

TECNO-CURRÍCULO APORÉTICO: *ARTIFACTUALITY* E *ACTUVIRTUALITY* NO MOVIMENTO DE DESCONSTRUÇÃO DERRIDIANO¹

APORETIC TECHNO-CURRICULUM: *ARTIFACTUALITY* AND *ACTUVIRTUALITY* IN THE DERRIDEAN MOVEMENT OF DECONSTRUCTION

TECNO-CURRÍCULO APORÉTICO: *ARTIFACTUALITY* Y *ACTUVIRTUALITY* EN EL MOVIMIENTO DECONSTRUCTIVO DERRIDIANO

Lhays Marinho da Conceição Ferreira¹ 0000-0003-3619-2545
Ana Paula Pereira Marques de Carvalho² 0000-0003-0398-3893

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; profdralhaysmarinho@gmail.com

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; appmarquesdecarvalho@gmail.com

RESUMO

Este artigo visa destacar a potência da noção de aporia, de Jacques Derrida, para o entendimento do currículo como experiência aporética — da ordem da imprevisibilidade, da contingência e do indecível —, viabilizando a leitura das relações que envolvem o processo educacional com infinitas possibilidades de significação, em um movimento contínuo de experiências inacabadas. Nesse contexto, a partir do recorte das investigações, pretende-se abordar a noção de aporia articulada às noções de *artifactuality* e *actuvirtuality*, também de Derrida, que contribuem para adensar o entendimento da realidade como espectro, ou seja, algo inacabado que se desloca como acontecimento relacionado às experiências imprevisíveis. As noções de *artifactuality* e *actuvirtuality* têm balizado as presentes investigações sobre o entrelace entre currículo e tecnologia, que são problematizadas por meio do termo “tecnocurricular”, trazendo uma dimensão discursiva para a relação entre currículo e tecnologia – a qual transita por entre fronteiras porosas na dimensão do porvir. Por fim, nesse movimento de desconstrução, os prefixos *arti* e *atu* permitem adentrar no tempo incalculável da linguagem *in actu* dessa relação, aproximando o campo do currículo ao sentido de poesia derridiano como um ouriço na sua travessia.

Palavras-chave: currículo; tecnologia; aporia; *artifactuality*; *actuvirtuality*.

ABSTRACT

This article aims to highlight the potency of Jacques Derrida’s notion of *aporia* for understanding curriculum as an aporetic experience — one of unpredictability, contingency, and undecidability — enabling the reading of educational processes as infinite possibilities of signification, in a continuous movement of unfinished experiences. Within this movement, and based on the scope of our investigations, we address the notion of *aporia* articulated with Derrida’s concepts of *artifactuality* and *actuvirtuality*, which deepen the understanding of reality as spectral — that is, unfinished and shifting as an event tied to unpredictable experiences. The notions of *artifactuality* and *actuvirtuality* have guided our inquiries into the entanglement between curriculum and technology, which we problematize through the term

¹ Artigo financiado por Bolsa de Pós-doutorado FAPERJ Nota 10.

techno-curricular, bringing a discursive dimension to this relation that navigates porous borders toward the yet-to-come. Finally, in this movement of deconstruction, the prefixes *arti* and *actu* allow us to enter the incalculable time of language *in actu* of this relation, bringing the field of curriculum closer to Derrida's poetic sense of the hedgehog in its crossing.

Keywords: curriculum; technology; aporia; *artifactuality*; *actuvirtuality*.

RESUMEN

Este artículo busca destacar la potencia de la noción de *aporia*, de Jacques Derrida, para comprender el currículo como una experiencia aporética —de lo imprevisible, lo contingente y lo indecible—, posibilitando una lectura de los procesos educativos como infinitas posibilidades de significación, en un movimiento continuo de experiencias inacabadas. En ese movimiento, y a partir del recorte de nuestras investigaciones, se aborda la noción de *aporia* articulada con las nociones de *artifactuality* y *actuvirtuality*, también de Derrida, que contribuyen a densificar la comprensión de la realidad como espectro, es decir, como algo inacabado que se desplaza como acontecimiento vinculado a experiencias imprevisibles. Las nociones de *artifactuality* y *actuvirtuality* han orientado nuestras investigaciones sobre el entrelazamiento entre currículo y tecnología, que problematizamos mediante el término *techno-curricular*, aportando una dimensión discursiva a esta relación que transita por fronteras porosas en la dimensión del porvenir. Finalmente, en este movimiento deconstructivo, los prefijos *arti* y *actu* nos permiten adentrarnos en el tiempo incalculable del lenguaje *in actu* de esta relación, aproximando el campo del currículo al sentido poético derridiano del erizo en su travesía.

Palabras clave: currículo; tecnología; aporía; *artifactuality*; *actuvirtuality*.

Introdução

Este artigo configura-se como um ensaio epistemológico que dialoga com a perspectiva pós-estrutural para o entendimento de currículo e, nesse processo, discute-se a articulação entre currículo e tecnologia. A proposta não é oferecer um modelo explicativo ou prescritivo, mas destacar a potência das noções que ensejam o movimento de desconstrução proposto pelo filósofo Jacques Derrida, como contribuição para tensionar os discursos de verdade que tentam restringir o currículo a molduras normativas. São vivenciadas políticas curriculares que corroboram um movimento crescente de racionalização e normatização do currículo, orientado por discursos de padronização, evidência e desempenho. Nos desdobramentos desse movimento em prol da normatização, a tecnologia vem ganhando cada vez mais destaque, associando-se à ideia de um currículo único e prescritivo e também figurando como uma promessa de eficácia e controle.

A perspectiva da desconstrução contribui para a análise crítica das tentativas de normatização e prescrição curricular, uma vez que interpela a realidade como um processo ativamente produzido, peneirado, investido e performativamente interpretado, em consequência do campo de forças e interesses que permeiam as relações, nas tentativas de priorização de

determinados sentidos – e exclusão de outros. Nesse contexto, operar com a perspectiva discurso-desconstrutivista colabora com a interrogação da linguagem, do sujeito, dos saberes, dos discursos e, conseqüentemente, dos sentidos de verdade que mobilizam os sentidos de currículo, pois não há nada fora do texto, não existe uma perspectiva externa ao texto ou ao discurso que permita acesso imediato à verdade, sendo o mundo sempre mediado e textualizado (Maclure; Burman, 2015).

Desse modo, em vez de pensar o currículo como um caminho linear ou um manual de práticas, defende-se a suspensão de toda pretensão de definição, propondo uma leitura do “conceito” de currículo de outra maneira (Nascimento, 2015 *apud* Oliveira, 2022) – nos atravessamentos do próprio “não conceito” que, na busca pelo conceito em si, performam-se em sentidos rastros. O pensamento derridiano da desconstrução remete à noção de aporia que tem colaborado no pensamento do currículo sob a ordem da imprevisibilidade, e não da ordem do cálculo. Tal concepção enfatiza a dimensão incerta, instável e indeterminada da prática educativa e subsidia uma perspectiva de currículo como experiência de travessia marcada pela indecisão, pela abertura ao inesperado e pela multiplicidade de sentidos.

As autoras compreendem que a aporia em Derrida não se apresenta como um mero instrumento crítico destinado a acolher os paradoxos que atravessam a Educação. Trata-se, antes, da própria condição de possibilidade do pensar. Dessa forma, todo modelo de argumentação ou enunciação está atravessado pela impossibilidade de uma fundamentação plena — no sentido de garantir uma verdade. Rejeitar o caráter aporético é reduzir o pensamento a um modelo lógico aprisionado em uma filosofia do sujeito, concebido como unidade fixa e incontestável. A aporia, assim, permite perceber o currículo como experiência de experimentações inacabadas, demarcadas pela (im)possibilidade de totalidade que extrapolam lógicas binárias. A experiência, então, é produzida como a experiência da aporia, sendo esta um não caminho.

Haddock-Lobo (2013) menciona que esse “não caminho” sublinha um processo sob rasura, conforme observa Derrida (1999 *apud* Haddock-Lobo, 2013), afastando o próprio sentido de experiência como presença plena. Ao se retratar o currículo como experiência aporética, destaca-se a importância de considerá-lo sempre sob rasura, como uma estrutura da não presença das coisas e, desse modo, o sentido de experiência deve ser percebido de forma mais ampla, em um jogo que transita entre a impossibilidade – e, ao mesmo tempo, possibilidade – de entender o mundo. Desse modo, a noção de aporia tem ajudado a questionar as tentativas de controle que permeiam as relações educativas e vem balizando as investigações

sobre as políticas digitais no Brasil.

Investiga-se a proposição de plataformas e programas digitais – a saber: Plataforma Evidências² do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), Plataforma AVAMEC³, Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais⁴ – que, articulados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), operam como mecanismos de prescrição curricular, tentando controlar o ensino por meio da chamada “prescrição digital”. A esse cenário, soma-se a recente promulgação da Lei 15.100/2025, de 13/01/2025, que, no seu Caput: “Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica”. A Lei destaca uma preocupação com a saúde mental e psíquica dos estudantes e restringe o uso da tecnologia a finalidades exclusivamente pedagógicas ou didáticas, conforme orientação dos profissionais de educação. Tal qual Pretto (2024), entende-se que “proibição não combina com educação”, e, desse modo, há que se ter cuidado, pois essa legislação pode corroborar com práticas de prescrição e padronização curricular, reforçando a crescente governamentalidade algorítmica no cotidiano escolar.

Discute-se, ainda, a tecnologia como prática cultural, problematizando o ideal de uma educação baseada em evidências e guiada por tecnologias – como se elas pudessem oferecer um percurso estável ao docente, uma espécie de GPS pedagógico. Nesse contexto, argumenta-se que os aparatos tecnológicos carregam e disseminam discursos sobre aprendizagem, eficiência, controle e inovação; não sendo a articulação ao currículo um ato inocente ou puramente técnico, mas um movimento carregado de intencionalidades e disputas em que diferentes agentes – professores, gestores, estudantes, empresas, políticas públicas – buscam definir o que deve ser ensinado, como, e com que finalidade. Dessa forma, o currículo se configura como um espaço em constante negociação, onde o objeto técnico performa e transforma, desestabilizando certezas e abrindo brechas para novas práticas e significações.

Sob esse enfoque, ressalta-se a necessidade de interpelação dessa articulação – tomada como realidade transformadora –, destacando-a como ficção. Segundo Derrida e Stiegler (2002), a atualidade chega por meio da ficção, não importa o quanto singular, contumaz ou

² A Plataforma de Evidências do CIEB é um repositório online que reúne pesquisas, revisões de literatura e estudos de caso sobre o uso de tecnologias educacionais, com o propósito de oferecer informações organizadas para apoiar decisões de gestores e educadores em contextos de aprendizagem diversos.

³ Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação, uma plataforma online que oferece cursos gratuitos com certificação para professores e outros profissionais da educação.

⁴ A Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais, desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), é um ambiente virtual que centraliza diferentes recursos digitais voltados para a educação básica, como vídeos, jogos e animações. Seu objetivo é servir como um espaço de busca, interação e compartilhamento de materiais entre professores, organizando conteúdos que podem ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

trágica seja a realidade à qual se refere. Trata-se de uma ficção que, no entendimento dos autores, precisa ser questionada, particularmente no que tange à pureza e transparência dos discursos que circulam por entre imagens, espaços e eventos virtuais. Sob esse prisma, torna-se importante reconhecer que não se pode negar os discursos sobre essa articulação enquanto porvir, considerando que as “informações” não são verdades prontas, mas processos heterogêneos, sempre tensionados e reconfigurados. Especialmente quando mediados pelas tecnologias digitais, tais processos evidenciam o caráter instável e interpretativo das práticas educativas.

É nesse contexto que se aborda a noção de *artifactuality*⁵ (Derrida; Stiegler, 2002), pois auxilia a compreensão de que os dispositivos tecnológicos — como o celular — são mais do que instrumentos neutros: são artefatos culturais-discursivos carregados de significados políticos, sociais e pedagógicos. A *artifactuality*, nesse sentido, não diz respeito a uma natureza essencial dos objetos, mas à sua inscrição nos jogos discursivos e nas práticas sociais que lhes atribuem significado. Um mesmo dispositivo pode, portanto, ser lido ora como ameaça à ordem pedagógica, ora como possibilidade criativa de reinvenção do processo educativo. O que está em jogo é o lugar que tais artefatos ocupam na tessitura curricular: não como ferramentas externas ao ensino, mas como elementos constitutivos das relações de poder, identidade e saber que atravessam o espaço escolar.

Nesse recorte, o currículo se torna um campo de disputa simbólica no qual os sentidos sobre o uso das tecnologias são constantemente produzidos, apropriados e reconfigurados. Não se trata apenas de decidir se a tecnologia será incluída ou excluída do ambiente escolar, mas de compreender que sua presença está imbricada em lógicas sociais, políticas, culturais e econômicas que atravessam o fazer pedagógico. A *artefactualidade* explicita a performatividade do objeto técnico, revelando que ele não é neutro ou meramente instrumental, mas que age discursivamente na cena pedagógica e escapa à tentativa de fixação de sua função, influenciando práticas, reorganizando relações e modelando subjetividades.

Já a noção de *actuvirtuality* (Derrida; Stiegler, 2002) viabiliza reflexões sobre o fluxo de informações que têm se deslocado nesse virtual e que tentam fixar experiências de sucesso, como realidades a serem seguidas, por meio do GPS pedagógico. Desse modo, é preciso compreender o virtual como uma forma de presença em potencial, que tenta fixar um sentido de realidade, mas que, ao mesmo tempo, opera no entrelugar das experiências educativas.

⁵ Optou-se por manter as noções de *artifactuality* e *actuvirtuality* na língua inglesa, uma vez que são noções que transitam nas margens da própria linguagem em movimento e se abrem a múltiplos sentidos inacabados em uma produção espaço-tempo cujos sentidos nunca cessam.

Inspiradas na leitura derridiana de presença e ausência como suplementares, a *actuvirtuality* implica um modo de ser da articulação entre currículo e tecnologia que transita entre o que se atualiza em ato e o que permanece como possibilidade.

No campo educacional, isso significa reconhecer que a aprendizagem e o ensino acontecem também no plano do que ainda não se realizou — no não dito, no não planejado, no que emerge do encontro com o outro. A partir das contribuições de Ferreira (2018), infere-se que a *actuvirtuality* aponta para a produção de espaços-tempo múltiplos e móveis nos quais o currículo é performado por sujeitos que vivem entre fronteiras, tanto tecnológicas quanto identitárias. Trata-se, assim, de uma travessia contínua entre atualizações e virtualizações na qual o currículo escapa à lógica da prescrição e se afirma como experiência aporética.

Essas noções viabilizam uma leitura dos discursos em torno da articulação entre currículo e tecnologia como um tecno-curriculo aporético, o que implica discutir esse entrelaçamento sob o olhar desconstrucionista derridiano. Convida-se, assim, o leitor à marginalidade dessa articulação que, ao se produzir como estatuto de verdade, está fadado ao constante deslocamento, transbordando verdades que se tentam fixar e pondo em desassossego aquilo que se pensa conhecer ao lidar com a máquina-mundo. No jogo entre o artefato e o virtual, essa conversa tecno-curricular inspirada em Derrida permite ousar a partir da arte literária que inspira a sobressaltar o borramento e também contribui para lançar o leitor intensamente ao aporético que o constitui.

Com Ranniery (2018), põe-se em suspensão os pares conceituais que sustentam binarismos como teoria/prática, real/virtual, sujeito/objeto para buscar a fricção e, a partir daí, pensar com a arte a possibilidade de provocar e convidar ao entrelaçamento, ecoando o que desassossega com/como o autor: “Fri(c)ção: produzir pesquisa em currículo, como quem roça os corpos, borrando os limites entre o eu e o outro, entre qualquer território chamado de ‘si mesmo’ e a alteridade que o habita e que busca encobrir” (Ranniery, 2018, p. 997). Essa fricção não é mero atrito ou embate entre opostos, mas uma zona intensiva em que se desfazem as fronteiras rígidas, colocando em suspeita a harmonia artificial das categorias estáveis. A fri(c)ção, sob esse prisma, opera como dispositivo de criação, convocando-nos a escutar os ruídos, as margens e os silêncios que escapam às formas reconhecíveis de saber e de presença.

Pensar o movimento tecno-curriculo com arte é, portanto, abdicar da transparência epistemológica e acolher o enigma, a hesitação, o borramento — esse “entre” no qual o sentido nunca se fecha, mas se reinscreve infinitamente. A partir dessa lógica, o currículo não é uma estrutura a ser aplicada, mas uma tessitura inacabada, feita de traços, cortes, lapsos e gestos

provisórios. Na fri(c)ção, não se busca a síntese, mas a vibração entre as diferenças; não se pretende pacificar o conflito, mas habitá-lo como campo fértil para a produção de mundos tecnológicos e possíveis.

Trata-se de conceber o currículo não mais como um roteiro linear, nem como um espelho da realidade, mas como um artefato estético-político que se faz no movimento, no inusitado, no erro, no ruído. Em vez de modelar o pensamento para caber nos formatos pré-estabelecidos pelos dispositivos técnicos ou pelas normas escolares, o tecno-curriculo com arte ousa desestabilizar as formas, criar rasgos, abrir brechas por onde possa passar a potência do imprevisível. Ele não instrumentaliza as tecnologias, mas as contamina de poesia e de política, provocando desvios, transbordamentos, novas formas de aprender e existir.

Tecno-Currículo Aporético: linguagem *in actu*

O entrelace tecno-curricular tem sido mobilizado em nossas pesquisas com o intuito de problematizar as tentativas de controle curricular articuladas à produção de regimes de verdade sobre os sentidos de tecnologia presentes nas políticas curriculares brasileiras. Ao mesmo tempo, enfatiza-se que tais tentativas estão fadadas ao fracasso, por se situarem em um campo discursivo de luta política contingente e instável, produzido em uma linguagem *in actu* (Bhabha, 2013), dessacralizadora do pedagógico, compreendido como a tradição, e resgatando o performático que surge continuamente acerca das possibilidades de um trabalho que envolva currículo e tecnologia.

Defende-se, aqui, que a linguagem, composta por significantes e significados, transita *in actu* em um feixe de sentidos que estão sempre se desestabilizando, deslocando-se em consequência das permanentes disputas por significação (Bhabha, 2013). O *in actu* é performático e a performatividade, aqui referida, diz respeito à invenção de sentidos continuamente negociados, que se arriscam no terreno do indecível. A prática pedagógica, nesse sentido, aproxima-se da performatividade descrita por Derrida (2010) não como reprodução de um *script*, mas como acontecimento discursivo que transforma o próprio contexto no qual se insere — inerente às arenas de conflito e negociações num terreno indecível.

Mais ainda, destaca-se a observação de Macedo (2018, p. 156) sobre a compressão do espaço e do tempo que os ambientes virtuais têm proporcionado, fazendo-nos sentir, “ainda que de maneira pouco clara”, como menciona a autora, que o tempo e espaço não podem ser pensados de maneira linear e homogênea. A pesquisadora acrescenta que, atualmente, se

vivencia o que ela chama de “topologias invaginadas”, as quais substituem “a matriz tridimensional do espaço no tempo”, questionando, assim, a “estruturalidade da estrutura e impedindo qualquer ideia de totalização” (Macedo, 2018, p. 156).

As considerações de Derrida (Derrida; Stiegler, 2002) sobre a tecnologia, na série de entrevistas concedidas à Bernard Stiegler, auxiliam no adensamento das questões relativas ao espaço-tempo. O filósofo complexifica o tempo da palavra como um movimento que se demarca por um presente político transformado a cada instante pela tecnologia (Derrida *apud* Freire, 2014).

Hoje, mais do que nunca, pensar o próprio tempo, especialmente quando se assume o risco ou se tem a chance de falar publicamente sobre ele, é registrar, a fim de pô-lo em jogo, o fato de que o tempo da fala é produzido artificialmente. É um artefato. Em seu próprio acontecimento, o tempo desse gesto público é calculado, contido, "formatado", "inicializado" por um aparato midiático (vamos usar essas palavras de modo que possamos nos mover rapidamente). Isso mereceria uma análise quase infinita. Quem hoje pensaria o seu tempo e que, acima de tudo, falaria sobre isso, gostaria de saber, sem antes prestar atenção a um espaço público e, portanto, a um presente político constantemente transformado, na sua estrutura e seu conteúdo, pela teletecnologia do que é tão confusamente chamado de informação ou comunicação? (Derrida; Stiegler, 2002, p. 3, tradução nossa)⁶.

Esse trabalho com as entrevistas de Derrida foi elaborado no final da década de 1990, época em que, segundo Santos (2009), as gerações já começavam a ter contato com os computadores e as redes de computadores, ampliando a utilização de múltiplas tecnologias que, até então, concentravam-se no rádio, na televisão, nas fitas de vídeo, no papel impresso, no fax e nas fitas de áudio. Ainda que, especificamente neste conjunto de entrevistas, as ideias de Derrida estivessem mais voltadas para o processo televisivo, as questões que suscita são muito mais amplas do que a análise de um determinado veículo de comunicação.

Trata-se de questões que têm um impacto contundente nas experiências das autoras do presente texto – que Derrida chama de inexperimentadas – por entre espaço/tempo não linear e não homogêneo nos ambientes virtuais e uso das tecnologias. Assim, nas experiências sempre incompletas, cegas, interrompidas (Derrida *apud* Freire, 2014) com a tecnologia, Derrida complexifica o tempo da palavra como uma produção artificial – um artefato – que potencializa

⁶ “Today, more than ever before, to think one's time, especially when one takes the risk or chance of speaking publicly about it, is to register, in order to bring it into play, the fact that the time of this very speaking is artificially produced. It is an artifact. In its very happening, the time of this public gesture is calculated, constricted, "formatted," "initialized" by a media apparatus (let's use these words so that we can move quickly). This would deserve nearly infinite analysis. Who today would think his time and who, above all, would speak about it, I'd like to know, without first paying some attention to a public space and therefore to a political present which is constantly transformed, in its structure and its content, by the teletecnology of what is so confusedly called information or communication?”

o que se entende por realidade como uma produção ficcional, formatada por dispositivos midiáticos. A realidade, então, deve ser problematizada como *artifactuality* e *actuvirtuality*.

Frangella (2019) recorre a Derrida (Derrida; Stiegler, 2002), quando se trata de *artifactuality* e *actuvirtuality*, ao discutir as diferentes inferências feitas à tecnologia na relação com a educação, destacando que as políticas atuais visam atrelar a tecnologia ao sentido de currículo único e prescritivo. A autora comenta que *artifactuality*, como condição de produção da atualidade, diz respeito à realidade como algo que não é dado, mas produzido, mobilizado de forma performática: “[...] o que acessamos são esquemas ficcionais” (Frangella, 2019, informação oral). Quanto à *actuvirtuality*, Frangella (2019) observa que Derrida (Derrida; Stiegler, 2002) trata da impossibilidade de uma demarcação precisa e binária entre virtual e realidade. A virtualidade afeta o espaço-tempo do próprio evento, rompendo com uma lógica sequencial e marcando a fluidez e a ambivalência que estão em jogo. Frangella (2019) acrescenta ainda:

O autor problematiza a questão do tempo, da tensão de um presente/presença reclamado e contínuo, mas o que busco destacar em diálogo com seu pensamento é a questão da alteridade – do outro. Nesse caso, um outro maquinal que precisa ser considerado enquanto tal, o que nos impele a refutar características como objetividade, neutralidade, transparência, imediatização, verdade. Um outro- máquina que performa e espetaculariza o evento, por vezes eclipsando sua singularidade. É a singularidade do evento como alteridade que precisamos discutir e retomar para pensar possibilidades críticas outras em relação à tecnologia. Tensionar a tecnologia como e na diferença, numa problematização que a ressignifique para além de uma ideia de horizontalidade, de um espaço público co- habitado por todos, para todos e de forma igualitária, subsumindo relações de poder que perpassam essa *artifactuality*, ideia corrente que se manifesta no que estamos assistindo nos usos e abusos das redes sociais (Frangella, 2019, informação oral).

Rodrigues (2012) observa que um dos aspectos importantes sobre *artifactuality* e *actuvirtuality* é o alerta aos apelos do modelo “todos-todos” e dos discursos que pretendem uma horizontalidade política nos usos das tecnologias e ambientes virtuais, como se fosse possível alcançar algum tipo de simetria. Cita, como exemplo, mobilizações populares com suporte tecnológico de redes sociais que inspiram discursos sobre o uso desses veículos para fins de emancipação política e questionamento do *status quo* (Rodrigues, 2012). Concorda-se, aqui, com a autora ao se observar que a potência do pensamento de Derrida para problematização das tecnologias da informação e comunicação é a possibilidade de “(re)pensá-las no entre”, sem nem apenas exaltá-las, nem apenas condená-las: “Diante da metafísica opositiva, caracterizada pelo binarismo, o pensamento da desconstrução se colocou no ‘entre’ das oposições: nem verdade nem falsidade, nem presença nem ausência, se não ‘entre’” (Rodrigues, 2012, p. 49).

É justamente nesse ponto que as noções de *artifactuality* e *actuvirtualiy*, conforme desenvolvidos por Derrida e mobilizados por Carvalho (2020) e Ferreira (2018, 2023), oferecem uma chave de leitura crítica e potente. A *artifactuality* permite compreender que os dispositivos tecnológicos — como plataformas digitais e celulares — não são neutros, mas produzem e são produzidos por discursos. Eles se tornam artefatos performativos que inscrevem significados, posicionamentos e práticas pedagógicas. O celular, por exemplo, quando interdito ou incorporado, nunca é apenas um objeto técnico, mas um artefato que participa da constituição do que se entende como currículo e experiência de ensino.

Já a *actuvirtualiy* rompe com a separação entre o presente (o que está dado) e o virtual (o que ainda não é), mostrando que o currículo é também atravessado por potências que ainda não se atualizaram, mas que agem como presença em latência. A virtualidade é performativa, pois faz existir aquilo que ainda não se materializou, abrindo espaços para o inesperado. No interior das práticas tecnocurriculares, a *actuvirtualiy* permite ver os fluxos de temporalidades, subjetividades e territórios que escapam ao prescrito. Pensar essa articulação *in actu*, aproximando-a da noção de aporia, potencializa o uso da tecnologia como uma passagem impossível, uma condição paradoxal que desestabiliza qualquer certeza e exige do sujeito uma resposta sem garantias (Derrida, 1999 *apud* Haddock-Lobo, 2013).

A tecnologia, nesse sentido, deixa de ser mero instrumento de mediação para operar como força de desestabilização e criação, convocando uma escuta radical do que emerge. O currículo, atravessado por esse jogo entre o atual e o virtual, deixa de ser um território de controle e passa a ser um campo de indeterminação produtiva, onde o saber se dá no entre, no vacilar, no “ainda não”. Assim, a experiência curricular torna-se um exercício de hospitalidade ao outro e ao porvir, no qual a decisão pedagógica se dá na tensão entre o impossível e a responsabilidade de responder, mesmo sem saber.

Nesse sentido, currículo, tecnologia e subjetividade compõem um jogo entre o que se realiza e o que permanece porvir, entre o que se atualiza e o que se desvia — uma travessia aporética, sempre aberta, sempre incompleta, mobilizada em um campo de tensão onde o pensamento se desloca por indecisão, hesitação e responsabilidade. Compreender a educação como aporia significa afirmar que o ensinar não é um ato técnico, mas uma experiência ética e política de abertura ao outro. Aprofunda-se essa discussão afirmando-se que “a educação é da ordem da imprevisibilidade, e não da ordem do cálculo” (Ferreira, 2023, p. 10), e que qualquer tentativa de prescrição total ignora a dimensão viva, relacional e indeterminada do cotidiano escolar. Isso implica reconhecer que o professor não atua como executor de trilhas prontas.

Essa concepção desconstrói a ideia de um modelo ideal de docência que possa ser seguido por meio de guias, tutoriais ou evidências padronizadas. Pelo contrário, o professor atua em um campo de tensões entre múltiplas demandas, singularidades de seus alunos e sua própria condição subjetiva. A formação docente, nesse contexto, deve ser pensada não como adestramento para uso de ferramentas, mas como fortalecimento da escuta, da sensibilidade e da potência criadora. Como enfatiza Macedo (2006), o currículo é um espaço de significação e de embate onde se constroem e se desconstroem sentidos sobre o que vale como conhecimento, identidade e cultura.

É nesse espaço movediço que a articulação currículo e tecnologia se reinventa como gesto ético e estético de abertura ao outro, ao estranho, ao incapturável. Tal reinvenção não ocorre pela via de sínteses reconciliatórias ou superações dialéticas, mas por um tensionamento contínuo que insiste em habitar os intervalos, os desvios e os rastros. O currículo, nessa chave, não é um território estável a ser mapeado ou um texto a ser decifrado, mas uma escritura em fluxo, sempre em processo de diferimento, na qual o sentido se constitui na diferença, na disjunção, no jogo incessante entre presença e ausência.

Nesse horizonte, pensar o currículo implica assumir o risco da incompletude, da errância e do inacabamento como modos de emergência do acontecimento pedagógico. Em vez de buscar fixações conceituais ou garantias epistemológicas, trata-se de acolher o imprevisível como parte constitutiva da experiência educativa. A tecnologia, sob tal contexto, não opera como aparato neutro ou dispositivo funcional, mas como acontecimento que convoca o currículo a se reconfigurar, a se reescrever a partir das fraturas e interferências que provoca.

Assumir a aporia como constitutiva da educação é também um gesto de resistência ao autoritarismo curricular e à fetichização da tecnologia como solução neutra e objetiva. Sob a ótica interpretativa das autoras do presente trabalho, a potência do currículo está justamente em sua incompletude, naquilo que escapa e resiste à captura (Ferreira, 2023, p. 28). É justamente no “não todo” que reside a possibilidade de reimaginar o currículo não como rota, mas como travessia — um percurso sempre em disputa, aberto ao acontecimento, ao imprevisto e ao outro que insiste em não caber nos moldes da prescrição.

Posto isto, compreender a educação como aporia significa reconhecer que o currículo não pode ser inteiramente guiado, que a prática pedagógica é criação, invenção, acontecimento. O professor, assim, atua não como executor de prescrições, mas como sujeito da indecisão, da abertura e da escuta. Essa é a performance do duplo: o "nem um, nem outro" sentido sobre o que vem a ser a articulação tecno-curricular — mas todos os sentidos ao mesmo tempo e

nenhum simultaneamente (Appadurai, 2004; Bhabha, 2013; Derrida, 1998 *apud* Lopes; Cunha; Costa, 2013).

Ressalta-se que as políticas curriculares contemporâneas, ao se ancorarem em plataformas e programas tecnológicos, tentam produzir uma lógica de “governamentalidade algorítmica”, que traduz o fazer docente em dados, evidências e trilhas de aprendizagem pré-formatadas. Assim, a Lei 15.100/2025, citada anteriormente, incorre no risco de práticas digitais guiadas por evidências e algoritmos educacionais, transformando o professor em gestor de dados e o estudante em objeto de monitoramento constante. Essa normatização legal pode vir a reforçar uma visão tecnocrática da educação, obscurecendo a dimensão inventiva do ensino.

Nessa configuração, o currículo deixa de ser campo de disputa simbólica para se tornar uma sequência de comandos, o que acentua o apagamento da dimensão ética, política e inventiva da docência. A governamentalidade algorítmica não apenas orienta as práticas escolares, como tenta “fabricar” sujeitos educacionais moldados pela lógica da responsividade e da eficiência.

O aluno “ideal” é aquele que responde rapidamente, que cumpre etapas, que se encaixa na curva. O professor, por sua vez, é interpolado como gestor de metas, curador de conteúdos e executor de planos digitais. Essa forma de governo opera de modo “suave”, mascarando o controle sob a aparência de autonomia e inovação. Por conseguinte, no entendimento da atual pesquisa, as prescrições digitais não apenas tentam organizar conteúdos e metodologias, mas também buscam instituir modos de ser professor, modos de aprender, de ensinar e de significar a própria experiência escolar. As plataformas educacionais, ao proporem trilhas de aprendizagem automatizadas, inserem os sujeitos em roteiros fechados que pretendem guiar o percurso formativo, contribuindo para enfraquecer a capacidade de invenção e subsumir o valor das experiências singulares no chão da escola (Ferreira, 2023).

Contra-pondo-se a tal lógica de captura, pensar o currículo como prática discursiva é afirmar que não há ensino neutro nem tecnologia desprovida de linguagem. Ao contrário, as prescrições digitais operam por meio de discursos que buscam estabilizar sentidos e homogeneizar práticas, mas que sempre encontram fissuras, resistências e reapropriações. É nessas frestas que emerge a potência de um currículo aporético, aberto ao imprevisto, que se performa na instabilidade dos enunciados e na relação dos sujeitos na produção de significações. A performatividade da prática pedagógica, assim, não se realiza na repetição, mas no gesto que reinscreve sentidos e desestabiliza aquilo que parecia fixado. Nesse sentido, Derrida é inspirador para compreender que essa abordagem recusa o fechamento do sentido e

questiona as hierarquias epistemológicas que sustentam o currículo como representação totalizante do saber, propondo uma escuta sensível às margens, aos restos, às ausências que atravessam os discursos curriculares.

O currículo, assim, deixa de ser um contêiner de conteúdos preestabelecidos para se tornar um campo de escritura, de tessitura textual onde os significados estão sempre em devir, sempre porvir. Nesse movimento, a potência da leitura do sentido de currículo, sob a perspectiva da aporia, da *actuvirtuality* e *artifactuality* como modos de desestabilizar os binarismos, abre o currículo àquilo que escapa, que resiste, que ainda não foi codificado, sendo também resistência à lógica de controle que se traveste de inovação tecnológica, e reconecta essa relação à sua dimensão política e indeterminada, entendendo-a como um processo que envolve relações de poder e está imerso em jogos de linguagem. Desse modo, o currículo se configura como um espaço de insurgência, onde o pensamento pedagógico se abre à multiplicidade, à incompletude e à responsabilidade diante do que não se deixa reduzir ao já sabido.

Conclusão: o ouriço de Derrida...

[...] o ouriço não é um animal habilitado ao circo, às histrionices, aos espetáculos e aos monumentos do entretenimento. Nem verdade, nem razão, nem diversão. Bem próximo à terra, muito baixo, o ouriço não desperta nenhum rasgo sublime, não é doméstico, menos ainda patriótico – bicho silenciosamente apátrida e esquivo [...]
(Silva, 2023, s.p.)

A arte tem nos lançado ao currículo como acontecimento e desvio. Por meio da literatura que permeia as reflexões de Homi Bhabha, entre elas as histórias de Salman Rushdie (Carvalho, 2015), a experiência na dança-balé de Pina Bausch (Carvalho, 2020) e os contos de Alice Casimiro Lopes no livro *Vidas sem Margens* (2022), somos afetadas por uma dimensão outra que nos desprende do corpo e nos lança na alma, sentindo o quanto o tempo de Derrida é fugidio e não passa nem por aquele ínfimo de segundo a que no referimos quando tentamos significar o tempo que nos assusta ao nos desprendermos da racionalidade. Não existe o ínfimo para Derrida, tampouco a consciência do tempo, mas singularidades que atravessam e chegam sem aviso, desalertando o que — ilusoriamente — parecia estar alerta.

Nessa trajetória com/na arte, pensar poesia é, inclusive, uma tarefa a que Derrida se propõe no ensaio *Che cos'è la poesia?* [O que é a poesia?], destacando a poesia como o que escapa à representação do poema que exprime nas palavras. A poesia é o que desafia a ontologia e o próprio ser, e se desloca sob rasura. Tal qual Bhabha (2013) profetiza, “os poetas iluminam

o mundo com imagens e metáforas que estão distantes do discurso diário, e descobrem a intensidade imaginativa e verbal que está escondida nas coisas cotidianas — talvez uma rosa descontraída [...] (Bhabha, 2013, s.p., tradução nossa)⁷. No ensaio, Derrida faz uma analogia entre a poesia e o ouriço que se lança na estrada para atravessar de um lado para o outro e que corre o risco de ser esmagado na travessia. "Absoluto, solitário, enrolado em uma bola junto de si" (Silva, 2023, s.p.), o ouriço, ao atravessar a estrada, expõe-se ao riso da morte e, ao mesmo tempo, protege-se, ao se retrair como uma bola.

Na epígrafe, o ouriço não está nos padrões de animais deslumbrantes que cabem no circo ou que possam ser domesticados. São as margens das vidas sem margens, parafraseando o título do livro de Lopes (2022), cujas singularidades implicam em um outro que não responde a parâmetros, mas está ali, contribuindo para deslocamentos daquilo que, pretensamente, se pretende padronizar. Tal qual Derrida observa, a própria iminência da morte do ouriço, nessa travessia, desperta o contraditório, um duplo receio que é aporético, uma vez que "[...] gostaríamos de pegá-lo nas mãos, aprendê-lo e compreendê-lo, guardá-lo para nós, junto de nós", diz Derrida (1998 *apud* Silva, 2023), mas, essa pretensão de guardar e proteger é também negá-lo nas suas características e tentar cercear seu movimento de aventura e experiência do devir.

Esse conflito faz parte do que Silva (2023) denomina de "devir-animal" da poesia, ou seja, o ouriço, assim como as palavras em um poema, ultrapassa aquilo que se prende ao "demasiado humano e civil do acomodamento". A poesia provoca o mergulho em um movimento de escape, de desvios; o risco, o carro que estraçalha, mas que também implica a memória, em algo que se tenta salvaguardar, mas que estará sempre sob ameaça e fadado ao fracasso: "[...] a bola em que se fecha para se atirar ao movimento, talvez mortal, antes de mais nada vital, a poesia, ao acreditar defender-se é que se perde" (Silva, 2023). O ouriço enrolado, cego, sem ver a estrada, voltado para o outro que não conhece e para si mesmo, ouve, mas não vê, a morte vir – e isso traz, no acontecimento, o desvio. O ouriço atravessa para também perder, e se abre a uma vida que não tem raízes e que ele só vê quando se abre, temporariamente seguro, no outro extremo da estrada (Silva, 2023).

Silva (2023) ressalta que a poesia não se acomoda às palavras e causa estranhamento, inquietude, em um processo fantasmagórico que nos faz recordar o que está recluso na memória e se expõe como o drama do ouriço que precisa alertar e pode não ser ouvido, uma vez que não

⁷ “[...] Poets illuminate the world with images and metaphors that are distant from daily discourse, but nevertheless uncover the imaginative and verbal intensity that lies concealed in everyday things - perhaps a jar in Tennessee, or a rambling rose, or even blue suede shoes. [...]”

pertence ao que se tenta fixar como senso comum. O currículo-ouriço como aporia, articulado às noções de *artifactuality* e *actuvirtuality*, causa estranhamento e abre espaço para uma compreensão radicalmente outra da educação e da relação com a tecnologia. Em lugar de um currículo prescritivo, fechado em trilhas e indicadores, afirma-se um currículo em ouriço travessia, que se constrói na fricção entre sujeitos, dispositivos e discursos.

A ênfase nos aparatos tecnológicos como produtores de sentidos e as virtualidades como forças que afetam o presente contribui para reconfigurar a experiência pedagógica como instável, incompleta e contingente. Nessa perspectiva, a tecnologia não é um fim em si, mas um campo discursivo em disputa, onde a potência do imprevisível e da diferença pode ser reinscrita como resistência à captura normativa. Trata-se de afirmar o currículo como prática ético-estética, um exercício de escuta e invenção que se move entre ruínas e possibilidades, entre o agora e o porvir.

Ao reconhecer o currículo como campo de disputas discursivas, assumir a indecidibilidade como constitutiva torna-se também um gesto político de resistência – incluindo à padronização dos corpos, à tecnocracia das políticas públicas, à neutralidade dos dados e à promessa de objetividade que sustenta os dispositivos de prescrição digital. A aporia, ao desestabilizar a lógica do controle, recoloca em cena a importância da dúvida, da escuta e da abertura ao outro como fundamentos da experiência educativa. Em vez de buscar respostas definitivas ou modelos ideais de docência, propõe-se habitar o inacabado, o contraditório, o intersticial. O currículo, nesse sentido, não é um lugar de chegada, mas uma travessia sempre em processo — marcada por hesitações, fricções e possibilidades de invenção —, onde o ensinar e o aprender não cabem nos algoritmos, mas se fazem na imanência do encontro e da diferença.

Nesse percurso, emerge a possibilidade de compreender que o currículo não se realiza na estabilidade, mas na fratura, no desvio e na performatividade do *in actu*. O que se propõe, portanto, é uma ética da irresolução, em que a formação docente se dá não pela aquisição de competências fixas, mas pela capacidade de sustentar o “não saber”, de acolher o inusitado e de intervir poeticamente no acontecimento pedagógico, nesse ouriço cego que se joga ao devir. A tecnologia, nesse jogo, não é domesticada ou instrumentalizada, mas se apresenta como estrangeira — tensionadora de sentidos, provocadora de deslocamentos, espaço de alteridade que desafia o pensamento educativo a reinventar-se continuamente.

O currículo, então, se faz no entre: entre prescrições e improvisações, reafirmando-se como experiência sempre inacabada. Defende-se, assim, o currículo como um campo de

insurgência e criação, onde a educação deixa de ser administrada como técnica e se afirma como travessia estética, ética e política. Ao deslocar o foco do controle para a escuta, da eficácia para a singularidade, da norma para a fricção, reabilita-se a potência da dúvida e da diferença como gestos fundantes do ensinar e do aprender. A aporia, nesse contexto, não é obstáculo, mas condição de possibilidade para uma educação que resiste, reinventa e insiste em afirmar a vida em sua multiplicidade.

Como quem atravessa o currículo com os pés descalços sobre a terra movediça do porvir, evoca-se o poema de Ferreira Gullar (2017, p. 30):

[...] uma parte de mim é todo mundo
outra parte é ninguém
fundo sem fundo.

O fundo sem fundo lembra a casa-corpo do ouriço na qual ele se enrosca para percorrer ao nível do chão e se arrisca a ser abatido, bem colado à terra, deslizando por ela. E, mesmo quando atinge o outro lado e alonga as pequenas patas, de costas para o chão e de barriga para o ar, pode morrer, em um segundo distraído, pois não há garantias de sucesso nessa travessia, ensinando que os instantes são belos e breves, mas sempre imprevisíveis.

Referências

BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BHABHA, Homi Kharshedji. **Why Humanities?** Department of Communication Skills [blog], 29 jun. 2015. Disponível em: https://csmefgi.blogspot.com/2015_06_01_archive.html. Acesso em: 2 fev. 2025.

CARVALHO, Ana Paula Pereira Marques de. **A educopédia e os embaixadores: “estrangeiros” em cena nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro**. 2015. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CARVALHO, Ana Paula Pereira Marques de. **“Trilhas” nas políticas curriculares no contexto brasileiro: “signo tido como milagre”**. 2020. 145f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/17354/5/Tese%20-%20Ana%20Paula%20Pereira%20Marques%20de%20Carvalho%20-%202020%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei: o fundamento místico da autoridade**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

DERRIDA, Jacques; STIEGLER, Bernard. **Echographies of television: filmed interviews**.

Cambridge: Polity; Malden: Blackwell, 2002.

FREIRE, Maria Continentino. **Pensar ver: Derrida e a desconstrução do “modelo ótico” a partir das artes do visível.** 2014. 194f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24546/24546.PDF>. Acesso em: 2 jun. 2025.

HADDOCK-LOBO, Rafael. Derrida e a oscilação do real. **Sapere Aude**, v. 4, n. 7, p. 25-46, 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/SapereAude/article/view/5485>. Acesso em: 18 jun. 2025.

FERREIRA, Lhays Marinho da Conceição. **As tecnologias na formação das (os) futuras(os) professoras(es) em um instituto de educação no estado do Rio de Janeiro/BR.** 2018. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.btd.uerj.br/handle/1/10267>. Acesso em: 16 jul. 2025.

FERREIRA, Lhays Marinho da Conceição. **Prescrições curriculares: problematizando o sentido de tecnologia em redes políticas digitais.** 2023. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Palestra proferida na mesa “Ciclo Dialógico 2: Conhecimento, cultura e tecnologias”. In: **Seminário Web Currículo Educação e Humanismo**, 6., São Paulo, 4 nov. 2019. [Informação oral]. Disponível em: <https://www.pucsp.br/webcurrículo/programacao>. Acesso em: 2 jun. 2025.

GULLAR, Ferreira. **Na vertigem do dia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. **Vidas sem margens.** Rio de Janeiro: Editora Oito e Meia, 2022.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392–410, 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/>. Acesso em: 18 mar. 2025.

MACEDO, Elizabeth. A teoria do currículo e o futuro monstro. In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (org.). **Pensando política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir.** São Paulo: Cortez, 2018. p. 151-170.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wbctGFsGKm3tJ8bvvhFKKfnd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2025.

MACLURE, Maggie; BURMAN, Erica. A desconstrução como método de pesquisa. In: SOMEKH, Bridget (org.). **Teoria e métodos de pesquisa social.** Petrópolis: Vozes, 2015. p. 127-140.

OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. **Sentidos de avaliação enunciados por docentes da educação de jovens e adultos em suas produções curriculares.** 2022. 265f. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/20052>. Acesso em: 20 jul. 2025.

PRETTO, Nelson. Eu Te Explico #101: proibição dos celulares nas escolas; afinal, a tecnologia é uma vilã? **G1 O Globo**, Bahia, ago. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/podcast/eu-te-explico/noticia/2024/08/08/eu-te-explico-101-proibicao-dos-celulares-nas-escolas-afinal-a-tecnologia-e-uma-vila.ghtml>. Acesso em: 2 jul. 2025.

RANNIERY, Thiago. Vem cá, e se fosse ficção? **Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 982–1002, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/11787>. Acesso em: 13 jul. 2025.

RODRIGUES, Carla. Adorno e Derrida: um debate na comunicação. **Em Questão**, v. 18, n. 2, p. 43–56, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/26544>. Acesso em: 18 jun. 2025.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga. **Anais eletrônicos...** Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 5658–5671. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2025.

SILVA, Eleno Giordani. Notas sobre a poesia ou o ouriço de Derrida. **Editora Contratempo**, 2023. Disponível em: <https://www.editoracontratempo.com.br/post/notas-sobre-a-poesia-ou-o-ouri%C3%A7o-de-derrida>. Acesso em: 1 jun. 2025.

SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)

Lhays Marinho da Conceição Ferreira. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pós-doutoranda com bolsa FAPERJ Nota 10 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8086062360990861>

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tutora a distância do Consórcio CEDERJ. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7399248328073997>

Como citar

FERREIRA, Lhays Marinho da Conceição; CARVALHO, Ana Paula Pereira Marques. TECNO-CURRÍCULO APORÉTICO: *ARTIFACTUALITY* E *ACTUVIRTUALITY* NO MOVIMENTO DE DESCONSTRUÇÃO DERRIDIANO. **Revista Espaço Currículo**, v. 18, n. 2, e74457, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i2.74457.