiana dos Beach Boys". A fantasmagoria atravessa o texto e implica uma cadeia de associações que marcaria o ponto de resistência de Derrida (1994), em *Espectros de Marx*, ao triunfo da democracia liberal e da economia.

1997. Quase vinte anos depois, a desconstrução ganhou estatuto pop ao aparecer no título de filme do diretor Woody Allen, *Desconstruindo Harry*. Hoje, popularizou-se mais do que nunca, dos jornais aos programas políticos, passando pelas redes sociais. Em Paris daquele ano, Derrida entrevistava o saxofonista e compositor de jazz Ornette Coleman. A certa altura, Derrida comenta (1997, p. 322): “talvez você concorde comigo sobre o fato de o próprio conceito de improvisação beirar a leitura, já que o que costumamos entender por improvisação é a criação de algo novo, mas algo que não exclui a trama pré-escrita que o torna possível”. Após reconhecer o impacto de não saber qual é sua língua natal, por ser negro e descendente de escravizados, Coleman pergunta se falar francês interfere no pensamento de Derrida. Depois de declarar que esse é o tema de *O monolinguismo do outro*, Derrida (1997, p. 326) responde:

Sei que algo fala por mim, uma língua que não comprehendo, que às vezes traduzo com mais ou menos facilidade para a minha ‘língua’. É claro que sou um intelectual francês, ensino em escolas em que se fala francês, mas tenho a impressão de que algo está me forçando a fazer algo pela língua francesa (Derrida, 1997, p. 326).

Palavra e fala, som e grafia, matéria e signo se tocam: a performatividade do discurso guiada pelo sentido da tradução: “*não se fala nunca senão uma língua... [sim, mas] não se fala nunca uma única língua...* não é apenas a própria lei do que se chama tradução. É a própria lei como tradução” (Derrida, 2001a, p. 22, grifos do autor). Naquela conversa, somos confrontados como uma perspectiva da linguagem em sua versão aural ou auditiva, tal como em *Timpanizar – a filosofia*, ensaio do qual retiramos as duas epígrafes desta introdução que retornam sem cessar na escrita deste texto.

A cena da tradução: o compromisso de pensar com Derrida

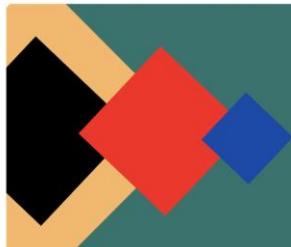
Como transmitir aos outros o infinito *Aleph*, que minha temerosa memória mal e mal abarca? (Borges, 2008, p. 148).

O jogo gráfico-fonético é conhecido. Derrida (2011a) rasurou a palavra francesa equivalente a diferença em nosso idioma. Ali, onde havia um “e”, riscou e trocou por um “a”. No coração dessa intervenção está o jogo *différence/différance*, segundo o qual “não se trata aqui de uma diferença constituída, mas, antes de toda determinação de conteúdo, do movimento puro que produz a diferença” (Derrida, 2011b, p. 77). Delicada alteração de vogais que não é audível em francês, sendo perceptível apenas na leitura. Rasura que, há quem levante a hipótese (Baring, 2011), ressoa o conceito de *objeto a* de Jacques Lacan³. Baring (2011) nota ainda: a letra “a” corresponde a *Aleph*, a primeira letra do alfabeto hebraico, e ao modo como um de seus remetimentos leva ao infinito. Infinito que Borges (2008), ao estranhar a linguagem, se interroga sobre a captura em conto de título homônimo, *O Aleph* – uma letra cujo nome se esforça para conjurar o que “meus olhos haviam visto, esse objeto secreto e conjectura, cujo nome usurpam os homens, mas que nenhum homem olhou: o inconcebível universo” (Borges, 2008, p. 140). Nascido de uma família judia no território que hoje é a Argélia (Peeters, 2013), esse jogo performa uma reversão do que Derrida (2011a) chamou de fonologocentrismo da tradição ocidental da metafísica da presença e da filosofia da linguagem.

Este é um exercício de exposição dos modos pelos quais determinadas formas de pensamento privilegiaram a voz em relação à escrita. Várias foram, desde então, as tentativas de tradução em português: *diferança*, *diferência*, *diferensa*, *diferença*, *dyferença*...⁴ Quanto ao y de *dyferença* é um neogramismo usado por Oliveira (2008) para apontar as ressonâncias com a escrita de Glauber Rocha e as cosmogonias afrodiásperas. Ao comentar como o cineasta escrevia y em lugar de i, k ao invés de c e z em substituição ao s – que não deixa de ser um s às avessas –, Fonseca (1997, p. 118-119) sugere que a escrita de Glauber seria o melhor exercício de tradução para *différence/différance*: “sua re-visão do texto mostra que a palavra é imagem, a letra é um ícone, mas não cabe aqui a noção de ornamento [...]: trata-se de um des-ornamento e

³ Segundo Viola e Vorcaro (2009), o conceito é explorado por Jacques Lacan em *A angústia* e em *Os nomes do pai*; em resumo, aponta para, como “correlata à entrada na linguagem, resta um resíduo. Algo que não entra no domínio do simbólico, que não é abarcado pelo condicionamento da linguagem” (p. 875).

⁴ A história da tradução de *différance* no Brasil é resumida e analisada por Ottoni (2001).



um re-ornamento, de um reordenamento”. Sobre a escrita glauberiana, Fonseca (1997, p. 119) continua: “à maneira de Glauber, *différance* se escreveria dyferença, com y soando como i, mas visivelmente diferente, perceptivelmente outra letra. Numa tradução glauberiana da *différance*, a intervenção gráfica não é discreta como em Derrida, mas se dá a ver de forma violenta”. Nem propriamente uma palavra, nem fatalmente um conceito, talvez seja mais interessante deixar sob a força da “introdução”, neologismo caro aos poetas-tradutores Augusto e Haroldo de Campos, para designar uma criação a partir da tradução. No comentário de Aguilar (2005, p. 282):

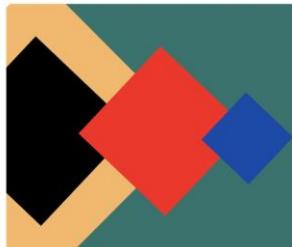
A palavra joga com “tradução”, “introdução”, o prefixo “in” (este “in”, que se opõe ao “ex”, é a interioridade do poema, de todos os poemas inventivos ou radicais com os quais os poetas concretos se sentem identificados a partir dos critérios de inovação), e também o termo “intra”, que marca o caráter textual e autonomaizador da operação (Aguillar, 2005, p. 282).

Haroldo de Campos, a quem Derrida (1996, p. 13) dedicou uma homenagem, descrevendo o trabalho do poeta como “uma espécie de tradução inflexível e adoradora, generadora e generosa, quer dizer que a si mesma extravasa”, não somente esteve envolvido na recepção da obra do filósofo no Brasil⁵. O poeta insistia: traduzir não é reconstituir uma presumida mensagem do texto original – em seu caso, o poema –, antes recriar a forma significante que o caracteriza e que é constituída de som e grafia (Campos, 1977). Em suas palavras, na “tradução de um poema, o essencial não é a reconstituição da mensagem, mas a reconstituição de sistema de signos em que está incorporada esta mensagem, da informação estética, não da informação meramente semântica” (Campos, 1977, p. 100). Esse exercício reconstrói a tradução sem recorrer a um enquadramento idealista, fazendo-a, sobretudo, uma transformação.

Iremos deixar em segundo plano as ressonâncias entre Derrida e os poetas concretistas brasileiros⁶. Começamos por essa cena de tradução para demonstrar como nessa viagem entre línguas – “qualquer língua é feita de múltiplas línguas, de modos

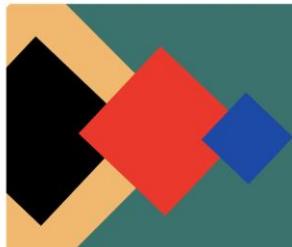
⁵ Ver a entrevista de Jacó Guinsburg, editor-chefe da *Editora Perspectiva*, em Meciano (2018).

⁶ Mesmo que o caminho tomado seja diferente, seria necessário render a homenagem devida a Corazza (2015, p. 118), que extraiu dessas ressonâncias desses desdobramentos para fazer da “diferença, [...] uma crítica-clínica do pensar e do viver”.



diversos de usos”, afirma Nascimento (2014, p. 10) – se entrelaça o percurso que temos experimentado desenvolver nos últimos anos com diferentes nomes. Nosso argumento reside em tomar o *currículo como zona de tradução*, pois “a questão da desconstrução é também do começo ao fim a questão da tradução” (Derrida, 1998, p. 19). Para tanto, partimos de um compromisso compartilhado pela comunidade de pesquisadores “críticos” de currículo – e por “críticos” não estamos tomando apenas marxistas ou neomarxistas – com interrogar os discursos normativos que delimitam o que pode ser entendido não apenas como currículo, mas também como educação e escola. Este é um compromisso com expor a impureza dos fundamentos que estabelecemos e interrogá-los em suas dimensões não assumidas a fim de afirmar e fazer justiça ao impossível. Nas palavras de Derrida (2006, p. 18), é um compromisso com “notar que o sistema não funciona; e que essa disfunção não só interrompe o sistema, mas dá também conta do desejo de sistema, que ganha força nessa espécie de dissociação, de disjunção”. Um compromisso que podemos descrever ainda, sob os termos de Butler (2018, p. 40), com “uma visão do mundo como deveria ser”, um mundo que “salvaguarda com normalidade as rupturas e oferece apoio e afirmação a quem faz essas rupturas”.

Temos feito esse trabalho em relação às políticas centralizadas, bem como em termos de teorização curricular. Essa tem sido a tarefa que, de diferentes maneiras, o progressivismo, a reconceptualização, as teorias críticas, os movimentos de identidade e as leituras pós-estruturais, entre outras, nos legaram. Articular visões tão diferentes de currículo é o compromisso com o que Derrida apresenta como o compromisso responsável da desconstrução em sua intervenção no mundo, não no sentido de uma intervenção calculada, mas no “sentido de intensificação máxima de uma transformação em curso” (Derrida, 2010, p. 14). Quem quer que tenha tentado ler a história intelectual do campo do currículo no Brasil poderia ter a sensação de que, talvez, a diferença já esteja lá, de um modo ou de outro, por trás de diferentes movimentos intelectuais, mesmo que esperando para ser lida, como se a capacidade de a ler ainda estivesse por vir, como se o “futuro” – o que imaginamos como estando adiante – já estivesse “atrás”.



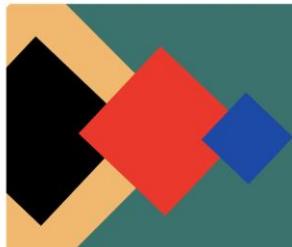
Porém, um “futuro” que já está “atrás” é menos um “não futuro” do que um “futuro catastrófico”, no sentido etimológico de uma “virada”⁷.

Por isso, adicionamos o termo “zona”, em diálogo com a noção de zona de contato de Pratt (1999). Nós nos perguntamos como a teorização curricular pode “enfatizar as dimensões interativas e improvisadas dos encontros coloniais tão facilmente ignoradas ou suprimidas pelos relatos difundidos de conquista e dominação” (Pratt, 1999, p. 32). Tomamos de empréstimo o termo, acrescentando ainda o termo zona de tradução de Apter (2006, p. 5), o “ponto de desembarque para uma cesura cultural – uma trans-ação – onde a falha de transmissão é marcada”. Derrida (2001), ao comentar o performativo de Austin⁸ e a insistente perseguição dele pelas condições de felicidade de um enunciado, já provocava a conduzir “as coisas pelo lado da possibilidade positiva e não só pelo lado do fracasso” (p. 368), apontando para “uma disseminação que se não reduz a uma polissemia” (p. 372) como condição da linguagem. Aqui valeria destacar como a palavra “zona” adquire significados próprios em português: um que se refere à bagunça e outro que se refere a uma área de prostituição. Por zona de tradução, a teorização curricular pode levar em conta, o intercâmbio de discursos fora de si, uma certa desorganização resultante dos jogos de disseminação e disjunção e uma esfera erótica, íntima ou afetiva associada ao contato forçado de viver juntos que esfolia a pele individual.

Antes de seguir adiante, este compromisso nos deixa com alguns assuntos pendentes. Uma dessas pendências refere-se a como a tradução não só atravessa o conteúdo do nosso argumento, mas é central para a forma como buscamos performá-lo. Como pensar currículo sob o impacto desse encontro com uma filosofia cuja abordagem sobre educação foi sumarizada na declaração: “desconstrução [...] tem, então em princípio, sempre se ocupado com o aparato e funcionamento do ato de ensinar, de modo geral” (Derrida, 2002, p. 73)? O que se oferece nesse contato que parece a um só tempo remeter e escapar aos nossos dialetos antidicotômicos hoje tão evocados no

⁷ Hite (2017) comenta que a origem etimológica da palavra *catástrofe* vem do latim *kata + strophe*, ação ou ato de virar, semelhante ao movimento estroboscópico de girar.

⁸ Estamos nos referindo ao conjunto de conferências organizadas em Austin (1990).



pensamento curricular? Nossa leitura segue propondo tramar uma relação não hierárquica entre Derrida e currículo, de não tentar opor um ao outro para buscar uma síntese, pensar “nem a partir de um, nem a partir do outro, nem a partir do próprio conjunto, já compreendido como Uno, já como Outro, antes pensar absolutamente e sem reservas a partir do com” (Luc-Nancy, 2000, p. 34). “Com”, sugere Luc-Nancy (2000, p. 35), é “a partilha do tempo-espacó; é o ao mesmo tempo-no-mesmo-lugar como tal, em si mesmo, despedaçado [...]. ‘Com’ não indica o compartilhamento de uma situação comum mais do que a justaposição de externalidades puras”.

Esperamos evitar, assim, o risco de elucidação explicativa que nosso título poderia evocar. Seguimos envolvidos com o alerta de Derrida (2001b, p. 10), de que “seria impossível, pois, fornecer uma representação linear, dedutiva, da organização interna [de suas] obras, que correspondesse a alguma ‘ordem das razões’”. Seria impossível, de fato, – para não dizer, irredutível –, explicar Derrida para a educação e para a teoria de currículo ou explicar o currículo a partir de Derrida, sistematizando o que quer seja. Em entrevista a Henri Rose, Derrida (2001b, p. 47) complica a leitura ao insistir que seus conhecidos termos são, antes de tudo, *quase-conceitos*, tão somente “pontos focais de condensação econômica, de locais de passagem obrigatórios para um número bastante grande de marcas, de crisóis um pouco mais efervescentes”. Junto ao compromisso crítico de interrogar as normas do discurso pedagógico, somamos um compromisso com uma composição epistemológica, de *pensar com* Derrida, fazendo uso de quase-conceitos como um modo da teorização entrar e viver na zona de tradução.

Um comentário de Blanchot (1997), no qual traça um elogio à figura de tradutor, é indicativo do percurso que tomamos. Nele, Blanchot (19987) sublinha o perigo implicado no gesto tradutório quando retoma e comenta uma passagem escrita por Rudolph Pannwitz sobre as traduções alemãs, hoje bastante conhecida, desde que Benjamin (2008) a citou em *A tarefa-renúncia do tradutor*:

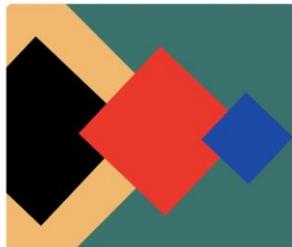
Nossas traduções (*Übertragungen*), mesmo as melhores, partem de um falso princípio. Elas querem germanizar o sânscrito, o grego, o inglês, em vez de sanscritizar, helenizar, anglicanizar o alemão. Elas têm muito mais respeito (*Ehrfurcht*) pelos usos de sua própria língua do que pelo espírito da obra estrangeira. [...] O erro fundamental do

tradutor (*Übertragenden*) é conservar o estado contingente de sua própria língua em vez de deixá-la mover-se violentamente pela língua estrangeira (Benjamin, 2008, p. 76).

Nessas linhas, Blanchot (1997, p.60) percebe uma promessa sedutora: aquela “de que cada língua possa de fato se tornar todas as outras, ou, pelo menos, que possa se deslocar sem danos ou riscos num sem número de novas direções, desapegando-se do estado fortuito em que por acaso se encontra”, abrindo-se sem reservas aos mais violentos abalos. Em seu argumento, tradutores, sobretudo aqueles mais dispostos a promover esses abalos, estariam propensos a reconhecer o que há de difícil e arriscado nessa abertura e tenderiam a viver “uma intimidade constante, perigosa, admirável [...] com a convicção de que, no fim das contas, traduzir é uma loucura” (Blanchot, 1997, p. 61). Para Blanchot (1997, p. 60), a tradução está ligada a esse devir: ela o “traduz” e o realiza na medida em que “conjura as possibilidades que qualquer língua do mundo tem de ser diferente de si própria, estrangeira para si mesma” e opera nessa zona de “tudo aquilo que na língua insinua ou convoca um estado que seja outro, por vezes perigosamente outro”. Aqui, sustenta Blanchot (1997), residiria a coragem do trabalho do tradutor, o mestre secreto da diferença. E Derrida declararia um gosto do segredo.

Tenho o gosto do segredo, o que tem decerto a ver com a não pertença; tenho um movimento de temor ou terror diante de um espaço político, por exemplo, um espaço público que não dê espaço ao segredo. Para mim, exigir que se faça sair tudo à praça e não haja foro íntimo, é já o fazer-se totalitário da democracia. Posso transformar o que disse em ética política: se não se mantiver o direito ao segredo, entrar-se-á num espaço totalitário (Derrida, 2006, p. 78).

Atentos ao espaço totalitário, passamos a expor um pouco os arriscados deslocamentos prometidos nessa situação de *pensar com Derrida currículo como zona de tradução*. Para tanto, realizaremos adiante dois movimentos. Primeiro, interrogamos brevemente textos políticos e, na sequência, seguimos complicando algumas crenças pedagógicas, movendo-nos em direção a uma teoria curricular comprometida com a alteridade radical, exposta à experiência potencialmente aterradora da própria *decriação* – expressão com a qual Agamben (2015) se referiu ao discernimento vertiginoso da contingência absoluta para além de qualquer esteio de razão, de qualquer possibilidade



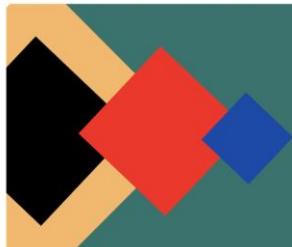
de fundamento. O que inclui, nas palavras de Lopes (2015, p. 460), “incorpor[ar] a dimensão do fracasso da leitura de qualquer texto político”. A seguir, partimos de uma pequena digressão. Vamos contar uma breve história de uma espécie de pesquisa-intervenção⁹ que realizamos em uma escola de Niterói, Rio de Janeiro.

Era uma vez...

Era uma vez... uma escola onde começamos a atuar como pesquisadores e colegas e que provavelmente seria descrita como uma escola como qualquer outra. Um edifício moderno como quase 400 outros construídos na década de 1980, em meio a um terreno sem paisagem. Visto da estrada, a edificação é emoldurada por uma comunidade muito pobre, como a maioria das comunidades de beira de estrada do Brasil, mesmo a apenas 16 quilômetros das famosas praias do Rio de Janeiro. Para quem procura generalizações, as instalações bem cuidadas e a limpeza impecável do prédio podem soar desafinadas, bem como o profundo silêncio inesperado em um espaço com 120 adolescentes. Porém, em um momento em que a economia neoliberal prevalece, parece imperativo, tanto quanto possível, evitar generalizações para permitir que a memória das diferenças emerja. Em dois dos três anos em que estivemos em contato com a escola, a maioria das atividades migrou para a internet, incluindo as extensas conversas semanais que tivemos com a comunidade e que animam este artigo como um espetro.

Conversas animadas como espetro porque insistimos em uma operação desestrutiva de que tais relatos seriam o reflexo do que ocorreu como fato na experiência escolar, cuja pretensa objetividade seria suportada pela transparência material dos registros. Espectralidade, nota Derrida (1994a), implica disjunção do tempo, renegando um horizonte de totalidade histórica e a imutabilidade do presente, forçando uma abertura ao acontecimento. Falamos, assim, nos termos de criação de memórias futuras, dependentes de uma disjunção da ordem temporal, emergidas de um “agora sem conjuntura. Um agora desajuntado ou desajustado, ‘out of joint’, um agora desencaixado que sempre corre o risco de nada manter junto, na firme conjunção de

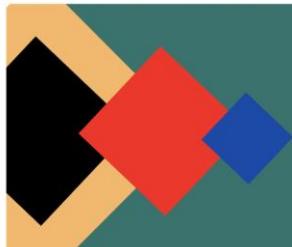
⁹ Exploramos, em outro momento (Coautor1; Coautor 2), como passamos a compreender essa noção de pesquisa-intervenção.



algum contexto, cujas bordas são ainda indetermináveis” (Derrida, 1994a, p. 17). Nas conversas, criamos memórias futuras de uma escola orgulhosamente definida por professores como “diferente”.

Talvez a palavra “diferente” fale de um desejo de distanciar suas experiências do atual enquadramento neoliberal de que as escolas públicas não funcionam. Talvez, de maneira derridiana, se refira à responsabilidade ou à resposta ética que sentem que devem dar diante da “temporalidade [que] parece aqui essencial ao processo de capitalização” (Derrida, 1994a, p. 207). Tal responsabilidade pode ser percebida na forma como a equipe escolar trabalha para a superação da vulnerabilidade na qual os alunos estão imersos, um ato de cuidado com os alunos que está impregnado na escola. É importante reconhecer que, naquela escola “diferente”, são impactantes as condições de vulnerabilidade induzida em que vivem estudantes e suas famílias, o que se agravou com a pandemia. Mesmo antes, mais da metade dos alunos vivia na pobreza e quase 40% em situação de miséria. Em sua maioria, os professores sonham com a autonomia das dificuldades econômicas como condição para a felicidade; autonomia que provavelmente fracassaria devido às condições estruturais da sociedade: pobreza, concentração de renda, racismo, capacitismo apareceram em uma longa lista de obstáculos que incluem também a intervenção estatal sobre o trabalho docente. Durante nossas conversas, a “saída” da vulnerabilidade parecia depender de uma mudança estrutural no poder global que não apenas produz a vulnerabilidade, mas também dificulta que ela seja conhecida ou mesmo reconhecida.

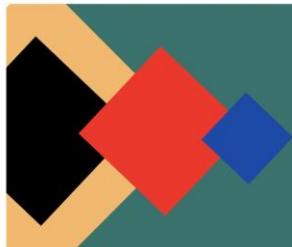
Para aqueles que tinham acabado de abandonar as utopias marxistas, essa sensação de girar no mesmo lugar era e continua sendo difícil de suportar. Não encontrar a saída que tanto desejavam é um problema, mas mesmo assim continuam por uma impossibilidade ética de desistir. Se “o mundo como é” não pode ser reduzido ao presente normativo – as rupturas estão sempre lá a se disseminar –, é impossível estar nas escolas brasileiras e naquela em específico e esquecer a força da racionalidade neoliberal. Portanto, nosso primeiro movimento se volta para discutir as imposições dessa racionalidade sobre o currículo. Alinhados com Brown (2015, p. 9-10), tomamos a definição de racionalidade neoliberal como uma conjuração de “todo domínio e



comportamento humano, bem como os próprios humanos, de acordo com uma imagem específica da economia". Indo um pouco mais longe, talvez seja importante destacar o fortalecimento de um projeto moral do neoliberalismo, de algum modo adormecido pelo florescimento de políticas de direitos humanos como resposta à barbárie da Segunda Guerra Mundial (Brown, 2019). A revitalização desse projeto moral teve impacto direto no currículo em diferentes partes do mundo, de diferentes maneiras.

Temos acompanhado a induzida partidarização da política, com efeitos tanto nas políticas públicas de grande porte quanto nas educacionais e curriculares. Os exemplos são muitos. Temos lidado com tentativas de implantação do *homeschooling*, bem como com uma caça às bruxas de professores acusados de “doutrinação política de esquerda”. Mesmo que essa versão *frankensteiniana* do neoliberalismo – essa é uma metáfora de Brown (2019) – seja assustadora o suficiente para merecer uma atenção mais cuidadosa, não vamos nos envolver com ela agora. Nossa foco tem sido pensar as formas globais de governança que a racionalidade neoliberal vem colocando em operação no campo das políticas públicas e curriculares, o que pode ser ainda mais facilitado pela escalada conservadora. Ball (2012) argumenta que novas redes globais estão sendo criadas por um conjunto de atores sociais – nova filantropia e *edu-business*, *think tanks* e outros tantos atores híbridos como as redes de advocacia –, cujo núcleo estável é a produção de novas narrativas sobre o que conta como uma boa política. Ou seja, é um processo que não apenas produz “novas” soluções para os problemas, mas efetivamente define os problemas e sua relevância, implicando na redução do papel do Estado, que se torna um simples mediador para quem propõe as soluções apresentadas.

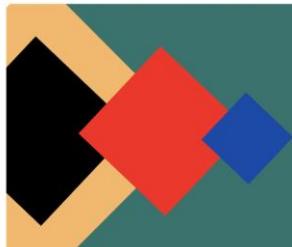
No Brasil, recentemente, vimos a presença de tais redes na proposição da Base Nacional Curricular Comum e na sua implementação atual. Além de uma governança mais direta por meio da legislação, as redes globais vêm se propagando por meio de mecanismos brandos de governança, oferecendo aos professores ajuda para superar suas lutas cotidianas, muitas delas fomentadas pelas próprias políticas neoliberais. Como resultado, como em muitos outros países, as políticas curriculares brasileiras recentes estão sendo reescritas com a implantação de um desenho curricular econômico, baseado em premissas que não são novas na área. As políticas e a imaginação dos pais e até



mesmo dos educadores estão sendo colonizadas por versões sistêmicas padronizadas de currículo, temperadas com neurolinguística e termos como competências socioemocionais, empreendedorismo e preparação para a vida, entre outros. Prometendo empregabilidade e desenvolvimento, a ideia de aprender algo mensurável, responsável e classificável é criada pela administração da relação entre o normal e o patológico. Nas palavras de Appadurai (2001, p. 177), a “representação numérica é a chave para normalizar a patologia da diferença”, produzindo indivíduos genéricos, assim como seus outros – ambos igualmente descontextualizados. Estranhamente, a nova governança se diferencia, mas o faz à custa do próprio reconhecimento da diferença.

Quando estamos submersos nesses esquemas de inteligibilidade cada vez mais ultrajantes, soa urgente pensar uma teoria curricular comprometida com a alteridade radical, uma educação de sujeitos que, como afirma Butler (2018), são desfeitos pelo encontro com e pelos outros. Na escola de Niterói, temos trabalhado juntos para desestabilizar ideais reguladores que constituíam as respostas que estávamos acostumados a produzir, a começar pela ideia de autonomia – que emula oferecer uma saída das imposições de um currículo nacional e da regulamentação das redes privadas e filantrópicas. Até que ponto destacar e demandar autonomia não coloca limitações para fazer justiça à diferença? Em diálogo com Butler (2016, p. 26), nós nos perguntamos até que ponto “certos projetos de pensamento e certas formações políticas organizadas pelo mestre da soberania e da resistência contra regimes injustos e violentos [não] mobilizam a vulnerabilidade como parte de seu próprio exercício de poder”? Se sim, como abrir-se para discutir as condições estruturais da violência interna e externa, compreender e mobilizar, sem romantizar, as resistências construídas na vulnerabilidade?

Muitos de nós – pesquisadores e professores – temos uma longa experiência de “trabalhar juntos” trazida de uma militância em movimentos sociais (de esquerda, mas também das igrejas). Essa é uma habilidade importante. Porém essa experiência pode ser captada por uma ética do indivíduo, sendo necessário “desaprendê-la” e aceitar que a precariedade é uma condição generalizada da vida. A luta contra a vulnerabilidade induzida pela racionalidade neoliberal não pode ser conduzida sob a crença de que é necessário, ou mesmo possível, suturá-la. Se é verdade que a precariedade

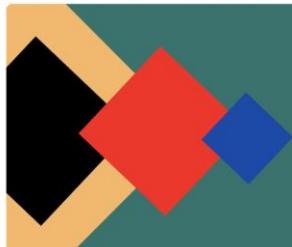


compartilhada é condição para a vulnerabilidade induzida, enfrentá-la não depende de cada um de nós se afirmar como sujeito livre e autônomo, nas bases do indivíduo. Ao contrário, afirmar tal autonomia como saída pode reforçar a norma neoliberal contra a qual supostamente lutamos e obliterar a política como uma negociação implacável entre o cálculo e o incalculável, o possível e o impossível, autonomia e heteronomia. O desafio do “desaprender”, que nunca terá fim, busca lidar com o potencial ético-político (e educacional) de pensar uma subjetividade atravessada pela alteridade ou, na definição de Butler (2018), uma ontologia relacional.

Desaprender: a experiência impossível da tradução

O espaço da literatura não é somente o de uma ficção instituída, mas também o de uma instituição fictícia, a qual, em princípio, permite dizer tudo. Dizer tudo é, sem dúvida, reunir, por meio da tradução, todas as figuras umas nas outras, totalizar formalizando; mas dizer tudo é também transpor [*franchir*] os interditos. É liberar-se [*s'affranchir*] em todos os campos nos quais a lei pode se impor como lei. A lei da literatura tende, em princípio, a desafiar ou a suspender a lei. Desse modo, ela permite pensar a essência da lei na experiência do “tudo por dizer”. É uma instituição que tende a extrapolar [*déborder*] a instituição (Derrida, 2014, p. 49).

Poderíamos estender essa instituição que tende a extrapolação ao currículo? Mobilizada pela poesia de Alberto Caeiro, Paraíso (2016, p. 210) argumenta em nome de um “aprender a desaprender os sentidos constituídos, os significados produzidos e os pensamentos construídos para abrir em si próprio as diferenças”. Os versos do heterônimo de Fernando Pessoa (2004, p. 60) dizem: “Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma vestida!)/ Isso exige um estudo profundo/ Uma aprendizagem de desaprender”. Com esse “desaprender”, chegamos ao segundo movimento do nosso argumento, dando uma faceta poética para aquilo que Derrida (1995, p. 54) descreveu como uma disposição de persistir na estranheza – “trememos nessa estranha repetição que liga um passado irrefutável [...] a um futuro inantecipável, [trememos] diante daquilo excede à minha visão e ao meu saber, e, no entanto, refere-se ao que me é mais íntimo”. Com esse tremor, desejamos deslocar discursos pedagógicos e curriculares que, como regimes de poder, prometem o que deveria continuar sendo irrealizável. Às vezes,



parecem que não são tão distintos da racionalidade neoliberal e devemos admitir que não temos sido tão críticos com eles quanto somos com o neoliberalismo.

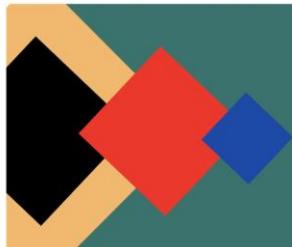
Mais uma vez, partimos de uma intrigante “resistência” dos professores em discutir os acontecimentos em sala de aula. E devemos admitir que estamos chamando apressada e inadequadamente de “resistência” essa posição, pois não tivemos tempo suficiente para explorar o assunto em nossas conversas. O compromisso em sala de aula continuou sendo com o conteúdo, ora porque o espaço é considerado regulado pelo currículo nacional ou pela gestão municipal, ora porque a teoria marxista nos ensinou que a superação da situação de vulnerabilidade, a redenção pela escolarização, passa pelo domínio do conhecimento socialmente acumulado ou do que Michael Young (2000) chama de conhecimento poderoso. Talvez a resistência em incluir atividades de sala de aula na memória futura de uma escola que se apresentava como “diferente” fale do apego que os professores têm à sua autonomia. Talvez, e é isso queremos apontar, aponte para a força normativa dos discursos pedagógicos e curriculares em produzir o reconhecimento do que deve ser um bom currículo.

Por maior que haja uma disposição crítica ao neoliberalismo, por mais popular que tenha se tornado a desconstrução das dicotomias, é difícil evitar certo senso pedagógico e nos desvencilharmos do atoleiro da “clausura metafísica” da qual falava Derrida (2011b). Desaprender é persistir na estranheza porque se liga, ao menos em parte, com fazer tremer a linguagem pedagógica que nos constitui, de como pensamos com ela talvez, mesmo que sem pensar, mesmo que à nossa revelia. Se nossas crenças educacionais são em forjadas na linguagem, em algum momento teremos que reconhecer que nosso léxico curricular falha e abre-se a violência da alteridade. Algo que pode fascinar ou intimidar, mas que jamais se oferece de todo, já que, “ao contrário do que o nosso desejo não pode deixar de ser tentado a crer, a própria coisa se esquia sempre” (Derrida, 1994b, p. 117). Como observa Nietzsche (2001, p. 162): que o demente pudesse ser o intérprete da verdade é algo que “faz rir ou tremer a nós” porque esse estranhamento é, sobretudo, de nós mesmos e promete instalar-se em nós.

A esta altura, pode ser conveniente declarar a herança que nos constitui como pesquisadores em currículo e sobre a qual se constrói a pesquisa sobre Niterói. O que

nos move em nosso contato é um desconforto com a ideia de uma escola suspensa entre o passado – que constitui o conteúdo e o ensino – e os objetivos futuros. A pesquisa é impulsionada pelos pensamentos e imagens de uma educação aprisionada em uma temporalidade contínua e linear que despreza o que é encenado cotidianamente nas escolas, o agora desconjuntado com bordas indetermináveis. Tentamos concretizar a enorme promessa de entender o currículo como um texto vivido, apresentada por Pinar (2012), como experiência; uma promessa que reconhece o outro em sua singularidade, que não teme o excesso ou transbordamento. Como buscamos defender neste texto, complicamos essa herança com leituras pós-estruturais de Derrida sobre a diferença. Lidamos com a noção de experiência não como uma experiência de algo ou de um indivíduo, mas como uma experiência que fala da estrutura da não presença das coisas ou da alteridade radical – traço, espectro, o impossível, tradução como movimento eterno de transformação, que implica a desconstrução da experiência fenomenológica. Para Derrida, “uma experiência genuína é uma experiência de impossibilidade ou uma experiência impossível” (Direk, 2000, s.p), é a experiência de uma aporia.

Logo, para deter o impulso sedutor de tomar o “como” de nosso título por uma ponte a designar uma marca de uma condição universal de qualquer currículo, não custa também seguir com o alerta de Derrida (1991, p. 259) quando insiste que a metáfora permanece sempre “um filosofema clássico, um conceito metafísico”, produto de “uma rede de filosofemas que lhe são contemporâneos ou solidários” (Derrida, 1991, p. 259). Em oposição ao literal, a metáfora rege uma rede oposições de modo que o que está em jogo em nosso argumento não é substituir simplesmente currículo por zona de tradução, mas que pode ser produtivo abrir o currículo a algum tipo de deformação propriamente misteriosa ou monstruosa da experiência do impossível, na qual “o discurso encontra ali seu limite: nele mesmo, em seu próprio poder performativo [em uma palavra: o impossível no possível]” (Derrida, 2010, p. 25). Pensar currículo como zona de tradução dificilmente começaria convidando para o gesto domestificador da diferença. Ao invés disso, nós nos envolvemos no trabalho crítico de ir além de listar diferenças nomeáveis e observáveis, pois trata-se de restituir o valor inominável da alteridade.



É preciso falar do fantasma, até mesmo ao fantasma e com ele, uma vez que nenhuma ética, nenhuma política, revolucionária ou não, parece possível, pensável e justa, sem reconhecer em seu princípio o respeito por esses outros que não estão mais ou por esses outros que ainda não estão aí, presentemente vivos, quer já estejam mortos, quer ainda não tenham nascido. Justiça alguma [...] parece possível ou pensável sem o princípio de alguma responsabilidade, para além de todo presente vivo, nisto que desajunta o presente vivo, diante dos fantasmas daqueles que já estão mortos ou ainda não nasceram (Derrida, 1994a, p. 11-12).

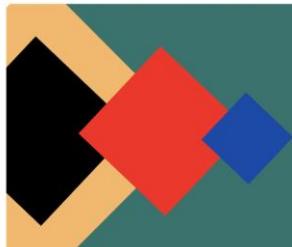
Fazer justiça aos “que já estão mortos ou ainda não nasceram” abriga uma chance de fazer tremer em nós uma forma de pensamento que remete, mas também escapa ao nome que poderíamos reservar à “educação”. Responder “além de todo presente vivo” alcança a própria forma de viver e tem potencial para fazer vibrar a palavra “educação”. Desde essa zona de tradução, a educação se torna uma experiência impossível, um porvir, o que nos convida a questionar os discursos curriculares que, como pequenas estruturas que detêm reivindicações metafísicas, continuam a constituir uma estratégia de poder e buscam controlar a emergência do inesperado, do acontecimento, disso “que desajunta o presente vivo”, bloqueando novas formas de subjetivação que constituem a educação em si. O compromisso ético-político com a alteridade poderia tentar impulsionar ao máximo a torção da linguagem pedagógica de forma a nos devolver a convicção de que educar é diferir, é relação com a diferença, tradução perpétua; é diferirmos de nós mesmos a cada instante. É importante desconstruir os discursos que se apresentam como regra, os quais permitem o cálculo dos atos educativos que, por sua vez, conduziriam a uma “boa educação”. Seria preciso relaxar as intenções coercitivas de tais discursos, abrindo espaço para os excessos que precisam e nunca serão totalmente reativados.

Talvez, enfim, possamos lançar algum movimento contra a relativa excepcionalidade com que as cenas de Benjamin e Blanchot lograram descrever a tarefa da tradução, demonstrando que, com frequência, o lugar acanhado que reservamos entre nós de viver com a língua do outro nas salas de aula é a condição irredutível da educação. O exercício parece ser preparar-se para a vinda de um outro monstro, que sempre vem, e com quem, não raro, nossas teorias curriculares não têm sido hospitaleiras. Mesmo que todo esse exercício pareça normativo, principalmente se

sugerido por pesquisadores nas universidades, não custa repetir que não pretendemos criar uma teoria-presença, não porque seja uma tarefa impossível. Embora seja mesmo, é indesejável para a educação por vir. Um exercício teórico aberto à alteridade necessita de uma teoria performativa não presencial capaz de se dobrar e se desconstruir.

O desafio é “desaprender” algumas de nossas crenças pedagógicas. Uma das mais resistentes e difíceis de abrir mão é a ontologia iluminista do sujeito autônomo que pode ser redimido pela educação. É importante reconhecer que temos questionado essa crença e o paternalismo colonial que ela engloba, há décadas, com efeitos mistos. Ao invés de perseguir o sonho impossível (e neoliberal) da autonomia – pelo domínio de um certo conjunto de saberes –, as teorizações curriculares poderiam, contudo, enfrentar a relacionalidade que nos constitui, a precariedade como condição generalizada da vida, sem tentar evitá-la. Precariedade, afirma Lorey (2015, p. 1), é mais do que postos de trabalho inseguros ou insuficiência das políticas públicas: “incerteza e exposição ao perigo abarcam a totalidade da existência, os corpos, os modos de subjetivação. É ameaça e constrição, ao mesmo tempo que novas possibilidades de vida e trabalho são abertas. A precariedade significa viver com o imprevisível, com a contingência”.

Sempre fomos seduzidos pela imagem de Derrida (1989) daqueles momentos em que – e acrescentaríamos em cada sala de aula – as regras são suspensas para que a decisão, necessária sem nunca ser a certa, surja como aporia, loucura ou vertigem, sem instalar qualquer sujeito. É uma decisão que simplesmente responde a um apelo de uma alteridade radical, que não pode ser antecipada ou regulada, aquela “que ainda não está inventada”, nas palavras de Derrida (1989, p. 59); um compromisso ético-político de responder ao outro ao qual estamos vinculados em nossa mútua precariedade – e também a precariedade induzida em tempos neoliberais. Tal imagem precipita o movimento contínuo de questionar a “verdade” que dificulta o reconhecimento da decisão demandada pelo outro que nos toca em nossa vulnerabilidade. A questão com a qual estamos tentando lidar com Derrida poderia ser, por fim, descrita em: como pensar a educação de um sujeito que se constitui em sua relação com o outro – com “humanos, processos vivos, condições inorgânicas e meios de vida” (Butler, 2018, p. 144)?



Esta é, entretanto, uma pergunta retórica. Não porque estamos terminando o texto, mas porque sua resposta será sempre adiada, diferida em relação à alteridade sem a qual não é possível educar. Permanecer sempre com incômodo lembrete de que é preciso deixar o “desaprender” tomar conta de nós para que continuemos deslocando as normas de um discurso pedagógico, que coloca as relações de interdependência no lugar do que deve ser superado por ferramentas que entalham o lugar do sujeito autônomo. Desaprender o desejo de autonomia, aceitar que não há batalha a ser vencida – ou perdida – e que o trabalho necessário e impossível da zona de tradução, que nunca será plenamente realizado, é evitar suturar esse desconforto, esse tremor em nós.

Referências

- Agamben, G. (2015). *Bartely, ou da contingência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Aguilar, G. (2005). *Poesia concreta brasileira*. São Paulo: EdUSP.
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Apter, E. (2006). *The translation zone*. Princeton: Princeton University Press.
- Austin, J. (1990). *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ball, S. J. (2012). *Global education Inc*. New York: Routledge.
- Baring, E. (2011). *The young Derrida and French Philosophy, 1945-1968*. Harvard: Cambridge University Press.
- Benjamin, W. (2008). *A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Blanchot, M. (1997). *Friendship*. Stanford: Stanford University Press.
- Brown, W. (2015). *Undoing the Demos*. New York: Zone Books.
- Brown, W. (2019). *Nas ruínas do neoliberalismo*. São Paulo: Politeia.
- Butler, J. (2016). Rethinking vulnerability and resistance. In: J. Butler, Z. Gambetti & L. Sabsay (Eds.). *Vulnerability in resistance* (p. 12-27). Durham: Duke University Press.
- Butler, J. (2018). *Corpos em aliança e a política das ruas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Campos, H. (1997). *A arte no horizonte do provável*. São Paulo: Perspectiva.
- Corazza, S. (2015). Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrileitura da diferença). *Pro-Posições*, 26(1), 105-122.

- Borges, J. L. (2008). *O Aleph*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Derrida, J. (1989). Psyche: inventions of the Other. In: L. Water & W. Godzich (eds.). *Reading de man reading* (p. 53-74). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Derrida, J. (1991). *Margens da filosofia*. Campinas: Papirus.
- Derrida, J. (1993). Back from Moscow, in the USSR. In: M. Poster (Ed.). *Politics, Theory, and Contemporary Culture* (p. 197-235). New York: Columbia University Press.
- Derrida, J. (1994a). *Espectros de Marx*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Derrida, J. (1994b). *A voz e o fenômeno*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Derrida, J. (1995). *The gift of death*. Chicago: The Chicago University Press.
- Derrida, J. (1996). Cada vez, quer dizer, e, no entanto, Haroldo... In: *Homenagem a Haroldo de Campos*, (p. 12-14). São Paulo: PUC-SP.
- Derrida, J. (1998). Carta a um amigo japonês. In: P. Ottoni (Org.). *Tradução: a prática da diferença* (p. 19-25). Campinas: Editora da Unicamp.
- Derrida, J. (2001a). *O monologuismo do outro*. Porto: Chão de Letras.
- Derrida, J. (2001b). *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Derrida, J. (2002). *Who's afraid of philosophy?* Stanford: Stanford University Press.
- Derrida, J. (2004). The Other's Language: Jacques Derrida interviews Ornette Coleman, 23 june 1997. *Genre*, 37(2), 319-329.
- Derrida, J. (2006). *O gosto do segredo*. Lisboa: Fim do Século.
- Derrida, J. (2010). *Força de lei*. São Paulo: Martins Fontes.
- Derrida, J. (2011a). *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva.
- Derrida, J. (2011b). *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva.
- Derrida, J. (2014). *Essa estranha instituição chamada literatura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Direk, Z. (2000). On the sources and the structure of Derrida's radical notion of experience. *Tympanum: A Journal of Comparative Literary Studies*, 4. <https://khora.site/direk.html>.
- Fonseca, J. T. (2007). A escrita crítica de Glauber Rocha: escrita artista. In: R. Antello & M. L. Camargo (Orgs.). *Pós-crítica* (p. 117-128). Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Hite, C. (2017). The gift from (of the) “behind” (derrière): intro-extro-duction. In: C. Hite. *Derrida and Queer Theory* (p. 10-23). Santa Bárbara: Punctum Books.
- Lopes, A. C. (2015). Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, 21(45), 445-466.
- Lorey, I. (2015). *State of insecurity*. Londres: Verso Books.

- Luc-Nancy, J. (2009). *Ser singular plural*. Madrid: Arena Libros.
- Meciano, R. (2018). Haroldo de Campos: a Editora Perspectiva e a recepção de Jacques Derrida no Brasil: uma entrevista com Jacó Guinsburg. *Lugar Comum*, 58, p. 167-177.
- Nascimento, E. (2014). A literatura à demanda do outro. In: J. Derrida. *Essa estranha instituição chamada literatura* (p. 7-42). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Nietzsche, F. (2001). *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Oliveira, R. (2008). *Derrida com Makumba: o dom, o tabaco e a magia negra*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Otoni, P. (2001). A tradução da *différance*: dupla tradução e *double bind*. *Alfa: Revista de Linguística*, 44(1), 45-58.
- Paraíso, M. (2016). Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*, 17(33), 206-237.
- Peeters, B. (2013). *Derrida*. São Paulo: Civilização Brasileira.
- Pessoa, F. (2004). *Alberto Caeiro*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Pinar, W. (2012). *What is curriculum theory?* New York: Routledge.
- Pratt, M. L. (1999). *Olhos do império*. Bauru: Edusc.
- Viola, D & Vorcaro, A. (2009). A formulação do *objeto a* a partir da teorização lacaniana acerca da angústia. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 9(3), 867-903.

Recebido: 31/10/2022

Aceito: 13/11/2022

Publicado: 30/09/2023

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.