

CADÊ A BNCC QUE ESTAVA AQUI?

WHERE IS THE BNCC THAT WAS HERE?

¿DÓNDE ESTÁ LA BNCC QUE ESTABA AQUÍ?

Thiago Ranniery¹ 0000-0003-4399-2663
Iris Verena Oliveira² 0000-0001-7041-3327

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; t.ranniery@gmail.com

² Universidade do Estado da Bahia – Conceição do Coité, Bahia, Brasil; irisveren@gmail.com

RESUMO:

Este experimento de pensamento é a expressão de uma longa conversa entre os autores. Partindo da experiência de entrelaçamento de projetos de pesquisa, de intervenção e extensão sobre currículo e diferença com escolas e redes públicas de ensino em suas cidades, o texto explora como a BNCC desaparecia ou era deslocada das preocupações de professores/as gestores/as e estudantes. Estruturado a partir de perguntas que os autores fizeram um ao outro, o texto mobiliza as potencialidades da crítica queer e do pensamento negro radical para lidar com a pergunta-título: cadê a BNCC que estava aqui? Embora provisória, a resposta traça um caminho duplo que questiona a centralidade normativa de políticas nacionais na teorização curricular. De um lado, parte-se da redução de currículo ao conhecimento a ser ensinado performada pelo documento para chegar na irredutibilidade das vidas negras que interroga as bases ontológicas de quem é o sujeito da cena jurídica e ética dos direitos de aprendizagem. De outro lado, parte-se da multiplicidade irredutível e descontrolada da política se fazendo para expor como sua face monstruosa e aberrante e suas bordas inassimiláveis são engolfadas pela fantasia de sujeito humano soberano. Entre um e outro eixo, a operação conceitual problematiza a (im)possibilidade de pensar uma determinada política curricular como uma unidade fechada em si mesma e explora os cortes agenciais que empacotam diferentes partes de variadas políticas em um novo não-escalável.

Palavras-chave: BNCC; teoria queer; pensamento negro radical.

ABSTRACT:

This thought experiment is the product of an extended dialogue between the authors. Drawing on their experience of collaborating on research-intervention projects concerning curriculum and difference with schools and public education networks in their cities, the authors explore how the BNCC disappeared from the concerns of teachers, administrators and students. Structured as a dialogue in which the authors ask each other questions, the text uses queer criticism and radical black thought to answer the question posed in the title: where is the BNCC that was here? This dialogue exposes a dual path that questions the normative centrality of national policies in curriculum theorization. Firstly, it starts from the reduction of the curriculum to knowledge to be taught, as performed by the document, and arrives at the idea that Black lives are irreducible and interrogate the ontological basis of who is the subject of the legal and ethical framework of learning rights. Secondly, it begins with the uncontrolled multiplicity of political action to reveal how its monstrous and aberrant aspects, and its unassimilable edges, are engulfed by the fantasy of the sovereign human subject. Between these

two axes, the conceptual operation problematises the (im)possibility of considering a given curricular policy as a closed unit and explores the agential cuts that package different parts of various policies into an unscalable tangle.

Keywords: BNCC; queer theory; black studies.

RESUMEN:

Este experimento de pensamiento es la expresión de una larga conversación entre los autores. Partiendo de la experiencia de entrelazar proyectos de investigación-intervención sobre currículo y diferencia con escuelas y redes públicas de enseñanza en sus ciudades, el texto explora cómo la BNCC desaparecía o se desplazaba de las preocupaciones de los maestros, administradores y estudiantes. Estructurado como un diálogo, en el que los autores se hicieron preguntas entre sí, el texto moviliza las potencialidades de la crítica queer y el pensamiento negro radical para abordar la pregunta del título: ¿dónde está la BNCC que estaba aquí? En este diálogo escrito, se expone un doble camino que cuestiona la centralidad normativa de las políticas nacionales en la teorización curricular. Por un lado, se parte de la reducción del currículo al conocimiento que debe enseñarse, tal y como lo establece el documento, para llegar a la irreducibilidad de las vidas negras que cuestionan las bases ontológicas de quién es el sujeto de la escena jurídica y ética de los derechos de aprendizaje. Por otro lado, se parte de la multiplicidad irreductible e incontrolada de la política de hacer para exponer cómo su cara monstruosa y sus bordes inasimilables son engullidos por la fantasía del sujeto humano soberano. Entre un eje y otro, la operación conceptual problematiza la (im)posibilidad de pensar una determinada política curricular como una unidad cerrada en sí misma y explora los cortes agenciales que empaquetan diferentes partes de diversas políticas en un ovillo no escalable.

Palabras clave: BNCC; crítica queer; pensamiento negro radical.

Uma Conversa Interminável

Este texto é a expressão de uma longa conversa. Ora juntos, ora separados, realizamos, no Rio de Janeiro e na Bahia, ações de pesquisa, intervenção e extensão com escolas sobre currículo e diferença, em especial, em torno de questões sobre raça, gênero e sexualidade. Instados a pensar sobre políticas curriculares e os múltiplos tempos e espaços da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de nossos quadros teóricos, tropeçamos em uma questão, ou melhor, no que parecia ser a ausência de uma questão. Qualquer que fosse as cenas por nós imaginadas para compor texto em resposta à chamada do dossiê, a BNCC não se colocava como um problema, quer fosse para nós, quer fosse para os professores/as, gestores/as e estudantes com os quais seguimos conversando nos últimos anos. Uma vez constatada a ausência, a saída, a princípio, era desistir de participar, agradecer e responder que não tínhamos muito a dizer tão diretamente sobre a BNCC. Há quem possa afirmar, não sem razão, que se trata do nosso olhar. Por um tempo, concordamos com essa afirmação. Se não estamos procurando a BNCC, não a encontramos, claro. Porém, era, aqui, que a coisa toda começava a complicar. Nós nos víamos atados a uma armadilha. Não conseguimos, por isso, deixar de lado a inquietação: cadê a BNCC que estava aqui?

Por que nossas ações que, de um modo ou de outro, partiam das ressignificações e traduções da BNCC para pensar currículo e diferença, a parte da BNCC se colocava como uma parte bem à parte ou mesmo não se impunha a princípio como um problema? Por que, apesar das profícuas críticas à normatividade de políticas curriculares nacionais que se proliferaram no campo curricular brasileiro, nenhum dos nossos relatos sobre diferença, raça, gênero e sexualidade tocava no tema da BNCC? Judith Butler (2021), certa vez, sugeriu que uma análise do discurso de ódio que exclui a possibilidade de uma resposta crítica ou do seu fracasso confirma os seus efeitos totalizantes. A inquietação, que não conseguimos deixar de lado, era que, talvez, não se tratasse apenas de ressignificações ou traduções da BNCC que subvertem ou atrapalham sua efetividade em diferentes tempos e espaços. Com isso, não custa repetir que não estamos afirmando que a BNCC simplesmente desapareceu, muito menos que se trata de um problema de implementação. Os tais efeitos não-intencionais, descontrolados do discurso que, uma vez, aprendemos a realçar com Butler (2021), tem corrido o risco, entretanto, de serem amortecidos, uma vez que escolas e seus atores são, quase sempre, tratados e afirmados como tradutores criativos e indisciplinados, por assim dizer, da política.

Nossa história de suspeita começou quando percebemos que a BNCC tende ser tomada como uma espécie de evento discreto e unitário. E se interrogação do que aconteceria caso a noção de discurso fosse outra, como o fez Alice Lopes (2016) a fim de interpelar a teoria da atuação de Stephan Ball (Ball; Maguire; Braun, 2016), dependesse de ser suplementada por uma perturbação na própria noção de política curricular que subsidia o exercício analítico? E se prestar atenção a uma sensibilidade teórica que vá além de um unidade articulada, até mesmo da distinção global *versus* local, como convocado por Elizabeth Macedo (2024), não pretendesse diagnosticar uma crise universal a qual todos estamos submetidos? Guiados por nossa inquietação, fomos desafiados, de um lado, a perceber como a BNCC se move e é movida através de uma ampla gama de domínios, ordens e preocupações nas escolas, tornando-se uma espécie de parte à parte de “interconectividades [em] uma variedade de partes móveis” (Youdell, 2015, p. 112). Questão que, por outro lado, nos ajudava a enfrentar aquilo que Elizabeth Povinelli (2011) chamou de quase-eventos e as condições de emergência da alteridade. “Pequenas coisas se acumulam”, afirma Povinelli (2011, p. 183), descrevendo como a esperança e o desespero “são conjurados através da resistência ao esgotamento de inúmeros pequenos quase-eventos”, a milhões de pequenas coisas que não são fáceis de identificar, literal ou metaforicamente: “é difícil extrair uma essência do fluxo contínuo do cotidiano porque muita decomposição acontece abaixo do limiar da consciência e da teorização” (Povinelli, 2011, p. 183).

Para seguir adiante, sentíamos que precisamos de um vocabulário diferente. Um conjunto recente de investigações, ainda com pouco eco entre nós, vem traçando o que nomeiam de agenciamento (Ranniery, 2024; Savage, 2022) ou de entrelaçamentos (Macedo; Ranniery, 2018) de políticas curriculares a fim de sugerir que nenhuma política de currículo pode ser estudada como unidade discreta e independente. Nenhuma política é por si mesma um coisa isolada ou passível de ser isolada de partes e conexões com outras políticas em curso. Pouco a pouco, o que nos aparecia como uma simples ausência nos ajudava a situar a BNCC diante do que Tess Lea (2014) chamou desenrolar da política selvagem, isto é, como qualquer política se transforma em um enovelado de políticas sociais que resiste a contenção ou descrição fácil. Mesmo que Jean Tible (2023) tome por política selvagem uma reativação da revolta, conceituar a política curricular como uma espécie de emaranhado selvagem permite destacar que seus deslocamentos podem até encerrar determinados efeitos, mas nunca conseguem selar mundos inteiramente. Como água que se infiltra por fendas, forças, que podem não ter a visibilidade reconhecida e a legibilidade de uma irregularidade marcante e espetacular, nem por isso menos poderosas, fazem das políticas curriculares, sobretudo, coreografias.

O nosso progressivo apelo ao léxico dos agenciamentos, emaranhados e coreografias não é nenhum sonho por uma gramática que apontaria para um mundo melhor apenas por se dirigir ao múltiplo. A diferença conceitual não pode ser colocada em uma escala moral. Lea (2014, p. 7) segue argumentando que tomar as políticas como trajetórias transescalares e abundantes, que recusam ao confinamento analítico, é resistir a homilias simplistas: a “exigência [é] de abandonar um texto com um final satisfatório, pois uma conclusão moralmente afirmativa também é uma tática enganosa”. O que pode soar pessimista é um lembrete de que, além do grande evento de uma determinada política e da sua transgressão sublime, do endereçamento prescritivo e da rápida ressignificação, “formas mais endêmicas de corrosão cotidiana continuam a ocorrer” (Less, 2014, p.4). Ao abordar a resistência dos povos indígenas na Austrália, Povinelli (211) se preocupa, por exemplo, com o que pode ser afirmar que esses povos encontram meios de fazer o mundo funcionar em meio às lentas violações e disjunções no espaço e no tempo que caracterizam a condição contemporânea. Longe de um apelo romântico, a inventividade de se virar, a força de escapar da crueza do dia a dia, desaparece dentro de regimes discursivos que só conseguem reconhecê-los em termos binários: ou como um povo com estatuto de espécie ameaçada e tradições em erosão e/ou como aqueles que devem ser moldados para se tornarem participantes plenos da economia de mercado e do futuro perfeito das suas imaginações políticas.

A preocupação de Povinelli (2011) é tanto com o esgotamento quanto com a persistência de quem vive em zonas de abandono: qual é o custo corporal de ser diferente, de suportar o liberalismo tardio e, ao mesmo tempo, representar as diferentes formas de estar no mundo que o/a intelectual desencantado/a tanto almeja para descrever a resistência cotidiana ao que quer seja? Podemos estender essa pergunta à investigação em políticas de currículo e às nossas inquietações sobre os múltiplos tempos e espaços da BNCC, seduzidos que estamos, por vezes, em alocar traduções e ressignificações no campo de atuação cotidiana das escolas e seus sujeitos: será que não continuamos dependentes de associar traduções e ressignificações à longa história ocidental do sujeito soberano? Ao desenhar os conceitos de morte lenta e agência lateral, Lauren Berlant (2006) responde à necropolítica de Achille Mbembe (2018a), indicando que o biopoder distribui a agência lateralmente entre os corpos, ao invés de se concentrar no sujeito soberano. Berlant (2006) aponta para experiências simultaneamente extremas e ordinárias, nas quais a invenção e a corrosão da vida são indistinguíveis, uma vez que todos estão mais ou menos envolvidos na (re)produção de uma vida previsível.

Questão similar, embora de maneira diferente, foi abordada por aquilo que David Graeber (2006) chamou de zonas mortas de imaginação: a concatenação de um movimento ilimitado de interpelações institucionalizadas operadas por uma violência autorizada, pois a interação processual torna a fronteira entre ser objeto e participante da política esfumada. Graeber (2006) sugere que momentos como esses, nos quais o ordinário e o extremo se atravessam, são tomados como inúteis para teoria social e política contemporânea. Uma afirmação desse porte pode carregar nas cores, mas deixa no ar aquilo que nos perturbou. Lido, mesmo que, à contrapelo, o trabalho de David Mosse (2004) sobre a mediação de políticas nos permite colocar essa nossa inquietação. Para Mosse (2004), “boas” políticas são impossíveis de implementar porque seus endereçamentos são entrelaçados com outros endereçamentos institucionais e sistêmicos, de modo que os modelos teóricos disponíveis são inadequados para compreender práticas, eventos e efeitos moldados por relações específicas. Políticas, argumenta o autor, são mediadas por muitas traduções entre diferentes desejos através de fronteiras institucionais e culturais, cujo agenciamento não só permanece desconhecido, mas é obliterado pelas ferramentas conceituais disponíveis.

Em nossa leitura, para além da deslumbrante cadeia de ações e reações, atravessamentos, intrusões e imbricamentos móveis e múltiplos abordam mais densamente as falhas infraestruturais e efeitos não-intencionais implacáveis de praticamente tudo o que é endereçado como necessário para que as políticas curriculares nacionais sejam o que repetidamente desejam ser. Que tenhamos, então, sido confrontados com a ausência da

centralidade que BNCC assumia na atuação política das escolas não falaria mais do modo como forças que, como cabeças de hidra, rodeiam lateralmente e colapsam mundos lentamente, continuam a ser pouco teorizadas, do ponto de vista da política curricular, por não serem grandes coisas em si mesmas?

Nossa vacilação inicial indicava, assim, outra dificuldade. Se a onipresença da BNCC não é sinônimo de uniformidade, nossa implicação com os estudos de raça, gênero e sexualidade não apelaria para irmos além do diagnóstico de que os efeitos são vividos de forma diferente e diferenciada, dependendo de quem e onde. Essa alterização da diferença, indica Jasbir Puar (2013, p. 347), “sempre produz um Outro, [...] que deve, invariavelmente, mostrar-se como resistente, subversiva ou articuladora de um protesto”. Trata-se de um torpor moral que subsume as texturas complicadas da vida ordinária em uma estética da atuação do sujeito soberano e que, por isso, nos acalma ao suavizar qualquer sensação de estilhaços políticos ainda à solta. No fundo dessa nossa conversa, está uma aposta sobre como os estudos de raça, gênero e sexualidade nos permitem explorar as ramificações selvagens da política curricular se amplificando em escalas colapsadas e dimensões espaço-temporais diferenciadas e diferenciantes. Para se perguntar com uma expressão de Denise Ferreira da Silva (2019, p. 98), o que acontece se começarmos a investigar a política de currículo quando se contempla “mundo como *Plenum* e não como Universo (totalidade ordenada)”?

Antes de seguir adiante, vale umas poucas palavras sobre a forma deste ensaio. Como expressão de uma conversa, optamos por manter o diálogo na estrutura do texto. Escolhemos fazer duas perguntas um ao outro: como as pesquisas em currículo e diferença, em especial, aquelas voltadas para raça, gênero e sexualidade abordam ou podem abordar os múltiplos tempos e espaços da BNCC? De que modo raça, gênero e sexualidade reconfiguram o que podemos chamar de política de currículo? As duas próximas seções são as respostas que cada um escreveu para o outro. Imaginamos que quem nos lê poderá identificar facilmente quem escreveu qual. Por isso, optamos também por manter o tom particular de cada um na escrita, oscilando entre a primeira pessoa do singular e do plural e entrelaçando nossas histórias. Em comum, um exercício de leitura de como raça, gênero e sexualidade como um campo estudos, e não como descritores temáticos a apontar para quem quer que seja, que são colocados em debate com os estudos de políticas curriculares.

Além dos limites críticos e das críticas aos limites do reconhecimento das identidades, nós nos valemos de raça, gênero e sexualidade como intervenções conceituais para colocar perguntas, se não mais interessantes, ao menos mais interessadas em contemplar a profusão de enovelamentos e concatenações através dos quais a política curricular é performada.

Conceitualmente, o objetivo não é entender melhor nem a aniquilação da vida promovida pelas políticas curriculares nacionais como a BNCC, nem ressignificações e traduções realizadas cotidianamente por sujeitos escolares ao texto da BNCC. Antes, se recusamos lógica binária implícita, é porque nos vimos desafiados a nos cercar da ordinaridade da vida das políticas curriculares, da sua mundificação, por assim dizer. Respostas escritas e enviadas, passamos aos momentos nos quais cada um comentou a seção escrita pelo outro. Esta seção inicial e a final entrelaçam esses comentários enviados por email e por áudios de *what's app* em uma amarração que de início e fim tem muito pouco.

Aprendizagens essenciais: Para quem?

Na Base Nacional Comum Curricular, a vida escolar foi organizada por etapas e nelas os direitos de aprendizagem se desdobram em campos de experiência na Educação Infantil, competências específicas da área e dos componentes curriculares no Ensino Fundamental, e em habilidades e competências no Ensino Médio. O documento apresenta uma concepção de currículo como conhecimento a ser ensinado, aferido e aplicado, em flagrante contraste com os debates ontológicos e que se apresentam no debate sobre currículo e diferença, por pesquisadoras/es da área de educação. Em seus termos, a BNCC, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”; condição fundamental para assegurar “seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (Brasil, 2018, p. 7).

O documento toma como referência a ideia de igualdade de todos perante lei, conforme consta na Constituição Federal, ao defender o acesso a aprendizagens essenciais, que devem ser desenvolvidas por todos os alunos. Segundo o documento, as diferenças entre os estudantes, a diversidade cultural do país, bem como suas desigualdades sociais precisam ser consideradas pelas redes de ensino e escolas que “precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (Brasil, 2018, p. 9). Ou seja, as diferenças seriam consideradas nas estratégias metodológicas, para que todos alcancem o mesmo lugar, o domínio das mesmas aprendizagens.

Desse modo, a tentativa de homogeneização das diferenças é justificada como direito de aprendizagem, já que “as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (Brasil, 2018, p. 9) Os marcadores de raça, sexo e classe são

citados ao longo do documento na chave das desigualdades por eles provocadas, portanto como algo a ser superado. Caberia às instituições de ensino reconhecerem “que as necessidades dos estudantes são diferentes”, para tomar “decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação”, promover “o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar” levando “em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades.” (Brasil, 2018, p. 15). Além de mencionar termos como “diversidade”, “desigualdade” e “inclusão”, o documento dá ênfase especial a equidade:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas, originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2018, p. 16).

O que, entretanto, deixamos de ver, quando reduzimos a condição de existência de pessoas negras, com deficiência, lésbicas, gays, indígenas e quilombolas às desigualdades sociais? Como os múltiplos tempos/espacos estabelecidos pela BNCC dialogam com a condição de existência das pessoas lidas como “todos os alunos”, que devem acessar as mesmas aprendizagens essenciais, ainda que por metodologias, estratégias e práticas pedagógicas diferenciadas? Como o debate sobre currículo e diferença se articula a essas questões?

Há algum tempo o campo do currículo tem questionado a associação entre currículo e conhecimento, como evidenciada pela BNCC. Elizabeth Macedo (2017, p. 541) defende que, “para uma teoria curricular comprometida com a educação, só interessa o conhecimento como ausência porque é essa ausência que nos permite a experiência de estar com o outro”, em outras palavras, “conhecimento como ausência não é a defesa de uma escola sem conteúdo” (Macedo, 2017, p. 541) Aqui a teoria curricular é pensada como uma “negociação constante com essa alteridade (que nos constitui)”. Partindo desse princípio, temos um debate no campo do currículo que se retira da arena que toma o conhecimento como coisa, algo a ser adquirido e propõe um caminho ético para educação porque explicita nossa interdependência constitutiva, nos obriga a reconhecer o outro como aquilo que não foi inventado (Derrida, 2007). Portanto, “se podemos dizer que não há vida sem essa negociação — ela é constitutiva de nossa subjetividade —, é importante estar atentos para as tentativas de deslegitimá-la e torná-la invisível” (Macedo, 2017, p. 551).

Ao dialogar com produções do campo do currículo, em chave pós-estrutural, identifico a importância da ontologia relacional para potencializar curricularizações e epistemologias outras, “interconectando mundos distintos, nos arranjos/desarranjos coloniais” (Silva; Azevedo-Lopes, 2024, p. 03) e assumindo o seu compromisso com a alteridade. Entendo a importância da precariedade induzida presente na teorização de Judith Butler para dar visibilidade a um ‘imaginário pedagógico’ que deposita na teorização “o ato de criar alternativas para superar o racismo” (Chaves; Macedo, 2024, p.03). Segundo Silvane Chaves e Elizabeth Macedo, “somos ontologicamente constituídos pelo racismo, portanto não poderia ser diferente quando falamos da experiência curricular, por isso é tão difícil pensar em uma solução na/para a escola” (2024, p. 07). No âmbito do debate curricular, isso significa considerar a ideia de que “pensar o traço do racismo a partir da distribuição desigual do cuidado é uma forma de escuta da reivindicação e de ensaio de resposta ética à desconcertante interpelação dessa alteridade” (Chaves; Macedo, 2024, p. 09).

E quando olhamos para a concepção de sujeito em chave pós-estrutural? Qual é o lugar dos corpos negros? Partindo da concepção de poder, cunhada por Michel Foucault, Judith Butler (2017) discute as teorias da sujeição. Ela aponta sua ambivalência pois, “a sujeição consiste precisamente nessa dependência fundamental de um discurso que nunca escolhemos, mas que paradoxalmente, inicia e sustenta a nossa ação” (Butler, 2017, p. 14). Para a autora, o poder é a condição de possibilidade do sujeito, ao tempo em que está sujeito a sua subordinação. De forma paradoxal, “no ato de se opor a subordinação, o sujeito reitera sua sujeição” (Butler, 2017, p. 14). Ainda assim, é necessário atentar para as brechas, já que “o sujeito é derivado das condições de poder que o precedem, a operação psíquica da norma é derivada de operações sociais anteriores, embora não de maneira mecânica ou previsível” (Butler, 2017, p. 30).

Alicerçada no pensamento negro radical, temos nos disposto a comprometer a teoria curricular com a expulsão escolar e o genocídio da juventude negra. Entendemos que os tempos e espaços concebidos pela BNCC ignoram a alteridade, uma vez que a episteme que permanece alicerçada na constituição do ser transparente indica a distinção entre a precariedade constitutiva e a precariedade induzida. Entretanto, segue reproduzindo teorias de constituição do sujeito capturáveis para a fundamentação do não-ser, no que tange a determinação do sujeito pelas relações de poder, ainda que exista espaço para traições e alargamento de brechas. Entendo que outra resposta ética possível ao racismo é apontar para engrenagem onto-epistêmica (Ferreira da Silva, 2024) que lhe sustenta, na escola e na teoria curricular.

Os estudos do Pensamento Negro Radical tratam de uma ontologia sem as implicações com o tempo linear, um dos pilares da produção do conhecimento no pós-iluminismo. Para

Silvia Wynter (2021), a nossa condição ontológica diferenciada é identificável através da sigla N.H.I (Nenhum humano envolvido), utilizada pela polícia de Los Angeles quando as abordagens resultavam em mortes de pessoas negras. Já Denise Ferreira da Silva (2014) situa as pessoas negras como detentoras de uma “dívida impagável”, que nos coloca na condição de “Ninguém”, o termo que intitula um dos seus textos em inglês, com a seguinte grafia “No-Body”, algo que bem poderia ser traduzido por “nenhum corpo”. Saidiya Hartman (2022, p. 11), por sua vez, chama atenção para as leis do século XIX, que definia o estupro como “ato carnal forçado com uma pessoa do sexo feminino contra sua vontade e sem o seu consentimento”. Entretanto, nos alerta que “o estupro ou a tentativa de estupro de uma mulher escravizada não era um delito reconhecido, tampouco punido pela lei” (Hartman, 2022, p.11) O que estas autoras estão evidenciando é que a concepção de tempo linear não dá conta das cicatrizes que permanecem nos corpos negros, mesmo gerações após o fim oficial da escravidão. Tem o tempo que não passa e uma repetição que não retorna ao mesmo ponto, mas gira espiral, o que segue nos recolocando em lugares que negam a condição de sujeito, ao nos expulsar das etapas e tempos estabelecidos na BNCC, por exemplo.

Ao pensar com Judith Butler sobre a vida psíquica do poder, interessa interrogar como ocorrem os processos assujeitamento de quem se constitui e é subordinado à incorporação da norma, que se/lhe apresenta como *no-body*. A essa altura, já abandonei a ficção temporal que estabelece o processo de subjugação dos corpos negros como algo vinculado ao passado. Tal e qual a personagem Dana, no livro *Kindred - Laços de Sangue*, escrito por Octavia Butler (2019), - que viaja no tempo e identifica a impossibilidade de viver como mulher negra em diversos séculos - atravesso o gesso das paredes, *Eu vejo o futuro repetir o passado/ Eu vejo um museu de grandes novidades* e reconheço com Dana, que nenhum espaçotempo é seguro para os corpos de mulheres negras. Como não me deixam esquecer as reportagens, casos cotidianos de racismo e os registros estatísticos, meu convite é para escutar os gritos da Tia Hester, juntamente com Frederick Douglas, Fred Moten, Saidiya Hartman (Barzaghi; Paterniani; Arias, 2021). As cicatrizes dela se juntam às marcas de balas nos corpos de Marielle Franco (Gonçalves *et al*, 2018), Kathlen Romeu (Genocídios.Br #3, 2025) e do menino Marcos Vinicius (Lemos, 2019). Provocam a falta de ar, que foi sentida por George Floyd (Sodré, 2020) e por João Alberto Silveira Freitas (Roubicek, 2020) no estacionamento do supermercado Carrefour. Nomes que nos remetem à dor, travam a respiração e geram uma suspensão no ar, em uma tensão que não vai segurar o corpo do menino Miguel Otávio Santana da Silva (Ferraz, 2024), de Recife, Pernambuco.

Os assassinatos mencionados acima já tinham ocorrido, antes de acontecerem. Aqueles corpos foram constituídos como sujeitos matáveis, pela norma que os subjetivou. Sua condição de humanidade é relativa, assim como as mulheres estupráveis identificadas por Saidiya Hartman (2025), no século XIX. Cito como emblemático o caso de Célia, estuprada pelo seu proprietário desde o dia de sua aquisição como mercadoria até o dia em que ela o matou. No intervalo de quatro anos entre os dois acontecimentos, ela foi constantemente estuprada. Como indicam outros processos analisados por Hartman, a condição de cativa “anulava a capacidade da cativa de consentir ou agir como agente” (Hartman, 2025, p. 13) e isso justificava a impunidade do homem branco pelo estupro de uma escravizada, especialmente quando esta era sua propriedade. Entretanto, a condição seletiva de humanidade foi suficiente para atribuir a Célia o poder de decisão e ação, que possibilitou o assassinato do homem branco, que lhe estuprava. A capacidade da cativa em agir e de ser responsabilizada criminalmente pelos seus atos, leva a sua condenação por assassinato.

No contexto escravista, “o corpo raptado, o corpo violado pela agressão sexual, diferentemente de um braço ou perna quebrada, não conferia qualquer incremento de subjetividade” (Hartman, 2025, p. 56) e isto ocorria uma vez que “não diminuía a produtividade ou reduzia o valor – ao contrário, podia efetivamente aumentar a magnitude de valor da cativa” (Hartman, 2025, p. 56). Seguindo a máxima de que o filho segue o ventre, a gravidez resultante dos estupros aumentam a rentabilidade do proprietário. Ou seja, “ser negra e do sexo feminino era ser invulnerável ou indiferente ao dano sexual e capaz de transmitir a despossessão por gerações” (Hartman, 2025, p. 59). É com essa despossessão que lidamos hoje. Foi essa despossessão que a viagem no tempo, vivenciada por Dana em *Kindred*, lhe permitiu experimentar.

A despossessão é uma dívida impagável e ela nos constitui ontologicamente. Por isso, em alguma medida, “falamos outra língua” (Ferreira da Silva, 2024, p. 169). Uma língua que nos EUA entende de imediato o que significa encontrar uma cruz em chamas em frente à sua casa, uma língua que reconhece os significados da banana, atirada nos campos de futebol ou do gestual que imita macacos, nas arquibancadas dos estádios. Uma língua que reconhece a violência sendo praticada mais uma vez, quando o jogador do Palmeiras, um menino de 17 anos, em março de 2025, interpela aos jornalistas (Moraes; Hanada, 2025): *Vocês não vão me perguntar sobre o ato de racismo que ocorreu hoje comigo? É sério? Até quando vamos passar por isso? Me fala, até quando?* A revolta do atacante do Palmeiras, Luighi Figueiredo foi uma reação ao racismo ocorrido durante a partida contra o Cerro Porteño, pela Libertadores Sub-20, no Paraguai. Eu não consegui ver toda a cena da entrevista e sinto a voz embargada ao lembrar

do trecho que assisti. Luighi Figueiredo tem 18 anos, a mesma idade do meu filho. Nessa língua, a ambivalência ontológica se apresenta da seguinte forma: “É possível existir no mundo sem ser constantemente lembrada dessa dupla herança – aquela que tirou tudo e aquela que permanece em tudo o que foi tirado?” (Ferreira da Silva, 2024, p. 173)

Quais são as aprendizagens essenciais para sujeitos subjetivados como negros no Brasil? Muitos de nós crescemos com ensinamentos como não correr nas ruas, andar sempre com um documento oficial de identificação, manter as mãos a olhos vistos quando transitamos em lojas. Tais ensinamentos, passados de geração em geração, não constam na BNCC. Eles são aprendidos no âmbito doméstico e apresentam a urgência de nos livrar da bala perdida, do engano ou das acusações de roubo. Quais são as aprendizagens essenciais que devem ser oferecidas nas escolas para sujeitos, que crescem com esses ensinamentos que buscam driblar o racismo, desde a tenra idade?

O debate sobre a questão racial na diáspora apresenta uma grande distância entre os múltiplos espaços/tempos da BNCC, uma vez que estes também se afastam dos múltiplos tempos/espacos da escola. As dinâmicas escolares são da ordem do acontecimento (Derrida, 1991) e estão pautadas nas alteridades que ganham vida nos corpos que transitam em seus corredores. Tais corpos se constituem na alteridade e vivenciam a diferença como o que ainda não pode ser nomeado, estabelecendo o compromisso com o por vir, ao tempo em que possibilita voltas espiralares que tocam os mesmos pontos, ainda que por rotas distintas, como tem indicado os estudos raciais na diáspora.

No texto clássico *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, Lélia Gonzalez (2020) apresenta como epígrafe uma anedota. Consta que uns brancos legais convidaram pessoas negras de favela para participar da festa deles. Era a comemoração do lançamento de um livro escrito pelos anfitriões sobre os convidados. “Eram todos gente fina, educada, viajada por esse mundo de Deus” (Gonzalez, 2020, p. 75) Os discursos e aplausos aconteceram com os brancos em volta da mesa, enquanto os convidados ficaram posicionados atrás deles. Tudo corria bem, até que uma negra “foi lá na mesa pra falar no microfone e começou a reclamar por causa de certas coisas que estavam acontecendo na festa” (Gonzalez, 2020, p. 75). A fala deu origem a uma grande confusão e entre gritos e vaias era visível a insatisfação dos brancos. “Tinham chamado a gente pra festa de um livro que falava da gente e a gente se comportava daquele jeito, catimbando a discurseira deles. Onde já se viu?” (Gonzalez, 2020, p. 75). E a festa acabou em uma grande briga.

Ao longo do texto Lélia Gonzalez se propõe a analisar a identificação entre dominador e dominado, que fica evidente na epígrafe. Já aqui, visando pensar sobre o modo que os estudos

de raça reconfiguram as políticas de currículo, proponho outra perspectiva. Em documentos normativos como a BNCC, as populações negras narradas por outros aparecem pelo aspecto da falta, seu lugar é o da desigualdade como princípio ontológico. O texto apresenta sua grande preocupação com princípios como diversidade, igualdade e equidade, a partir daí estabelece o que deve ser alcançado por todos. A benevolência é tamanha que se admite a elaboração de diferentes estratégias e metodologias para oferecer condições de aprendizado para estas pessoas em desvantagem. Ou seja, ainda que não seja oferecido o lugar à mesa, é permitido sentar-se logo atrás. Entretanto, o que ocorre com os gritos da juventude negra que aparecem no formato dos índices de evasão, abandono e distorção idade-série?

A resposta está na ponta de muitas línguas: “eles não querem nada!” Ao invés de se sentirem lisonjeados com o livro escrito pelos brancos, os convidados para a festa provocam uma grande confusão. Tal qual os estudantes das escolas públicas, que seguem recusando competências, habilidades e projetos de vida. De forma distinta, nos corredores da escola não encontramos a identificação entre dominador e dominado identificada por Gonzalez (2020), encontramos estudantes em batalhas de rimas, jogando dominó, driblando inspetores na quadra e respondendo aleatoriamente as avaliações externas, que vão definir os orçamentos das escolas, para desespero das gestoras que prometem de viagens a *iphones*, para que “espontaneamente” os índices de suas escolas cresçam.

No jogo em que a BNCC, as avaliações externas e fundações privadas estão do mesmo lado, estudantes desafiam o discurso da qualidade e forjam outros modos de ocupar as escolas, como espaços que gostam de frequentar, ainda que se neguem a assistir aulas. Enquanto as análises sociológicas publicam questionamentos rigorosos, trocando o discurso midiático dos “nem...nem”, por “sem...sem”, a leitura sobre os estudantes permanece na falta. Os telejornais noticiaram o aumento do número de estudantes que nem estudam e nem trabalham, enquanto a intelectualidade acredita promover uma grande torção. Ao denunciar que estes jovens se encontram na condição de estarem sem acesso à escola e sem acesso ao emprego digno e ressaltam o papel do Estado, diante de tais carências. Em ambas as perspectivas, não há escuta. Seguimos sem conseguir ler as condições de morte social e ontológica que atravessam o cotidiano da juventude negra, ao tempo em que lhe cobramos projetos de vida.

Com Lélia Gonzalez, entendo que os estudos de raça apontam para a necessidade do que os movimentos sociais nomeiam como “nada sobre nós, sem nós”. Portanto, enquanto o Estado performa políticas curriculares que atendem a demandas de grupos como “Todos pela Educação”, “Fundação Lemann”, “Instituto Ayrton Senna”, entre outros, a juventude parece gritar nos portões das escolas “cumé que a gente fica?” ou na versão em baianês: “não estamos

comendo esse reggae”! Há, portanto, uma movimentação não nomeada ou organizada, que responde ao modo como a educação tem sido pautada pelos documentos normativos e avaliações externas.

Outra forma de pensar como os estudos de raça reconfiguram a política de currículo é a partir da noção de ancestralidade. Escolho olhar para ela através de uma fissura entre tempo e espaço, afinal “não ter um nome ao qual recorrer é não ter passado; não ter passado apontava para uma fissura entre o passado e o presente” (Brand, 2022, p. 19). No que diz respeito ao espaço, “essa fissura é representada pela Porta do Não Retorno: aquele lugar onde nossa ancestralidade partiu de um mundo para o outro: do Velho Mundo para o Novo” (Brand, 2022, p. 19) A Porta é significada aqui como “o lugar onde todos os nomes foram esquecidos e todos os começos reencenados”, ao mesmo tempo “em sentido desolador, a porta foi o lugar de criação das pessoas Negras na Diáspora do Novo Mundo”, mas ela também pode ser lida como “o fim de começos traçáveis” (Brand, 2022, p. 19).

A nossa ancestralidade que “viajou sem mapas” (Brand, 2022, p. 108), para a Porta do Não Retorno que “está na minha cabeça”, que é “o lugar que guarda o antes da história. É um retorno, mas propriamente está no ar e é um vislumbre da Porta do Não Retorno. A Porta não está nesse mapa. A porta está na minha retina” (Brand, 2022, p. 109) É desse tempo/espaço que os alunos brasileiros precisam desenvolver competências como a que cito a seguir: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade”, e além disso “continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (Brasil, 2018, p. 9) Para quem segue a deriva, buscando o sentido de pertencimento, o que significaria valorizar os conhecimentos construídos historicamente?

A partir dos estudos raciais, propomos um exercício de teorização da política de currículo que assuma os assombros que irrompem noções ocidentais de tempo e espaço, já que “a Porta lança um feitiço de assombração na consciência pessoas e coletiva na Diáspora” (Brand, 2022, p. 40) É possível construir práticas curriculares que considerem esse fantasma? Afinal, “na Diáspora, como nos sonhos ruins, você se vê constantemente dominada pela persistência do espectro do cativo” (Brand, 2022, p. 44). Na educação, esse cativo é estatístico, ele é anunciado constantemente no lide de matérias de grandes portais de notícias: a taxa de analfabetismo entre pessoas negras é quantas vezes maior do que entre pessoas brancas no Brasil? Qual é proporção entre negros e brancos, quando consideramos o índice de distorção idade-série no país? E os dados sobre evasão escolar, como fica essa discrepância nos Estados

com os maiores percentuais de negros e indígenas? Qual é a idade certa para a alfabetização de meninos negros?

O que se propõe aqui é uma política de currículo comprometida com a negridade e a existência, em que seja possível romper com a vida após a morte dos séculos de escravidão. (Sharpe, 2023). Os documentos normativos no Brasil apontam para igualdade perante a lei como o caminho para uma suposta garantia dos direitos de aprendizagem, apontando um caminho único pela via da constituição do ser, pelo humanismo. A recusa à categoria de “Humano”, nos leva em que direção para existência de pessoas negras na escola? Com Christina Sharpe (2023, p. 210), “estou interessada em maneiras de ver e imaginar respostas ao terror vivido pela vida Negra e pelas formas como a habitamos, somos habitadas por ela e a recusamos”, isso significa tratar sobre a relação entre “imagear e imaginar os registros de anotação e revisão Negra” para assim “pensar sobre o que essas imagens suscitam e sobre o que elas nos incitam a fazer, pensar e sentir no vestígio da escravização – ou seja, em um presente contínuo de sujeição e resistência” (Sharpe, 2023, p.210)

É nessa fissura do tempo, entre passado e presente, sujeição e resistência que os estudantes habitam as escolas. É daqui que os movimentos de recusa acontecem, gritos ecoam e muitos projetos de vida envolvem o interesse nos jogos virtuais, em ocupar o posto de primeira-dama da boca de fumo, o sonho de ser influencer ou engravidar na busca de um tratamento diferenciado pelo “boy”. Enquanto isso, a BNCC estabelece como mais uma competência a ser desenvolvida na educação básica: “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil, 2018, p. 09).

Eu me pergunto que política de currículo pode ser encampada por uma escola, que após o enterro de Felipe, mais um jovem negro, na aula de *Projeto de Vida*, após as provocações da professora, um estudante responde: *Meu projeto de vida é não ter o mesmo destino que Felipe teve ontem!* Como a “diversidade de saberes e vivências culturais” apropriados na dor do luto e na falta de expectativa podem ser traduzidas em políticas de currículo, frente a sanha pelo aumento de índices nas avaliações externas e com a recomendação de que a escola não deve fechar para o enterro dos seus alunos? “Quando a única certeza é o tempo que produz um clima alastrado de antinegridade, o que devemos saber para nos movermos por esses ambientes nos quais o impulso é sempre em direção à morte Negra?” (Sharpe, 2023, p. 194).

Proponho uma conversa entre a escritora brasileira Beatriz Nascimento e a norte-americana Christina Sharpe, já que para Beatriz “[a] negritude, portanto, não é hegemônica nem no espaço, nem no tempo. Também não é no ser, nem na palavra – negro, sua realização se dá em variados níveis dinâmicos” (Nascimento, 2023, p. 104). Enquanto isso, Christina Sharpe, nos diz: “Estamos aqui no tempo, aqui na singularidade” (Sharpe, 2023, p. 243) Assumir que vivemos no vestígio da escravização significa “ficar a salvo e defender quem morreu”, ou seja, “aquelas pessoas realmente mortas e aquelas a quem o Estado se recusa a conceder a vida” (Sharpe, 2023, p. 198). Enquanto isso, Beatriz se refere ao “devir-utópico”, em que “estaríamos falando de um outro sistema de construção vindo de um território de origem africana, não mais de um lugar do passado, mas moderno – não mais o escravo, mas o aquilombado, num novo esforço de guerra e estruturação” (Nascimento, 2023, p. 104).

Defendo, portanto, uma política de currículo que nos permita respirar, ciente de que “nossa carne, nosso corpo ainda é a matéria com a qual a ‘democracia’ é produzida” (Sharpe, 2023, p. 198). Diante dessa necessidade, penso em uma política de currículo que dialogue com as aspirações da juventude que perambula pelas escolas, o que significa admitir que vivemos no vestígio, ao tempo em que propomos outro território existencial, aquilombado, nas palavras de Beatriz Nascimento. Uma política de currículo comprometida com as vidas negras e suas alteridades constitutivas, que possibilitem existir na diferença, aceitando a impossibilidade na limitação em competências e habilidades, ainda que estas apareçam ornadas com palavras supostamente bem-intencionadas como diversidade, equidade e combate às desigualdades. Reconfigurar a política de currículo através dos estudos raciais, a partir do diálogo com Lélia Gonzalez, Dionne Brand, Christina Sharpe e Beatriz Nascimento é uma maneira de demandar do campo curricular uma atenção especial às dimensões ontoepistemológicas, fugindo da redução de currículo ao conhecimento, produzida por documentos normativos e ainda presente em parte significativa da teoria curricular brasileira.

Através da BNCC

Quero começar evocando uma obra de Marla Morris (2024). Nela, a autora distende a formulação de William Pinar (2004) sobre *currere* a fim de explorar as bordas da experiência educacional, mapeando situações não assimiláveis pelo entendimento. Se levadas à sério, essas situações podem reconceitualizar o que chamamos de educação ao nos forçar lidar com e navegar através do que está além da compreensão. Esses momentos são, para Morris (2024), o lamento, a recusa, a falta de ar, o kafkiano e aurecular, nos quais, em seu argumento, pontos de deslizamento e de ruptura forçam o currículo ir ao limite da experiência. Podemos fazer uma

extrapolação da abordagem propriamente filosófica da educação realizada pela autora para uma leitura filosoficamente informada das políticas curriculares. No que se refere-se aos múltiplos espaços e tempos da BNCC, esses inassimiláveis, “algo que não se deixa e não se deixará codificar” (Deleuze, 1985, p. 57), se referem-se a muitas das cenas que nós temos nos esforçados para abordar, desde os estudos de gênero, sexualidade e raça, deslizando o que podemos reconhecer por política curricular. De uma certa inflexão queer, o exercício de pensar os múltiplos tempos e espaços da BNCC parece ser o de amplificar ou, para trazer ao nosso debate à formula evocada por Thiago Ranniery (2022), ressoar essas zonas inassimiláveis, que “não [são] nem um lugar nem um sujeito” (Bourcier, 2022, p. 10), ecoar deslizamentos e rupturas, seus estranhos fracassos e fugazes deslocamentos.

O tema é conhecido. Trata-se de algo próximo às saídas kafkianas para as quais Gilles Deleuze e Félix de Guattari (2017) chamaram. atenção. “Eu não tinha saída mas precisava arranjar uma, pois sem ela não podia viver” (Kafka, 1999, p. 60), afirma o ex-macaco, na conferência em *Um relatório para academia*. Como sintetiza Alberto Pucheu (2015, p. 17):

Ter à disposição uma saída do que o prende (do trabalho burocrático, da família, do casamento...), tendo uma entrada (a escrita), ainda que mínima, disponível para uma vida possível, para uma vida suportável, para uma vida, quem sabe, com momentos um pouco mais do que suportáveis.

Diante da clausura, Deleuze e Guattari (2017, p. 28) apontam para uma “fuga no mesmo lugar, fuga em intensidade”. Notável que essa tema da fuga ressoe tanto no pensamento animal (Fausto, 2021), quanto no pensamento negro (Pinho, 2021; Bona, 2020; 2025). Em resumo, com e a partir da fuga, a questão é “conjurar a sujeição sem fazer da linguagem contemporânea da agência/resistência um projeto de transformação que sobrevaloriza as ações que o analista enxerga como estruturalmente significativas” (Díaz-Benítez; Rangel, 2022, p. 58). Sob este signo da fuga, o que convém destacar não é, assim, tanto como as pessoas nas escolas fogem ou encontram saídas para suportar, mas o perpétuo (des)dobramento das políticas curriculares como constitutivo do seu desenrolar e não como dependente da ação significativa de alguém que resiste ou atua diante de estruturas normativas. Meu desejo é, assim, evocar, se é que já não estou evocando, os estudos queers e o modo como vem acompanhando e deslocando as tantas viradas – pós-humana, ecológica, afetiva, ontológica, neomaterial, etc... – para pensar o estudos das políticas curriculares em funcionamento.

Gostaria de não restringir o que quer que venhamos a chamar de estudos queers a uma crítica a toda e qualquer normatividade promulgada por políticas curriculares nacionais, mas

situá-los diante do próprio exercício teórico de estudo das políticas de currículo, realizando “uma intervenção política e cultural em resposta às práticas institucionais que privilegiam saberes heterocentrados que estão longe de afetar somente o campo da sexualidade e os homossexuais” (Bourcier, 2022, p. 191). Queer, aqui, é, pois um recurso generativo e um empreendimento heterogêneo para reunir - sem, com isso, unificar - formulações tão distintas advindas das teorias feministas, dos pensamentos negros, dos estudos ecológicos e ambientais, dos estudos pós-humanos da sexualidade e da matéria, a fim de “ir além das nossas ontologias humanas; e, por fim, [...] tornar queer [a] própria consideração afetiva” (Chen, 2025, p. 25) das políticas curriculares.

Com esse movimento, minha esperança é mostrar como as políticas curriculares são habitadas por uma excesso indomável que lhe é constitutivo (e não derivado). No que pese restar ininteligível à gramática política heterocentrada herdada por nós - a linguagem da ação e resistência de um ator humano junto com sua ferramentas que fazem história -, essa força excitável de qualquer política nos desafia a desistir da idealização domesticada da BNCC como um locus de projeções homogêneas. Não seria custoso lembrar da crítica que Ursula Le Guin (2021) realiza à figura do herói em guiar nossas ferramentas narrativas. Esse excesso exige um cuidado para situar a força excitável fora, talvez seja mais apropriado dizer, alguém da ferramentas da genealogia do sujeito humano. “1. O sistema de mito associado ao Antropos é uma cilada, e suas estórias acabam mal. [...] É difícil contar uma boa estória com tão mau ator. [...] 3. A soma de Homem e Ferramenta não faz a história contada pelos excepcionalistas humanos”, disparou Donna Haraway (2023, p. 96). Em resumo, estou apelando para tomarmos uma política tal como a BNCC através de uma série atravessamentos de forças. Para isso, recorro a leitura que Karen Barad (2017) realiza da física quântica e o que chama de corte agencial, apontando para como os “fenômenos são a inseparabilidade ontológica de ‘componentes’ agencialmente intra-ativos” (p. 20). Podemos, de algum modo, lembrar que Alice Lopes (Lopes, 2005; Lopes; Cunha; Costa, 2013) há muito já mostrou os hibridismos constitutivos dos textos das políticas curriculares. O que gostaria de frisar não é somente a excitabilidade imanente aos documentos emanados por circuitos complexos de produção de textos políticos, mas também de que modo a BNCC é agencialmente cortada por diferentes componentes, “opera[ndo] uma resolução local da indeterminação ontológica dentro do fenômeno” (Barad, 2017, p. 20).

Permito-me um exemplo para ajudar: a certa altura de um projeto de pesquisa, criamos uma disciplina eletiva em uma escola pública municipal do Rio de Janeiro para discutir as questões de juventude contemporânea com estudantes do 8º e 9º ano ao longo do segundo

semestre de 2022 após um vazamento de fotos íntimas e flagras de práticas sexuais no banheiro. A escola participava de outros projetos com universidades públicas e de iniciativas da secretaria municipal de educação em parceria com empresas privadas. Muitas dessas ações terminavam em festas escolares, realizadas na quadra e no pátio, nas quais toda a escola participava. Para isso, todas as demais atividades eram suspensas, às vezes na véspera. Naquele momento, a rede discutia o currículo do município em resposta à BNCC e alguns professores participavam, representando à escola, das ações, debates e rodas de conversa; um processo que também se dava em parceria com um projeto de uma universidade pública. A escola está ainda situada em um território conflagrado da cidade, tomado por conflitos com a polícia que, em algum momento, durante o ano desceu de helicóptero no pátio da escola. Havia as mídias sociais e os celulares, o calor insuportável das salas de aula, as situações de saúde mental que afastava professores, como da professora que nos acompanhava na disciplina.

Listei apenas brevemente o que lembro ter atravessado a execução da disciplina. São essas interferências de diferentes componentes se atravessando que nos forçaram a prestar atenção “na multiplicidade de níveis em que opera [a política], a variedade de mecanismos e saberes que implica e os modos como se combina e articula, de maneira desigual, com outros saberes e modos de fazer” (Gago, 2018, p. 27). Cada um desses componentes tomados separadamente levam a um lugar diferente. Tomada a partir do seu entrelaçamento, de seus cortes agenciais, é toda uma teleologia e um disciplinamento do tempo e do espaço da políticas curriculares que é suspensa. Talvez seja necessário evocar a vasta discussão sobre a compressão espaçotemporal – notável desde David Harvey (1992) até Jonathan Cary (2016) - para indicar que há algo do contemporâneo, com a aceleração dessas intrusões e deslocamentos que nos convoca a pensar essa dinâmica do múltiplo das políticas curriculares. Diga-se de passagem a coextensividade entre a esquizofrenia e o capitalismo já estava no coração da cartografia traçada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011). Essa heterogeneidade e multiplicidade sempre foi vivida pela existência colonial como fratura (Ferreira da Silva, 2024; Povinelli, 2022; 2023), mas agora essa lógica recombinante do heterogêneo co-incide com as formas de produção do capitalismo – aquilo que Achille Mbembe (2018b) nomeou devir-negro do mundo.

Colocar os cortes agenciais em primeiro plano, argumenta Puar (2025, p. 376), permite “dar atenção à ontologia em conjunto como a epistemologia, ao afeto em conjunto com as economias representativas, dentro das quais os corpos se entrelaçam, rodopiam juntos e transmitem afetos e efeitos uns aos outros”. Contudo, ainda abrimos poucas oportunidades de explorar essa bagunçada malha inextricável de conexões, intrusões, atravessamentos e interferências quanto elegemos uma determinada política curricular, pois continuamos presos a

modelos econômicos e racionais de política, insistindo que políticas ou textos políticos são discursos calculistas que maximizam seu potencial de atualização ou, quando muito, que poderiam ter esse potencial amortecido quando sujeitos leem tais textos de outro modo. Com isso, não estou supondo que intrusões e interferências sejam subversivas em si mesmas, nem explicitamente prejudiciais. Não somente porque várias delas são externas ao fenômeno da BNCC, “um fora com o qual se relaciona” (Nunes, 2023, p. 45). Por outra via, estou tão somente argumentando que há sempre mais que um unidade em jogo porque toda política é “decomponível em diferentes partes – [...] um rede, uma ecologia” (Nunes, 2023, p. 45).

A leitura Rodrigo Nunes (2023) abre um espaço conceitual para sugerir que não se trata apenas de deixar de supor uma teleologia orientada da política curricular, mas passar a designar uma ampla bem mais ampla de fenômenos intra-agindo, não contidos em nenhuma forma singular ou em um tipo específico de política. Nunes (2023) credita essa tendência de redução da política exatamente ao excepcionalismo antropocêntrico residual embutido no pensamento político que nega à natureza o poder de desenvolvimento histórico e restringe à engenhosidade humana a capacidade de produzir o novo. Com os estudos de gênero, sexualidade e raça, aprendemos há muito a desconfiar há desse excepcionalismo (Luciano; Chen, 2019). Sua parcela de responsabilidade em criar condições para a mudança climática que nos deparamos também já foi também amplamente apontada (Braidotti, 1999). Em pesquisa recente, por exemplo, sobre os documentos orientadores para arquitetura escolar em cenários de extremos climáticos no Brasil, Ana Angelita Rocha e Juan Nachez (2023) demonstraram como há uma predominância dos sistemas infra-estruturais de aquecimento, ventilação e ar-condicionado. Em outro lugar, Ignacio Cano *et al* (2025) mostram recentemente como a exposição aos tiroteios decorrentes das operações policiais provoca uma queda no aprendizado dos alunos do 5º ano do ensino fundamental em português e em matemática. Quem sabe, nossos/as interlocutores/as, professores/as, gestores/as e estudantes já venham dizendo tudo isso. Nenhum desses componentes é separável e funciona de forma isolada uns dos outros. A relação dessa preocupação com a conhecida interrogação de Spivak (2010) – pode o subalterno falar? – com a qual Butler dialoga assume, aqui, uma torção.

Butler (2022) considera, por exemplo, que uma posição política pode basear-se em uma contradição performativa. Meu argumento é ao mesmo tempo uma recusa quanto às traduções e ressignificações da BNCC, sua contradições performativas, serem abordadas como se fossem partes de um discurso distinguível. Posição que é resultado de um suspeita sobre as inúmeras interferências, esses quase-eventos, serem tratadas como separadas de quando a BNCC é posta atuação. Para voltar ao meu exemplo: dupla fratura da modernidade é o nome que Malcom

Ferdinand (2022) dá ao encontro, sempre evitado, entre as questões ambientais e ecológicas e questões coloniais e raciais. Essa fratura resulta, por um lado, em uma forma de lidar com as questões ambientais que não levam em conta as consequências do colonialismo e da escravidão; e, por outro, a desatenção dos movimentos sociais e antirracistas com os temas ambientais. Trata-se de um efeito epistêmico-ontológico do que Ferreira da Silva (2022a) chamou de separabilidade.

Inspirado na aliança que Ferdinand (2022) sugere construir, desejo conjurar qualquer evocação de que esteja falando de integrar tudo e qualquer coisa holisticamente. Antes, meu apelo é para um espécie de totalidade incompleta, nos termos de Fred Moten e Stefano Harney (2023), que sinaliza como “tudo que existe tem como falta aquela parte por meio da qual cada coisa e toda coisa e tudo existe com/como/em outra coisa” (Ferreira da Silva, 2022b, p. 23). “Se tudo está interligado, existe menos de tudo. Nada está completo em si mesmo”, dispara Timothy Morton (2023, p. 56). Nesse sentido, a política curricular é um campo indomável de multiplicidade irreduzível que não se dá nunca por realizada. O inassimilável se aviva através da BNCC porque a interconexão e cortes agenciais não previstos e impossíveis de controlar constituem o desenrolar selvagem de um política. Quanto mais atentamos para esse caráter indomesticável de conexões e cortes, mais experimentamos o inassimilável. Uma descrição de Deleuze (2005, p. 16-17) à propósito da matéria é inspiradora:

a matéria apresenta, pois uma textura infinitamente porosa, esponjosa ou cavernosa, sem vazio; sempre uma caverna na caverna: cada corpo, por menor que seja, contém um mundo, visto que está esburacado de paisagens irregulares, rodeado e penetrado por um fluido cada vez mais sutil, assemelhando-se o conjunto do universo a um tanque de matéria que contém diferentes flutuações e ondas.

O coração da política está em fazer a passagem por esses buracos entre paisagens irregulares com suas flutuações e ondas. Para fazer um uso da filosofia indígena traçada por Beatriz Perrone-Moisés (2025, p. 15), a política é “um modo de operar coletivos ou conjuntos de princípios e procedimentos de juntar e separar”. Em outro contexto, Veronica Gago (2018) tomou de empréstimo o conceito de *abirragado* de Silvia Rivera Cusicanqui (2025) para notar um “ecossistema criado a partir da mobilização e interação de distintos elementos globais – saberes, práticas e atores” (Gago, 2018, p. 126). Cusicanqui (2025) aponta para o pareamento de partes heterônimas que organizam as coisas não como binários nítidos, mas como fronteiras escorregadias e bordas trêmulas, nas quais as coisas são e deixam de ser, se invertem, mudam e se contaminam em novas relações. Para Cusicanqui (2025), isso permitiria sentir e perceber os modos oblíquos e intrincados de persistência. Dito de outro modo, esses imbricamentos de

partes heterogêneas de políticas (curriculares ou para além delas) – de BNCC e de tantas outras –, são constantemente re/de/compostos e re/de/agenciados, de modo que são impossíveis de serem unificados. São, como afirma Povinelli (2011), empacotados, arrastando um sem número de quase-eventos não-previstos de traduções em múltiplos tempos e espaços. Esses currículos como zonas de tradução (Macedo; Ranniery, 2023) são, por isso mesmo, também zonas bagunçadas de fricção, para usar a expressão de Anna Tsing (2000), nas quais diferentes elementos cortam-se agencialmente uns os outros.

Afirmar esse colapso da unidade significa rejeitar a distinção entre dentro e fora, interno e externo, acima e baixo, horizontal e vertical, global e local, e outras tantas que herdamos para pensar as políticas curriculares. Partir dessa pluralidade irreduzível, dessa rede de perspectivas, na qual nunca nenhuma das partes fala a mesma língua que a outra, é a contribuição da leitura da diferença que, penso, os estudos de gênero, sexualidade e raça podem oferecer aos estudos das políticas curriculares. O que está em jogo, sugere Nunes (2023, p. 71), “é a composição de coisas diferentes, o trabalho de torná-las compatíveis, de fazê-las possíveis”. Nas cotidianas cenas de sujeição, para evocar Saidyia Hartman (2025), as cadeias de equivalência da BNCC, aquelas que Macedo (2016) demonstrou articularem currículo, conhecimento e igualdade como promessa de inclusão sempre fracassada da diferença, não importam ou importam muito pouco porque o trabalho de tornar possível coisas diferentes leva em conta outras tantas coisas diferentes que circulam ordinariamente e brotam imprevisivelmente. Nas nossas ações com escolas, quando percebemos que a BNCC tomava um espaço tão diminuto quando se falava de currículo e diferença, é porque professores, estudantes, gestores estão situados dentro de mediações de forças perspectivamente diferentes, que brotam lateralmente, movidas por uma ampla gama de outros agentes, em uma nebulosa malha de ligações, cujas junções, cortes e separações de elementos são resolvidas e operadas apenas de modo contingencial.

Dito de outro modo, ainda carecemos de fabricar ferramentas conceituais para situar a BNCC e qualquer outro documento ou texto político curricular na profusão indomável e nebulosa do mundo se mundificando, trazendo à política de volta à vida. Como, então, pensar um conceito de política curricular que não restrinja traduções e ressignificações da BNCC à atuação das escolas e seus sujeitos localmente, mas que trace linhas de convergência e conexão transindividuais, para falar com Gilbert Simondon (2020)? A disposição consiste em um exercício de teorização curricular da política que realize um agenciamento que intersecciona o plano filosófico e o plano pragmático a fim de tentar acompanhar sinais de um movimento complexo, divergente, lateral não-linear e múltiplo, que recoloca o texto da política curricular como estando no mundo. No mundo, a BNCC não é nem o começo, nem o fim, não é nem

vertical, nem horizontal. Ao cruzar esse caminho, meu exemplo inicial é, entretanto, limitado ao menos em dois sentidos, em especial se for precipitadamente emoldurado.

O primeiro limite é epistemológico ao restringir o que os agentes podem fazer – as traduções e ressignificações de políticas curriculares – ao “local”. Com isso, estou alertando para irmos além de nos forçar a uma escolha entre a inventividade local e estruturas normativas globais. Por consequência, o segundo limite é ontológico e se refere à escala. Quando se trata de políticas nacionais, a pergunta sobre escalabilidade invariavelmente vem. Não incomum que toda vez que falamos de políticas públicas curriculares sem precisarem ser normativamente nacionais sejamos interrogados sobre a escalabilidade, isto é, sobre a “capacidade de expandir – expandir e expandir – sem repensar os elementos básicos” (Tsing, 2019, p. 175). Entretanto, Tsing (2019, p. 178) aponta para como a escalabilidade “usa articulações e formas não escaláveis, ao mesmo tempo que as nega ou apaga”, deixando para trás um rastro de ruínas. Nelas, uma grande variedade de vida não deixa de persistir na, talvez até em virtude da perturbação introduzida por projetos políticos e sociais de infraestruturas escaláveis. Dito de outro modo, cortes agenciais que juntam e separam intra-ativamente partes heterogêneas da vida social tornam a BNCC impossível de implementar em escala. BNCC ou qualquer política curricular como uma figuração abstrata e transcendente, pairando sobre a vida, é antes um movimento de engolfamento, ou seja, que repele ativamente à atenção minuciosa a uma profusão descontrolada de entrelaçamentos.

Em todo caso, o problema não é somente como ainda dependemos de uma certa noção de política, mas também de uma certa noção fantasmática de sujeito humano soberano de si que continua a coibir a percepção dessa proliferação selvagem de múltiplos tempos e espaços através infraestruturas não-escaláveis da política. Temo que, sob o pano compartilhado dos múltiplos tempos e espaços da BNCC e suas traduções e ressignificações, estejam os sintomas de um encantamento liberal contínuo com aquilo que Ferreira da Silva (2022a) nomeou de sujeito transparente, sem as marcas externas de diferença racial ou sexual. Por isso, sou levado a perguntar, com Michel Foucault (2001, p. 86), se no “pensamento e na análise política ainda não cortaram a cabeça do rei”? Essa cumplicidade tende a apresentar a descerramento do sujeito humano como algo relativamente inocente. Os estudos de gênero, sexualidade e raça tem, contudo, nos deixado com uma pergunta: fomos sujeitos humanos alguma vez? E, se não, o que nos pedem para descentrar e por que meios? É preciso presumir que um dia se teve a soberania para renunciá-la. Nossa atração para figurar as ressignificações da BNCC pode muito bem continuar a depender do que Ferreira da Silva (2022) chama de estratégia de engolfamento, quando a vulnerabilidade e a resistência são projetadas sobre outros corpos e outros espaços,

reterritorializando, entretanto, a razão ocidental no processo, ao invés de inserir a multiplicidade espacial e temporal irreduzível no coração descontrolado da política. A representação moderna, adverte Ferreira da Silva (2022a, p. 552):

consegue sustentar a transparência como a característica distintiva das configurações sociais da Europa pósiluminista apenas através do engolfamento das coisas exteriores, justamente o efeito inescapável provocado pela versão da universalidade articulada pela razão científica, enquanto adia a 'Outra' ontologia que ameaça instituir.

Longe de minimizar histórias terríveis para torná-la bonitas pela celebração voluntarista da subversão, uma leitura queer das políticas curriculares pode muito bem reativar a história de um rosto aberrante irreconhecível, uma delicadeza feroz que transgride a reserva concedida ao sujeito humano da soberania ao mostrar as políticas curriculares exatamente “na quebra, [essa] localização interna e intersticial” (Moten, 2023, p. 141), como um conjunto descontrolado - nem, por isso, moralmente satisfatório - de cortes agenciais que friccionam uns/com os outros no limite inassimilável da experiência.

Que fim?

A propósito de chegarmos ao fim, esta nossa conversa pode ser lida através de um duplo caminho que em algum ponto, mesmo que não localizável, se entrelaça. De um lado, uma de nós partiu da contribuição que o pensamento negro radical pode dar ao problema da redução do currículo ao conhecimento a ser ensinado na escola, tal como performada pela BNCC, para se chegar na irreduzibilidade das vidas negras. Uma irreduzibilidade, ou, quem sabe, fosse mais apropriado falar em uma fungibilidade, que interroga as bases ontológicas de quem é o sujeito da cena jurídica e ética dos direitos de aprendizagem e os efeitos sobre a conversão das vidas negras nos outros desiguais das políticas. Com isso, abre-se para pensar um política curricular que toma, antes de tudo, a sua força a partir de uma rede emaranhada de perspectivas que tensiona ou fricciona os projetos morais de escola e de formação para todos, quem quer que seja esse todos. A BNCC perde, aqui, o lugar central do que faz ou fará a escola um sopro de vida quando a própria vida já está/estava sob questão, mas também como deixa de ser o nome dos quase-eventos que corroem lentamente as condições de existência cotidiana. De outro lado, outro de nós partiu da multiplicidade descontrolada da política se fazendo no mundo para expor sua face monstruosa e aberrante. Nas suas bordas inassimiláveis, cortes agenciais empacotam e tornam possíveis diferentes partes de variados mundos em um novelo nunca inteiramente escalável e sempre em fricção. Chegamos juntos, pela perturbação queer, ao modo como esses tempos e espaços selvagens são engolfados pela fantasia liberal de sujeito humano soberano.

Entre um e outro eixo, nossa operação conceitual não só problematiza a (im)possibilidade de pensar uma determinada política curricular como uma unidade fechada em si mesma, mas, sobretudo, a centralidade idealista e racional que a crítica a uma normatividade mais ou menos homogênea das políticas curriculares nacionais continua a insinuar na teorização curricular.

Agradecimentos

Agradecemos ao CNPq que, através do Edital Universal (2022, 2023 e 2024), tem permitido financiar nos últimos anos uma rede de pesquisa sobre políticas curriculares e diferença que, neste texto, articular três projetos de investigação coordenados por Elizabeth Macedo (UERJ), Iris Verena Oliveira (UNEB) e Thiago Ranniery (UFRJ).

Referências

BALL, Stephen J.; MAGUIRRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARAD, Karen. Performatividade pós-humanista: para entender como a matéria chega à matéria. **Vazantes**, n. 1, v. 1, p.8-34, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/vazantes/article/view/20451/30888>. Acesso em: 04 nov. 2025.

BARZAGHI, Clara; PATERNIANI, Stella; ARIAS, André. (Orgs). **Pensamento negro radical**. São Paulo: Crocodilo Edições, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal.pdf. Acesso em: 05 out. 2025.

BRAIDOTTI, Rosi. Posthuman Critical Theory. **Journal of Posthuman Studies**, v. 1, n. 1, p. 19-27, 1999. DOI: 10.5325/jpoststud.1.1.0009

BRAND, Dionne. **Um mapa para a porta do não retorno**. Rio de Janeiro: A bolha, 2022.

BONA, Dénèten Touam. **Cosmopoéticas do refúgio**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2020.

BONA, Dénèten Touam. **Para onde foge?**. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2025.

BOURCIER, Sam. **Queer zones, v. 1**. São Paulo: Crocodilo, 2022.

BUTLER, Judith. **Discurso de ódio**. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BUTLER, Octávia. **Kindred: laços de Sangue**. São Paulo: Morro Branco, 2019.

CANO, Ignacio; BARTHOLO, Tiago; KOSLINSKI, Mariane; MACHADO, Raquel; SIRACUSA, Mariana. O Impacto da Guerra às Drogas na Educação das Crianças das Periferias do Rio de Janeiro. **Dados**, v. 68, n. 3 p. e20230073, 2025. DOI: 10.1590/dados.2025.68.3.379. Disponível:

<https://www.scielo.br/j/dados/a/tw4LcFRSBm8BkqXFqQN9pps/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso: 04 nov. 2025.

CARY, Jonathan. **24/7: capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Ubu Editora, 2016.

CHEN, Mel. **Animacidades**. São Paulo: n-1 edições, 2025.

CHAVES, Silvane; MACEDO, Elizabeth. Racismo e reivindicação de reconhecimento na experiência curricular. **Cadernos de Pesquisa**, v. 54, e11354, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531411354>. Disponível: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/11354/5142>. Acesso em: 01 nov. 2025.

CUSICANQUI, Silvia. **Um mundo ch'ixi é possível?**. São Paulo: Elefante, 2025.

DELEUZE, Gilles. Pensamento nômade. In: MARTON, Scarlett. (Org). **Nietzsche hoje?**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 56-76.

DELEUZE, Gilles. **A dobra: Leibniz e o barroco**. São Paulo: Papirus, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-édipo**. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

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

DERRIDA, Jacques. Psyche: Inventions of the Other. In: KAMUF, Peggy; ROTENBERG, Elizabeth. (orgs). **Psyche: Inventions of the Other**, volume I. Stanford: University of Stanford Press, 2007. p. 1-47.

DÍAZ-BENÍTEZ, María Elvira; RANGEL, Everton. Evocações da Escravidão: sobre sujeição e fuga em experiências negras. **Horizontes Antropológicos**, v. 28, n. 63, p. 39-69, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832022000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/MS9b3dDrj7hwTpx8rswqJZv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 04 nov. 2025.

FAUSTO, Juliana. **A comopolítica dos animais**. São Paulo: n-1 edições, 2021.

FERDINAND, Malcom. **Um ecologia decolonial**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

FERRAZ, Arthur. Quatro anos após morte de Miguel, como estão processos contra mulher condenada por deixar menino que caiu de 9º andar sozinho em elevador. **Portal G1**, 2 de junho de 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2024/06/02/quatro-anos-apos-morte-de-miguel-como-estao-processos-contramulher-condenada-por-deixar-menino-que-caiu-de-9o-andar-sozinho-em-elevador.ghtml>. Acesso em: 22 out. 2025.

FERREIRA DA SILVA, Denise. **A dívida impagável**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

FERREIRA DA SILVA, Denise. **Homo modernus**. São Paulo: Cobogó, 2022a.

FERREIRA DA SILVA, Denise. Revolta!!!. *In*: TIBLE, Jean. **Política selvagem**. São Paulo: Glac Edições, 2022b. p. 6-16.

FERREIRA DA SILVA, Denise. **A dívida impagável**. São Paulo: Casa do Povo, 2019.

FERREIRA DA SILVA, Denise. No-bodies: law, raciality and violence. **Meritum**, v. 9, n. 1, p. 119-162, 2014. DOI: <https://doi.org/10.46560/meritum.v9i1.2493>. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/meritum/article/view/2493>. Acesso em: 22 out. 2025.

GAGO, Veronica. **A razão neoliberal** São Paulo: Elefante, 2018.

GENOCÍDOS.BR #3. **Kathlen Romeu: o genocídio negro como fatalidade**. [Locução de]: Luís Brandão e Bianca Pyl. [S.l.]: Le Monde Diplomatique Brasil, 221, dezembro 2025. *Podcast*. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/kathlen-romeu-o-genocidio-negro-como-fatalidade/>. Acesso em: 12 dez. 2025.

GONÇALVES, João Ricardo; LEITÃO, Leslie; ARAÚJO, Marina; TEIXEIRA, Patrícia. Vereadora do PSOL, Marielle Franco é morta a tiros na Região Central do Rio. **Portal G1**, 14 de março de 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/vereadora-do-psol-marielle-franco-e-morta-a-tiros-no-centro-do-rio.ghtml>. Acesso em: 04 nov. 2025.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: RIOS, Flávia. LIMA, Márcia. (orgs.) **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2020. p. 75-93.

HARAWAY, Donna. **Ficar com o problema**. São Paulo: n-1 edições, 2023.

HARTMAN, Saidiya. **Cenas da sujeição**. São Paulo: Fósforo, 2025.

HARTMAN, Saidiya. **A sedução e as artimanhas do poder e o ventre do mundo**: uma nota sobre os trabalhos das mulheres negras. São Paulo: Crocodilo, 2022.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

KAFKA, Franz. Um relatório para a academia. *In*: **Um médico rural**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 59-72.

LEA, Tess. "From little things, big things grow": the unfurling of wild policy. **e-flux journal**, v. 58, p. 1-8, 2014. Disponível em: <https://www.e-flux.com/journal/58/61174/from-little-things-big-things-grow-the-unfurling-of-wild-policy>. Acesso: 04 nov. 2025.

LE GUIN, Ursula. **A teoria da bolsa da ficção**. São Paulo: n-1 edições, 2021.

LEMOS, Marcelo. 1 ano após morte: "Muitos Marcos Vinícius morrem a cada dia", diz mãe... **Uol**, 20 de junho de 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/06/20/1-ano-da-morte-na-mare-muitos-marcos-vinicius-morrem-a-cada-dia-diz-mae.htm>. Acesso: 22 out. 2025.

LOPES, Alice Casimiro. A teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 25, p. 1-19, 2016. DOI: . <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2111>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2111/1734>. Acesso: 02 nov. 2025.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 5, n.2, p. 50-64, 2005. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso: 04 nov. 2025.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika; COSTA, Hugo Heleno. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>. Acesso: 04 nov. 2025.

LUCIANO, Dana; CHEN, Mel. Queer Inhumanisms. **GLQ**, v. 25, n.1, p. 113-117, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1215/10642684-7275600>. Disponível em: <https://read.dukeupress.edu/glq/article-abstract/25/1/113/137223/Queer-Inhumanisms?redirectedFrom=fulltext>. Acesso: 06 nov. 2025.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, v. 32, n. 2, p. 45-68, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153052>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vDGDwyYrj9qbkcgk39vxcyF/abstract/?lang=pt>. Acesso: 22 out. 2025.

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, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>. Acesso em: 22 out. 2025.

MACEDO, Elizabeth. Políticas curriculares globais e locais. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. (orgs). **Pesquisa em políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2024. p. 81-113.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p739-759, 2018.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Derrida e a diferença: currículo como zona de tradução. **Imagens da Educação**, v. 13, n.3, p. 26-46, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v13i3.65632>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/65632/751375156477>. Acesso: 02 nov. 2025.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018a.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018b.

MORAES, Lígia; HANADA, Nathalia. Até quando? Caso Luighi traz um incômodo sinal no futebol. **Veja**, 15 de março de 2025. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/esporte/ate-quando-caso-luighi-traz-um-incomodo-sinal-no-futebol/>. Acesso: 22 out. 2025.

MORRIS, Marla. **Education at the Edge of Experience**. Nova York: Routledge, 2024.

MORTON, Timothy. **O pensamento ecológico**. São Paulo: Quina Editora, 2023.

MOTEN, Fred. **Na quebra**: a estética da tradição radical preta. São Paulo: n-1 edições, 2023.

MOTEN, Fred; HARNEY, Stefano. **Tudo incompleto**. São Paulo: Glac Edições, 2023.

NASCIMENTO, Beatriz. **O negro visto por ele mesmo**. São Paulo: Ubu, 2023.

NUNES, Rodrigo. **Nem vertical nem horizontal**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. **Festa e guerra**. São Paulo: Elefante, 2025.

PINHO, Osmundo. **Cativeiro**: Antinegitude e Ancestralidade. Salvador: Segundo Selo, 2021.

PUCHEU, Alberto. **Kafka poeta**. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

POVINELLI, Elizabeth. Routes/Worlds. **e-flux journal**, v. 27, p. 8-11, 2011. Disponível em: <https://www.e-flux.com/journal/27/67991/routes-worlds>. Acesso: 08 nov. 2025.

POVINELLI, Elizabeth. **Geontologias**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

POVINELLI, Elizabeth. **Catástrofe ancestral**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

PUAR, Jasbir. **Agenciamentos terroristas**. São Paulo: Editora Unicamp, 2025.

RANNIERY, Thiago. Ecoar o possível: do currículo queer à queerização da teoria de currículo. **Aceno**, v. 9, n. 21, p. 27-44, 2022. DOI: <https://doi.org/10.48074/aceno.v9i21.13766>. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/13766>. Acesso: 12 nov. 2025.

RANNIERY, Thiago. Agenciamento e/de políticas curriculares: pensar com Deleuze e Guattari. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. (orgs). **Pesquisa em políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, 2024. p 222-251.

ROCHA, Ana Angelita. NACHEZ, Juan. School Space and Sustainability in the Tropics: The Case of Thermal Comfort in Brazil. **Sustainability**, v. 18, n. 15, e13596, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/su151813596>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/15/18/13596>. Acesso: 04 nov. 2025.

ROUBICEK, Marcelo. Retrato da violência racial: o assassinato em um supermercado. **Nexo Jornal**, 20 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/11/20/retrato-da-violencia-racial-o-assassinato-em-um-supermercado>. Acesso: 22 out. 2025.

SAVAGE, Gleen. O que é agenciamento de políticas? **Práxis Educativa**, v. 17, e.2220018, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.17.20018.022>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092022000100303. Acesso em: 04 nov. 2025.

SHARPE, Christina. **No Vestígio**: negridade e existência. São Paulo: Ubu, 2023.

SIMONDON, Gilbert. **A Individuação à Luz das Noções de Forma e de Informação**. São Paulo: Ed. 34, 2020.

SILVA, Paulo; AZEVEDO-LOPES, Ronnielle. Difrações em torno da interculturalidade a partir de uma ontologia relacional. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 24, e2545, 2024. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol24articles/borgesdasilva-azevedolopes.pdf>. Acesso: 22 out. 2025.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SUDRÉ, Lu. Morte de homem negro asfixiado por policial nos EUA gera indignação internacional. **Brasil de Fato**, 28 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/28/morte-de-homem-negro-asfixiado-por-policiais-nos-eua-gera-indignacao-internacional/>. Acesso: 22 out. 2025.

TIBLE, Jean. **Política selvagem**. São Paulo: Glac Edições, 2023.

TSIGN, Anna. **Viver nas ruínas**. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

TSIGN, Anna. **Friction**. Princeton: Princeton University Press, 2000.

YOUDELL, Deborah. Assemblage theory and education policy sociology. *In*: GULSON, Kalervo; CLARKE, Matthew; PETERSEN, Eva Bendix. (orgs). **Education policy and contemporary theory**: implications for research. New York: Routledge, 2015. p. 110-121.

WYNTER, Sylvia. Nenhum Humano Envolvido: Carta Aberta a Colegas. *In*: BARZAGHI, Clara; PATERNIANI, Stella; ARIAS, André. (orgs). **Pensamento negro radical**. São Paulo: Crocodilo Edições, 2021. p. 71-104.

SOBRE OS AUTORES

Thiago Ranniery. Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5073249089832251>

Iris Verena Oliveira. Doutora em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia. Docente na Universidade do Estado da Bahia. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4935185086128673>

Como citar

RANNIERY, Thiago; OLIVEIRA, Iris Verena. CADÊ A BNCC QUE ESTAVA AQUI?. **Revista Espaço Currículo**, v. 18, n. 3, e77327, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i3.77327.