


Educação Linguística Interseccional: a BNCC sob as lentes da Interseccionalidade


Intersectional Linguistic Education: The BNCC through the lens of Intersectionality

Educación Lingüística Interseccional: la BNCC bajo las lentes de la Interseccionalidad

Bruna Carolini Barbosa¹

 0000-0002-6454-7270

Victor Santiago²

 0000-0001-6676-4212

RESUMO: Este estudo tem como objetivo investigar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) através da perspectiva da Educação Linguística Interseccional (ELI), utilizando uma análise crítica para entender como raça, gênero e sexualidade são abordados. Baseado em teorias de interseccionalidade, com destaque para Collins e Bilge (2021), o estudo adota uma metodologia qualitativa-interpretativista, analisando o conteúdo da BNCC e sua abordagem normativa. O corpus consiste nos textos da BNCC, analisados quanto à presença de termos como "raça", "sexo", "gênero" e "diversidade". Os resultados mostram uma abordagem superficial desses conceitos, revelando uma falta de alinhamento com uma perspectiva interseccional crítica. A pesquisa sugere que, ao ignorar essas complexidades, a BNCC compromete a criação de um ambiente educativo inclusivo e equitativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação linguística Interseccional; BNCC; Interseccionalidade.

ABSTRACT: This study aims to investigate Brazil's National Common Curricular Base (BNCC) through the lens of Intersectional Linguistic Education (ELI), utilizing a critical analysis to understand how race, gender, and sexuality are addressed. Based on the concept of intersectionality, particularly in Collins and Bilge's study (2021), this article adopts a qualitative-interpretive methodology, analyzing the content of the BNCC and its normative approach. The corpus consists of the BNCC texts, examined for the presence of terms such as "race", "sex", "gender", and "diversity". The results reveal a superficial treatment of these concepts, indicating a lack of alignment with a critical intersectional perspective. The research suggests that by overlooking these complexities, the BNCC compromises the creation of an inclusive and equitable educational environment.

¹ Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Cornélio Procopio, PR, Brasil. E-mail: brunabarbosa@uenp.edu.br

² Doutor em Letras (Estudos de Literatura) pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Professor Adjunto de Literatura na Universidade Federal do Acre (Ufac), Rio Branco, AC, Brasil. E-mail: victor.santiago@ufac.br

KEYWORDS: Intersectional Linguistic Education; BNCC; Intersectionality.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo investigar la Base Nacional Común Curricular (BNCC) a través de la perspectiva de la Educación Lingüística Interseccional (ELI), utilizando un análisis crítico para comprender cómo se abordan la raza, el género y la sexualidad. Basado en teorías de interseccionalidad, destacando a Collins y Bilge (2021), el estudio adopta una metodología cualitativa-interpretativa, analizando el contenido de la BNCC y su enfoque normativo. El corpus incluye textos de la BNCC, analizados en cuanto a los términos "raza", "sexo", "género" y "diversidad". Los resultados muestran un enfoque superficial de estos conceptos, revelando una falta de alineación con una perspectiva interseccional crítica. La investigación sugiere que, al ignorar estas complejidades, la BNCC compromete la creación de un ambiente educativo inclusivo y equitativo.

PALABRAS CLAVE: Educación Lingüística Interseccional; BNCC; Interseccionalidad.

Introdução

Estudos críticos e praxiológicos na área da educação são complexos e multifacetados, abrangendo diversas dimensões sociais, culturais e históricas inter-relacionadas que influenciam tanto a qualidade do ensino quanto a formulação de práticas pedagógicas engajadas e comprometidas com a justiça social (Hooks, 2017; Freire, 2019). Nesse contexto, a Educação Linguística Crítica (ELC) surge como uma contribuição significativa para a prática docente, promovendo um olhar crítico sobre as linguagens e as dinâmicas sociais que impactam o processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se, então, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo brasileiro que desempenha um papel central na definição de diretrizes e objetivos de aprendizagem, orientando a organização curricular e as práticas pedagógicas nas diferentes etapas da educação básica. No entanto, em um país marcado por sistêmicas desigualdades sociais, culturais e econômicas, a BNCC não pode ser considerada um documento neutro, pois traz consigo a responsabilidade de contemplar as diversas identidades que compõem o tecido social brasileiro.

Neste artigo, apoiando-se nos pressupostos teórico-analíticos do que chamamos de Educação Linguística Interseccional (ELI), propomos uma análise interseccional da BNCC (Collins; Bilge, 2021), em diálogo com os Estudos Transviados³ (Bento, 2017; Borba, 2020) e os estudos sobre negritude e racismo

³ A socióloga brasileira Berenice Bento sugere utilizar Estudos Transviados no Brasil, em vez de

estrutural (Diangelo, 2018; Nascimento, 1978). Utilizando uma metodologia qualitativa-interpretativista (Lopes, 1994) e focalizando os marcadores sociais de raça, gênero e sexualidade, essa abordagem interseccional não apenas identifica a presença dessas categorias no documento, mas também examina se tais dimensões de opressão são consideradas de forma integrada ou tratadas de maneira isolada e desconectada. Ao explorar as intersecções e articulações dessas categorias, a análise busca entender se a BNCC realmente promove a inclusão e reconhece a complexidade das identidades e experiências dos estudantes brasileiros.

A proposta da ELI emerge como uma abordagem para problematizar e desafiar as estruturas de poder e desigualdade no contexto educacional. A ELI visa transformar o espaço escolar em um ambiente que, além de reconhecer as identidades dos alunos, promova práticas pedagógicas que incentivem o questionamento crítico das normas sociais que reforçam desigualdades. Nesse sentido, a análise se concentrará em investigar até que ponto a BNCC adota uma perspectiva interseccional que permita a articulação entre raça, gênero e sexualidade, explorando se suas diretrizes promovem uma educação comprometida com as diferenças e a justiça social (Miskolci, 2012).

Este artigo, por fim, busca contribuir para os estudos em ELC, promovendo uma análise interseccional da BNCC e colaborando para a construção de uma educação que valorize as diferenças e desafie desigualdades estruturais, promovendo um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e formador de cidadãos críticos e engajados na transformação social.

Da Educação Linguística Crítica à Educação Linguística Interseccional

A Educação Linguística Crítica (ELC) pode ser concebida como um processo radical de transformação social, fundamentado em práticas pedagógicas críticas e

Estudos *Queer*, a fim de tornar essa práxis inteligível e acessível em nosso contexto. Neste texto, utilizamos o termo “transviado” mesmo que os autores aqui citados façam uso do termo *queer*. Ver Bento (2017).

afetivas, inspiradas na filosofia freiriana (Freire, 2019). Essa abordagem busca não apenas ensinar habilidades funcionais de linguagem, mas também promover uma compreensão crítica das estruturas de poder que regem a organização social. A ELC compreende os sujeitos como agentes de mudança, a fim de que possam resistir às opressões e promover uma sociedade mais justa (Tilio; Rocha, 2024).

Dado que as opressões são interseccionais (Collins; Bilge, 2021), torna-se essencial compreendê-las de maneira integrada para realizar uma análise social aprofundada. A interseccionalidade, assim, pode ser vista como uma praxiologia (Pessoa; Silva; Freitas, 2021) fundamental para a ELC, funcionando como uma lente teórica e prática que orienta o processo pedagógico e possibilita uma leitura crítica e abrangente das dinâmicas de poder que estruturam a sociedade.

A interseccionalidade, termo cunhado inicialmente por Kimberlé Crenshaw ([1989]), pode ser entendida como uma ferramenta analítica para compreender como diferentes formas de opressão – como racismo, sexismo, classismo, transfobia, entre outras – se entrelaçam e se reforçam mutuamente nas experiências sociais dos indivíduos. Neste sentido, ressaltam Collins e Bilge (2021, p. 15-16):

Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.

A partir dessa definição, observa-se que, em vez de tratar essas categorias de maneira isolada, a interseccionalidade busca revelar como essas dimensões estruturam desigualdades de forma simultânea e interdependente. Ao integrar a interseccionalidade à ELC, é possível criar um espaço educacional que não apenas problematize opressões de maneira individual, como em uma abordagem monofocal, mas que considere suas articulações e implicações no cotidiano dos sujeitos. Optamos pelo termo Educação Linguística Interseccional (ELI), omitindo o adjetivo “crítica”, pois consideramos que a interseccionalidade, como ferramenta teórico-prática, já carrega em si uma dimensão crítica.

Ao adotar a interseccionalidade como base para a ELI, reconhecemos que

essa abordagem não apenas problematiza as formas singulares de opressão, mas também suas complexas articulações e implicações nas práticas cotidianas, oferecendo uma perspectiva crítica integrada. Nesse sentido, a ELI reconhece que as práticas discursivas estão impregnadas de relações de poder que afetam os sujeitos de maneira diferenciada, com base em suas múltiplas identidades e posições sociais.

A ELI fundamenta-se na noção de criticidade como uma prática problematizadora que emerge do engajamento com as diferenças e da análise das naturalizações que sustentam as opressões sociais. Assim, a ELI não apenas expõe as ideologias que atravessam as práticas linguísticas, mas também as contesta, incentivando os alunos a imaginar novas possibilidades de interação e organização social de forma transgressora (Hooks, 2017).

Pensar a ELI é, portanto, alinhar a prática educativa a uma abordagem mais inclusiva e radicalmente comprometida com a transformação social. Ao analisar as práticas discursivas, a ELI não apenas revela as opressões relacionadas à linguagem, mas também atua para dismantelar as barreiras que perpetuam desigualdades estruturais em suas diversas formas. Dessa maneira, a interseccionalidade oferece à ELI uma dimensão ampliada de engajamento crítico, favorecendo a construção de uma praxiologia emancipadora (Hooks, 2017; Freire, 2019), capaz de lidar com as complexidades contemporâneas e de responder aos desafios de uma sociedade estruturada por múltiplas formas de opressão. Para os fins deste trabalho, abordaremos com maior profundidade as seguintes dimensões organizadoras da desigualdade social: raça, gênero e sexualidade.

Educação Linguística Crítica Interseccional: Raça, Gênero e Sexualidade

No livro *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças* (Miskolci, 2012), o sociólogo brasileiro Richard Miskolci explora as origens e os desdobramentos dos estudos transviados no Brasil, oferecendo uma leitura sociológica das categorias “gênero” e “sexualidade” em diálogo com a educação. Ele examina as relações de

poder que regulam identidades e práticas sexuais, propondo um aprendizado pelas “diferenças” que reconheça as múltiplas formas de viver a sexualidade e o gênero.

Miskolci (2012) destaca que os debates transviados emergem dos movimentos de contracultura dos anos 1960, impulsionados pelas lutas por direitos civis nos Estados Unidos e no Brasil. No contexto brasileiro, ele enfatiza a Ditadura Militar como um marco no processo de “normalização” que impôs valores heteronormativos (Miskolci, 2012, p. 10). Além disso, Miskolci (2012, p. 35) observa que um dos primeiros estudos transviados no Brasil ocorreu na educação, como o trabalho seminal “Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação” (2001), da educadora Guacira Lopes Louro, que defende que gênero e sexualidade devem ser discutidos mais amplamente no campo educacional (Louro, 2001).

Embora esses avanços existam, gênero e sexualidade ainda são temas tabu na sociedade, o que reforça a visão de Miskolci, a partir de seu diálogo com Julia Kristeva⁴, sobre a sexualidade como algo que provoca repulsa e abjeção (Miskolci, 2012, p. 40). Esse entendimento conecta-se ao termo *queer*⁵, que no inglês carrega sentidos como “estranho” e “tortuoso” (Louro, 2001), e cuja tradução para “transviado” no Brasil é comumente usada de forma pejorativa para atacar LGBTQIAPN+ (Bento, 2017, p. 249). Nos estudos transviados, entretanto, esses termos são apropriados de modo afirmativo, enfatizando o caráter desestabilizador das normas que esses estudos promovem.

Os estudos transviados, portanto, vão além do ativismo LGBTQIAPN+ (Borba, 2020; Louro, 2001; Melo, 2024; Miskolci, 2012), e visam questionar regimes de normalização binária, que criam zonas de inclusão e abjeção (Borba, 2020; Miskolci, 2012). Miskolci propõe, assim, uma análise dessas categorias sociais a partir da “diferença,” ao invés de manter intactas as normas hegemônicas.

⁴ Miskolci dialoga com o livro *Powers of Horror: An Essay on Abjection* (1980), de Julia Kristeva, que explora o conceito de “abjeção” para descrever o que provoca repulsa e ameaça os limites do “eu”. A abjeção, segundo Kristeva, é uma experiência emocional e visceral diante de algo que desafia a integridade do sujeito e o coloca em contato com a fragilidade de sua própria identidade.

⁵ Aqui o termo *queer*, assim como transviado, é utilizado no sentido afirmativo de “tortuoso”, diferenciando-a de sua origem pejorativa. Essa palavra possui uma relação etimológica com “tortura”, ambas derivadas do verbo latino *torquere*, que originou também os verbos *to distort* (distorcer) e *to torque* (torcer). Esse entendimento permite uma reapropriação positiva de *queer*, subvertendo a noção de desvio e destacando seu potencial transformador para questionar normatividades. Para aprofundamento, ver: Louro (2001).

Uma perspectiva não normativa pode causar mudanças mesmo dentro de programas que têm o título de diversidade. Se a diversidade apela para uma percepção horizontalizada de relações, em que se afasta o conflito e a divergência em nome da conciliação, lidar com a diferença é incomensurável. Mas as diferenças têm o potencial de modificar hierarquias, colocar em diálogo os subalternizados com o hegemônico, de forma, quiçá, a mudar a ordem hegemônica, a mudar a nós mesmos. A diferença nos convida ao contato e à transformação; ela nos convida a descobrir o Outro como uma parte de nós mesmos (Miskolci, 2012, p. 49).

Para Miskolci, é essencial acessar os processos sociais — incluindo o ambiente escolar — a partir da “diferença”, propondo um viés interseccional, pois as diferenças “se relacionam e se misturam na vida social, daí temos que pensar nelas como interseccionais” (Miskolci, 2012, p. 57). Essa perspectiva, que visa desestabilizar os regimes de normalização (Butler, 2017) e está no cerne dos estudos transviados, também é central para a Linguística Crítica (LC). Segundo os linguistas Rodrigo Borba (2020) e Iran Ferreira de Melo (2024), o primeiro trabalho que uniu estudos transviados e LC foi *Queerly Phrased: Language, Gender, and Sexuality* (Livia; Hall, 1997), de Anna Livia e Kira Hall, que também enfatiza a importância da interseccionalidade.

Estudos linguísticos sobre a fala de homens e mulheres que não levam em conta outros parâmetros sociais, como classe, raça, idade, ocupação ou afiliação política, podem ser considerados essencialistas em sua perspectiva, influenciados por um tipo de política identitária que assume que o gênero é a categoria superior, da qual os outros parâmetros são meras subdivisões (Livia; Hall, 1997, p. 6. Tradução nossa)

Assim, além de adotar uma perspectiva interseccional, a Linguística Transviada (LT) (Borba, 2020; Melo, 2024) busca realizar um estudo crítico do regime heteronormativo compulsório (Butler, 2017), objetivando denunciar os regimes de subjetivação que oprimem diversos grupos sociais em nome de uma ideia de normalidade. Ainda mais importante, a LT procura criar inteligibilidades para outras formas de vivenciar a sexualidade, desafiando os parâmetros que tradicionalmente definem o que é considerado abjeto. Borba (2020, p. 16) destaca: “A LQ [LT] se lança ao desafio de investigar o papel da linguagem em conferir ou retirar sentidos das múltiplas formas de vivenciar a sexualidade e desejos sexuais, incluindo a heterossexualidade.” Essa investigação amplia a compreensão das relações de poder ao evidenciar como o discurso molda, regula e frequentemente

limita as formas de existir de diferentes grupos sociais.

Melo (2024, p. 24) reforça essa perspectiva, afirmando que a LT é uma “investigação social que adota a linguagem como um elemento tão essencial e constitutivo quanto, muitas vezes, imperceptível aos nossos olhos atentos às desigualdades sociais.” Nesse sentido, a LT demonstra que todas as práticas sociais são orientadas por discursos que atribuem valores, afirmativos ou pejorativos, contribuindo para a construção de uma realidade simbólica que classifica corpos como belos ou abjetos (Borba, 2020; Bezerra, 2023; Melo, 2024; Miskolci, 2012). Esse processo de valorização ou marginalização é fundamental para compreender como normas sociais são construídas e perpetuadas, delimitando quais corpos e práticas são aceitos ou excluídos.

No campo da Linguística Aplicada Crítica (LAC), destaca-se o debate sobre gênero e sexualidade em intersecção com outros marcadores de opressão, como raça, classe e identidade. Lopes (2006), ao propor uma LA “indisciplinar,” aponta que a LAC busca criar inteligibilidade sobre problemas sociais nos quais a linguagem desempenha um papel central, desenvolvendo novos modos de teorizar e constantemente refletindo sobre si mesma enquanto campo de estudo. A LAC reconhece que todo conhecimento é inerentemente político e ideológico, enfatizando a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na construção da vida social e pessoal, desafiando a visão da linguagem como mero reflexo passivo da realidade.

A LAC, assim, promove uma reflexão crítica sobre outras histórias e formas de sociabilidade, desconstruindo verdades cristalizadas e questionando normatividades estabelecidas. Em *Identidades Fragmentadas* (Moita Lopes, 2002), Moita Lopes realiza uma análise interseccional, destacando como o discurso funciona como coparticipação social, na qual sujeitos constroem significados mutuamente, a partir de suas circunstâncias sociais, culturais e históricas (Moita Lopes, 2002, p. 30). Essa abordagem é reiterada em *Estudos Queer em Linguística Aplicada Indisciplinar* (Moita Lopes et al., 2022), que utiliza gênero, sexualidade e raça como categorias centrais de análise para uma crítica social aprofundada.

Outro destaque na LAC é o trabalho de Fábio Bezerra em *Linguística*

Aplicada Transviada (Bezerra, 2023), que adota uma perspectiva descolonial e transviada, intrinsecamente interseccional, ressaltando a complexidade dos sistemas sociopolíticos que permeiam a construção das identidades. Bezerra argumenta que “Nossa escrita deve se conectar com as vivências dos grupos marginalizados que integramos, a fim de desestabilizarmos as estruturas historicamente construídas por quem detém o poder das relações” (Bezerra, 2023, p. 19), propondo novas formas de entender as interações entre linguagem, poder e desigualdade, promovendo uma visão inclusiva e complexa da realidade social.

Essa fundamentação teórica, articulando estudos transviados, sociologia, educação e estudos da linguagem, especialmente a LAC, propõe um olhar transviado para os currículos escolares, alinhado com as diretrizes da BNCC. Louro (2001) destaca que a instituição escolar visa dessexualizar suas atividades, vigiando e punindo estudantes que não se ajustam ao que é considerado “normal.” Contudo, a educadora observa que nossa sociedade é estruturada pela categoria “gênero,” manifesta em aspectos como vestuário, modos de se portar, falar, sentar, entre outros.

Deborah Britzman (2018, p. 88) ressalta que, quando a “linguagem do sexo” entra no currículo escolar, torna-se “dessexuada,” enfatizando que discutir sexualidade na escola não é uma imposição de ideologias, mas uma oportunidade de estabelecer um diálogo profícuo sobre como gênero e sexualidade moldam padrões de comportamento e hierarquias sociais. Miskolci (2012) sugere que a escola precisa abandonar a padronização como paradigma de uma “boa educação”, promovendo, ao contrário, a diversidade de experiências e perspectivas.

A interseccionalidade como ferramenta analítica (Collins; Bilge, 2021) revela que as opressões como racismo, sexismo e homofobia se sobrepõem e reforçam mutuamente, criando formas específicas de violência e exclusão para sujeitos marginalizados, especialmente em contextos como o brasileiro.

A compreensão de raça como um conceito socialmente construído (Bento, 2022) implica reconhecer que as distinções raciais são criadas e mantidas por meio de relações de poder historicamente estabelecidas. Essas relações perpetuam desigualdades ao consolidar a supremacia branca como norma e ao marginalizar

corpos racializados como não brancos. Conforme argumenta Cida Bento (2022), a branquitude opera como um sistema que distribui privilégios de forma desigual, estabelecendo fronteiras simbólicas e materiais que delimitam quem pertence aos espaços de poder e quem é excluído. Nesse sentido, o racismo não se reduz a atitudes individuais de preconceito, mas envolve um sistema complexo de dominação que afeta todos os aspectos da vida social (Diangelo, 2018).

Na perspectiva da ELI, a linguagem é entendida como uma prática social que simultaneamente estrutura e é estruturada pela sociedade, marcada por desigualdades. Fatores diversos, como o corpo, influenciam o processo de interação, visto que, conforme Moita Lopes (2022, p. 16), “somos 'seres’” construídos social ou performativamente pela linguagem”. Compreender a linguagem como corporificada implica refletir sobre os marcadores sociais que ratificam ou contestam as corporalidades hegemônicas, o que exige uma análise interseccional para abarcar a complexidade dessas interações. Assim, a BNCC pode ser analisada a partir dessa perspectiva teórica, para identificar sua convergência ou divergência em relação à ELI.

Metodologia

Neste artigo, o foco será direcionado à BNCC, que representa uma diretriz normativa central para o estabelecimento de padrões e objetivos de aprendizagem no sistema educacional brasileiro, orientando a organização curricular e as práticas pedagógicas em diferentes níveis de ensino.

De base qualitativa-interpretativista (Moita Lopes, 1994), a análise documental será realizada a partir de uma perspectiva interseccional, buscando compreender como a Base aborda marcadores de opressão relacionados à raça, gênero e sexualidade. O objetivo é verificar se essas categorias são tratadas de forma integrada, considerando suas intersecções e articulações, ou se são abordadas de modo isolado e fragmentado. Essa investigação permitirá avaliar se as diretrizes propostas pela BNCC convergem para uma Educação Linguística Interseccional, que não apenas reconhece a complexidade das identidades e experiências dos

sujeitos, mas também promove práticas pedagógicas que desafiam as desigualdades estruturais e possibilitam uma educação inclusiva e respeitosa às diferenças.

A análise consistirá em problematizar, à luz das discussões teóricas empreendidas, o tratamento dado a esses temas. Esse processo envolverá uma avaliação sobre se são abordadas de forma normativa, crítica, ou se são simplesmente ignoradas. A partir dessa análise, será possível identificar o grau de comprometimento do documento com uma abordagem interseccional e sua potencial convergência para uma Educação Linguística Interseccional. A análise interseccional investigará se a BNCC considera a sobreposição de discriminações e opressões, como racismo, sexismo e heteronormatividade, e se aborda ou negligencia esses cruzamentos.

BNCC sob as lentes da Interseccionalidade

Seguindo essa perspectiva, adotamos uma abordagem transviada (Bento, 2017; Borba, 2020) e racializada (Barbosa, 2024), que desafia as noções eurocêntricas e normativas tradicionalmente reguladoras das identidades. A ELI visa “dessexualizar” e racializar a sala de aula. Esse processo de “dessexualização” racializada implica distanciar a educação da visão histórica de abjeção associada às sexualidades e identidades negras e indígenas em dissidência (Barbosa, 2024; Britzman, 2018; Louro, 2001; Miskolci, 2012). O objetivo é abordar a sexualidade de modo a transcender estigmas e preconceitos, criando um espaço pedagógico seguro e reflexivo onde os alunos possam explorar e compreender como gênero e sexualidade influenciam — e são influenciados por — estruturas sociais.

Simultaneamente, ao propor uma “sexualização” crítica do ambiente educacional, fomentamos o debate sobre os regimes normativos que regulam gênero e sexualidade na sociedade e que afetam diretamente o cotidiano escolar (Moita Lopes, 2002; Melo, 2024). Essa abordagem permite que o espaço escolar se torne mais do que um local de transmissão de conhecimento acadêmico; transforma-o em um espaço de construção de cidadania e respeito às diferenças,

promovendo reflexões sobre o papel que todos desempenham na perpetuação ou desconstrução dessas normas. Do mesmo modo, racializar o ambiente escolar, em diálogo com gênero e sexualidade, significa desconstruir a ideia de que apenas negros e indígenas são racializados, mantendo a branquitude epistemológica e ontologicamente invisível no discurso hegemônico universalizante.

Dessa forma, a proposta vai além da integração de gênero e sexualidade ao currículo; ela também problematiza como a intersecção desses temas com raça, classe e outros marcadores podem fortalecer ou desafiar hierarquias de poder. Ao desnaturalizar as categorias de cisgeneridade e transgeneridade e introduzir a “linguagem do sexo” de forma didática e contextualizada, como sugere Britzman (2018, p. 88), cria-se a possibilidade de um espaço pedagógico verdadeiramente inclusivo e crítico, onde os alunos possam reconhecer como o sistema educacional pode funcionar como um local de resistência, desconstrução de preconceitos e transformação social. Miskolci (2012) argumenta que as escolas e os currículos precisam abandonar a normalização e padronização como paradigmas de uma “boa educação.” Em vez disso, as escolas deveriam se tornar espaços que fomentem o desenvolvimento das subjetividades e do pensamento crítico, promovendo a diversidade de experiências e perspectivas ao invés de limitar tais expressões.

A BNCC estabelece a “diversidade” como um dos pilares fundamentais da educação brasileira, reconhecendo a importância de promover um ambiente inclusivo que respeite as diferentes identidades, culturas e experiências dos alunos. A palavra “diversidade” permeia os princípios da BNCC, com o objetivo de assegurar que a educação fomente o respeito e o reconhecimento das particularidades individuais e coletivas. No Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, a BNCC enfatiza a necessidade de atender às expectativas das “muitas juventudes” em relação às demandas da sociedade contemporânea, reforçando que a valorização da “diversidade” é uma premissa essencial e uma demanda contemporânea.

Como está posto no documento, “considerar que há muitas juventudes implica organizar uma **escola que acolha as diversidades**, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos”. (Brasil, 2017, p. 463). Nesse sentido, a BNCC afirma a intenção de formar “juventudes”, no

plural, de forma genérica, sem reconhecer que juventudes negras enfrentam violência sistemática nas interações com a polícia ou que jovens LGBTQIAPN+ frequentemente são expulsos de casa, correndo risco de vida por não se adequarem à cisheteronormatividade. Embora um documento normativo não possa contemplar todas as subjetivações presentes na sociedade brasileira, é essencial que esses marcadores sociais de opressão sejam abordados com clareza. Ao declarar a promoção de “formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 2017, p. 466), o documento falha em explicitar o que entende por “formação ética.” E, embora mencione o combate a “estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença” (Brasil, 2017, p. 467), a BNCC negligencia as especificidades e violências embutidas nos estereótipos e discriminações que a escola, enquanto instituição normalizadora, perpetua diariamente.

Em relação às juventudes, a BNCC não considera que a juventude também é um marcador social, sujeito a mecanismos de controle e normatização, tratando-a como um grupo coeso voltado para o mercado de trabalho e o convívio social. Como aponta Rodriguez (1998, p. 147), é impossível desvincular a juventude de ideologias políticas, especialmente porque, na escola, os jovens costumam participar de um “ritual heterossexual” (Rodriguez, 1998, p. 148) que desconsidera as diferenças. O currículo, nesse sentido, deveria ser planejado para questionar discursos hegemônicos, promovendo a formação de jovens como agentes sociais críticos, de forma holística e emancipadora (Freire, 2019; Hooks, 2017).

Na área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, a BNCC declara o compromisso de promover “uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (Brasil, 2017, p. 481), acrescentando que, nessa etapa, “os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos” (Brasil, 2017, p. 481). No entanto, ao abordar esses vínculos afetivos e sociais, o documento parece ignorar as camadas complexas que permeiam tais laços, como o desejo, as performatividades de gênero

(Butler, 2017), as questões de raça e as hierarquias de poder que moldam as relações interpessoais. No ambiente escolar, os jovens trazem diversas experiências e identidades (Hooks, 2018) e, ao interagir, negociam constantemente posições de desejo e poder dentro das normas sociais. Amizades, vínculos românticos e conflitos são atravessados por estereótipos de gênero, padrões raciais e normas de sexualidade. Ignorar essa interseção gera uma visão idealizada dos vínculos afetivos, desconsiderando que a afetividade escolar é também um espaço de disputa e construção de identidades nem sempre aceitas. Ao omitir esses aspectos, a BNCC deixa de problematizar como o desejo e as performatividades de gênero influenciam os relacionamentos, invisibilizando jovens LGBTQIAPN+ que não se encaixam nas normas cisheteronormativas ou raciais e que, assim, vivenciam vínculos afetivos marcados pela exclusão e preconceito.

A ausência de uma abordagem interseccional na BNCC para o desenvolvimento afetivo dos jovens compromete a criação de um ambiente inclusivo. Ao ignorar como raça e gênero influenciam as relações afetivas, o documento desconsidera os desafios enfrentados por jovens que encontram barreiras para formar vínculos. Reconhecer a complexidade dessas interações ajudaria a BNCC a promover um ambiente mais atento às necessidades dos jovens, capacitando-os a compreender como desejo, gênero e raça moldam seus relacionamentos.

Além da palavra “diversidade”, foram buscadas outras palavras-chave para entender como a BNCC aborda temas de raça, gênero e sexualidade. Especificamente, procuramos “sexo,” “gênero,” “orientação sexual,” “identidade de gênero,” “sexualidade,” “homofobia,” “transfobia,” “transsexual,” “transexualidade” e LGBTQIAPN+, incluindo cada termo dessa sigla. Surpreendentemente, as únicas expressões presentes no documento são “sexo,” “gênero” e “sexualidade,” todas tratadas de forma genérica e superficial, sem um debate crítico sobre esses tópicos. A palavra “sexo”, por exemplo, é mencionada apenas três vezes em todo o documento, e somente duas delas estão vinculadas aos temas de “identidade de gênero” e “orientação sexual”.

Ao descrever o pacto interfederativo da BNCC, o documento reconhece que “as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as

necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais" (Brasil, 2017, p. 15). No entanto, quando aborda as questões de gênero e sexualidade, o texto apenas menciona que a instituição escolar deve ser deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual (Brasil, 2017).

Outro ponto relevante é a ausência completa de termos como "homofobia" e "transfobia" no documento, além da omissão de uma análise mais detalhada sobre orientação sexual e identidade de gênero. Palavras como "homossexualidade" e "heterossexualidade" sequer são mencionadas, o que reflete uma abordagem que evita aprofundar-se nas particularidades das experiências de gênero e sexualidade, bem como nas formas de violência estrutural que marcam essas vivências, deixando intacto o regime heteronormativo e universalizante que solapa nossa sociedade (Butler, 2017).

No que diz respeito ao Ensino Médio (EM), essas questões nem mesmo são mencionadas. As questões de sexualidade, por exemplo, irão aparecer na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental nas áreas de Ciências e Geografia, sem qualquer tipo de desenvolvimento e claramente relacionadas à reprodução (Brasil, 2017, p. 327).

Baseando-nos na LT (Borba, 2020; Melo, 2024), que questiona a operação discursiva da normatividade, percebemos que as linguagens são abordadas de forma incipiente. Ao pensar nas "linguagens corporais" (Brasil, 2017, p. 484), como compreender as identidades e performatividades de gênero que tornam indivíduos inteligíveis ou não dentro da matriz heteronormativa (Butler, 2017)? A linguagem como técnica corpórea (Butler, 2017) e a virada do campo da linguagem em direção ao corpo (Pennycook, 2006) reforçam que a ordem social está profundamente ligada à linguagem, textualidade e semiose, impactando diretamente as estruturas sociais. Assim, práticas sexuais e identitárias produzem sujeitos em consonância ou dissidência com as normas vigentes, pois desigualdades e dinâmicas de poder são continuamente reproduzidas e negociadas. A noção de performatividade, conforme

Butler (2017), mostra que a identidade não é fixa, mas construída por atos repetitivos que reproduzem normas culturais. Gênero, por exemplo, é performado por uma sequência de atos que tanto sustentam quanto subvertem expectativas sociais, tornando o “eu” menos um ente autônomo e mais um produto de interações com normas estabelecidas. Essa virada epistemológica em direção ao corpo e à linguagem como construtores de significado (Pennycook, 2006) nos permite entender melhor como as normas sociais operam e se mantêm, oferecendo também meios de questioná-las e subvertê-las.

No que diz respeito ao tratamento da questão racial, o documento adota uma abordagem que superficializa a discussão, restringindo-se ao termo "preconceito" sem abordar diretamente o racismo". Essa escolha lexical reduz a profundidade da análise das relações étnico-raciais no Brasil e, de certa forma, reforça o mito da democracia racial — uma narrativa que sugere a inexistência de racismo no país.

O mito da "democracia racial", uma construção social que surgiu no Brasil durante o século XX, foi fertilizado pelas ideias de Gilberto Freyre (Nascimento, 1978), sustentada pela crença de que o país seria uma sociedade racialmente harmoniosa, onde as diferentes etnias coexistiriam de maneira pacífica e integrada. Esse conceito sugere que, devido ao histórico de miscigenação, o Brasil teria superado o racismo e as desigualdades raciais, promovendo uma convivência igualitária entre pessoas negras, brancas e indígenas. No entanto, essa visão tem sido amplamente contestada (Nascimento, 1978), pois a ideia de democracia racial mascara as desigualdades e as discriminações estruturais enfrentadas por grupos raciais historicamente marginalizados.

Ao optar por não aprofundar a questão racial como elemento estruturante da sociedade brasileira e neutralizar a discussão por meio da escolha lexical "preconceito" em vez de "racismo", a BNCC deixa de enfatizar uma dimensão fundamental para a compreensão das dinâmicas sociais e das desigualdades no Brasil. Além disso, ao evitar uma discussão explícita sobre raça, racismo e antirracismo, especificamente na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a BNCC sugere que esses temas não pertencem a esse campo de conhecimento, confirmando uma visão não corporificada da linguagem. Essa omissão enfraquece o

papel da educação em promover uma formação antirracista e interseccional, negando aos estudantes a oportunidade de compreender as relações raciais como parte intrínseca das práticas de linguagem e, portanto, da sociedade em que vivem.

Portanto, a relação entre a ELI e a BNCC revela importantes tensões sobre como esta política educacional aborda as questões de diferença e as dinâmicas de poder que permeiam as relações sociais. Em um contexto educacional onde as práticas de linguagem estão em constante transformação, torna-se essencial pensar em estratégias pedagógicas interseccionais que promovam uma visão crítica e inclusiva, reconhecendo as múltiplas identidades e experiências dos estudantes. Assim, é urgente que as políticas educacionais e/ou linguísticas não apenas incluam, mas dialoguem ativamente com as complexidades sociais e culturais presentes em sala de aula, criando um ambiente educacional que valorize a diferença e desafie desigualdades estruturais.

Considerações Finais

Este estudo revela que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora posicione a diversidade como um valor central, oferece uma abordagem limitada e normativa para questões de raça, gênero e sexualidade. A análise mostrou que o documento trata essas dimensões de modo superficial, sem reconhecer as intersecções que influenciam as experiências dos indivíduos em contextos educacionais. Com isso, a BNCC falha em refletir uma educação que considere as estruturas de poder e desigualdade, deixando de contemplar a complexidade das relações sociais e as múltiplas camadas de opressão que marcam as vivências de jovens brasileiros. Ao reduzir temas como raça e gênero a referências genéricas, o documento perpetua o mito da democracia racial e deixa intactas as normas cisheteronormativas e raciais que sustentam a exclusão e a marginalização no ambiente escolar.

A ausência de um aprofundamento crítico revela uma limitação significativa da BNCC em promover uma educação inclusiva e socialmente responsável. Ao evitar debates específicos sobre sexualidade, raça e identidade de gênero, a BNCC

mantém uma visão universalizante, negligenciando a realidade de juventudes negras e LGBTQIAPN+, que frequentemente enfrentam exclusão e preconceito. O documento trata a juventude como um grupo homogêneo e alinhado ao mercado de trabalho, ignorando como essas identidades são atravessadas por experiências de discriminação. Essa abordagem compromete a possibilidade de que o currículo escolar funcione como um espaço de reflexão crítica e de combate às desigualdades sociais.

A partir de uma perspectiva interseccional, é imperativo que o currículo educacional vá além de uma visão simplista da diversidade e acolha os múltiplos marcadores de identidade de forma integrada. Políticas educacionais que não consideram a interseccionalidade falham em responder às necessidades dos estudantes e contribuem para a manutenção de um ambiente escolar que reproduz desigualdades estruturais. Nesse sentido, uma revisão da BNCC, que adote uma análise crítica e interseccional, é crucial para uma educação transformadora e comprometida com a equidade social, capacitando estudantes a compreenderem e questionarem as dinâmicas de poder que influenciam suas vidas e o tecido social.

Sugere-se que pesquisas futuras ampliem o foco para contemplar outros marcadores de opressão e dimensões que estruturam a educação, como a classe social, a territorialidade, a deficiência e a identidade religiosa, para além de raça, gênero e sexualidade. Esses fatores se entrelaçam e exercem influência significativa na experiência escolar, impactando o acesso e a qualidade da educação para diferentes grupos. Explorar como essas dimensões se manifestam em contextos específicos, como regiões periféricas, áreas rurais ou comunidades indígenas, pode revelar novas formas de desigualdade que ainda não são amplamente abordadas nas políticas educacionais brasileiras. Ao analisar esses aspectos, será possível desenvolver práticas pedagógicas e currículos mais inclusivos e sensíveis, que valorizem a diversidade de experiências e promovam uma educação verdadeiramente equitativa e transformadora.

Referências

- BARBOSA, B. C. Projetos de letramento: praxiologias decoloniais para formação antirracista de professores de línguas. *Revista Soletas*, São Gonçalo, n. 48, p. 23-48, 2024.
- BENTO, B. *Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos*. Salvador: EDUFBA, 2017.
- BENTO, C. *Pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BEZERRA, F. *Linguística aplicada transviada: gênero e sexualidade nos estudos da linguagem em perspectiva descolonial, interseccional e transdisciplinar*. Campinas: Pontes Editores, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 81-110. Edição Kindle.
- BORBA, R. (org.). *Discursos transviados: por uma linguística queer*. São Paulo: Cortez, 2020.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- COLLINS, P. H.; BILGE, S. *Interseccionalidade*. Trad. Heci Regina Candiani. 2. ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2021.
- CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139-167, [1989].
- DIANGELO, R. *White fragility: why it's so hard for White people to talk about racism*. Boston: Beacon Press, 2018.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- LIVIA, A.; HALL, K. (ed.). *Queerly phrased: language, gender, and sexuality*. New York: Oxford University Press, 1997.
- LOURO, G. L. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/64NPxWpgVkJT9BXvLXvTvHMr/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 14 fev. 2025.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45412>. Acesso em: 29 out. 2024.

MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; GONZALES, Clarissa Rodrigues; MELO, Glenda Cristina Valim; GUIMARÃES, Thayse Figueira. . *Estudos queer em linguística aplicada indisciplinar: gênero, sexualidade, raça e classe social* . São Paulo: Parábola, 2022

MELO, I. F. *Linguística Queer*. Campinas: Pontes Editores, 2024.

MISKOLCI, R. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NASCIMENTO, A. do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: LOPES, L. P. da M. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C (org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

RODRIGUEZ, N. (Queer) youth as political and pedagogical. In: PINAR, W. (org.). *Queer theory in education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. p. 146-156.

TILIO, R.; ROCHA, C. H. *Educação linguística crítica para a transformação social radical: discussões sobre letramentos, criticidade e afeto em tempos de barbárie*. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 1-32, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/rfvBLCZq9cBptFvBXtRBczm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2024.

Recebido em: 30 out. 2024.
Aprovado em: 10 nov. 2024.

Revisora de língua portuguesa: Thália Mafra Diogo dos Santos
Revisora de língua inglesa: Thália Mafra Diogo dos Santos
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho

Entretextos, Londrina, v. 25, n. 1, p. 149-168, 2025.



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)