

**ENTRE FIOS E CASULOS: O CURRÍCULO COMO ESCRITA DE SEDA**  
BETWEEN THREADS AND COCOONS: THE CURRICULUM AS A SILK WRITING  
ENTRE HILOS Y CAPULLOS: EL CURRÍCULO COMO ESCRITURA DE SEDA

Maria Clara Camões<sup>1</sup> 0000-0003-4384-2403  
Bonnie Axer<sup>2</sup> 0000-0002-2324-4417

<sup>1</sup> Colégio Pedro II – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; [mescamoes@gmail.com](mailto:mescamoes@gmail.com)

<sup>2</sup> Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; [bonnieaxer@gmail.com](mailto:bonnieaxer@gmail.com)

**RESUMO:**

O presente artigo propõe pensar o currículo como “escrita de seda”, relacionando a metáfora do bicho-da-seda proposta por Derrida para tensionar concepções tradicionais acerca da produção e vivência curricular. A partir da filosofia da diferença e da desconstrução, o texto convoca a um deslocamento epistemológico, uma experiência crítica e reflexiva acerca da escrita curricular coletiva e inventiva que desafia as lógicas centralizadoras presentes no campo do currículo. A proposta teórica delineada no texto alinha-se a uma abordagem pós-estrutural do campo do currículo que não apenas questiona, mas também tensiona as dicotomias presentes na escola e no fazer curricularista. Ao reivindicar a nomeação de todos os sujeitos escolares como curricularistas, o artigo faz interlocuções com Derrida, especialmente suas elaborações sobre rastro, *différance* e acontecimento, bem como um diálogo crítico com as principais teorias curriculares, destacando os fios que constituem o cotidiano escolar — gestos, narrativas, escutas e afetos — como componentes do fazer curricular. Nesse sentido, longe de oferecer soluções fixas, o artigo propõe estudo, reflexão e escuta comprometida com o outro para pensar a escola como espaço indecidível, imprevisível que se faz abrigo e metamorfose, tal como o casulo, que acolhe o inesperado como potência ética, política e estética na tessitura dos currículos.

**Palavras-chave:** currículo; desconstrução; diferença; curricularista; rastro.

**ABSTRACT:**

This article proposes to conceive the curriculum as a "silk writing", drawing on Derrida's metaphor of the silkworm to challenge traditional conceptions of curricular production and experience. From difference and deconstruction philosophy, the article invites to an epistemological detachment, a critical and reflective engagement in regards to the collective and inventive curricular writing that challenges the current centralized logics in the curriculum theory field. The theoretical proposal outlined in the article aligns with a post-structuralist approach to the curriculum field, one that not only questions but also challenges the current dichotomies in the schools and curriculum practice. By claiming the recognition of all school individuals as curriculum-makers, the article engages in dialogue with Derrida, particularly his insights of trace, *différance*, and event, as well as a critical dialogue with major curricular theories, highlighting the threads that compose everyday school life — gestures, narratives, listening practices, and affections — as elements of curriculum-making. In this sense, far from offering strict solutions, the article proposes a study, reflection, and a

listening toward the other, envisioning the school as an undecidable, unpredictable environment, one that becomes both shelter and metamorphosis, akin to the cocoon that welcomes the unexpected as an ethical power, political, and aesthetic in the curriculum composition.

**Keywords:** curriculum; deconstruction; *différance*; “curriculista”; trace.

#### **RESUMEN:**

El presente artículo propone pensar el currículo como una “escritura de seda”, retomando la metáfora del gusano de seda propuesta por Derrida para desafiar las concepciones tradicionales sobre la producción y la vivencia curricular. A partir de la filosofía de la diferencia y la deconstrucción, el texto convoca a los lectores a un desplazamiento epistemológico: una experiencia crítica y reflexiva en torno a una escritura curricular colectiva e inventiva que desafía las lógicas centralizadoras presentes en el campo del currículo. La propuesta teórica delineada en el artículo se alinea con un enfoque postestructuralista del campo curricular que no sólo cuestiona, sino que también desafía las dicotomías presentes en la escuela y en el hacer del currículum. Al reivindicar la designación de todos los sujetos escolares como curriculistas, el artículo establece interlocuciones con Derrida, en especial, sus elaboraciones sobre la huella, la *différance* y el acontecimiento, así como un diálogo crítico con las principales teorías curriculares, destacando los hilos que conforman el cotidiano escolar — gestos, narrativas, escuchas y afectos — como componentes del hacer curricular. En este sentido, lejos de ofrecer soluciones fijas, el artículo propone el estudio, la reflexión y una escucha comprometida con el otro, para pensar la escuela como un espacio indecible e imprevisible, que se constituye en abrigo y metamorfosis, como el capullo, que acoge lo inesperado como una potencia ética, política y estética en la trama de los currículos.

**Palabras clave:** currículo; deconstrucción; *différance*; “curriculista”; huella.

### **Pelas tramas do bicho-da-seda e os fios de um currículo**

Antes dos meus treze anos, antes de alguma vez ter usado um *tallith* e antes mesmo de ter sonhado possuir o meu, cultivei (mas qual a relação?) bichos-da-seda, estas cochonilhas ou larvas de *Bombix*. Nos quatro cantos de uma caixa de sapatos, tinham-me, portanto, iniciado a uma tal coisa, eu albergava e alimentava bichos-da-seda [...]. Eu observava, é certo, o progresso da tecelagem, mas sem nada ver, em suma (Derrida, 2014, p. 1).

Este texto é parte de uma tessitura que já há algum tempo iniciamos. Ele junta fios das conversas partilhadas no grupo de pesquisa, de outros textos bordados a quatro mãos, das rodas de conversa, dos encontros em seminários, dos desejos de pensar a escola...

Derrida nos acompanha nesta escrita/tecelagem que junta pedaços, sem pretensão de findar, que alinhava sem intenção de definir fronteiras rígidas, que sonha em acompanhar integralmente o processo de constituição da seda, apesar de reconhecer sua impossibilidade.

Assim temos pensado o currículo: como escrita de seda que se (re)faz cotidianamente por aqueles e aquelas que temos insistido em chamar de curriculistas, ou, na metáfora que ora

escolhemos: “de bichos da seda”. A escolha dessa metáfora não se propõe como nova nomeação para o que temos compreendido como currículo. Ao invés de fixar sentidos ou cristalizar categorias, o uso dessa imagem busca tensionar o próprio gesto de nomear, assumindo a linguagem como campo de disputa e invenção. Trata-se de um jogo com palavras que visa problematizar certas concepções curriculares, afirmando a ideia de que todos são curriculistas — crianças, docentes, famílias, gestores — na medida em que participam, de modos diversos, da tessitura cotidiana dos currículos.

Desse modo, com essa provocação que trazemos, queremos destacar a ideia de um currículo tecido por muitas mãos, pontos, linhas, memórias e afetos. Um fazer curricular que acompanha o fluxo da escola, que está sempre em processo, que pulsa com a vida e que não paralisa diante das incertezas. Tal como a seda, o currículo se constitui de fios que se sobrepõem, com linhas que se atravessam e se entrelaçam num contínuo movimento de ser e estar.

Assim, alinhavamos esta escrita, transpassadas por um ato de decisão em pensar a escola a partir da tessitura inventiva, da desconstrução e do acontecimento, desconstrução essa não voluntária, uma vez que não acreditamos ser possível escolher um momento para então operar com a desconstrução, porque estamos expostos a ela, independente de uma vontade ou orientação para que a assumamos como prática/política. Nessa direção, é preciso marcar que a desconstrução não é a volta a uma origem, mas uma abertura a novas possibilidades de significação. Para o autor, são camadas ocultas de significado nos textos, mostrando que o sentido não é fixo, mas está em constante fluxo.

Derrida (2001), ao tematizar a *desconstrução*, propõe um deslocamento epistemológico, uma abordagem crítica que não somente questiona como também tensiona as dicotomias fundantes da tradição metafísica ocidental — tais como fala/escrita e presença/ausência. Esses binarismos, longe de serem absolutos, são construções históricas e discursivas que funcionam como dispositivos na tentativa de uma estabilização dos sentidos que, com base em seus estudos, sabemos que é da ordem do impossível. A desconstrução, como gesto filosófico proposto pelo autor, não visa a simples negação dessas estruturas, mas a ação de (des)montagem dessas estruturas, que revela os traços de diferença e o deslocamento que operam nelas. Um processo complexo de desestabilização, “inversão, deslocamento e transgressão” (Derrida, 2001, p. 73), evidenciando a constituição violenta de conceitos “aparentemente neutros”. Assim, o pensamento desconstrutivo derridiano abala a ideia de antecipação, o jogo de forças e exclusões que sustenta a ilusão de um significado único, fixo,

com representação plena, tão desejada nos currículos.

Tal como posto, para pensar o currículo apoiamo-nos na perspectiva desconstrucionista de Derrida como abertura, como costura sem nó que deseja, subjetivamente, constituir uma resposta, mas pela leveza do tecido a compreende de forma sempre provisória, num movimento aberto e constante de diferimento.

Ao juntar nossos fios de “*professoras-pesquisadoras-curriculistas*”, vamos significando um caminhar que sonha, projeta e deseja uma escola incondicionalmente acolhedora, de tal modo que, mesmo reconhecendo sua impossibilidade, continuamos juntando pedaços na tentativa de finalizar essa costura. É justamente nesse reconhecimento que nos expomos a um processo que escapa à lógica do controle e que evidencia a potência do inacabado. Nesse movimento, ganham visibilidade os gestos, as tentativas, os desvios e as singularidades que movimentam a trama curricular, desafiando a ideia de um currículo pronto, homogêneo e previsível. Com essa perspectiva, o currículo está sempre sendo, sempre acontecendo.

Para tanto, longe da ideia de definir uma origem, optamos por puxar o fio e trançar uma espécie de costura que evidencia um processo de teorização curricular, ainda que não linear, de feitura do “currículo-seda”. No entanto, nós o fazemos por entendermos que são essas ideias que nos convocam a, em nome desse legado, assinar, criar, pensar e problematizar currículos outros.

### **Tecendo enredos, caminhos e currículos**

Como o movimento desta produção, como este devir-seda de uma seda que eu nunca teria crido natural, como este processo extraordinário permanecia no fundo invisível, eu estava antes de mais suspenso diante do impossível encarnado nestes pequenos viventes na sua caixa de sapatos. [...] Eu observava o progresso invisível da tecelagem, um pouco como se fosse surpreender o segredo de um prodígio, o segredo daquele segredo, a uma distância infinita do animal, desta pequena verga inocente, tão estrangeira mas tão próxima no seu distanciamento incalculável (Derrida, 2014, p. 2).

Neste texto em que convocamos para o debate Derrida, o filósofo da desconstrução e da filosofia da diferença, indagamos: por que insistimos em acompanhar o invisível progresso da tecelagem, se reconhecemos que seremos surpreendidas pelo segredo? Nossa resposta se dá no terreno da imprevisibilidade, uma vez que repetimos sem repetir, que tecemos enredos e caminhos como desejo de ser/fazer currículo mesmo frente à impossibilidade de sua

plenitude, pois, se por um lado concordamos com a impossibilidade de acabamento, não nos furtamos às buscas e tentativas de lutar por um currículo que acolhe, hospeda e reconhece os diferentes agentes da escola como curriculistas<sup>1</sup>.

Ao decidir por nomear o sujeito curricularista, compreendemos essa “nomeação em abertura, que convoca os diferentes atores da escola a se perceberem autores e produtores de currículo atravessados por suas interações de estudo e pelos movimentos políticos aos quais respondem” (Axer; Camões, 2024, p. 7). Logo, a nomeação dos sujeitos da escola como curriculistas evidencia as tensões e dinâmicas de mobilização que eles também provocam nos processos de produção e vivência curricular.

Optamos por mobilizar o termo curricularista como ato político e filosófico de nomeação, no sentido derridiano, ou seja, como um ato que não apenas identifica como também abre possibilidades de sentido e movimenta os sujeitos no discurso. Para Derrida, nomear é mais que designar; é um ato performativo que institui o nome como acontecimento que afeta o real de forma provisória. Trata-se de um modo de pensar a diferença enquanto princípio constituinte de toda significação e existência – *différance*. Essa nomeação nos mobiliza como possibilidade de tensionar a própria produção curricular e de ampliar a discussão que contraria a ideia de currículo último, engessado, único e imposto por sistemas normativos que organizam e distribuem objetivos e conteúdo a serem implementados de forma comum e cronológica na vida escolar.

Com base nessa perspectiva, deslocamos o olhar tradicionalmente centrado na figura do professor e das políticas institucionais como produtores curriculares para valorizar os modos como todos os agentes da escola participam, criam sentidos, interferem e reconfiguram os currículos em suas práticas cotidianas, interações, explorações e narrativas. Assim, ao situarmos que todos são curricularistas — observando os processos de significação que se espalham dessa perspectiva, operamos uma concepção de currículo como criação coletiva, situada, marcada pela escuta e pela imprevisibilidade que compõem os cotidianos escolares.

Pensando na trajetória curricular que sustenta nossas escolhas teóricas e políticas e nos possibilita perceber toda ação como ação curricularista, tomamos como referência os estudos de

---

<sup>1</sup> Cabe ressaltar que o uso do termo curricularista ganhou destaque no grupo de pesquisa ao qual nos vinculamos a partir de 2008, quando Frangella trouxe em seu projeto de pesquisa, intitulado “Múltiplos contextos de produção curricular: conexões, conflitos e ações da Multieducação no cotidiano escolar”, a aposta no reconhecimento do professor/professora curricularista destacando-o como aquele/aquela que não apenas “implementa e tem sua prática adequada e/ou condicionada por políticas curriculares que para ele são elaboradas, mas como formulador destas, ainda que em outra esfera de produção” (Frangella, 2008, p. 5). Desse modo, a partir do amadurecimento das reflexões e o aprofundamento das investigações, especialmente no campo da infância, o grupo passou a associar o uso do termo também à perspectiva das crianças, reconhecendo-as como potentes produtoras curriculares.

Lopes e Macedo (2011), os quais desenham um percurso significativo no campo do currículo que fortalece nossa aposta na nomeação do sujeito curricularista. A convocação que fazemos à comunidade escolar ou a qualquer outro educador ao pensar o currículo não se dá de forma aleatória ou desvinculada da historicidade do campo. Pelo contrário, reconhecemos que somos atravessadas por uma herança discursiva complexa, composta por disputas de diferentes teorias e concepções de currículo. No entanto, compreendemos que toda herança é sempre interpretada e reinscrita no presente: herdamos, sim, e disso não podemos fugir, mas ao herdar significamos e, ao significar, abalamos, deslocamos, desestabilizamos e provocamos fissuras.

A herança como aquela que nos chega com admiração, dívida e reconhecimento nos designa tarefas contraditórias de receber e escolher. Porque assumir a herança tal qual ela nos chega implicaria uma lógica de repetição e não de reiteração, como temos defendido. cremos ser preciso e necessário transitar por deslocamentos, longe de presunções hierárquicas ou binárias. Uma herança que, como apontam Derrida e Roudinesco (2004), chega-nos como rastros e nos obriga a receber o que é maior, mais antigo, mais poderoso e mais duradouro que nós, e, diante de nossa finitude a escolher, a preferir, a sacrificar, a excluir, a deixar de lado.

Olhando para aquilo que advém, a despeito de nossa escolha e cientes da nossa herança e dívida, indagamos: como pensamos, problematizamos e produzimos currículos com ferramentas metodológicas e conceituais com a filosofia da diferença? Ousamos responder como herdeiras, responsáveis

perante aquilo que vem antes de si, mas também perante o que está por vir e, portanto, perante a si mesmo [...]. Inventar seu nome, assinar de maneira diferente, de uma maneira cada vez mais única, mas em nome do legado, caso seja possível (Derrida; Roudinesco, 2004, p. 14-15).

Nessa tarefa aporética, de buscar respostas, posicionamo-nos como herdeiras, que buscam responder a uma espécie de dupla injunção, pois acreditamos ser preciso “primeiro saber e saber reafirmar o que vem “antes de nós, e que, portanto, recebemos antes mesmo de escolhê-lo, e nos comportar sob o aspecto do sujeito livre” (Derrida; Roudinesco, 2004, p. 12).

Inspiradas ainda em Derrida (1973), não acreditamos que haja consenso ou clausura definitiva de um entendimento para o currículo; da mesma forma não renunciamos a defesas que diferem das nossas, mas respondemos a tais defesas e conceitos. “Um motivo a mais para não renunciarmos a estes conceitos é que eles nos são indispensáveis hoje para abalar a herança de que fazem parte” (Derrida, 1973, p. 16).

É nesse horizonte de não clausura e de abertura à diferença que situamos a escolha por tecer diálogo com algumas das principais teorias curriculares. Essa exposição, no entanto, não tem a intenção de fixá-las em posições estanques ou definitivas. Com essa perspectiva, passamos a destacar algumas perspectivas teóricas de currículo que, embora apresentadas de forma didática, não devem ser compreendidas como fechadas em si, mas como parte de um campo em movimento e tensionamento permanente, a começar pela teoria técnica ou tradicional com foco na eficiência, planejamento e controle. Tendo como principal expoente Ralph Tyler que aposta no currículo como conjunto de objetivos previamente definidos que devem ser atingidos por meio de métodos e avaliações eficazes.

Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Bowles e Gintis, ligados à teoria crítico-reprodutivista, ao evidenciarem o currículo como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, apostam na escola como espaço que legitima e reproduz a cultura dominante, mantendo as relações de dominação e exclusão. Já as teorias críticas, com influência predominante da Escola de Frankfurt e Paulo Freire, apostam no currículo como foco de emancipação e transformação social; nesse sentido, o currículo deve ser um espaço de conscientização e emancipação, promovendo a crítica às estruturas opressoras, com ênfase no diálogo, consciência crítica e justiça social. No que se refere às teorias pós-estruturalistas, Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Homi Bhabha destacam-se com importantes referências, sendo o currículo compreendido, a partir delas, como campo discursivo, constituído por jogos de linguagem, poder e resistência. Nesse sentido, opera-se a partir da desestabilização de certezas, hibridismo, performatividade e deslocamento de categorias fixas como sujeito, saber e verdade – e é nesta perspectiva última que nos lançamos à possibilidade de problematizarmos e criarmos currículos com ferramentas metodológicas e conceituais pós-estruturalistas.

Reafirmamos que não sustentamos aqui uma concepção curricular descritiva e engessada, que reduz a qualidade da educação ao simples cumprimento de competências e habilidades previamente definidas, como se o sucesso escolar estivesse garantido pela simples execução de um currículo normativo. Tampouco nos alinhamos apenas à visão de currículo como uma ferramenta exclusivamente voltada à crítica social ou à transformação ideológica da realidade. Ainda que reconheçamos seu potencial provocador, não concebemos o currículo somente como instrumento de desestabilização de certezas. Apostamos, de maneira polifônica, em rastros de uma produção curricular que escapa às amarras cronológicas e lineares das teorias; apostamos num currículo que acontece no agora, no encontro, no

imprevisto, na força do acontecimento, atravessado pelas perspectivas aqui brevemente problematizadas e por tantas outras que, por sua natureza discursiva, não podem ser previstas ou catalogadas.

Dessa maneira, compreender esses momentos históricos e teóricos como expressões de teorias curriculares implica reconhecer o currículo como um campo de produção discursivo e complexo. Trata-se de perceber o currículo não como um conjunto fechado de prescrições, mas como um espaço atravessado por múltiplos rastros, autorias, fios e sentidos.

A noção de *rastro*, portanto, tal como elaborada por Derrida, contribui de maneira potente para pensar o currículo como produção instável, aberta e marcada pela diferença. Em *Da gramatologia*, Derrida afirma que “o rastro é, pois, o que permite ao significado não estar presente, a partir do início, a conservar-se como rastro, como diferença e adiamento” (Derrida, 2005, p. 90), deste modo, desloca a ideia de presença plena e de origem estável, na medida em que todo sentido é diferido, atravessado por ausências e escapes.

Como rastro, o currículo é movimento, é escritura em processo, e, na medida em que a metáfora do bicho-da-seda cruza com a ideia de rastro, reconhecemos a importância de olhar também os fios soltos, as marcas que permanecem como vestígios de experiências singulares, múltiplas e compartilhadas. Nessa direção, ao abandonar a metafísica e a teleologia, o rastro evoca o movimento da *différance*, que reclama a impossibilidade de uma origem plena; o rastro como marca que remete a algo que já não se faz mais presente e que nunca o esteve plenamente; aporeticamente, diz-se de vestígio e ausência, deslocamento e ruptura. Assim, o rastro desestabiliza qualquer tentativa de estabilizar sentidos, de dar por encerrada uma interpretação ou de pressupor um fundamento último. Pensar com o rastro é, portanto, acolher o movimento, a falha, o desvio e a proliferação de sentidos.

Próximas do registro teórico pós-estrutural e sob a perspectiva da desconstrução derridiana, destacamos que a abordagem que entende o campo curricular cristalizado em teorias distintas, com conceitos engessados, sugere a existência de um “currículo” fixo e preexistente a ser desvelado, tal qual a metafísica da presença da qual buscamos nos afastar. Na contramão, propomo-nos a seguir uma lógica de digressão às leituras estruturantes de currículo – e o fazemos pensando-o pela lógica da subjetivação (Camilo; Oliveira, 2025) que, segundo os autores, apresenta-se como uma espécie de resposta a uma interpretação, a um acontecimento, em resposta a uma alteridade toda outra que é toda outra alteridade. A subjetivação apresenta-se como tentativa e vontade de ser na medida em que, nesse movimento de tentar ser de uma vez por todas, dando uma resposta quase precisa, tanto o

questionamento quanto a resposta deixam à mostra sua imprecisão – evidenciando uma relação assimétrica diante da possibilidade de ser sujeito que só consegue ser subjetivação como resposta.

Numa tessitura outra, não acreditamos que haja um sentido anterior, estável e plenamente acessível, visto que, nesse pensar, o currículo seria uma herança dada, em que a função da teoria curricular estaria restrita à sua descrição ou descoberta. Em diálogo com o que Derrida (1971) propõe, seguimos rastros e apostamos na *différance*, num processo contínuo de significação, no “jogo sistemático das diferenças, dos rastros de diferenças, do espaçamento, pelo qual os elementos se remetem uns aos outros” (Derrida, 1971, p. 31).

Nessa direção, a imagem simbólica do bicho-da-seda evocada por Derrida contribui para o entendimento da noção de autoria distribuída, na qual o currículo não é produto de uma linha apenas, mas resultado da articulação entre múltiplos sujeitos e diferentes linhas.

### **Bicho(s)-da-seda(s) – uma tecelagem compartilhada**

O bicho-da-seda produzia fora dele, diante dele, o que nunca o abandonaria, uma coisa que não era outra coisa senão ele, uma coisa que não era uma coisa, uma coisa que lhe pertencia e lhe voltava como própria (Derrida, 2014, p. 2).

Derrida, em *Bicho-da-seda*, nos oferece uma imagem potente: a do fio produzido pelo bicho, que tece, incessantemente, sem saber exatamente o que está construindo, envolvido num gesto repetido e criativo, ao mesmo tempo frágil e resistente. Uma metáfora que nos convida a pensar a escrita como produção incessante, movida por uma força que nunca é plenamente consciente, tampouco controlada. A escrita, como o fio do bicho-da-seda, é sempre processual, feita de dobras, hesitações, retomadas e desvios.

No campo do currículo, percebemo-lo também se constituindo por fios que se entrelaçam: textos, práticas, gestos, vozes, narrativas, normativas, silêncios. Contudo, o que frequentemente se destaca é a trama visível, o tecido “acabado” da escrita oficial dos documentos curriculares normatizadores, dos livros didáticos, das bases legais: registros que ganham estatuto de verdade e legitimidade. A metáfora do bicho-da-seda nos ajuda a deslocar esse olhar, chamando atenção para os fios que ficam do lado de dentro: os bilhetes trocados entre professoras e crianças, os registros improvisados num caderno, as falas que escapam ao *script* da aula, os desenhos que contam histórias, os gestos que dizem sem palavras. São essas escritas — muitas vezes frágeis, intermitentes, não planejadas — que revelam a multiplicidade de autorias que compõem o currículo no cotidiano escolar. Um currículo das entrelinhas, não no sentido de estar escondido e necessitar de revelação, mas numa escrita

paralela que acontece junto ao diálogo entre os sujeitos curriculistas e currículos normativos, por exemplo.

Estamos falando de um movimento que é simultaneamente doação e exaustão, uma produção de si em abertura ao outro. A cada produção curricular, desestabiliza-se a noção de um currículo técnico, estático e concluído. Em seu lugar, produz-se um tecido vivo, móvel, em que cada mobilização redefine a textura comum da escola. Nesse movimento, o currículo deixa de ser um artefato a ser aplicado e se revela como aquilo que “segregava uma coisa que nunca seria um objeto dele, um objeto para ele, um objeto diante do qual ele estaria face a face” (Derrida, 2001, p. 54), ou seja, algo que jamais poderá ser totalmente possuído ou encerrado.

É então a partir das reflexões de Derrida que acreditamos ser possível problematizar a noção de autoria única, singular e a existência de um centro fixo no texto ou sentido último. Em lugar de uma estrutura estática, o currículo se constitui permanentemente aberto à (re)significação, à reinscrição de sentidos e à agência dos diversos sujeitos que dele participam.

Como professoras da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, temos colecionado experiências que potencializam esse movimento de costura coletiva na medida em que reconhecemos que todos os agentes que compõem a escola são, na mesma medida, curriculistas. Reiteramos que ser curriculista, nesse sentido, é se colocar no movimento incessante de (re)escrita do currículo, reconhecendo os limites de tecido, margens de costura, brechas e desvios como espaços potentes de invenção e costura. Ora, estamos operando com base na lógica da *différance*, compreendendo que o jogo de produção de sentido não se faz presente plenamente, mas é sempre diferido e deslocado em relação com o outro.

Nós designaremos por *différance* o movimento pelo qual a língua, ou qualquer código, qualquer sistema de reenvios em geral, se constitui 'historicamente' como tecido de diferenças. “Constitui-se”, “produz-se”, “cria-se”, “movimento”, “historicamente” etc. devem ser entendidos, com todas as suas implicações, para além da linguagem metafísica na qual eles estão presos (Derrida, 2001, p. 103).

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Derrida (1967) evidencia a natureza traiçoeira da escrita, na medida em que não é possível controlá-la ou fixá-la, o que revelaria uma espécie de traição, uma escrita que sempre escapa à tentativa de totalização ou acabamento. Nas palavras do autor: “Escrever é trair a intenção, é deixar escapar o sentido, é uma traição que revela a impossibilidade de uma transmissão pura e total do significado” (Derrida, 1967, p. 15).

Nesse contexto, problematizamos a escrita como uma repetição da diferença, inspirada na ideia de *différance*, que desafia a noção de logocentrismo — ou seja, a ideia de um significado fixo e presente. Propomos, então, uma escrita em diferimento, que não se repete exatamente como antes. Uma escrita que se assemelha ao movimento imprevisível do bicho-da-seda, incapaz de reproduzir os mesmos alinhavos.

A escrita como infinitude de seu próprio jogo se apresenta como a chegada do outro, a quem não posso premeditar, porque se lança à aventura da alteridade. A escrita, tão complexa como o processo artesanal, costura significados, sempre diferidos, impossibilitando um ponto fixo, um “nó cego” (impossível de desatar), constantemente produzido e redefinido por meio do diferimento, no qual os sentidos são vistos como efeitos dos significantes, uma entrega ao próximo instante que é desconhecido, que se constrói junto. Derrida (2012, p. 239), ao postular que “a medida da possibilidade do acontecimento é dada por sua impossibilidade”, convida-nos a pensar esse desconhecido no contexto das relações humanas, a partir da singularidade do acontecimento.

Nesse pensar, o autor evidencia que a escrita não é um instrumento da linguagem, que representa o pensamento; ela é constitutiva do próprio pensamento e da linguagem (Derrida, 1973). Assim, questiona a hierarquia entre fala e escrita por parte da filosofia ocidental, que considera a fala como a expressão original e autêntica do pensamento, enquanto a escrita fica em posição secundária, menos importante e presente apenas como forma de registro e representação do pensamento. De acordo com o autor, não há pensamento puro que exista fora da linguagem, pois a estrutura do pensamento é formada por diferenças e signos, os mesmos elementos que compõem a escrita. Nesse sentido, Derrida argumenta que a escrita representa um jogo de linguagem, capaz de revelar múltiplos significados e interpretações, sendo fonte de possibilidades.

Para nós, portanto, a escrita do currículo se aproxima do gesto desconstrutivo da linguagem, conforme proposto por Derrida (2001). Não se trata de nomear apenas ou controlar os sentidos, mas de habitar a instabilidade que os funda. Escrever não é representar o que é dito, tampouco é organizar o real, mas é produzi-lo, soltá-lo, deixá-lo escapar pelas bordas da linguagem, pela dobra e re-dobra do indecível, no dizer do autor. Assim como o fio do casulo não obedece a um planejamento fixo, a linguagem curricular se desdobra sem que a autoria seja única e que suas autoras e autores detenham o controle total de seus efeitos. A escrita, nesse gesto, “se re-marca ela própria (uma coisa completamente diferente de uma representação de si), não pode mais ser contada na lista de temas (ela não é um tema e não

pode, em nenhum caso, vir a sê-lo): ela deve ser subtraída (cavidade) dessa lista e a ela anexada (relevo)” (Derrida, 2001, p. 53). O currículo, portanto, é esse espaço de re-marcção incessante, onde a palavra escrita não fixa, mas pulsa; não define, mas desloca. Escrever o currículo é, nesse registro, abandonar a ilusão do controle absoluto e entregar-se ao acontecimento, à produção de sentido como experiência compartilhada, instável e sempre sendo tecida.

Se não cremos na possibilidade de repetir os alinhavos e produzir os mesmos tecidos, por onde caminharemos? Deixamos de tentar enxergar o processo da tessitura da seda ou insistimos em acompanhar o processo (de dentro da caixa de sapato, mesmo crendo-o impossível) tal qual na criação de currículos como ferramenta metodológica e conceitual?

Sem a pretensão de chegar a uma resposta única às muitas perguntas trazidas aqui – mas na tentativa de produzir possibilidades –, buscamos neste texto pensar e problematizar os caminhos possíveis para produzir currículos a partir de ferramentas, da filosofia da diferença. Em mais um trecho de *Bicho-da-seda*, Derrida (2014) nos provoca:

Ora, muito tempo depois da formação do casulo, um tempo incalculável para a criança, um tempo sem medida comum, quando a mancha húmida aparecia finalmente, quando um sangue desconhecido, vermelho quase negro, vinha lá de dentro para amaciar e perfurar a pele, e depois abrir passagem às asas da borboleta, nesse momento de despertar tanto quanto de nascimento, no instante em que sobrevinha a imprevisível reapropriação, o retorno a si do bicho que abandona o antigo corpo como uma casca esburacada, o que então se passava, o que na verdade, devo dizer-vo-lo, se passou uma vez, uma única vez, a maturação de um abrir e fechar de olhos, o toque de uma campainhadela de telefone, esta vez absolutamente única, como a surpresa que eu devia esperar, porque ela nunca se engana, ela nunca me engana, esta maturação que não teve lugar senão uma vez, mas que requererá todo o tempo dado para se tornar o que foi, nunca dela eu vos farei a narrativa (Derrida, 2014, p. 3-4).

Ao evocar um tempo sem medida comum, sobretudo para a criança, a lenta transformação do bicho-da-seda em borboleta aproxima-nos da lógica não linear, previsível de um tempo cronológico marcado, a partir da ideia de um tempo outro, próprio do acontecimento. A mancha de sangue que se mostra como um corpo que rompe para dar passagem às asas evidencia o abandono de um antigo corpo como ato de se rasgar, se perder da forma anterior, reconhecendo a impossibilidade de fixar identidades. E se a cada acontecimento somos outros, como demandar de um currículo que o seja de forma perene? Como a “única vez” que marca a singularidade radical do acontecimento, já não é mais possível narrar na sua inteireza o que passou, tampouco o que virá, tamanha a intensidade e a imprevisibilidade da experiência, tamanha a fragilidade da seda, e aí reside o limite da linguagem, incapaz de capturar os sentidos plenos da experiência, pois haverá sempre algo

que nos escapa, excede, que não se diz...

Diante da supervalorização que os documentos escritos possuem em nossa sociedade, e principalmente o poder que um currículo escrito – orientações normativas de secretaria e até políticas curriculares nacionais – e da necessidade que temos em responder a ele, colocamos em foco neste momento a problematização acerca da escrita curricular. A quem pertence tal escrita? A quem se destina? Como, enquanto curriculistas, implicamo-nos nessa construção?

Ainda que não tenhamos as respostas nem a desejemos, estaremos lá, dia após dia, dentro da escola, esse lugar que nos cobra uma resposta, uma ação, e continuarão a nos interrogar sobre o que podemos para a escola diante da desconstrução. Segundo Burity (2018), “Derrida” seria uma palavra suficiente para estragar uma conversa entre cientistas sociais, tamanha, sua forma “abstrata” seu gosto pelo jogo de palavras, fazendo emergir, de acordo com o autor, duas premissas comuns: “não entendo o que ele quer dizer” e “não vejo relação com o que faço”; para o autor,

A apropriação de Derrida nas nossas ciências sociais empíricas tem sido fortemente limitada por esse objetivismo – epistemológico e metodológico, ou seja, que crê haver uma correspondência entre a linguagem científica e a realidade e que crê “fazer a realidade falar por meio dos procedimentos metodológicos usados pelas ciências sociais – bem como por essa orientação a encontrar, e produzir ordem, regularidade, previsibilidade, controle por esse imperativo de ordem social (Burity, 2018, p. 119).

É, portanto, num movimento de abertura ao outro que nos encontramos com sua obra, com sua filosofia, ao pensar a escola, apostando na educação como ato singular; no entanto, concordamos com Macedo (2018) em que, para se pensar uma tal teoria, a regra à qual ela está irremediavelmente ligada também precisa ser instituída e isso faz com que ela tenha uma violência performativa e, sendo performativa, não pode justificar as regras de uma vez por todas. De tal modo que, ainda em diálogo com Macedo (2018, p. 173), cremos que a teoria da qual falamos “não pode ser aquela que se assenta sobre a melhor regra”, “assim como não é aquela que se propõe fora da regra” (Macedo, 2018, p. 147). “Talvez pudéssemos dizer que é aquela que, regrada, permite que a regra seja assombrada pelo particular” (Edgoose, 2001 *apud* Macedo, 2018, p. 174).

A escrita, tal como um fio tecido pelo bicho-da-seda, “nasce de um corpo e permanece ligada a ele”. Paradoxalmente, a escrita, o texto, é libertação e aprisionamento.

Era a operação, a operação através da qual o próprio bicho segregava a sua secreção. Ele segregava-a, à secreção. Segregava. Intransitivamente. Babava-se. Segregava

absolutamente, segregava uma coisa que nunca seria um objecto dele, um objecto para ele, um objecto diante do qual ele estaria face a face. Ele não se separava da sua obra. O bicho-da-seda produzia fora dele, diante dele, o que nunca o abandonaria, uma coisa que não era outra coisa senão ele, uma coisa que não era uma coisa, uma coisa que lhe pertencia e lhe voltava como própria (Derrida, 2014, p. 2).

Tal como o bicho-da-seda, que produz seu fio a partir do próprio corpo, as professoras, crianças, funcionárias e famílias escrevem o currículo com o que têm — com o corpo, com a escuta, com a palavra possível, com a memória e com o desejo. Reconhecer essas múltiplas autorias é desafiar a lógica do currículo como produto acabado, técnico e homogêneo. É afirmar que o currículo se escreve como o bicho-da-seda tece: a partir de dentro, com esforço contínuo e material sensível, em movimento. Escrever o currículo, nesse sentido, não é redigir um documento definitivo, mas participar de um processo vivo, coletivo e inacabado, em que cada fio importa — mesmo (ou sobretudo) os que não aparecem na superfície visível do tecido.

Se entendemos nesse diálogo a inexistência de um sujeito criador absoluto e a impossibilidade de uma transmissão pura e total do significado, como pensar, defender currículos nacionais estruturados com pretensão de verdade e implementação? Problematizamos que esse lugar criado para o currículo como projeto acabado será impossível de ser plenamente ocupado, será sempre falta e transbordamento, principalmente se entendemos a escola como organismo vivo.

Nesse pensar, a escola é interpretada como um casulo paradoxal; ao mesmo tempo que é lugar de abrigo e acolhimento, é também lugar de transgressão, produção, passagem e metamorfose. Partindo do entendimento defendido aqui do currículo como trama viva e relacional – seda movente e incompleta –, pensamos também a escola nesse movimento desconstrucionista não binário, mas indecível. Casulo que se faz abrigo, pertencimento, aprisionamento, dissolução e ação.

Assim como o bicho-da-seda secreta seu próprio fio para construir o espaço que o abrigará, também os agentes escolares — sujeitos curriculistas — produzem continuamente o tecido do currículo a partir de suas experiências cotidianas. Os sujeitos curriculistas escrevem com seu corpo um currículo que emerge como fio vivo que costura e mobiliza a ação de ser e estar na escola. Pensar a escola como casulo é, portanto, reconhecer sua natureza instável, espaço que se constitui no “entre” o que é escrito e o que é vivido, sem trazer aqui a distinção clássica entre currículos, mas entendendo que se trata de dimensões suplementares da mesma significação acerca da escola. É a escola um espaço intersticial de enunciação, como nos diria Bhabha (1996).

Inspiradas em Derrida, arriscamo-nos a pensar a escola não apenas como morada habitada por agentes curriculares dentro de um tempo predeterminado, mas como espaço que escapa pelos dedos dos sujeitos curriculistas na medida em que escrevem, em tempos imprevisíveis, outras moradias possíveis. Assim, a escola ensina e se deixa transformar, como nos dizem as borboletas.

Nessa direção, em diálogo com Camilo e Oliveira (2025), só nos resta pensar, como linha política possível, aquela que se dê de forma continuamente aberta e que, ao se defrontar com os limites, crie condições para que nenhuma proposição curricular de fixação do sujeito seja bem-sucedida. Diante de tais proposições, movemo-nos sob a perspectiva de compreender que cada currículo se dará contextualmente, compreendendo o ato de tessitura como permanente movimento de significação.

O currículo nesse pensar é abertura, instabilidade e rastro, assim como o bater de asas de uma borboleta. Esse movimento sutil e aparentemente pequeno carrega uma potência transformadora, tal como pensamos ser muitas de nossas ações na escola. Cada ato de significação – cada decisão pedagógica, cada escuta, cada imprevisto – assemelha-se a esse bater de asas, que não controla os efeitos, mas os convoca e, ao mesmo tempo que afeta, deixa afetar-se. Assim, a escola, quando atravessada por essa ética da abertura na qual apostamos, especialmente a partir desse diálogo com Derrida, deixa de buscar o sujeito cristalizado, um currículo finalizado, e passa a operar no risco da diferença, do outro, do que escapa.

O currículo em si não é o plano, a seda não é desejo final, mas sim seus fios tecidos, seus rastros... num acontecimento que não se fecha. Da mesma maneira que a borboleta não controla a ação do vento sobre suas asas, o curricularista também não o faz, e, num movimento delicado e potente, ambos se comprometem com o que ainda não são, com o que está por vir a ser dito, sentido, vivido...

### **Puxar fios para continuar a tessitura...**

Esta filosofia da natureza era para ele, para a criança que eu era mas que continuo ainda, a própria ingenuidade, sem dúvida, mas também o tempo da aprendizagem infinita, a cultura de confecção, a cultura confeccionada segundo a ficção (Derrida, 2014, p. 3).

Tal qual a filosofia da natureza para Derrida, este texto é para nós um tempo de aprendizagem infinita, tecido em parceria, a partir de um movimento que reconhecemos inacabado. Não temos a seda pronta para entregar a nossos leitores/interlocutores, também não a almejamos, mas, se por um lado acreditamos ser impossível finalizá-la, não podemos

subsumir nosso desejo de realização, assim, temos nos mantido vigilantes a seu processo de feitura, mesmo cientes de que, ao observar a tessitura da seda, estaremos, tal qual nos aponta Derrida, tão estrangeiras e tão próximas, reconhecendo seu distanciamento incalculável.

Em *A vontade de escrita*, Derrida (1993) discute a confissão como um ato que implica uma abertura à alteridade e uma responsabilidade ética, em que o sujeito se revela e se coloca diante do outro de maneira singular e imprevisível. Nesse sentido, “a confissão não é simplesmente uma revelação de um segredo, mas uma abertura ao outro, uma entrega que implica uma responsabilidade e uma possibilidade de transformação” (Derrida, 1993, p. 45).

Deste modo, tal qual apontam Camilo e Oliveira (2025), confessa-se por não saber-se plenamente, confessa-se na tentativa de alcançar a plenitude, marcada por uma fé de poder responder criada pela ilusão de poder ser possível, especialmente na discussão que aqui evocamos, produzir algo na relação com o currículo. Nossa digressão no que se refere à normatividade, porém, não nos posiciona frente ao imobilismo; por isso, continuaremos a tecer, coser, alinhar, ainda que produzamos.

Creemos, nessa direção, que pensar, problematizar e criar currículos com ferramentas metodológicas da filosofia da diferença será sempre um processo dinâmico, aberto e em construção.

Em diálogo com Derrida, entendemos o currículo como um campo de significações em constante diferimento, em que a desconstrução não é uma escolha voluntária, mas uma condição de estar expostos às múltiplas possibilidades de sentidos. Essa postura nos convida a abraçar a imprevisibilidade, a fragilidade dos pontos e a abertura para o outro, reconhecendo que a autoria é distribuída e que o processo de construção curricular é uma tessitura coletiva, marcada pela alteridade e pela singularidade de cada agente envolvido.

Assim, o currículo como acontecimento será uma costura contínua de enredos, caminhos e experiências, o que impossibilita a totalização e o controle da significação, expondo o currículo a uma postura de abertura às subjetivações e às alteridades. Pensar currículos com ferramenta da filosofia da diferença será sempre um processo dinâmico, aberto e em construção. É, antes de tudo, um convite à criatividade, à escuta atenta e ao reconhecimento de que somos todos curriculistas.

Se não temos uma seda pronta, temos o gesto contínuo, insistente, delicado de quem fia com palavras, experiências e encontros. Tecemos em meio a ruídos, com linhas finas de escuta, alteridade e desejo de reinvenção. A cada fio puxado, um espaço se abre para o novo, para o que ainda não foi dito, para o que apenas se insinua. E, se a escuta é matéria-prima do

currículo como acontecimento, então talvez possamos renovar não apenas os discursos, mas os próprios modos de estar no mundo, como escreveu Manoel de Barros: “Mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas” (1998).

## Referências

AXER, Bonnie; CAMÕES, Maria Clara. **O ato de nomear como estratégia hospitaleira: reflexões para a escola**. Manuscrito não publicado, 2024.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BHABHA, Hommi. K. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, v. 24, p. 34-41, 1996. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat24.pdf>. Acesso em: 20 jul 2025.

BURITY, Joanildo. Hospitalidade, amizade e os imperativos da ordem social. *In*: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (Org.). **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 117-152.

CAMILO, Hugo Heleno; OLIVEIRA, Gustavo. **Subjetivação como acontecimento no currículo**. [Transmissão ao vivo]. YouTube: Canal Anped Nacional. 20 de maio de 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zA4hf4Tlh0M> Acesso em: 25 maio 25.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

DERRIDA, Jacques. **Da gramatologia**. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DERRIDA, Jacques. **A vontade de escrita**. Trad. Maria José de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1993.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques.; ROUDINESCO, Elizabeth. **De que amanhã...: diálogo**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DERRIDA, Jacques. **Da gramatologia**. 2 ed. Trad. Miriam Chaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2005.

DERRIDA, Jacques. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. **Revista Cerrados**, [S. l.], v. 21, n. 33, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/26148>. Acesso em: 5 jul. 2025.

DERRIDA, Jacques. Bichos-da-seda. Trad. Fernanda Bernardo. **Caderno de Leituras**, Chão da Feira, n. 29, p. 1-5, 2014. Disponível em: <https://chaodafeira.com/catalogo/caderno29/>. Acesso em: 4 jun. 2025.

FRANGELLA, Rita de Cássia. P. **Múltiplos contextos de produção curricular: conexões**,

conflitos e ações da Multieducação no cotidiano escolar. Projeto de pesquisa – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

LOPES, Alice. C.; MACEDO, Elizabeth. F. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. A teoria do currículo e o futuro monstro. *In*: LOPES, Alice. C.; SISCAR, Marcos. (Org.). **Pensando a política com Derrida**: responsabilidade, tradução, porvir. São Paulo: Cortez, 2018. p. 153-178.

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

**Maria Clara Camões**. Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Docente no Colégio Pedro II. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5473601966623325>

**Bonnie Axer**. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6644394765492669>

#### **Como citar**

CAMÕES, Maria Clara; AXER, Bonnie. ENTRE FIOS E CASULOS: o currículo como escrita de seda. **Revista Espaço Currículo**, v. 18, n. 3, e74451, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i2.74451.