

CURRÍCULOS-COM-CORPOS-COM-CURRÍCULOS
CURRICULUM-WITH-BODIES-WITH-CURRICULUM
CURRÍCULUMS-CON-CUERPOS-CON-CURRÍCULUMS

Will Paranhos¹ 0000-0003-4454-4272
Elizabeth Macedo² 0000-0003-4886-8709

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

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil;
bethmacedo@pobox.com

RESUMO:

O presente texto é um exercício difrativo em torno do campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”, que compõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil. Opta por uma abordagem pós-estrutural, com ênfase nas noções de diferença e intração, como formuladas por Karen Barad, articulando-as com a metáfora da navalhada, mobilizada por Rafael Haddock-Lobo. Argumentamos em favor de uma ideia de “currículos-com-corpos-com-currículos”, que, ao enfatizar uma ontoepistemologia relacional, pode ser potente para a teorização curricular. Buscando uma teorização comprometida com a diferença em si, defendemos que ela crie refúgios impossíveis, em que o controle não é desejado ou bem-vindo.

Palavras-chave: currículo; BNCC; educação infantil; corpo; difração.

ABSTRACT:

This paper is a diffractive exercise around the field of experiences "Body, gestures, and movements," which comprises the National Common Curricular Base (BNCC) for early childhood education. It opts for a poststructural approach, emphasizing the notion of difference and intra-action, as formulated by Karen Barad, articulating it with the knife-stab metaphor mobilized by Rafael Haddock-Lobo. We argue for an idea of "curricula-with-bodies-with-curricula" that, by emphasizing a relational onto-epistemology, can be powerful for curricular theorizing. Seeking a theorizing committed to difference itself, we advocate a theorizing that creates impossible refuges, where control is neither desired nor welcomed.

Keywords: curriculum; BNCC; early childhood education; body; diffraction.

RESUMEN:

Este artículo es un ejercicio de difracción sobre el campo de experiencias "Cuerpo, gestos y movimientos", que comprende la Base Curricular Común Nacional (BNCC) para la educación infantil. Se opta por un enfoque postestructural, enfatizando la noción de diferencia e intraacción, formulada por Karen Barad, articulándola con la metáfora de la puñalada utilizada por Rafael Haddock-Lobo. Abogamos por una idea de "currículos con cuerpos y currículos" que, al enfatizar una ontoepistemología relacional, puede ser poderosa para la teorización curricular. En busca de una teorización comprometida con la diferencia misma, abogamos por una teorización que crea refugios imposibles, donde el control no es deseado ni bienvenido.

Palabras clave: curriculum; BNCC; educación de la primera infancia; cuerpo; difracción.

Das navalhadas

Este texto é um exercício difrativo em que o pensamento de Karen Barad¹ e a metáfora da navalhada de Rafael Haddock-Lobo surgem como possibilidades de vazar as tradicionais formas de ler o fenômeno educacional e curricular. Na teoria quântica de Karen Barad (2010, p. 243), difração² é uma espécie de método que implica “uma leitura intra-ativa de textos um pelo outro, criando padrões de engajamento e atentando para as exclusões que importam”. Trata-se de uma operação que permite perceber e compreender os “padrões de diferenças que fazem a diferença” (Karen Barad, 2012, s. p.). Ao trazer esses autores para pensar a educação, buscamos construir “uma metodologia que se relaciona afirmativamente com a diferença” (Vivienne Bozalek, 2022, p. 10) como diferença em si, uma experiência comprometida com a “absoluta alteridade espectral do outro” (Rafael Haddock-Lobo, 2013, p. 272).

Nossa proposta de leitura é, portanto, uma aposta na possibilidade de produzir conhecimento em educação em uma linguagem não representacional, sugerindo uma leitura performativa do fenômeno educacional. Como diz Karen Barad (2010, p. 91), “práticas de conhecimento são engajamentos materiais específicos que participam na (re)configuração do mundo”. Nesse sentido, focamos o fenômeno como relacionalidade dinâmica que produz as margens a partir das quais são definidos sentidos, produzidas diferenças e estabelecidas exclusões.

Tomar o fenômeno educacional como emaranhado requer atenção à “intra-ação dos múltiplos aparatos de produção material” (Karen Barad, 2010, p. 94). Na linguagem da Barad, um fenômeno não é um conjunto de entidades/unidades em relação, mas emaranhados ou fluxos dos quais tais entidades/unidades emergem performativamente. É apenas na “intra-ação que se materializam as entidades e suas agências” (Caynã Santos, 2017, p. 150). Tal movimento põe em questão os binários que condicionam à diferença a identidade, assim como a linearidade temporal. Sendo fenomênica, a intra-ação determina fronteiras e propriedades dos “componentes” dos fenômenos, dando materialidade a conceituações que se tornam corporizadas ao serem significadas através de intra-ações agenciais específicas (Vivienne Bozalek, 2022).

¹ O uso do nome completo das pessoas autoras consiste em um posicionamento político que assumimos frente às normas acadêmicas que, em sua grande maioria, ao indicar tão somente o uso do sobrenome – historicamente ligado ao androcentrismo –, acaba por invisibilizar mulheres e pessoas trans.

² A difração é um fenômeno físico no qual as ondas, após encontrarem um obstáculo, assumem outros movimentos e formas, diferentemente da reflexão, no qual as ondas somente mudam de direção. Na “difração é que as diferenças surgem (Will Paranhos; Maria Luisa Jimenez-Jimenez, 2023, p. 153).

A leitura que aqui apresentaremos, como toda leitura, é performativa, “um corte junto-separado, onde os cortes fazem violência, mas também abrem e retrabalham as condições de possibilidade agenciais” (Karen Barad, 2012, s.p.). Ao difratar o fenômeno educacional-curricular, como tem sido nossa intenção neste e em outros textos, produzimos uma “resolução local do fenômeno” (*ibid.*) ontologicamente indeterminado. Barad denomina esse processo de corte agencial, um momento em que “os relata-intra-fenômenos emergem através de intra-ações específicas” (*ibid.*). A noção de que os *relata* preexistem aos fenômenos é parte de nossa crença metafísica a produzir múltiplas ficções. Lembramos, no entanto, que as ficções importam justamente porque criam margens ou padrões de diferenças que, novamente, importam.

É neste momento que entram as navalhadas que dão título a esta “introdução” e que nos acompanharão ao longo deste texto. Talvez o termo “corte agencial” de Barad fosse suficiente para dar conta das leituras performativas do fenômeno que aqui trazemos. Para sermos éticas em nossa opção ontoepistemológica por emaranhamentos – corpóreos –, no entanto, denunciemos nosso afeto pela escrita de Haddock-Lobo (2021), sempre capaz de nos deslocar mais e mais. Maria Navalha, uma pombagira da Umbanda, que dentro de nossas capturas normativas seria a expressão do feminino de Exu, transgride as normatizações através de navalhadas (Luiz Rufino, 2019). No Giros Curriculares, grupo de pesquisa que emaranha corpos que vivem a educação e o compromisso com a alteridade, temos preferido falar de navalhadas porque são poderosas, rápidas, bailantes, brincantes, limpas... e violentas. Assim, navalhamos os fenômenos e interrompemos fluxos intra-ativos de onde emergem as enunciações difrativas que constituem este texto.

“Primeira”³ navalhada: BNCC e currículo

Sentimos que nosso papel não seja o de aqui discorrer de maneira exaustiva a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como outras/outres/outros autoras/autorias/autores já o fizeram e fazem. Contudo, também cremos que, enquanto pesquisadoras do campo curricular, que têm se ocupado de maneira especial em propor teorizações que tensionam a base, nos colocamos diretamente em relação – emaranhada – com a alteridade e, dessa maneira, possuímos uma responsabilidade ética (Judith Butler, 2015) de apresentar, mesmo que resumidamente, uma visão sobre o tema. Para tanto, evocamos aquilo que uma de nós já afirmou no passado: “BNCC não é currículo!” (Elizabeth Macedo, 2018, p.

³ O provável excesso de aspas (“”) consiste em uma tentativa de colocar o texto “sob rasura” (Jacques Derrida, 2008), ou seja, uma maneira de demonstrar minha “consciência” perante a lida com as normas e seus ordenamentos.

29); e acrescentamos: currículo não é BNCC!

A confusão a que se refere essa afirmação deriva das formas de regulação postas em andamento na formulação da base. Ela consiste em uma tentativa de “releitura do currículo formal que ocorre por ocasião de sua implementação” (*ibid*, p. 30) de maneira prescritiva e arbitrária. Tais adjetivações podem ser lidas no documento que introduz a base:

[a] Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter **normativo** que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens **essenciais** que **todos** os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7, grifo nosso).

Se pensarmos o currículo como “prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos [que busca] direcionar o ‘leitor’, mas que o faz apenas parcialmente (Alice Lopes; Elizabeth Macedo, 2011, p. 42), justamente por nunca se dar “por completo”, podemos assumi-lo enquanto relação de rastros (Rafael Haddock-Lobo, 2013), sempre híbrido, opaco, espiralado. Um currículo que promove uma permanente tentativa de escapar de normatizações e nos possibilita pensar na diferença “não como diversidade (Burbules, 2003), mas como um discurso relacional em que o próprio sistema de sua representação está em questionamento” (Elizabeth Macedo, 2006, p. 290). Talvez seja possível afirmar o currículo como um espaço da abertura ou um aparato discursivo-material relacional (Karen Barad, 2017; Kelly Guyotte *et al.*, 2019).

Percebemos, a partir desta sintética contextualização, que a teorização curricular em que nos ancoramos se distancia, em vários aspectos, das noções apresentadas pela BNCC em sua tentativa de lidar com um currículo tido como “em ação”, complementado por seu caráter prescritivo – e aqui repetimos o termo novamente para marcar nosso posicionamento relacionado à base –, que foca de maneira demasiada a possibilidade de aplicação (Elizabeth Macedo, 2018), aproximando-se, de modo expressivo, de preceitos produtivistas e neoliberais (Elizabeth Macedo, 2019). Com a BNCC,

o currículo é submetido à pretensão de medir e comparar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida e comparação de pessoas que supostamente dominariam ou não tais saberes (Popkewitz & Lindblad, 2016; C. Silva & M. Oliveira, 2023; Pereira, 2023), operando com o conhecimento como se fosse um objeto coisificado a ser captado, registrado e distribuído (Alice Lopes, 2024, p. 3).

Em face do exposto, fazemos coro com Elizabeth Macedo e Thiago Ranniery (2023, p. 31) ao interrogar a propagação de discursos normativos – sendo um deles o de que BNCC e

currículo seriam a “mesma coisa” – “que delimitam o que pode ser entendido não apenas como currículo, mas também como educação e escola”. Os grifos que realizamos no trecho da base apresentado anteriormente são aqueles que, já à primeira vista, nos saltam aos olhos; isto porque, diferentemente do tratado pela base e por suas/suas/seus defensoras/us/es, temos tomado o currículo – em mais uma navalhada – “com” um registro pós-estrutural, pós-fundacional e pós-humano: entendemos que “normativo”, “essenciais” – de essência, essencialismo – e “todos” – numa alusão à totalidade, impedindo quaisquer escapes e dissidências – são formas estruturantes que fixam sentidos e estancam a possibilidade de sua criação/invenção, hibridização, opacidade e abertura.

Ademais, julgamos ser pertinente destacar que não buscamos, mesmo com todas as críticas que temos feito, advogar pela derrubada da base. Ela está posta, é um fato com o qual temos que lidar e, em se tratando de um dispositivo normativo, com o qual temos que negociar. Desse modo, o presente texto nada mais é do que somente outro de tantos quantos exercícios que buscam pensar em formas criativas para lidar com os agenciamentos que se colocam nessa negociação.

“Segunda” navalhada: o corpo “NA” BNCC

Este “NA”, em caixa alta e entre aspas, não é mero acaso. Ele tenta – e seguirá tentando –, ao menos de maneira “preliminar”, expressar como o corpo é pensado de forma “alocada” na BNCC para a educação infantil, quase como um “apêndice”. Nosso desejo é o de que consigamos perceber que o corpo figura na BNCC de maneira apartada, quando nossa defesa, assim como demonstraremos adiante, é acerca da necessidade de pensarmos nele “com”. Entre os cinco campos de experiência que são apresentados na base, “Corpo, gestos e movimentos” é aquele que aqui nos interessa. Fazemos questão de reproduzir na íntegra toda a “definição” apresentada na base comum a respeito do campo que aqui difratamos:

[c]om o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), **as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno**, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, **tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade**. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no **entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem**. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, **identificam suas potencialidades e seus limites**, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o participante privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, **orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão**.

Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na **interação com seus pares**, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados **modos de ocupação e uso do espaço com o corpo** (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar **apoiando-se em berços, mesas e cordas**, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (Brasil, 2018, p. 40-41, grifo nosso).

Logo adiante, a BNCC apresenta aquilo que chama de “Síntese das aprendizagens do campo” (Brasil, 2018, p. 54), que, em outras palavras, pode ser lida como os “bons e velhos” “objetivos de aprendizagem”, o vertical e arbitrário modo como a grande maioria de nós, professoras/professoras/professores, fomos “treinada/es/os” para “planejarmos” nossas aulas. A base espera que, após o final do ciclo da educação infantil, as crianças sejam “capazes” de

[r]econhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. / Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. / Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de **interação com o outro e com o meio**. / **Coordenar suas habilidades manuais** (Brasil, 2018, p. 54, grifo nosso).

Grifamos, ao longo das transcrições, alguns trechos com os quais nos preocuparemos adiante de maneira mais central na tentativa a que aqui nos propomos – e da qual sabemos a (im)possibilidade de conseguir – de perceber e, quiçá, analisar alguns dos padrões de difração gerados “com” a intra-ação entre corpo e currículo a partir da – mas também emaranhados com a – base comum.

“Terceira” navalhada: difratando a noção de corpo “NA” BNCC

Antes de pensar nisso que estamos chamando, precária e transitoriamente, de “currículos-com-corpos-com-currículos”, entendemos ser de suma importância perceber os padrões de difração gerados a partir de “navalhadas” proferidas “na BNCC”. Apesar de ter nosso olhar voltado, mesmo que momentaneamente, para os campos de experiência, não podemos deixar de reproduzir, quando pensamos nos corpos em intra-ação com o currículo, uma citação de Miguel Arroyo (2016, p. 21) na qual o autor tenciona que “a ênfase no Comum [da base] pode levar a pensar que existe uma linguagem corpórea única, comum, nacional a ser trabalhada como única, comum, nacional”, resumindo a ideia de corpo a um só corpo, a um só modelo de corpo, a um corpo padronizado, corponormatizado.

Avançamos, então, e nos atemos à compreensão “geral” dos “campos de experiência”, que se trata dos meios pelos “quais as crianças podem aprender e se **desenvolver**” (Brasil, 2018,

p. 25, grifo nosso). “Gostamos”, particularmente, de quando Paulo Fochi (2020, p. 67, grifo nosso) “define” os campos de experiência como “um conjunto de **significados** para adultos e crianças se movimentarem no cotidiano pedagógico”. Ora, tal excerto defronta-se exatamente com a noção de currículo com a qual estamos tentando operar neste trabalho. Se os campos de experiência tratam de “um conjunto de **significados** para adultos e crianças se movimentarem no cotidiano pedagógico”, infere-se que tais campos constituem-se em sentidos já criados, significados já cristalizados, em uma interrupção da relação de rastros ou de uma pretensa “divisão” do híbrido. Tal perspectiva é aquela que assombra a construção de todo o documento oficial.

No artigo de Rita Frangella e Thais da Silva (2024, p. 14), nos deparamos com alguns dos posicionamentos das Coordenadorias de Educação Infantil das Secretarias Municipais de Educação dos municípios de Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Nilópolis e Belford Roxo, todos localizados no estado do Rio de Janeiro, a respeito da BNCC. Um desses – o da “Coordenadoria A” – nos chamou especialmente a atenção por tratar justamente de nosso “objeto” de pesquisa – os campos de experiência –, quando afirma que “[o]s campos de experiência são colocados como estanques, como se fossem dissociados, quando na verdade as experiências se conectam, se atravessam e constituem o sujeito, culminando no desenvolvimento integral do mesmo”.

Evidencia-se, a partir da fala da coordenadoria, o esforço para operar traduções e o deslocamento de tais significações já constituídas, justamente para que se torne (im)possível a questão da experiência. (Im)possível, pois, ao nos ancorarmos nas teorizações derridianas, encontraremos que a “experiência” é sempre uma questão de “aporia”, “[u]ma espécie de não experiência ou de experiência impossível que seria, ela mesma, a condição de impossibilidade de toda experiência possível” (Rafael Haddock-Lobo, 2013, p. 259). Em outras palavras, é uma experiência que tenta se “despir” de pretensões metafísicas que, em seu “cerne”, buscam sempre um algo finalístico, alcançável, passível de que se cumpra. A experiência em Derrida, segundo Haddock-Lobo (2013), é, talvez, somente essa que se constitui em relação de traços, de maneira imprevisível, precária e, desse modo, não planejável.

A “definição” – termo que expressa de modo contundente a metafísica enraizada em nossa cultura – dos campos de experiência da BNCC parece-nos ser o oposto dessa experiência (im)possível, colocando “professores/escolas/redes de ensino como apenas ‘implementadores’ e as crianças como um vir a ser que a destitui de sua autoridade” (Rita Frangella; Thais da Silva, 2024, p. 16), permitindo-nos retornar à compreensão de Paulo Fochi (2020) e reforçar que, sim, os campos de experiência são significados postos, dados, estruturados, por entre os quais – e somente entre estes – adultos e crianças podem se movimentar.

Ademais, não podemos deixar de abrir um “parêntese” e registrar aqui nosso incômodo com o termo “desenvolver” posto como finalização do aprendizado na BNCC para a educação infantil, que, mais uma vez, nos leva a uma compreensão de linearidade e progresso neoliberais. Ademais, sendo uma de nós um corpo com deficiência, as notas de capacitismo não nos escapam. Existem corpos que não se desenvolvem, ao menos não dentro dos modelos desenvolvimentistas inculcados no imaginário social (Martha Moreira *et al.*, 2022). Podemos pensar em modos outros de desenvolvimento, ou ainda, lembrando aqui o mestre Nêgo Bispo, salientar que o prefixo “des”, que nos remete à ideia de “negação” ou “disjunção”, pode promover a noção de “não envolvimento”. Assim, (des)envolver seria deixar de envolver, de envolver-se (Antônio Bispo dos Santos, 2015).

Estarmos-sendo-com-currículos é o que nos movimenta. O “com” que aqui utilizamos parte das noções propostas por Jean Luc-Nancy (2006) em *Ser, singular, plural*, em que o autor apresenta sua noção de “singular plural”. De modo sintético, este “ser” não existe em si, em “si mesmo”, de maneira isolada, mas somente nas pluralidades relacionais e, portanto, “com”. Consideramos que o autor é assombrado por tal noção no instante em que discorre a respeito dos corpos que, em seu movimento difrativo, transcendem o “ser em si [tornando-se] verdadeiro movimento de acordo com o distanciamento dos outros corpos [num espaçamento que não pode ser tido como] privação nem amputação de algo [, mas como] abertura da relação” (Jean Luc-Nancy, 2014, p. 18). Não há, nessa relação proposta por Luc-Nancy, uma indistinção, porém nela reside uma distinção que possibilita o encontro e o contato.

Diferentemente das lógicas metafísicas que advogam pela necessidade de que se una aquilo que se separou, o “com” que se estabelece por meio do (com)tato é que possibilita a afetação ao abrir um espaço que prevê movimento constante: “ser tocada; tocar, por sua vez; tocar-se com o toque que vem de fora, daquela que me toca e daquela pela qual eu toco” (*ibid.*, p. 19). Tal espaço possibilita, nas palavras de Karen Barad (2017, p. 9-10), “uma relação de ‘exterioridade de dentro’ [que] não é uma relacionalidade estática, mas um fazer — o operar das fronteiras — que sempre implica exclusões constituintes e, assim, indispensáveis questões de responsabilidade”.

A relação de que falam Luc-Nancy e Barad não deve ser tida como um algo homogeneizante. Pelo contrário. Fala-se de uma relação que prima pelas diferenças e que é sempre constitutiva – e constituída – dos fenômenos de materialização que não existem *a priori*. O corpo, desse modo, é um desses fenômenos que se constituem na intra-ação com outros corpos – não somente humanos, mas mais-que-humanos e outros-que-humanos (Karen Barad, 2017).

Quando a BNCC afirma que “[c]om o corpo [...], **as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno**” (Brasil, 2018, p. 40, grifo nosso), percebe-se uma separabilidade que não é a mesma de que tratam os agenciamentos emaranhados – que sempre ocorrem em intra-ação –, mas que se aproximam de uma exterioridade radical, sobretudo em virtude do uso de “entorno”. O termo – entorno – refere-se ao “[q]ue circunda ou rodeia; que está ao redor de algo” (Entorno, 2024, s. p.), aproximando-se da noção de “interação”, que estabelece a “[i]nfluência recíproca entre uma coisa e outra, entre uma pessoa e outra” (Interação, 2024, s.p.). Em ambos os casos reside um entendimento de que as coisas existem anteriormente à relação. “Interação”, inclusive, é um termo contraposto por Karen Barad com o uso de “intra-ação”, visto que o primeiro termo “presume a existência anterior de entidades independentes” (Karen Barad, 2017, p. 20).

Se as crianças se “formam” por meio do **“entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem** [...] sempre animadas pelo espírito lúdico e na **interação com seus pares**, para descobrir variados modos de **ocupação e uso do espaço com o corpo apoiando-se em berços, mesas e cordas**” (Brasil, 2018, p. 40-41, grifo nosso), percebe-se que há uma constante reafirmação desse corpo como uma entidade constituída previamente e que interage com outros elementos que a circundam, podendo estes ser ou não corpos. Devemos lembrar novamente que corpos, enquanto fenômenos, “não preexistem às relações”, mas “emergem através de intra-ações específicas” (Karen Barad, 2017, p. 20).

Compreensões como essas encontradas na BNCC nos levam a reforçar as lógicas metafísicas de binariedade, em que se estabelecem relações oposicionistas, hierarquizantes, de causa e efeito. Porém, ao entendermos que “[o]s objetos não são separáveis e limitados, mas emergem contingentemente das intra-ações”, acabamos por perturbar “as noções tradicionais de causalidade que sempre assumem um objeto independente e determinado e as relações entre tais objetos, onde um afeta ou altera o outro” (Vivianne Bozalek, 2022, p. 8), e passamos a perceber que, inclusive, aquilo que compreendemos como “causa e efeito”, por exemplo, consiste, na realidade, em um emaranhado relacional que também pode ser chamado de intra-ação.

Quando falamos de relações oposicionistas e hierarquizantes, nos referimos, de maneira direta, à teorização de Donna Haraway (2021), principalmente no que tange à sua crítica ao antropocentrismo, que, segundo ela, tem sido fator crucial para a degradação do mundo em que vivemos – em todos os sentidos. Se “[c]orpos humanos’ e ‘sujeitos humanos’ não preexistem como tais; nem são meros produtos finais [,] não são nem pura causa nem puro efeito, mas parte do mundo em seu devir em aberto” (Karen Barad, 2017, p. 26), assumir a centralidade e o

protagonismo nas questões da vida é desconsiderar que só nos constituímos, que só é possível dizer “eu sou” – mesmo que metafisicamente –, em virtude das relações que estabelecemos e das/nas/com as quais “surgimos”.

Precisamos nos abrir a teorias curriculares outras que se proponham a deslocar sentidos preestabelecidos e que se movimentem por “entre” opacidades, hibridismos e emaranhados, sem que haja a pretensão metafísica de solucionar, responder ou finalizar nada, fazendo uso de “determinações prévias que estipulam de forma clara e precisa o que é essencial a todos” (Rita Frangella; Thais da Silva, 2024, p. 16), mas que, por outro lado, se constituam “com”.

“Quarta” e “última” navalhada: currículos-com-corpos-com-currículos

Nesta “última” navalhada, que não encerra absolutamente nada, o que fazemos é perseguir uma teorização curricular outra, mas sempre “entendida como discurso normativo que delimita o que pode ser significado como currículo e, em certa medida, como educação e escola” (Elizabeth Macedo, 2017, p. 540). Na linguagem baradiana, a teorização que aqui tateamos, e à qual tantas/tantes/tantos outras/outres/outros se propõem, nada mais é do que um corte agencial, uma navalhada, sabendo, porém, que são as navalhadas que nos permitem produzir leituras difrativas dos fenômenos emaranhados em fenômenos outros, em uma leitura que intra-age “com” aquilo que lê.

Para que, então, propor uma teorização? Pois, ao nos encontrarmos em um contexto permeado pelos jogos de poder, não nos resta – resta-nos, mas não optamos por isso – outra opção senão produzir teorias que promovam tensionamentos e deslocamentos nos/dos sentidos que emergem em torno daquilo que compreendemos por currículo. Não há, nesse processo, uma imunização, uma isenção das subjetivações, um estancamento das navalhadas de poder. Segundo Alice Lopes (2015, p. 455), seria

questionável, contudo, considerar que tais projetos e propostas podem ser definidos por alguma teoria pedagógica, algum princípio racional, algum cálculo preestabelecido, algum fundamento apresentado como imune à necessidade de negociar contextualmente e de ser submetido à tradução pelos tantos outros que constituirão tais projetos e propostas.

Se “a teoria do currículo tem sancionado um sentido para a educação que envolve a conformação da subjetividade a um projeto de reconhecimento” (Elizabeth Macedo, 2017, p. 545), pretendemos, não somente “por meio” do corpo”, mas, substancialmente, “com” o “corpo-com”, fissurar as estruturas rígidas que buscam normatizar o corpo, apartá-lo do mundo

que nos constitui e o qual constituímos, para quem sabe vazarmos (Will Paranhos, 2024). Para tanto, nos emaranhamos-com o que Alice Lopes (2015, p. 450) tem chamado de “currículo sem fundamento”, “sem bases, sem um chão capaz de frear a significação do currículo”.

Pensamos no “currículo sem fundamento” emaranhado-com à noção de *struo*, trabalhada por Jean Luc-Nancy (2014, p. 38), que se relaciona com “‘juntar’, ‘amontoar’. Não é a ordenança, nem a organização, que implicam a con- e a in-estruturação. É o amontoado, o conjunto não organizado”. A aparente (des)organização nada mais é do que a possibilidade de abertura, da opacidade e dos hibridismos que se distanciam – ou, ao menos, tentam distanciar-se – de pretensões normativas, mesmo sabendo de sua inevitabilidade. Nesse lugar que se abre, o corpo não é uma entidade em separado que compõe o mundo, mas um “[c]orpo tocado, tocante, frágil, vulnerável, sempre mutante, fugaz, inapreensível, evanescente sob a carícia ou o golpe, corpo sem casca, pobre pele estendida sobre uma caverna onde flutua nossa sombra...” (Jean Luc-Nancy, 2012, p. 57).

Uma teorização curricular normativa, prescritiva, e uma base comum, da mesma maneira adjetivada, “pressupõe[m] apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, esforços para conter a tradução e impor uma leitura como a correta” (Alice Lopes, 2015, p. 457), sendo que as próprias noções de inclusão ou sucesso excluem “a própria possibilidade da exclusão” (Elizabeth Macedo, 2017, p. 541) e de fracasso (Jack Halberstam, 2020). E o que são corpos, senão um “amontoado” de exclusões e fracassos?

[A] simultaneidade não coordenada das coisas ou dos seres, a contingência de seus copertencimentos, a dispersão das profusões de aspectos, de espécies, de forças, de formas, de tensões e de intenções (instintos, pulsões, projetos, impulsos). Nessa profusão, nenhuma ordem se sobressai em relação aos outros: todos – instintos, reações, irritabilidades, conectividades, equilíbrios, catálises, metabolismos – parecem estar destinados a serem considerados juntos, a se dissolverem ou a se confundirem uns nos outros” (Jean Luc-Nancy, 2014, p. 38).

Pensamos que a BNCC e algumas teorias de currículo apostam, ainda, na construção de “[c]orpos ideais para pedagogias de ensino, de transmissão de conteúdos para corpos que se quer passivos, atentos ao mestre que ensina” (Miguel Arroyo, 2016, p. 21). Um modelo que é impossível mesmo de ser atingido, pois corpo é aquele que “funciona por espasmos, contrações e distensões, dobras, desdobramentos, nós e desenlaces, torções, sobressaltos, soluções, descargas elétricas, distensões, contrações, estremecimentos, sacolejos, tremores, horripilações, ereções, arquejos, arroubos” (Jean Luc-Nancy, 2012, p. 56). E aqui nossa proposição é a de que esses corpos “incontroláveis” sejam pensados “com” o currículo que é, do mesmo modo,

incontrolável.

*[uma
navalhada
na
navalhada]*

No instante em que nos dispomos a um movimento difrativo, e que também acreditamos na potencialidade da difração como meio para constituirmos currículos outros, não podemos nos furtar em relatar um fenômeno que nos constitui em intra-ação. “Nos”, pois este foi experienciado por uma de nós, [removido por anonimato], e passou a constituir outra de nós, [removido por anonimato], quando da escuta do relato. Assim, [removido por anonimato] assume a dianteira na escrita do texto.

Em 2016, ano em que realizava minha não concluída graduação em psicologia, conheci Nise da Silveira, psiquiatra brasileira que foi fundamental na luta antimanicomial em nosso país. Porém, a razão de marcar o “hoje”, 9 de agosto de 2024, se dá em virtude de ter ido visitar, pela primeira vez, junto-com minha mãe, o Museu de Imagens do Inconsciente, fundado pela médica no ano de 1952.

Assim, essa navalhada não estava planejada, tal como ocorre com o corpo e como, acredito eu, deveria ocorrer com o currículo. Pensar na possibilidade de não planejamento “não é o delírio, não é conceber o mundo como significado por cada particular de forma isolada, desarticulada, sem nenhuma conexão mútua, nenhum sentido partilhado” (Alice Lopes, 2015, p. 460), mas, ao contrário, pensar o que intra-age com o planejamento implanejável e assumir que este deve ser considerado. Foi isso o que acabou de me ocorrer. Eu ensaiava seguir nas teorizações da seção anterior, mas fui questionada, por minha mãe, a respeito do nome do museu, a fim de que pudesse postar algumas fotos em suas redes sociais.

Em nossa visita, realizada na manhã dessa sexta-feira, de calor um pouco mais ameno no Rio de Janeiro (RJ), ao me deparar com as fotos e recordações de Nise da Silveira, lembrei que ela era uma defensora dos animais – de forma especial, de gatos –, tanto que os considerava “coterapeutas”. Em entrevista concedida a Luiz Gonzaga Pereira dos Santos (1994, s. p.), ela afirma que

[e]les são muito especiais. No Hospital, introduzi os animais como ajuda para os doentes. Como co-terapeutas. Um analista americano, de quem eu tenho um livro, costumava trabalhar com um cão no consultório. Como aliás Freud trabalhava com um cão no consultório; Jung trabalhava com um cão no consultório. Marie Lenize Von Franz, com quem eu fiz análise, trabalhava com um cão no consultório.

Animais são, de fato, especiais para mim. Também no dia de hoje, entre escritos e cuidados com a casa, tenho me preocupado com Bethânia, uma de “nossas” – “minha” e de “meu” marido – cachorras, as quais chamamos de “filhas de quatro patas” – a parentalidade, para mim, pode ser constituída de outros modos –, que está internada por conta de um processo inflamatório no trato digestivo. Além dela, intra-agimos e nos constituímos-com Luci, de cerca de três anos, que foi adotada por nós em fevereiro de 2023 e, por fim, “com” a eterna Maya, que hoje ocupa um lugar outro, fora do sistema que enaltece um único tipo, uma única forma, de vida.

Não sou eu e [removido por anonimato]..., pois nos percebemos, percebemos nossos corpos, em intra-ação constitutiva. Era por tal razão que Nise da Silveira defendia, veementemente, a presença desses – e muitos outros – seres dentro do hospital psiquiátrico do qual era diretora, pois acreditava que a expressão da constituição subjetiva e corporal deveria ser o mais concreta – e emaranhada – possível. Vimos, minha mãe e eu, mais de trinta gatas e gatos perambulando pelo espaço.

A partir da experiência de [removido por anonimato], recordamo-nos que, dos vários estudos com os quais já nos deparamos, todos emaranhados com o realismo agencial, muitos trabalham com a noção de intra-ação entre humanos e outros-que-humanos como meio para (re)pensar o corpo, a escola, a educação e o currículo. Donna Carlyle (2019), por exemplo, desafia as práticas educativas tradicionais ao levar um cachorro – e não estamos falando de um cão-guia – para dentro da sala de aula. Na relação com o outro-que-humano, a autora percebe a constituição de uma aprendizagem experiencial que emerge da impossibilidade de controle sobre as relações que se constituem entre as/es/os envolvidas/des/dos – alunas/alunes/alunos e cachorro.

“Tornar-se animal” é a noção em que se ancoram Maija-Liisa Harju e Dawn Rouse (2017) para pensar o modo como as crianças, ao brincarem de “serem” animais, vivenciam formas outras de experiências sensoriais. As autoras afirmam que, por meio da “incorporação”, as crianças produzem um conhecimento corporal que escapa daqueles já elencados em

teorizações ortodoxas e desenvolvimentistas, o que auxilia na compreensão de um mundo que se constitui em emaranhamento e onde corpos humanos intra-agem com corpos outros-que-humanos.

Conjecturamos ser extremamente relevante trazer teorizações que vão além dos corpos “com vida”, a fim de que possamos perceber que as intra-ações ocorrem em todos os “meios”. Ao analisarem crianças realizando trabalhos com argila, Amy Cutter-Mackenzie-Knowles, Shae Brown, Maia Osborn, Simone Blom, Adi Brown e Thilinka Wijesinghe (2020) percebem a maneira como o processo de intra-ação com o material constitui formas outras de corporeidade, visto que na relação entre ambos os corpos – das/des/dos alunas/alunes/alunos e da argila – há um processo de transformação conjunto. Maleabilidade, resistência e agência são processos que se modificam durante o emaranhado, explicitando a cocriação que é possibilitada nesse “encontro”.

Candace Kuby e Rebecca Christ (2019), por sua vez, focam os corpos não humanos ou outros-que-humanos que nos circundam e os quais influenciam diretamente na movimentação das corporalidades das/des/dos estudantes. Um exemplo que nos é bastante comum, e que é lembrado ao longo do texto, refere-se à disposição de mesas e cadeiras na sala de aula. Enquanto postas formando um círculo, pode-se perceber uma movimentação mais aberta; o oposto é identificado quando são organizadas em fileiras, reforçando uma movimentação hierarquizada.

“Corpo que se eleva, se abisma, se escava, se descama e se fura, se dispersa, zanza, escorre e apodrece ou sangra, molha e seca ou supura, grunhe, geme, resmunga, estala e suspira” (Jean Luc-Nancy, 2012, p. 56). Corpo que é incapturável e que se (re)constitui contingencialmente no envolvimento. Corpo que não ocupa “a” escola, que não está “no” currículo, mas que, diariamente, modifica e é modificado por todos esses cortes agenciais que se deslocam com-a-vida. Corpo que não há como ser pensado “por”. Seja pela BNCC, pelas teorizações curriculares, pelas escolas pedagógicas, justamente por ser aquele que, de hora para outra, “morre”. E no “morrer”, ou ao menos naquilo que acreditamos que seja a “morte”, esse corpo intra-age com o “corpo no inconsumível corpo universal dos lodos e dos ciclos químicos, dos calores e dos brilhos estelares” (Jean Luc-Nancy, 2012, p. 57), que nos demonstram o impossível “condicionamento” dos corpos.

Pensar nestes enquanto “corpos-com” emaranhados, incorporados, em intra-ação, não a partir, mas intra-agindo-com uma teorização curricular que não se fundamenta, mas que se permite sempre constituir emaranhamentos constantes, talvez seja uma maneira outra de abriremos espaço para que outros tantos corpos (im)possíveis constituam-se, criando refúgios (Donna Haraway, 2023), mesmo que provisórios, impossíveis de serem controlados e fixados.

Provisoriamente.

Referências

- ARROYO, Miguel. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 15–31, 2016.
- BARAD, Karen. Quantum entanglements and hauntological relations of inheritance: dis/continuities, spacetime enfoldings and justice-to-come. **Derrida Today**, v. 3, n. 2, p. 240–268, 2010.
- BARAD, Karen. Interview with Karen Barad. Interview given to Rick Dolphijn and Iris van Der Tuin. In: DOLPHIJN, Rick; TUIN, Iris van Der. **New Materialism: interviews & cartographies**. Ann Arbor: Mpublishing – University Of Michigan Library, 2012. p. 48-70.
- BARAD, Karen. Performatividade pós-humanista: para entender como a matéria chega à matéria. **Vazantes**, v. 1, n. 1, p. 6–34, 2017.
- BOZALEK, Vivienne. Uncertainty or indeterminacy? Reconfiguring curriculum through agential realism. **Education as Change**, v. 26, n. 1, p. 1–21, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 2 ago. 2024.
- BURBULES, Nicholas. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículo na contemporaneidade**. São Paulo, SP: Cortez, 2003, p. 159-188.
- BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- CARLYLE, Donna. Walking in rhythm with Deleuze and a dog inside the classroom: being and becoming well and happy together. **Medical Humanities**, v. 45, n. 2, p. 199–210, 2019.
- CUTTER-MACKENZIE-KNOWLES, Amy; BROWN, Shae; OSBORN, Maia; BLOM, Simone; BROWN, Adi; WIJESINGHE, Thilinka. Staying-with the traces: mapping-making posthuman and indigenist philosophy in environmental education research. **Australian Journal of Environmental Education**, v. 36, n. 2, p. 105–128, 2020.
- DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2008.
- ENTORNO. In: **DICIO**: Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/entorno/>. Acesso em: 31 out. 2024.
- FOCHI, Paulo Sergio. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 25, p. 52–72, 2020.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DA SILVA, Thais Sacramento Mariano Teles. Produção curricular na Educação Infantil pós-BNCC: negociações possíveis? O movimento de reformulação curricular em Secretarias de Educação da Baixada Fluminense. **Educação**, v. 49, p. 1–18, 2024.

GUYOTTE, Kelly; FLINT, Maureen; KIDD, Briana Gilbert; POTTS, Courtney; IRWIN, April; BENNETT, Lauren. Meanwhile: posthuman intra-actions in/with a post-qualitative readings class. **Qualitative Inquiry**, v. 26, n. 1, p. 109–121, 2019.

HADDOCK-LOBO, Rafael. Notas sobre o trajeto aporético da noção de experiência no pensamento de Derrida. **Educação e Filosofia**, v. 27, n. 53, p. 259–274, 2013.

HADDOCK-LOBO, Rafael. Maria Navalha e a Filosofia Popular Brasileira: um “trabalho” de campo. **Calundu**, v. 4, n. 2, p. 6-26, 2021.

HALBERSTAM, Jack. **A arte queer do fracasso** [e-book]. Recife, PE: CEPE Editora, 2020.

HARAWAY, Donna. **O manifesto das espécies companheiras**: cachorros, pessoas e alteridade significativa. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

HARAWAY, Donna. **Ficar com o problema**: fazer parentes no Chthuluceno. Tradução de Ana Luiza Braga. São Paulo: n-1 edições, 2023.

HARJU, Maija-Liisa; ROUSE, Dawn. “Keeping some wildness always alive”: posthumanism and the animality of children’s literature and play. **Children’s Literature in Education**, v. 49, n. 4, p. 447–466, 2017.

INTERAÇÃO. In: **DICIO**: Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/interacao/>. Acesso em: 31 out. 2024.

KUBY, Candace; CHRIST, Rebecca. The matter we teach with matters: teaching with theory, theorizing with (textbook) bodies. **Qualitative Inquiry**, v. 26, n. 1, p. 71–80, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445–466, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Ensino médio: criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens. **Cadernos de Pesquisa**, v. 54, p. 1-21, 2024.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUC-NANCY, Jean. **Ser, singular, plural**. [S. l.]: Arena Libros, 2006.

LUC-NANCY, Jean. 58 indícios sobre o corpo. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, v. 19, n. 1 e 2, p. 42–57, 2012.

LUC-NANCY, Jean. **Arquívoda**: do senciante e do sentido. Trad. Marcela Vieira e Maria Paula G. Ribeiro. São Paulo: Iluminuras, 2014.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285–296, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e

alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539–554, 2017.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”: e o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Angela Aguiar; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE**. Recife, PE: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MACEDO, Elizabeth. A educação e a urgência de “desbarbarizar o mundo”. **E-curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1101–1122, 2019.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Derrida e a diferença: currículo como zona de tradução. **Imagens da Educação**, v. 13, n. 3, p. 26–46, 2023.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes; DIAS, Francine de Souza; MELLO, Anahi Guedes de; YORK, Sara Wagner. Gramáticas do capacitismo: diálogos nas dobras entre deficiência, gênero, infância e adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, n. 10, p. 3949–3958, 2022.

PARANHOS, Will. É preciso “vazar” o currículo. *In*: COLACIQUE, Rachel; ROMANO, Rafael; COELHO, Simone de Oliveira; GUEDES, Elizabeth da Silva (org.). **Reflexões e narrativas pedagógicas** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro, RJ: LIPEAD/UNIRIO, 2024. v. 3, p. 34-42.

PARANHOS, Will; JIMENEZ-JIMENEZ, Maria Luisa. “Por uma escola gorda!”: difrações a partir do ativismo e estudos do corpo gordo. **Teias**, v. 24, n. 75, p. 150–165, 2023.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significados**. Brasília, DF: INCTI/CNPq/UnB, 2015.

SANTOS, Caynnã de Camargo. O pecado da carne: neomaterialismo e a (re)descoberta do corpo. **Ex Aequo**, n. 35, p. 143–158, 2017.

SANTOS, Luiz Gonzaga Pereira dos. Entrevista com Nise da Silveira. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 14, p. 22-27, 1994.

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

Will Paranhos. Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutorande em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7094765022889634>

Elizabeth Macedo. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5123689806783161>

Como citar

PARANHOS, Will; MACEDO, Elizabeth. CURRÍCULOS-COM-CORPOS-COM-CURRÍCULOS. **Revista Espaço Currículo**, v. 16, n. 3, e76563, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i3.76563.