

# “Quem sobe nos ares não fica no chão, quem fica no chão não sobe nos ares”<sup>1</sup>: o currículo habitado pela indecidibilidade e pela alteridade

## Resumo

O presente texto se insere no campo do currículo, explorando suas relações com a indecidibilidade e alteridade a partir da perspectiva desconstrucionista dos escritos de Jacques Derrida. Propomos pensar o currículo como um campo vivo, plural e aberto, no qual a decisão nunca é pura ou definitiva, mas sempre marcada pela indecidibilidade, pela alteridade e pela *différance* — conceitos derridianos que indicam a responsabilidade interpretativa, a valorização da relação e do encontro e a impossibilidade de uma significação final do currículo. Assim, objetivamos discutir o currículo em diálogo com a desconstrução e, para isso, compomos traços de indecidíveis como alteridade e *différance* para compreendermos o currículo como aberto ao outro que denuncia a presença sempre ausente de um sentido último, único, melhor ou por fim. Registramos ainda, os desafios teórico-metodológicos de trabalhar essa perspectiva no campo do currículo e apresentamos como esse movimento pode ser pensado dentro de um debate que desafia uma essência fixa. A desconstrução, ao questionar a metafísica da presença e as hierarquias, permite uma leitura aberta, responsiva e ética do currículo, em que o outro é reconhecido como uma alteridade irreduzível. Assim, o currículo se torna um espaço de reinvenção constante, marcado pelo movimento de tradução, suplementação e adiamento de sentidos, que favorece uma prática pedagógica mais democrática, inclusiva e sensível às diferenças.

**Palavras-chave:** currículo; desconstrução; *différance*; alteridade; indecidibilidade.

**Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida**

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE –  
Caruaru/PE – Brasil  
lucinalva.almeida@ufpe.br

**Ana Priscila de Lima Araújo Azevêdo**

Secretaria da Educação de Pernambuco – SEE/PE – Caruaru/PE – Brasil  
anapriscilaazevedo40@gmail.com

## Para citar este artigo:

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; AZEVÊDO, Ana Priscila de Lima Araújo. A formação de professores na Região Norte: a atuação dos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 27, n. 64, p. 127-144, maio/ago. 2026.

**DOI:** 10.5965/1984723827642026127

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723827642026127>

<sup>1</sup> Cecília Meireles, 2012, p. 63.

“Those who rise into the air do not stay on the ground, those who stay on the ground do not rise into the air”: the curriculum inhabited by indecisiveness and otherness

«Quien se eleva en el aire no permanece en tierra, quien permanece en tierra no se eleva en el aire»: el currículo habitado por la indecisión y la alteridade

### Abstract

This text falls within the field of curriculum, exploring its relationships with undecidability and alterity from the deconstructionist perspective of Jacques Derrida's writings. We propose thinking of the curriculum as a living, plural, and open field, where decision is never pure or definitive, but always marked by undecidability, alterity, and *différance*—Derridian concepts that point to interpretive responsibility, the value of relationships and encounters, and the impossibility of a final meaning for the curriculum. We aim to discuss the curriculum in dialogue with deconstruction; to this end, we draw on traces of the undecidable—such as alterity and *différance*—to understand the curriculum as open to the other, which reveals the ever-absent presence of a final, unique, best, or ultimate meaning. We also note the theoretical and methodological challenges of applying this perspective in the field of curriculum and present how this approach can be conceived within a debate that challenges a fixed essence. Deconstruction, by questioning the metaphysics of presence and hierarchies, allows for an open, responsive, and ethical reading of the curriculum, where the other is recognized as an irreducible alterity. Thus, the curriculum becomes a space of constant reinvention, marked by the movement of translation, supplementation, and deferral of meanings, which fosters a more democratic, inclusive, and difference-sensitive pedagogical practice.

**Keywords:** curriculum; deconstruction; *différance*; otherness; undecidability.

### Resumen

El presente texto se inscribe en el ámbito del currículo, explorando sus relaciones con la indecidibilidad y la alteridad desde la perspectiva deconstructivista de los escritos de Jacques Derrida. Proponemos pensar el currículo como un campo vivo, plural y abierto, donde la decisión nunca es pura ni definitiva, sino que siempre está marcada por la indecidibilidad, la alteridad y la *différance* —conceptos derridianos que indican la responsabilidad interpretativa, la valorización de la relación y del encuentro, y la imposibilidad de una significación definitiva del currículo—. Nuestro objetivo es debatir el currículo en diálogo con la deconstrucción; para ello, nos basamos en rasgos de lo indecible, como la alteridad y la *différance*, para comprender el currículo como abierto al otro, lo que denuncia la presencia siempre ausente de un sentido último, único, mejor o definitivo. Registramos, además, los desafíos teórico-metodológicos de trabajar esta perspectiva en el ámbito del currículo y presentamos cómo este movimiento puede concebirse dentro de un debate que desafía una esencia fija. La deconstrucción, al cuestionar la metafísica de la presencia y las jerarquías, permite una lectura abierta, receptiva y ética del currículo, donde el otro es reconocido como una alteridad irreducible. Así, el currículo se convierte en un espacio de reinención constante, marcado por el movimiento de traducción, suplementación y aplazamiento de significados, que favorece una práctica pedagógica más democrática, inclusiva y sensible a las diferencias.

**Palabras clave:** currículo; desconstrucción; *différance*; alteridad; indecidibilidad.

## Notas Introdutórias

Ou se tem chuva e não se tem sol,  
 ou se tem sol e não se tem chuva!  
 Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
 ou se põe o anel e não se calça a luva!  
 Quem sobe nos ares não fica no chão,  
 quem fica no chão não sobe nos ares.  
 É uma grande pena que não se possa  
 estar ao mesmo tempo nos dois lugares!  
 Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
 ou compro o doce e gasto o dinheiro.  
 Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...  
 e vivo escolhendo o dia inteiro!  
 Não sei se brinco, não sei se estudo,  
 se saio correndo ou fico tranquilo.  
 Mas não consegui entender ainda  
 qual é melhor: se é isto ou aquilo.  
 (Maireles, 2012, p. 63)

Começamos esta escrita anunciando que talvez, a resposta que Cecília Meireles buscava, de saber se isto é o melhor ou aquilo é o melhor, reside numa impossibilidade sempre presente em tudo que fazemos na vida, e sim, esta escrita é sobre vida, sobre o movimento vivo do currículo e exatamente por isso convidamos a poesia a se fazer presente desde o início, para tentarmos movimentar aqui os sentidos de currículos que não se findam em si mesmos e que carregam o incessante devaneio de fazer decidir mesmo num terreno indecidível (Derrida, 2007).

Ao nos colocarmos diante dele, propomo-nos a dialogar com os pressupostos de Jacques Derrida para tentarmos compreender porque a decisão habita o terreno da loucura. Nessa perspectiva, destaco a dúvida, a indecisão e a decisão como ato de loucura, como aponta Derrida: “[...] pois tal decisão é, ao mesmo tempo, superativa e sofrida, conservando algo de passivo ou de inconsciente, como se aquele que decide só tivesse a liberdade de se deixar afetar por sua própria decisão e como se ela lhe viesse do outro” (Derrida 2007, p. 52).

Neste sentido, o presente texto se insere no campo do currículo, numa perspectiva pós-estrutural traçando um diálogo com os escritos de Derrida, por compreendermos que este autor nos auxilia no debate sobre um currículo que se constrói no diálogo com o Outro, na alteridade e na valorização da relação e do encontro.

Apoiando-nos na perspectiva de que a desconstrução pode auxiliar no debate sobre currículos que desafiam estruturas fixas e binárias, valemo-nos do “não isto ou aquilo” por compreender que o “outro habita no eu” e por conseguinte “o eu no outro”, num movimento que supera a oposição binária, num movimento em que a alteridade habita a impossibilidade da totalização.

Derrida tem sido chamado ao debate sobre políticas e apresentado desdobramentos em pesquisas no campo do currículo (Azevedo, 2025; Silva, 2020), do cotidiano e das políticas curriculares no contexto brasileiro, e mesmo não tendo tratado diretamente das questões do campo da educação, ao questionar as estruturas de poder, linguagem e cultura, tem fomentado a possibilidade de dialogar com o campo das políticas curriculares, inclusive a partir de seus escritos sobre a alteridade.

Dessa forma, podemos afirmar que Derrida foi um dos filósofos considerados insurgentes, que persiste como pulsação viva no questionamento da cultura e política contemporânea, não apenas como presença teórica, mas que nos convoca e provoca para repensar o impossível. Derrida, talvez, falasse em alguns momentos de sua própria estrangeiridade, a partir de suas experiências, como um judeu que buscava aceitação em ambientes não-judeus rompendo afetivamente com sua família e ainda assim sofrendo com manifestações racistas e anti-semitas (Skiliar, 2008).

Ele não é um pensador que se encaixa ou justapõe nos padrões disciplinares acadêmicos, mas se expande como um jogo de sentidos que nunca se esgota, sempre deslocando o estabelecido e trazendo à tona o que ficou na margem, aquilo que sempre foi silenciado pelas verdades prontas, a tentativa portanto é “narrar então o que Derrida tentou fazer com a sua herança” (Skiliar, 2008, p. 12). Nesse sentido, Derrida remete às dimensões políticas e sociais ao não tratar a ética como um conjunto de regras, mas como uma prática incessante de hospitalidade, ou seja, uma abertura radical ao Outro como Outro, sem reduzi-lo à lógica da identidade ou da assimilação (Derrida, 2013).

No movimento de “viver escolhendo o dia inteiro” (Meireles, 2012) trabalhamos o currículo a partir da leitura desconstrucionista em Derrida, por entendermos que as políticas-práticas curriculares são sempre abertas à leitura e à tradução que rompem com a lógica antidemocrática. Com isso não queremos dizer que a normatividade não permeia a construção das políticas de currículo, mas que essas políticas são habitadas pelo outro,

e que o outro também habita a construção das políticas, num movimento de hiperpolitização (Lopes, 2013). É justamente nesse aspecto que compreendemos que a poesia de Cecília Meireles nos ajuda a traçar um – não único – diálogo entre o campo curricular, envolvendo a construção de suas políticas-práticas e as discussões propostas por Derrida na perspectiva desconstrucionista.

A decisão da qual Derrida fala, embora esse não seja um conceito central em sua obra e apareça com maior contundência apenas em “Gramatologia” quando o autor discute conceitos relacionados à desconstrução e à responsabilidade do leitor, é um de seus indecíveis mais complexos, por dizer respeito às leituras, interpretações e escolhas que se fazem na contextualidade; neste aspecto, sua filosofia aborda temas que envolvem o ato de decidir, escolher ou posicionar-se diante de um texto ou situação, sempre tendo em vista a desconstrução das certezas fixas ou inquestionáveis e a abertura para múltiplas interpretações.

A decisão é considerada como um momento de loucura porque não é uma ação pura e originária, não é uma escolha puramente racional, mas envolve a responsabilidade do sujeito diante do texto e do significado. Neste sentido, quando falamos em currículo enquanto um texto lido e interpretado, por conseguinte traduzido pelo indivíduo, essa decisão leitora envolve múltiplos contextos e não somente a escolha “por isto ou aquilo”, o que “é melhor ou não é melhor” e mesmo não se podendo estar em “dois lugares ao mesmo tempo” o leitor se movimenta em múltiplos contextos que adiam sempre a significação última para esse currículo. O movimento trai e faz trair a herança de um sentido último e de um sentido melhor.

Essa decisão está ligada ao conceito de *différance*, que aponta para o papel do tempo, da memória e da interpretação na construção do sentido, sugerindo que toda decisão interpretativa é sempre provisória e aberta. Assim, a “decisão” para Derrida pode ser entendida como o ato de se posicionar diante de uma multiplicidade de significados, reconhecendo a impossibilidade de uma interpretação definitiva e assumindo a responsabilidade por essa escolha, considerando ainda que toda escolha deixa em aberto múltiplas outras escolhas que estão fora e ao mesmo tempo dentro do que foi escolhido. Essa perspectiva desafia a ideia de verdades absolutas, promovendo uma postura de abertura e adiamento contínuo de significado.

Diante disso, nos propomos a discutir neste artigo o currículo em diálogo com a desconstrução em Derrida, para tanto, compomos a seguir traços de indecidíveis como alteridade e *différance* para compreendermos esse currículo como aberto ao outro que denuncia a presença sempre ausente de um sentido último, único, melhor ou por fim.

Em seguida deixamos registrados nossos desafios ao trabalhar essa perspectiva no campo do currículo em que apontamos como esses desafios afetam não somente quem aposta em verdades fixas e estáveis, mas desestabilizam inclusive quem se propõe a trabalhar com a desconstrução. Por fim, apresentamos nossa perspectiva de como esse movimento pode ser pensado dentro de um debate que desafia uma essência fixa para o campo curricular.

### O eu e o outro: Alteridade e *différance* no movimento vivo de significação do currículo

Destaca-se a ideia do Outro em Derrida, que com o movimento da desconstrução apresentou questionamentos sobre as verdades instituídas socialmente e os deslocamentos de dicotomias arraigadas como: razão/sensibilidade, fala/escrita – o filósofo insurgente não as destrói, mas revela as camadas de sentido que permaneciam ocultas sob as certezas prontas, e das hierarquias postas; esse movimento tem uma profundidade Ética que só se entende na relação com o outro, na alteridade.

Assim, falar de alteridade em Derrida nos leva ao desafio de apenas tentar compreender a “não origem” de sua crítica à metafísica da presença. Isso quer dizer que, para Derrida, a ideia de um signo presente (e de certa forma palpável) é impossível, isso porque, para ele, o signo é uma presença diferida, ou seja, há sempre a substituição de algo pelo signo, e este é secundário (por derivar de uma presença dita original) e provisória (por ser sempre uma representação).

A esse respeito, Duque-Estrada (2018, p. 55) afirma que “[...] um conceito pressupõe outro e vice-versa, o que nos leva a concluir, segundo o argumento de Derrida, que não se pode falar propriamente de um âmbito em si mesmo [...]” A crítica de Derrida se dá então à uma concepção que atribui à presença uma extrema importância como sendo uma origem, se contrapõe à ideia de que há uma presença original que tem um

significado em si mesmo. Para ele, “o lugar onde se começa sempre é sobredeterminado por estruturas históricas, políticas, filosóficas, fantasiosa, que não podemos por princípio jamais explicitar totalmente, nem controlar” (Derrida, 1991, p. 23).

Com isso, Derrida nos indica que, o que ele chama de metafísica da presença, minimiza a complexidade dos elementos, ao apontá-los apenas como uma simples relação entre significante e significado; para ele “[...] este imperativo de saber de si não é, antes de tudo, sentido ou ditado na imediatez transparente da presença de si. Ele não é percebido. Apenas interpretado, lido, decifrado” (Derrida, 2005, p. 14).

Ao fazer essa crítica, Derrida nos convida a pensar sobre a *différance*. Esta, por sua vez, “[...] remete ao movimento a partir do qual, a presença é adiada, desde já e sempre, no movimento de anunciar-se enquanto tal, isto é, remete àquilo que resiste a fazer-se presença de uma vez por todas” (Pimentel Júnior, 2024, p. 110). Assim, o sentido é apenas um símbolo adicional inserido em uma rede de signos; em relação a outros signos, um signo não aponta para um significado único, mas sim para outros signos, “o gerador de significação é o jogo relacional dos elementos” (Santiago, 1976, p. 82). Isso se dá num movimento incessante que não se fecha.

O processo de significação não se dá então, na presença nem na ausência, para que não se incorra em binarismos, mas num jogo espectral, ou seja, numa presença ausente, nunca finda em si mesma, mas no rastro. Neste aspecto, Amitrano (2016) afirma que [...] é na arbitrariedade, no inesperado, naquilo que não pode ser previsto, que se observa o fato de um dado significante não depender efetivamente da livre escolha daquilo que se fala, bem como não possuir uma amarra com o que significa (p. 620) o que implica dizer que não há um “isto ou aquilo melhor” na significação, se ao mesmo tempo não se está livre nem com amarras, a significação, neste caso, do currículo, se dá num movimento em que, ao ser infiel a uma determinada herança é suplementar e não se desvincula dessa mesma herança.

Essa suplementação remete ao adiamento, a *différance*, que por sua vez remete a um desvio, e por isso mesmo à alteridade, visto que essa se refere sempre ao que está fora, ao que escapa e que é da ordem do acontecimento, daquilo que rompe a lógica vigente, que sempre se dá num por vir, “uma substituição que se opera, pois, como um puro jogo de rastros e suplementos ou, se queremos ainda, na ordem do puro significante

que nenhuma realidade, nenhuma referência absolutamente exterior, nenhum significado transcendente vem bordejar, limitar, controlar” (Derrida, 2005, p. 40).

Nesse sentido, ao romper com a lógica vigente, Derrida não tratou a Ética como um conjunto de regras, mas como uma prática incessante de hospitalidade, ou seja, uma abertura radical ao outro como outro, sem reduzi-lo à lógica da identidade ou da assimilação (Derrida, 2003). Essa lógica só é possível numa relação irreduzível com o Outro, na perspectiva desconstrucionista isso se dá por sermos herdeiros, como afirma Skiliar (2008, p. 20), “uma herança que está ali, mas que não deve ser simplesmente, aceita, afirmada sem mais, mas também sobretudo ela deve ser reativada em outra forma, em outra condição, a partir de um certo tipo de escolhas totalmente diferentes”.

Nas abordagens educacionais que não buscam fórmulas prontas, que compreendem o acontecimento a partir da lógica da desconstrução, o acontecimento educativo é sempre singular, imprevisível, e nasce no encontro com o impossível, em que a educação, o currículo e as políticas curriculares aparecem como uma arte de reinventar respostas no presente, sem a prisão de critérios prévios que domesticuem o pensar e o viver através de nossas heranças (Skiliar, 2008). Mas, numa relação de alteridade em que a reinvenção é a própria condição do acontecimento, é nas relações com o outro que se estabelece no processo educativo de produção curricular.

Nas pesquisas em educação e com o currículo, portanto, o que precisaria emergir, segundo Skiliar (2008, p. 27), na perspectiva derridiana, seria a pergunta que antecede a questão do outro, nos discursos sobre a alteridade: “... é uma pergunta que é nossa sobre o outro?... uma pergunta que pressupõe que o outro é aquele que deve responder? Ou se trata de uma pergunta que é do outro, da sua propriedade, que vem do outro?...”. A alteridade é da ordem do acontecimento e o acontecimento é sempre único e inaugural; alteridade é o que acontece e não se pode dominar, pois se esse domínio fosse possível deixaria de ser alteridade.

Assim, a *différance* seria a abertura para alteridade, para o que é totalmente outro, singular e irrepetível. “[...] A *différance* não é uma distinção, uma essência ou uma oposição, mas um movimento de espaçamento, um ‘devir-espaço do tempo’, um ‘devir-tempo do espaço’, uma referência à alteridade, a uma heterogeneidade que não é primordialmente oposicional” (Derrida; Roudinesco, 2004, p. 34). E isso não é relativismo,

mas a aporia da decisão que se dá na ordem do imprevisível, “[...] pois tal decisão é, ao mesmo tempo, superativa e sofrida, conservando algo de passivo ou de inconsciente, como se aquele que decide só tivesse a liberdade de se deixar afetar por sua própria decisão e como se ela lhe viesse do outro” (Derrida, 2007, p. 52).

Nesta linha, as práticas-curriculares consistem numa produção de sentidos que envolvem gestos conflitantes, de disputas e negociações. Nesse processo, o que se apresenta como sendo um remédio para apaziguamento pode ser também veneno para a doença, assim mostrando-se o veneno também como remédio: *phármakon*. Em outras palavras, a ambivalência do *phármakon* e a produção incessante da *différance* ajuda a compreender a produção de sentidos para o currículo, por entendermos que ele é aberto à tradução a cada leitura que se faça; uma leitura inaugural, que envolve um movimento de consciência e responsabilidade leitora, mas que não se desprende de uma herança. Assim, nunca se está totalmente livre ou totalmente refém de qualquer que seja a perspectiva teórica ou política que esteja envolvendo o texto curricular; a leitura sempre nos demonstra que há uma fidelidade infiel ao que é posto como texto originário, até porque a origem não existe em si própria. Em outras palavras, o currículo é tido como [...] um espaço de leitura sempre tradutória, que envolve uma atividade consciente de quem lê, existindo na não passividade de um terreno de disputas que não é neutro, onde o diferir é agir ativamente na construção de sentidos (Azevedo; Almeida, 2025, p. 2).

Dessa maneira, nos distanciamos da polarização entre o bem ou o mal, o melhor ou pior, o isto ou aquilo e nos aproximamos da ideia de “prática-curricular por vir”, afastado de um futuro determinado, previsível ou desejável (Macedo, 2018), ou seja, não apostamos na destruição de um currículo e na substituição por um outro considerado melhor, mas acreditamos que o currículo, seja ele qual for, sempre estará aberto e por isso mesmo, por vir.

Contrariamente aos que concebem a escola apenas como lugar de realização do que é prescrito, concebemo-la como lugar de produção de políticas de decisões curriculares. Ou seja, compreendemos o currículo enquanto espaço de decisão, visto que, mesmo com a normatividade presente em sua construção sua dimensão política nunca cessa, ou seja, ele está sempre permeado pelo conflito, pelo movimento relacional que não permite seu fechamento definitivo e, nós como sujeitos sociais, estamos o tempo

todo envolvidos nessa produção, mesmo havendo a dimensão normativa [...] há também uma dimensão de um currículo político, ou seja, uma dimensão que aponta para o fato de que, todos nós, ao sermos sujeitos sociais, estamos o tempo todo envolvidos na produção curricular (Azevedo; Almeida, 2022, p. 1853).

Assim, entendemos e tomamos a escola como um espaço-tempo de produção de leituras tradutórias que produzem políticas-práticas curriculares e que não apenas aceitam ou rejeitam o que lhes é oferecido, mas que pensam, praticam, constroem, vivem, leem, traduzem o currículo, mesmo ou justamente por fazerem isso sem que seja na ordem do institucionalizado. Sendo, por isso, o currículo permeado pela *différance* e pela alteridade, pela suplementação, pelo adiamento, pelo outro, pela abertura, pela hospitalidade enfim.

Entendemos que as políticas práticas-curriculares podem se constituir enquanto experiências que podem desestabilizar o currículo, possibilitando rachaduras no engessamento das prescrições, o que significa que é na/com as políticas-práticas curriculares que podemos nos deixar continuar perdidas no processo de escuta. Isso implica, como já dito, a dimensão de que para “ouvir o outro de outro modo, para escutar o outro em sua alteridade, é preciso romper com um regime de indistinção, é preciso interromper aquela condição de indiferença em que ouvimos o outro, mas sem escutá-lo” (Cardozo, 2018, p. 296).

Nesta linha, somos instigados ao enfretamento político da formação, do currículo e da avaliação. Na busca de caminhos outros, distante de uma lógica linear, ou seja, no movimento de discursividades no por vir, abertos às impossibilidades no campo do não previsível, o que nos leva a questionar a abertura do currículo ao outro, a existência para além dos binarismos, a presença ética da responsabilidade tradutória que envolve o outro no eu e o eu no outro. Essas indagações e outras estiveram e estão voltadas para o campo das políticas-práticas curriculares e a desconstrução pode auxiliar na compreensão, não resposta plena, a essas inquietações por nos propor pensar justamente sobre a indisponibilidade da expressão plena de um currículo puro, original. Assim, possibilita a inquietude de uma escuta atenta, ética e estética que vivencie o outro na sua singularidade e irredutibilidade.

A revelação da complexidade do encontro com esse outro possibilita o encontro com nós mesmos num desafio que instiga a bordejar as fronteiras do eu. A alteridade é, assim, sobre o eu e o outro, sobre uma ética de responsabilidade e abertura, sobre uma presença que não pode ser dominada e essa presença convida ao por vir, à desestabilização, ao desinventar aquilo que se propõe como um por fim.

### Desinventando os currículos: por vir e não por fim

Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha. Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.

Poesia é voar fora da asa.  
(Manoel de Barros, 2016, p. 267)

O que seria desinventar um objeto? Como poderíamos pensar numa função para determinado objeto que não seja aquela para qual inicialmente aquele objeto foi pensado? Manoel de Barros (2016) convida a desinventar o pente e lhe dar funções de não pentear, nós nos convidamos neste voo fora da asa, a desinventar os currículos fechados numa perspectiva unilateral e propomos um sentido de por vir e não por fim. Isso implica pensar que os currículos, mesmo quando pensados e forjados numa perspectiva fechada, carregam em si o outro, a leitura do outro, que é sempre tradutória e se dá num rastro, rastro esse que se percebe e não se pode apalpar, mas se pode sentir nos cotidianos em que eles são lidos, traduzidos, vividos, escritos e reescritos.

Afastamo-nos de uma ideia de conformação em que não se pode fazer nada diante da normatividade presente nas políticas de currículo e, ao mesmo tempo, compreendemos que a construção, mesmo dessa normatividade não é pura, mas marcada pela disputa política que se dá na leitura ativa do indivíduo que está dentro/fora dessa produção curricular. É assim que entendemos o movimento que se dá entre a normatividade e a tradução; entre o por vir e o por fim, temos operado a produção incessante de leituras que se produzem na hiperpolitização, que diz respeito a um processo em que a produção política nunca cessa. Sendo sempre permeado pela decisão, essa decisão é sempre imprevisível, nunca pura ou desvinculada do contexto em que se dá; nem sempre são subversivas ao que está normatizado, mas nem por isso e nem

mesmo assim, deixam de ser processos em que a decisão opera. A tradução e a abertura operam em contextos em que múltiplas influências também operam. O próprio movimento de leitura é experiência/afetamento/disposição de decisão (Azevedo, 2025).

Esse movimento, contudo, nem sempre é, ou precisa ser aparente, não se acorda um belo dia e se decide: hoje traduzirei o currículo! O movimento é perene, é inerente ao indivíduo e nem sempre ele é evidente, contudo, os efeitos dessa tradução são latentes, deixam rastros que ocupam um não lugar na estrutura sendo processos de leitura e decisão que deixam aberta a perspectiva de um currículo por vir, mesmo quando a normatividade quer instituir um por fim.

É justamente na tarefa impossível de perseguição desses rastros que o processo de hiperpolitização nos chama atenção para o que, dialogando com Derrida, chamamos de fidelidade infiel (Azevedo, 2024; Azevedo; Almeida, 2025) às prescrições curriculares, uma produção sempre suplementar que aponta ainda para operação do *phármakon*, a operação do que não é isto ou aquilo, mas que pode ser isto ou aquilo, um currículo que pode tomar funções de não apenas prescrever, igual ao pente que pode não só pentear.

Os rastros do político operam na leitura tradutória dos indivíduos que leem o currículo, e essa leitura não se dá somente enquanto texto, mas em todas as múltiplas formas experienciais em que se apresenta, no fazer cotidiano, nas políticas de formação para professores, nas políticas avaliativas e, por conseguinte, nos processos de profissionalização docente. Neste sentido, a produção curricular é permeada por experiências de leitura que produzem incessantes significados.

### Desafios na construção do debate sobre os currículos numa perspectiva desconstrucionista

Desestabilizar debates prontos e que carregam em si a herança de uma tradição não é uma tarefa simplória, é por isso mesmo que esse debate está envolto em desafios e por vezes, em descrédito. Isso implica dizer que há, também em nós, uma disposição a uma leitura que se abre e ao mesmo tempo nos desestabiliza, ou seja, não é apenas a desestabilização de verdades fixas sobre o currículo, mas a desestabilização de nossas

heranças conceituais, históricas e formativas, que não são destruídas pela desconstrução, não desaparecem e abrem espaço para uma nova construção, outra vez pura e original.

Em outras palavras, o primeiro desafio a uma leitura curricular que se abre para a alteridade é a compreensão de que estamos pisando num terreno sedimentado por longos períodos de construção de bases que se propõem únicas, melhores, salvadoras, intocáveis e inquestionáveis. Essa sedimentação não está lá fora, ela está também em nós, que aprendemos a não questionar o que é posto como única solução, como direito irretocável, como solução para celeumas que nunca se encerram, mas que mesmo assim são usadas como mote para proposição de políticas curriculares que se apresentam inequívocas. É justamente nesse âmbito que a abertura ao outro no campo curricular começa a promover rupturas conceituais e movimentos de busca por diálogos que tencionem o que está posto como irrefutável, abrindo espaço para uma leitura que não apaga a diferença, e nem destrói o que está posto na busca de uma substituição por um suposto melhor.

A perspectiva da desconstrução se apresenta, assim, como um desafio não somente ao campo do debate sobre as políticas-práticas curriculares, como um desafio a qualquer indivíduo que se proponha ao confronto com os sentidos sedimentados, por questionar as verdades estabelecidas como puras e originárias e denunciar os rastros da ambivalência presente nos discursos. E por falar na ambivalência, é ela própria, apresentada como *phármakon* (Derrida, 2005) que nos propõe a indecidibilidade, o não existir no “isto ou aquilo” (Meireles, 2012).

É na busca pelo conforto de uma verdade fixa e definitiva que a perspectiva desconstrucionista de Derrida encontra um de seus outros principais desafios, isso porque questiona as certezas ao demonstrar o constante ato de significação se dando no diferir, no adiamento e numa presença ausente e nunca plena em si mesma. A desconstrução exige uma postura aberta à multiplicidade e à indefinição, levando-nos a desafiar as construções tradicionais, mas sem desmantelá-las ao ponto de que sumam. Essa perspectiva, por vezes, é considerada relativista, pois não se propõe a substituição de uma política por outra, mas se movimenta do que chamamos de existência apesar da norma, compreende que a normatividade existe, mas não se detém à imobilização pois compreende que, como agentes políticos, os indivíduos que são considerados como

marginais no processo de produção do currículo estão a todo momento produzindo esse currículo no rastro das leituras tradutórias que fazem cotidianamente.

A desconstrução não oferece respostas definitivas, ela se movimenta num debate que busca demonstrar a desestabilização de concepções fixas, o que acaba por gerar desconfiças ou resistência em quem está habituado a abordagens mais lineares ou que buscam a destruição de um horizonte e a sua substituição revolucionária. Além disso, operar com os indecidíveis derridianos demandam de nós um esforço também de autocrítica e autoquestionamento; é necessário nos reconhecermos como herdeiros de um espólio que pressupõe verdades que dificultam a leitura desconstrucionista. Somos desestabilizados pelo simples fato de que a desconstrução não está em busca de destruir um sentido, seja ele qual for, mas que esse movimento pode revelar complexidades.

A desconstrução não é considerada como um aparato metodológico, não é uma fórmula a ser aplicada, não é uma receita de como compreender ou traduzir discursos, mas é um desafio às estruturas tradicionais, por isso exige coragem, sensibilidade e abertura que nos ajudam a ampliar a compreensão sobre as políticas-práticas curriculares. É neste sentido, que apostamos que mesmo envolta em tantos desafios, a leitura desconstrucionista pode auxiliar a pensar o currículo numa perspectiva da alteridade, um currículo que é permeado pela indecidibilidade e que por isso não se fecha, mas que se abre também a um currículo outro.

### Um outro que tenciona um currículo outro: a leitura de um currículo na perspectiva desconstrucionista

Desinventar palavra (Barros, 2016)... será mesmo possível fazê-lo? Ao desinventar não estaríamos nós, mais uma vez fazendo referência a uma origem historicamente construída para a palavra que já foi inventada um dia, ou a palavra é inventada todos os dias e por isso mesmo é desinventada? Nosso questionamento é legítimo! Não há conflito nessas inquietações! Será que ao problematizar o currículo nos cotidianos escolares, nas políticas-práticas tecidas todos os dias, não estamos nós justamente desinventando esse currículo? E ao desinventá-lo não estaríamos sempre nos remetendo ao que entendemos como sua invenção?

Para nós, desinventar tem a ver com desconstruir numa perspectiva derridiana, a desconstrução é um indecível central na filosofia de Derrida e se movimenta numa abordagem que questiona e de certa forma (des)sedimenta estruturas tradicionais de significado. Ao fazer isso não destrói o sentido tido como originário, até porque para Derrida não há um sentido original, a origem é sempre tensionada em suas margens, então a desconstrução não apaga o significado e substitui por um novo, ela por outro lado, revela o rastro de uma contradição, uma ambivalência, uma fidelidade infiel na significação (Derrida, 1991, 1998, 2001, 2005). E é por isso que, ao trabalhar na perspectiva da desconstrução derridiana para o currículo, poderíamos dizer que a desconstrução desinventa e ao desinventar ela não abandona o texto, ela o traduz e ao traduzi-lo ela desestabiliza estruturas historicamente sedimentadas e tidas como findas de uma vez e para sempre.

Ao fazer isso, a desconstrução questiona a ideia de um significado fixo e absoluto, o sentido é diferido, o currículo é diferido, ele carrega uma cadeia de diferenças, produzidas perenemente que impedem uma estabilidade ao sentido, justamente por ele ser composto pela *différance*, ou seja, pela produção incessante dessas diferenças, o que impede e freia qualquer tentativa de estabelecer um verdade, uma identidade fixa, uma presença plena e finda em si mesma, revelando a ilusão da plenitude e a sobreposição de um sentido a outro que possa ser considerado melhor.

A desinvenção do currículo põe em debate as hierarquias tidas como inabaláveis, isso porque revela a arbitrariedade das verdades fixas que o mesmo pode apresentar e por isso a desconstrução abre espaço para a suplementação, para o adiamento do sentido último e para o entendimento da provisoriedade que é inerente a esse movimento.

Sendo assim, pensar o currículo no que estamos chamando de desinvenção pautada na ideia da desconstrução derridiana é abrir mão do conforto do entendimento de uma política curricular que oferece proposições puras, direcionadas e fixas a um horizonte que não se move mesmo que nós estejamos nos movendo. É abrir espaço para pensar o impensável, o imprevisível, o inseguro, o que não se fecha e que, portanto, é instável e fluído. É estar também aberto ao outro em tudo que representa sua alteridade. É não ter caminhos predeterminados, imutáveis e seguros. É, do contrário, arriscar-se na

insegurança do desconhecido, mesmo ainda estando preso às amarras da herança que carregamos.

Desinventar o currículo é desafiar as certezas tradicionais, mesmo quando não nos distanciamos por completo delas; é compreender a complexidade de todo e qualquer significado, entendendo a ambivalência que permeia os discursos, fomentando assim, o debate sobre uma perspectiva de políticas-práticas curriculares que tem a diferença e a alteridade como elementos centrais em seu debate.

Desafiar a ideia de uma essência fixa e de um sujeito homogêneo que deverá ser formado por meio ou com base num currículo único e comum é desafiar a própria normatividade que busca centralizar a possibilidade de um dizer por fim; é a abertura a compreensão de que apesar da existência da normatividade, o outro existe e a identidade sempre será construída numa lógica relacional, não fixa e não homogênea.

Neste sentido, a alteridade diz respeito ao reconhecimento da ação desse outro, sem a tentativa de apagamento do mesmo e assim, no campo curricular, pensar na superação de uma ideia de mera transmissão de conteúdos neutros e universais, e da criação de um espaço que se reconheça nessa própria diferença, nesse outro que desmistifica a ideia de um currículo único, fechado, que homogeneíza os sujeitos, promovendo uma abordagem mais inclusiva e democrática.

## Referências

AMITRANO, Georgia. "Com-por", "rastros" e "espectros" de Derrida. **Educação e Filosofia**, [s. l.], v. 29, n. 58, p. 615-630, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29882>. Acesso em 13 abr. 2025.

AZEVEDO, Ana Priscila de Lima Araújo. **Fidelidade infiel na tradução curricular de professores da educação básica: a traição do espólio e a ambivalência do phármakon**. 2025. 175f. Tese (Doutorado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2025.

AZEVEDO, Ana Priscila de Lima Araujo; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde. Produção curricular de professores da educação básica: operação phármakon nas significações em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-15, 2025. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org/vol25articles/azevedo-almeida.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol25articles/azevedo-almeida.pdf). Acesso em 15 mar. 2025.

AZEVEDO, Ana Priscila de Lima Araujo; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde. As experiências nas práticas curriculares de professoras: águas carregadas em peneiras do tempo. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 22, n. 75, p. 1846-1868, 2022. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/29536>. Acesso em 20 mar. 2025.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei: o "fundamento místico da autoridade"**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Campinas: Papirus, 1991.

DERRIDA, Jacques. Carta a um Amigo Japonês. In: OTTONI, Paulo (org.). **Tradução: a prática da diferença**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998. [p.21-27].

DERRIDA, Jacques.; ROUDINESCO, Elizabeth. **De que amanhã**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2004.

DERRIDA, Jacques; DUFOURMANTELLE, Anne. **Da hospitalidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DUQUE-ESTRADA, Paulo César. Arquivo e política em Jacques Derrida: notas introdutórias. In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (orgs.). **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. São Paulo: Cortez, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto v. 39, p.7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311>. Acesso em 12 jan. 2025.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global Editora, 2012.

PIMENTEL JÚNIOR, Clivio. Pensando currículo e diferença com Jacques Derrida: *différance*, hospitalidade incondicional, tradução e o advento do outro. **Revista de Educacion**, Mar del Plata, n. 31, p. 105-126, 2024. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10223380>. Acesso em 20 jan. 2025.

SANTIAGO, Silvano. **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

SILVA, Maria Angelica da. **Práticas de traduções curriculares docentes: rastros do currículo da formação de professores**. 2020. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SKILIAR, Carlos (org.). **Derrida & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Recebido em: 08/03/2026

Aprovado em: 29/05/2026

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 27 - Número 64 - Ano 2026

revistalinhas.faed@udesc.br