



**CURRÍCULO PARA ESTRANGEIROS OU PARA HÓSPEDES? ALGUMAS  
CONTRIBUIÇÕES DE JACQUES DERRIDA PARA O PENSAMENTO  
CURRICULAR**

**CURRICULUM TO FOREIGNERS OR TO GUESTS? SOME CONTRIBUTIONS OF  
JACQUES DERRIDA TO THE CURRICULAR THOUGHT**

**AXER, Bonnie\***

---

\* Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Poped/UERJd. Atualmente é pesquisadora do grupo de pesquisa "currículo, cultura e diferença" no Proped/UERJ, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, diferença, leitura e política curricular. Contato: [bonnieaxer@yahoo.com.br](mailto:bonnieaxer@yahoo.com.br)

## RESUMO

Neste artigo procuro desenvolver um posicionamento a respeito do conceito de currículo para além da diferença, para tanto lanço mão das contribuições teóricas de autores do campo do currículo e do filósofo francês Jacques Derrida, que com uma perspectiva pós-estruturalista, auxilia com a postura curricular que pretendo pensar. Para tecer então este artigo, trago meu entendimento a cerca do currículo, pautada em autores importantes deste campo, que trazem leituras interessantes como currículo enquanto espaço-tempo de fronteira cultural que amplia e fortalece a visão deste artefato enquanto discurso relacional, híbrido e cultural que defendo. Ou seja, faço a defesa de um currículo que constantemente produz e reproduz sentidos híbridos e negociados, visto que concebo este currículo fundamentalmente como enunciação cultural. Com esta perspectiva trago reflexões com base na cultura mesclada com alguns conceitos de Derrida, como tradução, desconstrução, *différance* e hospitalidade. É a partir das contribuições deste pensador, principalmente com a discussão de hospitalidade é que penso este currículo outro.

**Palavras-Chave:** Currículo – Cultura – Hospitalidade.

## ABSTRACT

In this paper I develop a position on the concept of curriculum beyond the difference. In order to do that, I make use of the theoretical contributions of the authors in the curriculum field and the French philosopher Jacques Derrida, who together with the post-structuralist perspective, helps me to think about the curriculum. To make this article, I bring my understanding about the curriculum, based on authors of this field, which bring in interesting readings, for instance, the concept of curriculum as a space-time cultural frontier that helps me to expand and strengthen my view of this artifact as a discourse relational, cultural and hybrid. In other words, I defend a curriculum that constantly produces and reproduces hybrid and negotiated meanings, as I conceive this curriculum primarily as cultural production. With this perspective I bring reflections based on the culture together with some concepts of Derrida like translation, deconstruction, *différance* and hospitality. It is based on the contributions of this thinker, especially the discussion of hospitality that I claim this different curriculum.

**Keywords:** Curriculum – Culture – Hospitality.

## 1 INTRODUÇÃO

A intencionalidade, a atenção à palavra, a acolhida do rosto, a hospitalidade, são a mesma coisa, mas o mesmo enquanto acolhido do outro, ali onde ele se subtrai ao tema. (DERRIDA, apud SKLIAR, 2005, p.30).

Venho neste artigo trazer algumas contribuições de Jacques Derrida para a minha compreensão sobre a construção curricular, pois acredito que suas visões a cerca do Outro são fundamentais para a construção de um currículo, atualmente defendido e esperado, que respeite a diferença e a singularidade de cada aluno. Para dar início ao artigo, julgo fundamental explicitar de onde parto e com qual concepção de currículo opero.

Ao buscar no dicionário Aurélio (2011) a palavra currículo, reconhecendo que esta é uma maneira clichê de se iniciar um texto mas que se fez fundamental, encontrei as seguintes definições: “currículo (latim *curriculum*, - i) s. m. 1.Ato de correr; 2. Desvio para encurtar caminho; 3. Descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário; 4. Documento que contem os dados biográficos e os relativos à formação, conhecimentos e percurso profissional de uma pessoa.”

Desta maneira, ao falarmos de currículo pensamos em: caminho, produção de conhecimento, grade curricular, relação de poder, organização, seleção de conteúdos, ementas e/ou programas das disciplinas, planos de aula dos professores, escolhas de cultura, política, produção momentânea de sentido, entre outros. Ou seja, “currículo é lugar, espaço, território, é relação de poder, é trajetória, é percurso, é viagem, é texto, é discurso, é documento, é documento de identidade” (SILVA, 2004, p.150). Assim como o autor, compartilho destas definições de currículo apresentadas por ele e pelo dicionário e, a partir destas, busco desenvolver minhas defesas a respeito do mesmo.

Penso ser o currículo isso tudo e mais um pouco, acredito que não conseguimos mais definir em uma palavra ou expressão o significado do currículo, pois, assim como as interpretações e vivências que se fazem a respeito da Educação vêm se modificando ao longo dos anos, o mesmo acontece com o conceito de currículo. O sentido de currículo descrito e defendido num determinado momento, traz em si acordo e trocas com sentidos outros, defendidos de outras formas e em outros momentos. Ou seja, uma dada definição de currículo é sempre contextualizada historicamente e socialmente. A maneira com que estamos olhando para ele, embasados em teorias que vem se modificando ao longo da história, faz com que percebamos este como grade, ou como organização do ensino, ou como produção política, cultura e assim por diante:

Cada ‘nova definição’ não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um agrupamento mais amplo no qual a definição se insere. A “nova definição” se posiciona, seja radicalmente contra, seja explicitando suas insuficiências, em relação às definições anteriores, mantendo-se ou não no mesmo horizonte teórico delas. (LOPES; MACEDO, 2011, p.19-20).

Aquilo que acreditamos ser o currículo depende da forma pela qual este é defendido e por quais autores e teorias é embasado, trata-se de criação de novos sentidos para o termo currículo sempre em diálogo com sentidos predeterminados a fim de reforçá-los, negá-los ou reconfigurá-los. Neste sentido, partilho da idéia de que o currículo é cultura, é produção cultural, e como artefato cultural, percebo nele as dimensões que Bhabha (2003) enxerga na produção cultural: as dimensões performática e pedagógica.

Segundo o autor, a dimensão performática traz a produção de algo novo, algo ainda não dito e, a dimensão pedagógica traz os rastros, a tradição, ou seja, aquilo que já foi dito e que agora é (re)significado de alguma forma. É assim que percebo o termo currículo, não simplesmente a construção de definições novas, mas fundamentalmente, a releitura daquilo que já foi escrito e defendido anteriormente. Falar que o currículo é produção cultural, por exemplo, é trazer também a definição de grade ou de seleção de saber. Penso que toda definição feita de currículo, inclusive a que pretendo desenvolver posteriormente, tenta trazer algo novo, uma leitura ainda não feita ou desta forma ainda não dita ao mesmo tempo em que traz também a releitura e o reposicionamento de algo que não foi suficiente em um dado momento, mas que colocado de outra forma, dialogado com outras visões se faz importante para aquilo que procuramos defender.

Desta forma, concordo com Silva (2004) quando nos diz que o currículo é sempre fruto de uma seleção, e de fato o é, no momento em que seleciono autores e teorias para esclarecer e expor minhas idéias, os selecionei por motivos inúmeros ao mesmo tempo em que deixei de lado pensamentos outros, pensamentos, que não necessariamente são ruins, mas que agora não me são suficientes. Sendo assim, falar de currículo é falar de identidade, identidade de quem o defende, identidade de quem o usa, identidade de quem é consequência de seus usos, identidades dos que estudam currículo, dos que produzem currículo e de quem vivencia tal currículo. Não acredito e não defendo uma única definição do que vem a ser o currículo, mas acredito que existam posturas que nos aproximamos mais, ainda que de forma momentânea e, é a partir destas aproximações, que começo a trazer minhas posições sobre o mesmo.

Falar de currículo atualmente é falar de um campo polissêmico, um múltiplo artefato apresentado e vivenciado não somente de forma engessada, ou visto apenas aos olhos de seleção de saberes, culturas ou conteúdos programados, mas fundamentalmente, como produção de conhecimento e sentidos. É a partir de tal visão que, assim como Macedo (2006), interpreto o currículo como um espaço-tempo de fronteira cultural. Fronteira esta onde sujeitos híbridos, interagem com outros pertencimentos culturais também híbridos, produzindo híbridos outros. Vale ressaltar que venho trabalhando com o currículo numa perspectiva discursiva, ou seja, este é percebido de forma contingente, provisória e com fechamentos momentâneos. Fundamentada em tais conceitos, vivencio o currículo como prática de significação (SILVA, 1999), ou seja, como produção de sentidos.

Os estudos pós-estruturais do currículo auxiliam neste sentido, visto que centralizam questões de interesse e poder, ampliando o debate para as questões de gênero, etnia, sexualidade, cultura, poder e ideologia, em oposição a um único discurso, entendido como verdadeiro que possa vir a representar a realidade. Esta opção teórica traz concepções importantes acerca de cultura e linguagem nas quais me fundamento. Ao questionar a verdade, o pós-estruturalismo defende que a linguagem constitui a realidade, neste sentido, os significados não são fixos, mas são construídos dentro de determinadas práticas (LOPES; MACEDO, 2002), ou seja, existem discursos constituintes de regimes considerados regimes de verdade contextualizados no tempo e no espaço.

Dialogando com esta visão pós-estruturalista, penso ser o currículo um discurso relacional, híbrido e cultural. Quando digo discurso, o interpreto para além da fala, visto que penso também as suas ações encaradas como um espaço de produção. Não farei aqui a famosa divisão entre currículo vivido e escrito, ou oficial e oculto, que por tanto tempo foi fundamental para os rumos e desenvolvimentos que o campo sofreu, pois de fato não acredito em tal separação. A meu ver, não existem dois currículos distintos: um que dê conta do caráter teórico e outro que dê conta do caráter prático, pois não concebo estas dimensões de forma oposta, mas complementar: um currículo que é prático em sua teoria e teórico em sua prática. Não acredito em dois currículos distintos, mas sim num único currículo que se constituiu na confluência de ambas as dimensões.

Desta forma, defender um currículo como discurso relacional, híbrido e cultural, expressa, de certa forma, um compromisso político, na medida em que me permite (re)construir o conceito de currículo como prática cultural. Tal currículo traz a possibilidade do estranhamento, da experimentação e da reflexão sobre as inúmeras posições do sujeito.

Estou falando de um artefato em contínuo movimento, ao invés de estar fixado, este se encontra vivenciado e enunciado a todo o instante, enunciação esta que leva em consideração o descentramento demarcado pela diferença existente em cada identidade.

Nesta perspectiva, o hibridismo é um conceito caro e fundamental para o entendimento que possuo de currículo, visto que este permite a co-existência de culturas e a relação destas, visto que acolhe a diferença sem hierarquia. Segundo Canclini (2006), a partir do hibridismo, ou melhor, a partir dos processos de hibridização, os discursos perdem suas marcas originais visto que suas coleções são rompidas por sistemas culturais e assim, outras coleções são formadas. No campo do currículo, a noção de hibridismo pretende subsidiar discussões sobre a interação entre os diferentes discursos que circulam nas reformas educativas, no próprio campo do currículo e na escola. Entendo, a partir da perspectiva do hibridismo, uma relação entre diferentes culturas onde não há uma “Cultura que supere a Outra”, mas sim um espaço onde é possível a convivência, a negociação e a articulação entre estes diferentes discursos culturais, permitindo conseqüentemente a formação de outros discursos. A noção de hibridismo auxilia ainda no entendimento e clareza de que nenhum sistema cultural se constitui sem a presença da diferença. No entanto, é válido destacar que esta relação não é realizada com base na tolerância, mas sim a partir da interação e da negociação, que possibilita o reconhecimento e aceitação da diferença. É desta forma que concebo o currículo enquanto espaço de fronteira.

Nesta perspectiva, concordo com Lopes (2008) ao dizer que, especialmente no campo curricular, eminentemente uma produção cultural, é possível compreender a recontextualização como desenvolvida por mecanismos de hibridização (p.31). A recontextualização constitui-se da transferência de textos de um contexto a outro, sendo que neste processo há a descontextualização de textos escolhidos em detrimento de outros. Os mesmos são deslocados e reposicionados a partir de uma perspectiva híbrida. Esta breve percepção é fruto de leituras referenciadas em Lopes (2008), sendo a autora fundamentada por Bernstein.

Entender e defender um currículo como cultura é perceber esta não somente enquanto somatório de significados que são partilhados historicamente e são transmitidos ao longo das tradições, mas reconhecer a cultura como espaço de enunciação. Quando digo enunciação me referencio em Bhabha (2003), quando traz esta perspectiva de cultura como um espaço contínuo de produção de sentidos. O autor me auxilia a enxergar a cultura como um espaço de *enunciação de identidades*, onde a diferença irá sempre aparecer, pois a cultura não se limita e

sim está em processo constante de transformação, processo este que pode ser visto como uma “arena” onde seus sujeitos e seus discursos se articulam diante de um confronto.

Produzir cultura é Falar, Viver e não somente reescrever o que já está posto. Esta perspectiva interativa percebe a cultura como algo que é a todo o tempo (re)composto a partir de uma ampla variedade de fontes resultantes de um processo híbrido e fluído. É com esta perspectiva que concebo o currículo enquanto uma produção cultural marcada pela negociação de discursos culturais que se encontram constantemente em disputa pela significação do mudo. Neste sentido, discursos globais e locais negociam a sua existência.

Penso então o currículo enquanto uma construção de sentidos contínua, que não se completa, é contingente, provisória e inacabada. Sendo assim, acredito que no momento de construção do currículo exista uma fixação de sentidos que, embora fixe momentaneamente discursos e práticas, os mesmos se modificam a cada contexto cultural, histórico, social e político. Esta produção de sentidos presente no currículo, tal como defendo, é sempre um processo de hibridização, pois ao se produzir sentidos, culturas diferentes e pensamentos outros estão sendo enunciados, negociados e toda a enunciação é híbrida:

Como toda enunciação, o currículo reitera traços de sentidos supostamente partilhados, como “estratégia de representação da autoridade” (p.65), sem que seus sentidos sejam transparentes ou miméticos. É híbrido porque obrigado a negociar, de forma agonística e incompleta, seus sentidos com o outro. Hibridiza objetos impossíveis que criamos por intermédio de uma pretensa diferenciação. Conhecimentos acumulados, culturas vividas, expectativas de futuro — todos eles também híbridos em sua própria constituição — são nomeados como entidades controláveis (MACEDO, 2011, p.11).

Defendo um currículo que se apresente como espaço de enunciação de identidades, identidade esta descentrada e demarcada pela diferença. Ou seja, a diferença é a constante marcação da falta resultante de uma identidade que não é fechada e fixada, mas que se apresenta em constante constituição. Sendo assim, trabalho na perspectiva de que não estamos completos, ou melhor, que não somos completos, ou seja, nos encontramos constantemente em busca de algo que nos complete e que nos constitua, embora tal completude nunca seja alcançada (LACAN, 1949).

Com esta perspectiva questiono o essencialismo de identidades e a fixidez de posições de sujeitos nos currículos, visto que penso no currículo construído de forma a ser um espaço-tempo cultural onde se relacionam as culturas dos alunos, dos professores, da escola e de seu redor, de fato um lugar-tempo de negociação entre culturas. Pensar o currículo como produtor de identidade significa também pensar o que se projeta, que sujeito se deseja formar e quais

relações que se fazem com estes sujeitos que serão formados (FRANGELLA, 2007). Sendo assim, concordo com a autora ao dizer que discutir identidade, diálogo e conseqüentemente a relação entre sujeitos precisa ir além da alteridade, precisa ir no sentido de uma formação de um sujeito sensível, flexível o suficiente, que se coloque no lugar do outro, que amplie sua compreensão das diferenças, sem desejar o apagamento destas, mas que consiga “reconhecê-las como limite de discussão e exigência de enfrentamento e produção” (FRANGELLA, 2007. p. 9).

Torna-se então fundamental, dentro desta perspectiva, o questionamento de práticas que normatizam subjetividades fixadas e desejadas no currículo escolar. Este, na maioria das vezes se organiza numa única ordem, onde o aluno precisa se adaptar a esta e onde educar tem o objetivo de formar no aluno uma única identidade, engessada. Ao contrário a este posicionamento, percebo os textos curriculares escritos coletivamente, geralmente em contextos institucionais, o que torna inviável falar em um único endereçamento destes, ou determinar uma dada leitura para os mesmos. Penso então, nestes enquanto textos que podem ser, e são, lidos das mais variadas formas, com produções de sentidos inúmeras, que não conseguimos catalogar, visto a multiplicidade de formas e sujeitos com quem dialogam e fazem sentido.

A partir destas idéias, penso na experiência da/na escola sendo esta um espaço de articulação, um espaço intersticial de enunciação de diferentes culturas, um espaço onde é possível a convivência entre diferentes discursos culturais. Local onde se é possível promover a inter-relação e intertextualidade entre a as culturas que se processam no interior de um sistema baseado numa relação de poderes (TURA, 2002). Tal circularidade entre culturas permite aproximações e deslocamentos de contextos culturais opostos que se ampliam em um diálogo que traz aproximações, mas também inúmeras discontinuidades.

Nesta circularidade entre as culturas, as negociações e confrontos presentes nas relações entre os diversos discursos, apresentam as determinações de um currículo escolar, rigidamente formalizado, hierarquizado e seletivo que estamos acostumados. Se desejamos a percepção e aceitação das diferenças, é mais que necessário uma nova concepção de currículo, que vai além de uma simples escolha de saberes e conteúdos a serem passados, de fato um currículo outro.

Ainda segundo a autora, a escola é um local privilegiado de troca de idéias, de encontros, de legitimação de práticas sociais, de interação entre diferentes gerações além de articulação de padrões culturais. “[...] este é um lugar onde se constroem identidades e

demarcam diferenças” (TURA, 2002, p. 156). Tal relação se torna possível a partir da existência do hibridismo, esta mescla que permite a co-existência de culturas e a relação destas, visto que acolhe a diferença sem hierarquia.

## 2 DESCONSTRUÇÃO DERRIDIANA

É a partir destes pensamentos acerca do currículo que trago alguns conceitos-chaves de Derrida, que contribuem para uma visão outra a respeito do currículo. Primeiramente trago o conceito de hospitalidade. Ao pensar a questão da hospitalidade, em seu sentido pleno - tal como o autor deseja, ao aceitar o Outro exatamente como Outro, ou pelo menos com este pressuposto, respeitando suas singularidades e diferenças - é que tento pensar nos sujeitos que são projetados em documentos curriculares.

O autor nos diz que para que a hospitalidade seja vivenciada como hospitalidade de fato, embasada no desejo absoluto de forma plena e incondicional não é possível a existência de regras, seja para a prática hospitaleira como para o próprio sujeito que será hospedado. Neste sentido não é possível definir o hóspede a priori e nem estabelecer normas que garantam um sujeito minimamente anunciado, mas sim o aceitar como de fato é. O que significa dizer que, a intenção da hospitalidade incondicional implica hospedar e aceitar aquele que não é possível projetar, aquele pelo qual não se espera e que não se pode prever. A hospitalidade segundo o autor é a cultura por si só e não simplesmente uma ética entre outras, é a maneira com a qual nos relacionamos com nós mesmos e com os outros. Neste perspectiva, somos todos outros.

A hospitalidade trata das questões de aceitação do outro como também da segregação e exclusão do mesmo. Assim, esta se apresenta como um ato de receber o outro, uma ação para além da capacidade do *eu*. Esta aceitação do outro sobre o qual não se pode pensar e esperar previamente questiona, por exemplo, o discurso da diversidade presente na educação dos dias atuais, que já possui diferenças catalogadas e pelas quais já se espera como negro, homossexual, pobre e outros.

Ao falar de aceitação e de segregação conjuntamente, o ato da hospitalidade revela então uma ambiguidade que lhe é constitutiva, pois a mesma se apresenta tanto como algo ilimitado, incondicional movido pelo desejo absoluto proveniente da falta, como também, um ato ético, político, limitado e condicionado por regras. É este o paradoxo da hospitalidade, o que não significa dizer que a hospitalidade incondicional e a hospitalidade condicionada são

polaridades do mesmo processo. Não temos aqui as duas faces de uma mesma moeda, mas sim, partes constituintes de um mesmo processo, o processo de aceitação do Outro.

A partir de tais concepções, percebo os sujeitos do currículo (os sujeitos alunos pensados nos currículos e que recebem os mesmos), na maioria das vezes, vistos e pensados enquanto hóspedes, ou seja, são sujeitos que vivem uma hospitalidade encarada como direito, uma decisão política e não enquanto algo “natural”. Assim, tal decisão política traz implicado em sua formulação *deveres* a serem cumpridos em sua prática, na prática da hospitalidade. O aluno que chega estrangeiro não possui apenas direito a tal boa ação, mas está sujeito paralelamente às regras da mesma. O direito à hospitalidade traz um reconhecimento necessário por parte do hospedeiro que garante seu direito à hospitalidade, há neste contexto a necessidade de se reconhecer e se fazer reconhecer, de abrir mão de seus particulares, de algumas singularidades em prol de um universal comum ao hospedeiro, que o manterá enquanto um eterno hóspede.

Interpreto tal relação entre hospedeiro e hóspede como uma relação hegemônica (LACLAU; MOUFFE, 2004), onde um sentido particular, um sentido do hospedeiro, contingencialmente ocupa um lugar de universal. Ainda que de forma inconsciente, o estrangeiro muitas vezes, se vê obrigado a abrir mão de algumas de suas particularidades para se adequar a casa e aos costumes de quem lhe hospeda. O estrangeiro perde sua característica de estrangeiro e passa a ser reconhecido como hóspede, sendo obrigado a constantemente garantir o reconhecimento de sua identidade, para então garantir a sua hospitalidade. A partir deste ponto de vista, o hóspede será sempre alguém de fora, que busca continuamente a sua aceitação e reconhecimento, alguém que se moldará a fim de um reconhecimento pleno que nunca se dará, pois jamais será como o hospedeiro nativo. Ao mesmo tempo, tal hóspede não mais se reconhece enquanto nativo de sua terra de origem, pois a sua não coexistência enquanto estrangeiro somente reforça a perda de sua referência mestra.

Esta lógica que tento explicitar acima traz contradições chaves para discussão que pretendo travar com o currículo: o estrangeiro é, antes de tudo, estranho a tudo o que ali reside, é estranho à língua que de direito lhe dará hospitalidade. Mas, precisamos mesmo pedir para que fale nossa língua? Não sei se precisamos, mas na maioria das vezes é o que acontece. Este estrangeiro acaba pedindo a hospitalidade numa língua que por definição não é a sua, mas lhe é imposta pelo dono da casa, por aquele que possui o poder de narrar o outro no

currículo, por exemplo. Sendo assim, o estrangeiro sofre a sua primeira violência, pois acaba suportando a imposição de tradução de sua própria língua.

Nesta perspectiva, o estrangeiro para ser acolhido, precisa renunciar seu mundo, precisa deixar de ser um estrangeiro que marca constantemente o ser de fora, a falta, para ser um hóspede, aquele que nunca será o hospedeiro, mas que é acolhido de maneira a se moldar como tal. Mas que hospitalidade é esta que torna necessária a renúncia em busca de uma aceitação que nunca será plena? Trata-se de uma hospitalidade tão cara que obriga a mesma a perder sua característica incondicional para ser tornar uma hospitalidade política:

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

Esta hospitalidade, enquanto condição política mata o estrangeiro e o coloca como um eterno hóspede que continuamente precisa se adequar, se reafirmar e andar nas regras estabelecidas, para que não perca o direito a tal prática. Esta hospitalidade descrita acima, embora não seja a hospitalidade defendida ou desejada por Derrida é a que conhecemos como possível, visto que o autor reconhece que a hospitalidade plena existe somente como categorização e não enquanto forma real. É esta a hospitalidade que reconhecemos na maioria dos documentos curriculares:

Tudo se passa como se a hospitalidade fosse o impossível: como se a lei da hospitalidade definisse essa própria impossibilidade, como se não se pudesse senão transgredi-la, como se a lei da hospitalidade absoluta, incondicional, hiperbólica, como se o imperativo categórico da hospitalidade exigisse transgredir todas as leis da hospitalidade, a saber, as condições, as normas, os direitos e os deveres que se impõem aos hospedeiros e hospedeiras, aos homens e às mulheres que oferecem e àqueles e àquelas que recebem a acolhida. (DERRIDA, 2003, p.68-69).

A teorização da escola ainda caminha em busca da formação de um sujeito que *virá a ser*. Encontramos aqui duas pretensões perigosas: uma é definir um sujeito a priori e a outra é tentar estabelecer estratégias e regras para que tal feito seja concretizado. Ao se estabelecer, então, uma hospitalidade politizada, limitada, que constitua regras, normas e a serem seguidas no sentido a manter tal sujeito sempre à margem do sujeito ideal tão desejado, assistimos a um currículo que projeta hóspede e não permite que sejam aceitos como estrangeiros que são. Um exemplo concreto do que discuto são os conhecidos currículos nacionais.

Segundo Lopes (2006), o projeto de uma cultura, uma identidade, ou nas palavras de Derrida, de um hóspede, acaba por impor uma única forma, ou uma forma vista enquanto primordial para significar o mundo onde se vive:

Instituir um currículo nacional implica um aprofundamento desses processos de regulação, pois tal currículo, associado aos processos de avaliação centralizada passa a atuar sobre todos os demais mecanismos sociais já existentes e tende a promover a tentativa de colonização das práticas em uma dada direção. (p.139).

Esta prática ainda muito vivenciada na Educação e no Currículo me leva pensar sobre questões que são constituintes do processo de aceitação do outro como *Outro*. Acredito que para refletir a cerca de um currículo que conceba seus alunos como estrangeiros e não como hóspedes, precisamos primeiro ter clareza da presença de um grande equívoco muito presente nos discursos educacionais: “reconhecer o aluno em suas singularidades”. Penso que o mais adequado seria: “lidar com o aluno em suas singularidades”, visto que reconhecer nos remete a conhecer novamente, e conhecer novamente pode significar, e muitas vezes assim se faz, conhecer a partir do que já se conhece, a partir de um mesmo que já está definido e apresentado. Há neste reconhecimento então a construção e atribuição de sentidos novos, com base em sentidos que são reiterados no sujeito com o qual se está interagindo, separando, distinguindo e o mantendo na condição de hóspede. Portanto, acredito que não precisamos reconhecer os hóspedes, mas sim nos relacionarmos com os mesmos enquanto estrangeiros que são, o que implica em diálogo e negociação fundamentalmente.

A não aceitação deste Outro desconhecido se dá por uma construção histórica que nos limitou pensar e defender uma única cultura como ideal. Penso então ser necessário ampliarmos nossas visões ao perceber a cultura como plural e multifacetada, sendo a mesma constituída por diferentes formas de interpretar a realidade e pelas diferentes realidades que são frutos de interpretações diversas (LOPES, 2006). Nasceram assim, projetos de identidade que tentam eliminar este Outro com o qual não se sabe lidar através de outra nomeação que pode vir a ser reconhecida. A educação trabalha, assim, a partir de projetos de sujeitos, projetos de reconhecimento e projetos de identidade, onde existe a pretensão de definir o Outro e projetar uma identidade engessada. Trata-se, portanto, com base nas visões que trazidas anteriormente, de um projeto falido visto que, por mais desejado que seja, não é possível projetar ou esperar sujeitos ideais com identidades fixadas.

Julgo interessante dizer que penso na identidade para além de sua fluidez, mas a percebo como processos de identificação provisórios e não fixados (HALL, 2003). Nestes processos precisa-se levar em consideração sujeitos descentrados, ações coletivas e processos

políticos, trata-se, portanto de um movimento inacabado, processual e constituído pela diferença. Se trabalharmos a partir da perspectiva da identidade, estaremos lidando com um pressuposto de um sujeito que se enxergue como completo, que num dado momento se se engessa, um hóspede pelo qual posso desejar e esperar. Na lógica da identificação, trabalhamos fundamentados na existência da incompletude, neste sentido, a identificação é sempre precária, visto que ainda que existam controles de significação, estes são provisórios, visto que o sujeito se constitui continuamente. Sendo assim, a aceitação de um estrangeiro, marcado pela falta se faz mais adequada.

Falar de uma relação com o outro, a ser vivenciada de forma incondicional sem limitações, traz para esta discussão a reflexão acerca da diferença, neste sentido a contribuição de Derrida é fundamental. O autor nos possibilita pensar a diferença com base na *différance*, uma perspectiva de diferença que não se remete a uma igualdade, trata-se de uma diferença pura em relação a algo que ainda não se conhece. Esta concepção outra da diferença interrompe a visão ocidental de que os diferentes têm necessariamente que ser opostos e hierarquizados uns aos outros. Ou seja, um elemento só ganha existência no ponto de vista de outro que o antecede, do qual se inclina, e de um terceiro que o sucede. Sendo assim, a diferença traz movimento e heterogeneidade implicados no processo de diferenciação presente na criação da linguagem - um sentido que remete a outro, que remete a outro, que remete a outro:

(...) a *différance* encontra-se envolvida em um trabalho que ela põe em movimento, por meio de uma cadeia de outros 'conceitos', de outras "palavras", de outras configurações textuais; e, talvez, eu tenha, mais adiante, a ocasião de indicar a razão pela qual essas outras "palavras" ou esses outros 'conceitos' se impuseram sucessivamente ou simultaneamente; (...). (DERRIDA, 2001, p.1).

Para Derrida, aceitar o Outro não se trata de respeito às diferenças, trata-se da contemplação da *différance*. A diferença é composta de binarismos, no conhecimento do outro, é reconhecida, aceita e tolerada, tematiza o outro em faces de um mesmo já conhecido, é limitada. A *différance* não possui limites, é concebida por si só. Assim, para que a hospitalidade seja vivenciada em sua forma plena, acredito ser necessário nos desgarrarmos de uma concepção de diferença pautada na diversidade, que visa apagar as diferenças e nos iguala a partir de um dado comum, para pensarmos a diferença baseada na *différance*, ou seja, a constituição dos sujeitos enquanto sujeitos no momento em que estes são colocados em relação com o Outro e assim, evidenciando sua falta.

Mas pensar o currículo como um processo de enunciação de identidades, visto que se trata de uma produção cultural, tal como defendi anteriormente, não significa também pensar numa possível projeção de aluno? Pode ser que sim, a intenção de projeção acaba por existir mesmo que não intencionalmente, mas o que pretendo trazer aqui é a possibilidade de uma projeção outra, não a projeção de um hóspede “perfeito” e desejado, mas sim de um estrangeiro de fato, um sujeito inacabado e em constante constituição.

Sendo assim, ao encarar a cultura da forma mencionada e ao perceber a escola como espaço intersticial de articulação e enunciação de diferentes culturas, onde se torna inevitável a convivência entre diferentes discursos culturais. Se torna ainda, fundamental pensar a inter-relação entre as culturas que se processam no interior de um sistema baseado numa relação de poder, desta forma, trago a ideia de *Torre de Babel* de Derrida, que contribui para o entendimento destas relações:

A ‘torre de babel’ não configura apenas a multiplicidade irreduzível das línguas, ela exhibe um não-acabamento, a impossibilidade de completar, de totalizar, de saturar, de acabar qualquer coisa que seria da ordem da edificação, da construção arquitetural, do sistema e da arquitetônica. O que a multiplicidade de idiomas vai limitar não é apenas uma tradução ‘verdadeira’, uma entr’expression [entr’expression] transparente e adequada, mas também uma ordem estrutural, uma coerência do constructum. (DERRIDA, 2005, p.11-12).

Embora o foco de análise do autor neste trecho seja a relação entre os diferentes idiomas, consigo pensar a partir da mesma lógica o diálogo, mesmo que impossível ainda necessário, entre as diferentes culturas dentro da escola. Ou seja, uma multiplicidade de circularidades culturais que traz a impossibilidade de se completar ou totalizar. Esta compreensão de que toda a construção precisa ser compreendida no sentido da impossibilidade de uma construção total, é um ponto chave para a concretude da hospitalidade incondicional, ou pelo menos de uma proximidade com a mesma. É com este ponto que defendo a necessidade de formular um currículo que encare os sujeitos para além de sua estrangeiridade.

Penso então numa desconstrução ao modo de Derrida pra conceber a construção curricular. Ou seja, uma desconstrução que tem a ver com um processo de descentramento, uma multiplicidade de formas de arquivamento que acompanha a perda de um centro único de controle total da produção do conhecimento:

Desconstruir a posição significa, primeiramente, em um momento dado, inverter a hierarquia. Descuidar-se dessa fase de inversão significa esquecer a estrutura conflitiva e subordinante da oposição. Significa, pois, passar muito rapidamente - sem manter qualquer controle sobre a oposição anterior

- a uma neutralização que, praticamente, deixaria intacto o campo anterior, privando-se de todos os meios de aí intervir efetivamente. Sabe-se quais têm sido, sempre, os efeitos práticos (em particular, políticos) de passagens que saltam imediatamente para além das oposições, bem como das contestações feitas sob a forma simples do 'nem isto / nem aquilo'. (DERRIDA, 2001, p.1).

### 3 CURRÍCULO PARA ESTRANGEIROS

Com este desejo de desconstruir, penso as produções curriculares enquanto textos coletivos, que são pensados e produzidos em contextos institucionais, sendo assim impossível, a meu ver, pensar em um único endereçamento dos mesmos, ou até em uma projeção de um único sujeito ideal. Embora o currículo seja constituído por sentidos que historicamente são partilhados, reforçados e reproduzidos, existe ainda uma dimensão performática do mesmo que permita que sentidos outros sejam projetados. Com esta perspectiva, compartilho da idéia de Macedo (2006) de que os textos curriculares são conjuntos abertos e sobredeterminados, sendo assim, são provisoriamente fechados constituindo certos modos de endereçamento que não privilegiam somente uma ou outra identidade, mas que a meu ver, possibilitam endereçamentos múltiplos que podem contemplar estrangeiros.

Pensando sobre o endereçamento múltiplo, sobre o poder de narrar o Outro e na relação entre hóspede e hospedeiro presente no currículo, percebendo que a hospitalidade vivenciada ainda não é a mais adequada, é que reconheço que as atuais produções curriculares ainda projetam, ou desejam projetar um aluno completo e ideal.

Sendo assim, opto por compreender de forma discursiva o currículo, ou seja, uma construção contínua de sentidos provisória, um fluxo de culturas, de discursos, de perspectivas, de posições, de poder, de identidades, de diferenças, de políticas, de conhecimento e cotidianos. A meu ver, o currículo é um fluxo de sentidos que não se completa, mas que está continuamente borbulhando de sentidos provisórios e incompletos, um artefato em contante movimento, que não se fixa, que não se engessa, mas é negociado e vivenciado a todo o momento. Trata-se de uma negociação, uma enunciação descentrada e demarcada pela diferença.

Desta forma, defender um currículo como discurso relacional, híbrido e cultural, expressa, de certa forma, como um compromisso político, na medida em que me permite (re)construir o conceito de currículo como uma prática cultural. Tal currículo traz a possibilidade do estranhamento, da experimentação e da reflexão sobre as inúmeras posições

do sujeito. Penso então, a partir dos conceitos trazidos, uma postura outra do currículo que vise a possibilidade da existência e da convivência com estrangeiros, que permita movimento e heterogeneidade no currículo. E que este se aproxime de uma hospitalidade, ainda que condicionada, também flexível. Ou seja, defendo um currículo que ofereça hospitalidade àquele que chega anônimo, uma hospitalidade que rompa com a lei e exija que,

(...) eu abra minha casa e não apenas ofereça ao estrangeiro (provido de um nome de família, de um estatuto social de estrangeiro, etc.), mas ao outro absoluto, desconhecido, anônimo, que eu lhe *ceda lugar*. Que eu o deixe vir, que o deixe chegar, e ter um lugar no lugar que ofereço a ele, sem exigir dele nem reciprocidade (a entrada num pacto), nem mesmo seu nome. (DERRIDA, 2003, p.24- 25).

## REFERÊNCIAS

BHABHA, H.K. **O Local da cultura**. Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

CANCLINI, N.G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

DERRIDA, J. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. **Da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

\_\_\_\_\_. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FRANGELLA, R.P. **Fazendo currículo, criando cultura: a criação da disciplina Alfabetização no currículo da formação de professores - projeto de pesquisa**. Rio de Janeiro, 2007.

HALL, S. **Quién necessita identidad?** In: HALL, Stuart; GAY, Paul du. **Cuestiones de identidad cultural**. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

LACAN, J. **O estágio do espelho como formador da função do [eu] tal qual nos é revelada na experiência psicanalítica**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICANÁLISE, XVIº, 1949, Zurich. **Anais**. Zurich, 1949.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia y estratégia socialista**. Buenos Aires: Fondo de cultura econômica, 2004.

LOPES, A.C. **Quem defende os PCN para o Ensino Médio?** In: LOPES, A. C.; MACEDO, E (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. Rio de Janeiro: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Cultura e diferenças nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia**. In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**, XIV ENDIPE, 2008.

LOPES, A.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, E. **Currículo, identidade e diferença**: articulações em torno das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica - projeto de pesquisa. Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. Currículo: política, cultura e poder. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.6, p.98-113, 2006.

SKLIAR, C. **Derrida e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade** - uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **O Currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TURA, M.L.R. Conhecimentos escolares e circularidades entre culturas. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. Rio de Janeiro: Cortez, 2002.