

**CURRÍCULO, DIVERSIDADE CULTURAL E MULTICULTURALISMO
CRÍTICO: UMA ANÁLISE DA BNCC SOB A PERSPECTIVA DAS TEORIAS
PÓS-CRÍTICAS**

**CURRICULUM, CULTURAL DIVERSITY, AND CRITICAL
MULTICULTURALISM: AN ANALYSIS OF THE BNCC FROM THE
PERSPECTIVE OF POST-CRITICAL THEORIES**

**CURRÍCULO, DIVERSIDAD CULTURAL Y MULTICULTURALISMO
CRÍTICO: UN ANÁLISIS DE LA BNCC DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS
TEORÍAS POSCRÍTICAS**

Aluska Nidiane dos Santos Carneiro¹; Laura Dourado Loula Régis²

¹ Universidade Federal de Campina Grande, Unidade Acadêmica de Letras, Campina Grande/PB, Brasil. Email: aluska.nidiane@estudante.ufcg.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0986-6576>

² Universidade Federal de Campina Grande, Unidade Acadêmica de Letras, Campina Grande/PB, Brasil. Email: laura.dourado@professor.ufcg.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5709-7597>

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui um dos principais documentos normativos da educação brasileira e orienta a organização curricular da Educação Básica, justificando sua constituição como *corpus* de investigações acadêmicas. Embora pesquisas prévias apresentem resultados relevantes, permanece menos explorada a análise de como a BNCC produz e regula discursivamente os sentidos de diversidade cultural, identidade e inclusão no campo das Linguagens, sob os pressupostos do multiculturalismo crítico. É nessa lacuna que se delinea o objetivo geral deste trabalho: *Analisar como a BNCC produz e regula discursivamente os sentidos de diversidade cultural, identidade e inclusão no campo das Linguagens, evidenciando tensões, disputas de legitimidade e relações de poder, e suas implicações para uma perspectiva de ensino de Língua Portuguesa comprometida com o multiculturalismo crítico*. Fundamenta-se nas contribuições de Silva (2020), Hall (2003), Candau (2011), entre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, desenvolvida por análise documental da BNCC. Os resultados evidenciam que o documento reconhece a diversidade cultural, valoriza o respeito às diferenças e promove a participação democrática como princípios formativos. Entretanto, essas categorias permanecem predominantemente organizadas em formulações normativas, com reduzida problematização das relações de poder que atravessam a política curricular. Conclui-se que a principal contribuição da pesquisa consiste em demonstrar que os limites da BNCC decorrem menos da presença dessas categorias do que dos modos como seus sentidos são discursivamente produzidos e regulados, com implicações para práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e a democratização do conhecimento.

Palavras-chave: BNCC; currículo; multiculturalismo crítico; diversidade cultural; linguagem e ensino.

ABSTRACT

The Base Nacional Comum Curricular (BNCC) is one of the main normative documents of Brazilian education and guides the curricular organization of Basic Education, thus justifying

its constitution as a corpus for academic research. Although previous studies have yielded relevant results, less attention has been devoted to analyzing how the BNCC discursively produces and regulates meanings of cultural diversity, identity, and inclusion in the field of Languages, based on the premises of critical multiculturalism. This gap defines the general objective of this study: To analyze how the BNCC discursively produces and regulates meanings of cultural diversity, identity, and inclusion in the field of Languages, highlighting tensions, disputes over legitimacy, and power relations, as well as their implications for an approach to Portuguese language teaching committed to critical multiculturalism. The study is grounded in the contributions of Silva (2020), Hall (2003), Candau (2011), among others. This is a qualitative, exploratory study conducted through documentary analysis of the BNCC. The results show that the document recognizes cultural diversity, values respect for differences, and promotes democratic participation as formative principles. However, these categories remain predominantly organized around normative formulations, with limited problematization of the power relations that permeate curricular policy. It is concluded that the main contribution of the study lies in demonstrating that the limitations of the BNCC stem less from the presence of these categories than from the ways in which their meanings are discursively produced and regulated, with implications for pedagogical practices committed to social justice and the democratization of knowledge.

Keywords: BNCC; curriculum; critical multiculturalism; cultural diversity; language and teaching.

RESUMEN

La Base Nacional Común Curricular (BNCC) constituye uno de los principales documentos normativos de la educación brasileña y orienta la organización curricular de la Educación Básica, lo que justifica su constitución como corpus de investigaciones académicas. Aunque investigaciones previas presentan resultados relevantes, sigue siendo menos explorado el análisis de cómo la BNCC produce y regula discursivamente los sentidos de diversidad cultural, identidad e inclusión en el campo de los Lenguajes, desde los presupuestos del multiculturalismo crítico. En esta laguna se delinea el objetivo general de este trabajo: Analizar cómo la BNCC produce y regula discursivamente los sentidos de diversidad cultural, identidad e inclusión en el campo de los Lenguajes, poniendo de manifiesto tensiones, disputas de legitimidad y relaciones de poder, así como sus implicaciones para una perspectiva de enseñanza de la Lengua Portuguesa comprometida con el multiculturalismo crítico. Se fundamenta en las contribuciones de Silva (2020), Hall (2003), Candau (2011), entre otros. Se trata de una investigación cualitativa, exploratoria, desarrollada mediante el análisis documental de la BNCC. Los resultados muestran que el documento reconoce la diversidad cultural, valora el respeto a las diferencias y promueve la participación democrática como principios formativos. Sin embargo, estas categorías permanecen predominantemente organizadas en formulaciones normativas, con una reducida problematización de las relaciones de poder que atraviesan la política curricular. Se concluye que la principal contribución de la investigación consiste en demostrar que los límites de la BNCC derivan menos de la presencia de estas categorías que de los modos en que sus sentidos son discursivamente producidos y regulados, con implicaciones para prácticas pedagógicas comprometidas con la justicia social y la democratización del conocimiento.

Palabras clave: BNCC; currículo; multiculturalismo crítico; diversidad cultural; lenguaje y enseñanza.

1 INTRODUÇÃO

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, representou um dos movimentos mais significativos das políticas curriculares brasileiras

nas últimas décadas. Instituída como documento normativo para a Educação Básica, passou a orientar a elaboração dos currículos das redes de ensino, a produção de materiais didáticos, os processos avaliativos em larga escala e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas brasileiras.

A própria BNCC define-se como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (Brasil, 2017, p. 7), fundamentado em princípios voltados à formação humana integral e à construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva. Sua análise demanda, portanto, ultrapassar uma leitura estritamente normativa para compreendê-la como um artefato político e cultural atravessado por disputas epistemológicas, ideológicas e sociais.

Sob esse enfoque, Silva (2020, p. 15) argumenta que o currículo não pode ser compreendido como um instrumento neutro de organização dos conhecimentos escolares, uma vez que participa ativamente da produção de identidades, da legitimação de determinados saberes e da construção de formas específicas de representação social. Ao discutir essa questão, o autor afirma que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”.

As reflexões de Apple (2006) aprofundam esse debate ao compreender o currículo como uma forma de seleção cultural interessada, por meio da qual determinados grupos conseguem transformar seus conhecimentos, valores e perspectivas em referências legítimas para toda a sociedade. Nessa direção, as políticas curriculares passam a ser compreendidas como espaços de disputa pela legitimação de conhecimentos, identidades e formas de participação social valorizadas pela escola.

Em diálogo com essa perspectiva, Candau (2011) defende que uma educação comprometida com a interculturalidade crítica precisa promover não apenas o reconhecimento das diferenças, mas também o enfrentamento das desigualdades e das assimetrias de poder presentes nas relações educativas.

No campo das Linguagens, essas discussões assumem relevância ainda maior, uma vez que a linguagem constitui prática social por meio da qual circulam valores, identidades, discursos e relações de poder. Como argumenta Moita Lopes (2006), os usos da linguagem ocupam posição central na constituição da vida social contemporânea, influenciando a forma como os sujeitos produzem sentidos, constroem pertencimentos e participam das diferentes esferas da atividade humana.

Embora diferentes estudos já tenham destacado que a BNCC incorpora referências à diversidade cultural, à inclusão e aos direitos humanos, permanece relevante investigar como essas categorias são discursivamente organizadas e quais tensões emergem entre seu reconhecimento normativo e a problematização das relações de poder que atravessam a política curricular. Mais do que identificar sua presença no documento, interessa compreender como são articuladas e quais implicações produzem para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o multiculturalismo crítico.

É a partir dessa problematização que emerge a questão norteadora desta pesquisa: *De que modo a BNCC discursivamente produz e regula os sentidos de diversidade cultural, identidade e inclusão no campo das Linguagens, e que tensões e relações de poder emergem dessa organização curricular à luz das teorias pós-críticas do currículo e do multiculturalismo crítico?*

Com base nessa questão, o objetivo geral consiste em *Analisar como a BNCC produz e regula discursivamente os sentidos de diversidade cultural, identidade e inclusão no campo das Linguagens, evidenciando tensões, disputas de legitimidade e relações de poder, e suas implicações para uma perspectiva de ensino de Língua Portuguesa comprometida com o multiculturalismo crítico*. Como objetivos específicos, busca-se: **a)** examinar como a BNCC discursivamente constrói a diversidade cultural, identificando os conhecimentos, repertórios e manifestações culturais reconhecidos e os critérios de legitimidade que permanecem menos explicitados; **b)** analisar os modos pelos quais o documento produz sentidos sobre identidade e representação, considerando as relações entre pertencimento, diferença, reconhecimento e poder; **c)** problematizar a concepção de inclusão mobilizada pela BNCC, especialmente no que se refere às condições de acesso, participação e legitimidade nas práticas educativas e de linguagem; e **d)** interpretar as tensões e ambivalências que emergem da articulação entre diversidade cultural, identidade e inclusão, discutindo suas implicações para uma perspectiva multicultural crítica no ensino de Língua Portuguesa.

Para responder à questão proposta, desenvolveu-se uma análise documental da BNCC, tomando como categorias analíticas diversidade cultural, identidade e inclusão, interpretadas à luz das teorias pós-críticas do currículo e do multiculturalismo crítico. A investigação fundamenta-se na premissa de que as políticas curriculares produzem sentidos, legitimam conhecimentos e participam da constituição de formas de

representação social, exigindo procedimentos analíticos capazes de examinar criticamente sua organização discursiva.

A principal contribuição deste estudo consiste em deslocar o foco da simples identificação de referências à diversidade, à identidade e à inclusão para a análise dos modos pelos quais essas categorias são discursivamente organizadas na BNCC. Parte-se da hipótese de que a principal tensão da política curricular não reside na presença desses princípios no texto normativo, mas na forma como são articulados, permanecendo predominantemente associados a formulações consensuais e normativas, sem problematização equivalente das relações de poder que condicionam sua materialização nas práticas curriculares.

2. CURRÍCULO, LINGUAGEM E MULTICULTURALISMO CRÍTICO: PRESSUPOSTOS PARA A ANÁLISE

A análise da BNCC fundamenta-se na articulação entre as teorias pós-críticas do currículo e o multiculturalismo crítico, compreendendo o currículo como produção histórica, cultural e política atravessada por relações de poder. Nessa perspectiva, o currículo não constitui um instrumento neutro de transmissão de conhecimentos, mas resulta de processos de seleção e legitimação cultural que conferem visibilidade e legitimidade a determinados saberes, sujeitos e formas de representação (Apple, 2006; Silva, 2020). Assim, analisar uma política curricular implica investigar não apenas aquilo que ela prescreve, mas também os critérios de seleção, representação e legitimação que orientam sua organização.

Essa perspectiva é particularmente relevante para a compreensão das identidades, entendidas por Hall (2003) como construções históricas e discursivas produzidas nas relações de representação e atravessadas por relações de poder. Desse modo, identidade e diferença não são atributos fixos dos sujeitos, mas processos continuamente produzidos e negociados nas práticas sociais. No campo das Linguagens, essa compreensão assume especial importância, uma vez que as práticas de linguagem constituem espaços de produção de sentidos, identidades e formas de pertencimento. O ensino de Língua Portuguesa, portanto, pode ser compreendido como espaço de análise das formas pelas quais diferentes sujeitos, discursos e repertórios culturais são representados e legitimados.

Essa discussão aproxima-se das contribuições de Quijano (2005), que identifica a permanência da colonialidade do poder como obstáculo à democratização do conhecimento na América Latina., uma vez que as hierarquias produzidas pela modernidade colonial continuam influenciando a legitimação de determinados conhecimentos e a invisibilização ou subordinação de outros.

O multiculturalismo crítico amplia essa discussão ao deslocar o foco do simples reconhecimento da diversidade para a problematização das desigualdades e das relações de poder que a atravessam. Para McLaren (2000), reconhecer diferenças culturais não é suficiente para produzir justiça social, sendo necessário compreender os processos históricos e políticos que produzem hierarquias e desigualdades. Em perspectiva convergente, Candau (2011) defende uma educação intercultural crítica comprometida com o reconhecimento das diferenças e o enfrentamento das assimetrias de poder presentes nas relações educativas, compreendendo igualdade e diferença como dimensões complementares da construção democrática.

A aproximação entre Hall (2003), Candau (2011) e McLaren (2000) demonstra que uma perspectiva multicultural crítica ultrapassa a incorporação de conteúdos relacionados à diversidade cultural, exigindo interrogar as bases epistemológicas do currículo e as formas pelas quais conhecimentos, identidades e experiências culturais são legitimados, representados ou marginalizados nos processos educativos.

A articulação desses pressupostos orienta a análise da BNCC desenvolvida neste estudo. Parte-se do entendimento de que diversidade cultural, identidade e inclusão não são categorias neutras ou meramente descritivas, mas produções discursivas atravessadas por disputas de representação, reconhecimento e legitimidade. Desse modo, a investigação não se limita a identificar a presença dessas categorias no documento, mas busca compreender como essas categorias são discursivamente organizadas, quais sentidos produzem e quais tensões e relações de poder são explicitadas ou permanecem pouco problematizadas, especialmente no campo das Linguagens e no componente curricular de Língua Portuguesa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa (Gil, 2010), de caráter exploratório, fundamentada na análise documental (Cellard, 2008) da BNCC. O procedimento metodológico adotado consiste na análise documental da BNCC,

compreendida não apenas como documento normativo da Educação Básica, mas como política curricular atravessada por disputas epistemológicas, culturais e ideológicas. Assim, a BNCC é analisada como produção discursiva que materializa concepções de currículo, cultura, formação humana e cidadania, exigindo interpretação que ultrapasse a descrição do texto oficial para compreender como produz e regula discursivamente os sentidos de diversidade cultural, identidade e inclusão.

O *corpus* da pesquisa é constituído por seções selecionadas da BNCC, compreendendo a Introdução do documento; as dez Competências Gerais da Educação Básica, com destaque para as Competências Gerais 3, 6, 9 e 10; os trechos referentes à área de Linguagens e ao componente curricular de Língua Portuguesa; além de passagens relacionadas à cultura, cidadania, diversidade cultural, identidade, inclusão, direitos humanos, participação democrática e práticas de linguagem. A delimitação desse *corpus* resultou de sucessivas leituras integrais e sistemáticas da BNCC, orientadas pelo problema de pesquisa e pelos objetivos do estudo, com vistas à identificação de recorrências temáticas, aproximações conceituais e relações entre diferentes trechos do documento. A seleção dos excertos considerou sua pertinência às categorias analíticas previamente definidas, priorizando referências explícitas ou implícitas às temáticas investigadas e preservando, em todos os casos, o contexto discursivo de cada passagem, de modo a evitar interpretações fragmentadas do texto normativo.

A análise foi organizada a partir de três categorias analíticas: diversidade cultural, identidade e inclusão, definidas pela articulação entre a questão de pesquisa, os objetivos e o referencial teórico adotado, especialmente as teorias pós-críticas do currículo e o multiculturalismo crítico. A categoria diversidade cultural considera referências à pluralidade de saberes, repertórios socioculturais e manifestações culturais, bem como aos critérios de sua legitimidade curricular; a categoria identidade contempla processos de pertencimento, diferença, representação, reconhecimento e poder; e a categoria inclusão compreende condições de equidade, acesso, participação e legitimidade nas práticas educativas e de linguagem. Essa organização permitiu analisar cada categoria em sua especificidade e as articulações estabelecidas entre elas ao longo da investigação.

O percurso analítico desenvolveu-se em três movimentos articulados. No primeiro, realizou-se a leitura integral das seções selecionadas da BNCC, seguida do levantamento, identificação e sistematização dos excertos relacionados às categorias

analíticas. No segundo, os excertos foram organizados e interpretados à luz das contribuições de Silva (2020), Apple (2006), Hall (2003), McLaren (2000), Candau (2011) e Quijano (2005), relacionando os enunciados da BNCC às categorias analíticas e aos pressupostos das teorias pós-críticas do currículo e do multiculturalismo crítico. Nesse movimento interpretativo, procurou-se compreender não apenas os sentidos explicitados pelo documento, mas também as tensões, contradições, limites e possibilidades decorrentes dos modos pelos quais diversidade cultural, identidade e inclusão são discursivamente produzidas e reguladas. Para assegurar a consistência analítica, cada excerto permaneceu vinculado à respectiva seção da BNCC da qual foi extraído, preservando seu contexto discursivo e garantindo a rastreabilidade das interpretações produzidas. No terceiro movimento, elaborou-se uma síntese analítica, articulando os dados documentais às discussões teóricas desenvolvidas ao longo do estudo, buscando compreender como a BNCC produz e regula os sentidos de diversidade cultural, identidade e inclusão e quais tensões, disputas de legitimidade e relações de poder emergem dessa organização, especialmente em suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa sob uma perspectiva multicultural crítica.

O rigor metodológico foi assegurado pela delimitação explícita do *corpus* documental, pela definição das categorias analíticas em consonância com os objetivos da pesquisa, pela realização de sucessivas leituras integrais da BNCC, pela adoção de critérios temáticos para seleção dos excertos e pela interpretação fundamentada no referencial teórico, preservando-se, em todas as etapas, a vinculação entre cada passagem analisada e seu contexto discursivo de origem.

4 UMA LEITURA DA BNCC SOB AS LENTES DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO

Nesta seção, analisamos como a BNCC produz e regula discursivamente os sentidos de diversidade cultural, identidade e inclusão no campo das Linguagens, focalizando as tensões, disputas de legitimidade e relações de poder que emergem dessa organização e suas implicações para uma perspectiva multicultural crítica no ensino de Língua Portuguesa.

4.1 Diversidade cultural e disputas de legitimidade

A categoria diversidade cultural evidencia que a BNCC incorpora, em diferentes passagens, referências à pluralidade de manifestações culturais presentes na sociedade brasileira. Esse movimento torna-se particularmente evidente nas Competências Gerais da Educação Básica, especialmente nas competências 3 e 6, que orientam a valorização dos repertórios culturais e da diversidade de saberes.

A Competência Geral 3 estabelece que os estudantes devem “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2017, p. 9). Esse enunciado amplia o repertório cultural contemplado pela política curricular ao articular manifestações locais e mundiais, indicando que a formação dos estudantes se desenvolve em diferentes escalas culturais. Contudo, esse reconhecimento permanece predominantemente no plano discursivo, pois, embora amplie as referências culturais valorizadas na formação escolar, a BNCC não explicita como elas serão incorporadas às práticas curriculares nem problematiza as disputas históricas que condicionam a legitimidade dos conhecimentos escolares.

A tensão identificada evidencia que o reconhecimento da pluralidade cultural, embora amplie o horizonte discursivo da política curricular, não é acompanhada por problematização equivalente dos processos responsáveis pela legitimação de determinados saberes e pela marginalização de outros. Nessa perspectiva, a diversidade ocupa posição central no discurso normativo, ao passo que as relações de poder que atravessam a produção do currículo permanecem, em grande parte, invisibilizadas.

Tal interpretação é respaldada pelas reflexões de Silva (2020), segundo as quais o currículo não apenas organiza conhecimentos, mas produz legitimidades culturais ao selecionar determinados saberes como socialmente válidos. Assim, a questão central deixa de ser a simples presença da diversidade no texto curricular e desloca-se para os processos pelos quais determinadas culturas, conhecimentos e experiências são legitimados, enquanto outros permanecem periféricos ou invisibilizados.

As contribuições de Quijano (2005) ampliam essa reflexão ao evidenciar que a colonialidade do poder produziu hierarquias epistemológicas que posicionaram os conhecimentos europeus como universais, relegando os saberes produzidos por povos indígenas, africanos e outros grupos historicamente subalternizados a posições de menor legitimidade. Reconhecer a diversidade cultural implica, portanto, questionar os critérios históricos que definiram quais conhecimentos passaram a compor o currículo escolar e quais permaneceram excluídos desse processo.

Essa mesma tensão manifesta-se na Competência Geral 6, segundo a qual os estudantes devem “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhes possibilitem compreender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida” (Brasil, 2017, p. 9). Ao incorporar a expressão “diversidade de saberes e vivências culturais”, a BNCC amplia o reconhecimento de conhecimentos e experiências produzidos em diferentes contextos sociais, aproximando-se de perspectivas curriculares que valorizam repertórios plurais e múltiplas formas de produção do conhecimento.

Nesse contexto, a expressão “diversidade de saberes” pode assumir sentidos distintos. Em uma leitura multicultural crítica, ela pode favorecer a ampliação dos repertórios curriculares e o reconhecimento de epistemologias historicamente subalternizadas; contudo, também pode funcionar como uma categoria agregadora que reúne diferentes saberes sem necessariamente questionar as hierarquias que os posicionam de maneira desigual. Reconhecer a existência de diferentes saberes não equivale, portanto, a reconhecer sua igual legitimidade epistemológica. A contradição está justamente nesse intervalo entre inclusão discursiva e transformação das estruturas de legitimação: a política curricular pode ampliar aquilo que nomeia como diverso sem necessariamente questionar/alterar os critérios pelos quais determinados conhecimentos continuam ocupando posições privilegiadas no currículo.

Essa valorização da diversidade cultural não se restringe às Competências Gerais. No componente curricular de Língua Portuguesa, a BNCC orienta que o trabalho com as práticas de linguagem contemple diferentes gêneros discursivos, esferas de circulação e repertórios culturais, reconhecendo a pluralidade de formas de produção de sentidos presentes na sociedade brasileira. Ao organizar o ensino em torno de práticas sociais de leitura, escrita, oralidade, escuta e análise linguística, o documento amplia os objetos de ensino para além do cânone escolar tradicional e aproxima a área de Linguagens de pressupostos compatíveis com o multiculturalismo crítico. No entanto, permanecem pouco explicitados os critérios pelos quais determinados repertórios culturais, gêneros discursivos e práticas de linguagem alcançam maior legitimidade no currículo. Consideramos oportuno questionar, por exemplo: Quais vozes são efetivamente tomadas como objeto legítimo de conhecimento, quais variedades linguísticas são valorizadas e quais sujeitos aparecem como produtores autorizados de

discurso? Quais saberes passam, efetivamente, a ocupar posições de legitimidade quando o currículo é traduzido em práticas escolares?

A diversidade não deve ser analisada, pois, apenas pela quantidade de gêneros, textos ou manifestações culturais incorporados ao currículo, mas também pelas relações de poder que atravessam sua seleção, sua abordagem pedagógica e os sentidos atribuídos a essas manifestações. Nesse ponto específico, reconhecemos um fator limitante do documento: a BNCC oferece poucas orientações sobre como essas práticas podem enfrentar o preconceito linguístico, a invisibilização de grupos sociais e as desigualdades relacionadas às variedades da língua, por exemplo.

Como argumenta McLaren (2000), a valorização discursiva da diversidade, por si só, não transforma as estruturas históricas que reproduzem e legitimam desigualdades na seleção dos conhecimentos escolares. A valorização da diversidade cultural exige problematizar as relações de poder presentes nas práticas de linguagem. Embora essa possibilidade possa ser inferida das orientações do componente curricular, a BNCC não explicita como esses princípios devem orientar a seleção de gêneros discursivos, repertórios culturais e práticas de linguagem mobilizadas no ensino de Língua Portuguesa, mantendo abertas disputas curriculares relacionadas ao reconhecimento da diversidade e à democratização do acesso aos diferentes modos de produzir sentidos.

Diante desse conjunto de evidências, a análise da categoria diversidade cultural demonstra que a BNCC incorpora princípios compatíveis com uma educação comprometida com o reconhecimento da pluralidade cultural e dos diferentes repertórios socioculturais. Entretanto, mantém predominantemente normativo o tratamento das relações de poder que condicionam a legitimidade dos saberes escolares. Desse modo, os principais desafios para a consolidação de uma educação multicultural crítica decorrem menos da presença de referências à diversidade do que dos sentidos que lhes são atribuídos, das tensões que permanecem silenciadas e das possibilidades concretas de sua materialização no campo das Linguagens, especialmente no ensino de Língua Portuguesa.

4.2 Identidade, representação e formação cidadã

A categoria identidade evidencia que a BNCC incorpora princípios relacionados ao reconhecimento da diversidade, à convivência democrática e à valorização dos diferentes grupos sociais. Sob a perspectiva das teorias pós-críticas do currículo,

contudo, a identidade não constitui uma característica fixa dos sujeitos, mas um processo histórico, social e discursivo produzido nas relações culturais, políticas e educativas.

A Competência Geral 9 estabelece que os estudantes devem ser capazes de “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação”, fazendo-se respeitar e promovendo “o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2017, p. 10). Esse enunciado amplia a formação escolar ao incorporar dimensões éticas, culturais e relacionais voltadas ao reconhecimento da diversidade e à convivência democrática. Contudo, esse reconhecimento permanece predominantemente no plano normativo, pois, embora afirme a importância da valorização das identidades e da diversidade, a BNCC oferece poucas indicações sobre os processos curriculares capazes de problematizar as condições históricas e sociais que produzem desigualdades, discriminações e invisibilizações.

A tensão identificada, de modo similar ao reconhecimento da pluralidade cultural em 4.1, evidencia que o reconhecimento das identidades, embora amplie o horizonte discursivo da política curricular, não é acompanhado por problematização equivalente dos processos históricos e discursivos responsáveis por sua produção, representação e reconhecimento. Nessa perspectiva, as identidades ocupam posição central no discurso normativo, ao passo que as relações de poder que condicionam sua constituição, representação e legitimidade curricular permanecem, em grande parte, invisibilizadas.

Há ainda uma segunda tensão: a BNCC reconhece identidades e grupos sociais como dimensões relevantes da formação cidadã, mas tende a apresentá-los a partir de uma lógica de reconhecimento e convivência, mais do que de disputa pela representação. O emprego de expressões como “valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades” desloca o currículo para uma perspectiva menos homogeneizadora; entretanto, permanece pouco problematizado o fato de que identidades não são apenas objetos a serem respeitados, mas são também produzidas, negociadas e disputadas discursivamente.

De modo similar aos resultados evidenciados em 4.1 *Diversidade cultural e disputas de legitimidade*, a ausência mais significativa não está necessariamente naquilo que a BNCC afirma sobre as identidades, mas naquilo que sua formulação deixa em

segundo plano: Quem possui condições de representar a própria identidade? Quem define quais características de determinado grupo serão reconhecidas como legítimas? Quais representações historicamente produzidas sobre determinados sujeitos são reproduzidas ou questionadas pelas práticas curriculares? Essas questões deslocam a análise da identidade enquanto categoria de reconhecimento para a identidade enquanto espaço de disputa discursiva. A política curricular, nesse caso, não apenas acolhe identidades preexistentes: ao selecionar discursos, repertórios e formas de representação, também participa da produção das condições pelas quais determinados sujeitos podem tornar-se visíveis, reconhecidos e legitimados no espaço escolar.

Essa interpretação encontra respaldo nas reflexões de Silva (2020), segundo as quais o currículo não apenas reconhece identidades previamente constituídas, mas participa ativamente de sua produção ao legitimar determinados modos de ser, pensar e representar o mundo. Assim, a análise da BNCC desloca o foco da simples presença das identidades no texto curricular para a compreensão do currículo como instância que produz, hierarquiza e legitima identidades e formas de representação social.

As contribuições de Hall (2003, p. 13) aprofundam essa compreensão ao afirmar que “as identidades são construídas dentro, e não fora, do discurso”. Desse modo, os processos identitários não decorrem de essências naturais, mas de construções históricas atravessadas por relações de poder, pertencimento e representação. Aplicada à análise da BNCC, essa perspectiva permite compreender que as formas de reconhecimento dos diferentes grupos sociais resultam de escolhas discursivas e curriculares que produzem determinados sentidos sobre identidade e diferença.

Nessa perspectiva, a escola constitui espaço privilegiado de produção de identidades. Ao selecionar conhecimentos, textos, práticas de linguagem e formas de representação, o currículo produz referências que orientam os modos pelos quais os estudantes compreendem a si mesmos e aos outros, conferindo maior ou menor visibilidade a determinados grupos, culturas e formas de existência.

A análise da BNCC evidencia avanços ao enfatizar o respeito aos direitos humanos, à diversidade cultural e à participação social, ampliando a formação cidadã. Entretanto, essas orientações permanecem predominantemente associadas à promoção de valores de convivência democrática, sem problematizar, com igual intensidade, os processos históricos responsáveis pela produção das desigualdades que afetam diferentes grupos sociais.

As reflexões de Candau (2011) aprofundam essa interpretação. Para a autora, uma educação intercultural crítica exige mais do que reconhecer a diversidade; requer enfrentar as assimetrias de poder que produzem discriminação, exclusão e desigualdade. Nessa perspectiva, a discussão sobre identidade exige problematizar processos históricos relacionados ao racismo, ao preconceito linguístico, à intolerância religiosa, às desigualdades étnico-raciais e às demais formas de exclusão.

A análise da Competência Geral 9 evidencia que a BNCC valoriza a convivência entre diferentes sujeitos e culturas, mas pouco explicita como o currículo pode enfrentar os processos estruturais responsáveis pela marginalização de determinados grupos sociais. Essa organização discursiva evidencia que a política curricular privilegia a promoção de valores éticos de convivência, sem incorporar, com a mesma intensidade, as disputas por representação, reconhecimento e legitimidade que atravessam a constituição das identidades. Em consequência, a discussão identitária permanece concentrada no plano normativo, enquanto os processos históricos e sociais responsáveis pela produção das desigualdades recebem tratamento menos aprofundado.

É precisamente nesse aspecto que se situa uma das principais contribuições desta investigação. Diferentemente de estudos que enfatizam apenas a presença de referências às identidades na BNCC, esta pesquisa demonstra que seus limites não decorrem da ausência dessas referências, mas da forma como são discursivamente organizadas. Ao privilegiar formulações amplas e consensuais sobre respeito, diversidade e convivência democrática, a política curricular reduz a visibilidade das relações de poder que condicionam historicamente a produção das identidades, das representações e das desigualdades sociais. Desse modo, a identidade é incorporada ao discurso curricular sem que sejam suficientemente problematizados os processos históricos e discursivos que definem quais sujeitos, experiências e formas de pertencimento alcançam reconhecimento e legitimidade.

Essa discussão ganha maior densidade no componente curricular de Língua Portuguesa, cujas competências específicas organizam o ensino em torno de práticas de linguagem, gêneros discursivos e campos de atuação social. Ao reconhecer a linguagem como espaço de construção de identidades, produção de sentidos e participação na vida pública, a BNCC amplia a circulação de diferentes repertórios culturais e formas de pertencimento.

Entretanto, embora essas orientações aproximem o componente curricular de uma concepção discursiva de linguagem, a BNCC explicita de forma limitada como as

práticas de linguagem podem problematizar disputas de representação, preconceitos linguísticos, estigmatizações e desigualdades relacionadas às identidades sociais, culturais e linguísticas. Desse modo, a efetivação de uma formação crítica depende, em grande medida, das mediações produzidas pelo trabalho docente, responsável por transformar as orientações curriculares em práticas pedagógicas capazes de problematizar as relações de poder presentes nos usos sociais da linguagem.

Essa dimensão da disputa pela representação é particularmente relevante para o ensino de Língua Portuguesa. Se as identidades são produzidas nas práticas discursivas, conforme a perspectiva de Moita Lopes (2006) mobilizada neste estudo, então a seleção dos textos, gêneros, autores, vozes sociais e variedades linguísticas que integram as práticas escolares constitui também uma forma de intervenção sobre os processos de identificação. Nesse sentido, trabalhar com a diversidade não significa apenas inserir textos que representem diferentes grupos sociais, mas possibilitar que os estudantes analisem criticamente os modos pelos quais esses grupos são nomeados, representados, estigmatizados ou silenciados nos discursos sociais. A tensão identificada na BNCC reside, portanto, na aproximação entre linguagem, diversidade e cidadania, acompanhada de menor explicitação dos conflitos de representação que atravessam essas dimensões.

Desse modo, a categoria identidade revela uma contradição interna à política curricular: ao mesmo tempo que a BNCC procura romper com perspectivas homogeneizadoras ao reconhecer a pluralidade dos sujeitos, sua formulação predominantemente normativa tende a deslocar o conflito para o campo da convivência. O problema é que conviver com a diferença não significa necessariamente questionar as condições que produzem a desigualdade entre as diferenças. Uma perspectiva multicultural crítica exige, portanto, que a formação cidadã não se limite ao desenvolvimento de atitudes de respeito e empatia, mas inclua a capacidade de compreender como discursos, instituições e práticas sociais produzem classificações, pertencimentos e hierarquias. Essa distinção permite compreender por que o reconhecimento das identidades, embora constitua avanço importante, não esgota a dimensão política da diferença.

Moita Lopes (2006) compreende que as identidades são continuamente produzidas nas práticas discursivas, tornando o ensino de Língua Portuguesa espaço privilegiado para analisar criticamente discursos que produzem pertencimentos e desigualdades. Em diálogo com essa perspectiva, McLaren (2000) afirma que

reconhecer a diversidade exige problematizar as relações de poder que definem quais sujeitos, discursos e experiências alcançam legitimidade nos currículos e nas práticas escolares.

Diante desse conjunto de evidências, a análise da categoria identidade demonstra que a BNCC incorpora princípios compatíveis com uma educação voltada ao reconhecimento da diversidade, da convivência democrática e do respeito às diferenças. Entretanto, mantém predominantemente normativo o tratamento das relações de poder que condicionam a produção, a representação e o reconhecimento das identidades. Desse modo, a consolidação de uma perspectiva multicultural crítica depende menos da incorporação de referências às identidades no texto curricular do que da explicitação das disputas históricas, sociais e discursivas que atravessam sua materialização nas práticas educativas, especialmente no componente curricular de Língua Portuguesa.

4.3 Inclusão, linguagem e justiça social

A categoria inclusão evidencia que a BNCC mobiliza, em diferentes passagens, princípios relacionados à equidade, aos direitos humanos, à cidadania e à participação social. Esses princípios indicam a preocupação do documento em promover uma formação que ultrapasse a dimensão estritamente cognitiva, incorporando aspectos éticos, políticos e sociais considerados fundamentais para a atuação dos sujeitos na vida coletiva.

Logo na apresentação do documento, a BNCC afirma estar comprometida com a construção de uma sociedade “justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 7), reconhecendo a inclusão como um dos fundamentos da formação escolar. Esse compromisso reaparece na Competência Geral 10, segundo a qual os estudantes devem “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação”, tomando decisões com base em “princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2017, p. 10). Esse enunciado evidencia a intenção de formar sujeitos capazes de participar criticamente da vida social, exercendo a cidadania em diferentes espaços de convivência democrática. Ao incorporar princípios como inclusão, solidariedade e participação coletiva, a BNCC aproxima-se de debates contemporâneos sobre justiça social e formação cidadã.

Há uma contradição, no entanto, entre uma política curricular que enuncia a inclusão como valor universal e uma estrutura curricular que não explicita, na mesma

intensidade, os mecanismos históricos e discursivos responsáveis pela produção da exclusão. A BNCC enfatiza cidadania, equidade e participação democrática, mas desenvolve menos intensamente estratégias destinadas a enfrentar desigualdades relacionadas à raça, à classe, ao gênero, às deficiências e às diferenças linguísticas. A questão analítica passa, então, da pergunta “quem está incluído?” para uma questão mais crítica: “quais condições curriculares tornam possível, ou limitam, a participação efetiva dos diferentes sujeitos?” Além disso, embora a BNCC assuma a inclusão como princípio orientador da política curricular, oferece poucas indicações sobre os processos pedagógicos capazes de enfrentar as desigualdades estruturais que limitam sua efetivação nas práticas escolares.

De modo similar à tensão identificada em 4.1 (pluralidade cultural) e 4.2 (identidades), há a ampliação do horizonte discursivo da política curricular com o reconhecimento da inclusão, no entanto, ela não é acompanhada por uma problematização equivalente dos processos históricos, sociais e curriculares responsáveis pela produção e manutenção das desigualdades educacionais. Nessa perspectiva, a inclusão ocupa posição central no discurso normativo, ao passo que as relações de poder que condicionam o acesso ao conhecimento, às práticas de linguagem e à participação social permanecem, em grande parte, invisibilizadas.

Mas, embora a tensão identificada na categoria inclusão seja semelhante às anteriores, ela apresenta uma especificidade: enquanto a diversidade e a identidade dizem respeito, sobretudo, ao reconhecimento e à representação dos sujeitos, a inclusão introduz diretamente a questão das condições de participação e acesso aos conhecimentos e às práticas sociais de linguagem. Assim, afirmar a inclusão como princípio curricular não significa, necessariamente, assegurar que todos os sujeitos disponham das mesmas condições para participar das práticas educativas. A distância entre o princípio normativo e sua materialização constitui, nesse sentido, um dos principais pontos de tensão da política curricular.

Essa tensão pode ser compreendida a partir de uma questão central: incluir em quê e sob quais condições? Se a inclusão é definida apenas como participação de sujeitos anteriormente excluídos em estruturas curriculares já estabelecidas, corre-se o risco de preservar os próprios critérios que historicamente produziram a exclusão. Uma perspectiva multicultural crítica desloca o problema: não basta ampliar o acesso dos diferentes grupos ao currículo; é necessário também interrogar o currículo que define os conhecimentos, as linguagens e as formas de participação consideradas legítimas. Nesse

sentido, a inclusão adquire uma dimensão epistemológica e política, pois envolve não somente quem participa, mas também quais conhecimentos, discursos e formas de linguagem podem participar da construção do conhecimento escolar.

Essa interpretação encontra respaldo nas reflexões de Apple (2006), segundo as quais as políticas curriculares não podem ser analisadas apenas pelos princípios que enunciam, mas pelas formas como organizam conhecimentos, distribuem oportunidades educativas e legitimam determinadas práticas sociais. Assim, a análise da BNCC desloca o foco da simples presença do discurso inclusivo para as condições concretas que possibilitam ou restringem sua materialização no cotidiano escolar.

No campo das Linguagens, essa discussão assume especial relevância, uma vez que a participação social se concretiza, em grande medida, por meio das práticas de linguagem. Ler, escrever, argumentar, interpretar, escutar e produzir textos constituem práticas fundamentais para o exercício da cidadania, o acesso aos bens culturais e a participação nas diferentes esferas da vida social. A democratização dessas práticas, portanto, constitui condição para a efetivação dos princípios inclusivos defendidos pela BNCC.

Mais adiante, encontramos: “as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (Brasil, 2017, p. 63). Esse enunciado amplia a compreensão de linguagem ao reconhecer múltiplas formas de expressão e produção de sentidos, aproximando a área de Linguagens de concepções contemporâneas de multiletramentos e diversidade comunicativa, em contraste com perspectivas centradas exclusivamente na linguagem verbal escrita.

A análise documental evidencia, entretanto, que a ampliação das práticas de linguagem não assegura, por si só, a efetivação de uma educação inclusiva. Embora o reconhecimento da diversidade semiótica favoreça a participação dos estudantes, sua concretização depende das mediações pedagógicas, das condições institucionais de ensino e das escolhas curriculares. Assim, a incorporação de múltiplas linguagens amplia o horizonte formativo da BNCC, mas mantém pouco explicitados os caminhos curriculares para enfrentar as desigualdades que regulam o acesso às práticas discursivas socialmente legitimadas.

As contribuições de Rojo (2009) aprofundam essa interpretação ao defender que os letramentos contemporâneos exigem o reconhecimento da diversidade cultural, semiótica e tecnológica presente nas práticas sociais. Sob essa perspectiva, participar da

vida social implica não apenas dominar diferentes linguagens, mas produzir sentidos em contextos comunicativos plurais, compreensão reforçada pela própria BNCC ao organizar a área de Linguagens em torno das práticas sociais de linguagem e da atuação dos estudantes em diferentes campos de atividade humana. Entretanto, a análise evidencia que essas orientações permanecem concentradas na ampliação das possibilidades de participação, sem explicitar, com a mesma profundidade, estratégias curriculares capazes de enfrentar as desigualdades que limitam o acesso de diferentes grupos às práticas discursivas socialmente valorizadas.

A análise do componente curricular de Língua Portuguesa amplia essa discussão ao evidenciar que suas orientações pedagógicas articulam práticas de leitura, escrita, oralidade, escuta e análise linguística aos diferentes campos de atuação social, favorecendo a inserção dos estudantes em múltiplos contextos de circulação dos discursos e ampliando as possibilidades de participação social por meio da linguagem. A ampliação da participação em tais práticas pode até favorecer a democratização do acesso à linguagem, no entanto, essa democratização pode permanecer limitada se as práticas escolares continuarem operando com hierarquias entre variedades linguísticas, gêneros discursivos, repertórios culturais e formas de expressão. A inclusão, portanto, não pode ser reduzida à inserção do aluno em práticas já legitimadas: ela implica também questionar os critérios linguísticos e culturais que definem quem fala, como fala, sobre o que se fala e quais formas de dizer são reconhecidas como legítimas na escola.

É inquestionável que o conjunto de habilidades estruturado em torno de tais práticas e dos campos de atuação social amplia o contato dos estudantes com diferentes gêneros discursivos, repertórios culturais e situações comunicativas. Entretanto, a BNCC pouco explicita como essas habilidades podem ser mobilizadas para problematizar preconceitos linguísticos, relações de exclusão e disputas de legitimidade cultural presentes nas práticas sociais de linguagem. Em consequência, permanece atribuída ao trabalho pedagógico do professor parcela significativa da responsabilidade por conferir dimensão crítica às práticas de linguagem, convertendo as orientações curriculares em experiências efetivamente comprometidas com a inclusão e a justiça social.

As reflexões de Moita Lopes (2006) reforçam essa leitura ao compreender que as práticas de linguagem constituem espaços de produção de identidades, relações sociais e disputas de poder. Sob esse enfoque, o ensino de Língua Portuguesa assume

papel estratégico na formação de sujeitos capazes de compreender criticamente os discursos que produzem pertencimentos, desigualdades e formas de exclusão. Em consonância com essa perspectiva, McLaren (2000) sustenta que a inclusão não pode ser compreendida dissociada das estruturas sociais que organizam as relações de poder. Assim, reconhecer a diversidade implica problematizar os processos que definem quais sujeitos, discursos e formas de linguagem alcançam legitimidade nos currículos e nas práticas escolares.

Diante desse conjunto de evidências, a análise da categoria inclusão demonstra que a BNCC incorpora princípios compatíveis com uma educação comprometida com os direitos humanos, a cidadania, a participação democrática e a pluralidade de linguagens. Simultaneamente, evidencia uma tensão constitutiva da política curricular: embora afirme a inclusão como princípio formativo, o documento mantém predominantemente normativo o tratamento das relações de poder que condicionam a produção das desigualdades educacionais, culturais e linguísticas.

Desse modo, os resultados desta investigação ampliam a compreensão das políticas curriculares ao demonstrar que a consolidação de uma perspectiva efetivamente inclusiva depende menos da incorporação de princípios gerais ao texto normativo do que da explicitação das disputas históricas, sociais e discursivas que condicionam o acesso às práticas de linguagem, ao conhecimento escolar e aos processos de participação social, especialmente no componente curricular de Língua Portuguesa, cujas competências, campos de atuação social e habilidades ampliam as possibilidades de formação cidadã, mas ainda demandam maior explicitação curricular para o enfrentamento das desigualdades linguísticas, culturais e sociais.

4.4 As contradições da política curricular: reconhecimento, regulação e disputa

A análise integrada das categorias diversidade cultural, identidade e inclusão permite compreender que a principal tensão da BNCC não se encontra na oposição entre reconhecimento e ausência de reconhecimento. Ao contrário, o documento reconhece explicitamente a pluralidade cultural, as diferenças identitárias, os direitos humanos e a participação democrática. A questão que emerge é mais complexa: que tipo de reconhecimento é produzido pela política curricular e quais condições de transformação acompanham esse reconhecimento? Os resultados indicam que a BNCC amplia significativamente o vocabulário curricular da diferença, mas desenvolve de forma

menos consistente os conflitos e as relações de poder que dão conteúdo histórico e político a essas categorias.

Essa constatação permite interpretar a política curricular como um espaço simultâneo de abertura e regulação. Há abertura quando o documento incorpora repertórios culturais diversos, reconhece diferentes identidades e afirma princípios de participação democrática. Há regulação, entretanto, quando essas diferenças são predominantemente enquadradas por categorias amplas e consensuais, como respeito, convivência, empatia, cidadania e valorização da diversidade. O problema não está nos valores em si, mas no fato de que sua formulação pode deslocar para o plano das atitudes individuais conflitos que possuem dimensões históricas, institucionais e estruturais. A desigualdade, nesse caso, corre o risco de aparecer como problema de convivência entre diferentes, e não como resultado de processos sociais que produziram diferentes posições de poder.

Sob a perspectiva das teorias pós-críticas do currículo, essa tensão é fundamental porque evidencia que não existe neutralidade na seleção e na organização dos conhecimentos escolares. Como discutido anteriormente, o currículo resulta de processos de seleção cultural e participa da legitimação de determinados conhecimentos, identidades e formas de representação. Assim, quando a BNCC incorpora a diversidade sem explicitar suficientemente os conflitos que atravessam a definição dos saberes legítimos, ela não deixa de produzir uma política da diferença; ao contrário, produz uma determinada forma de enquadrá-la. A diferença é reconhecida, mas sua dimensão conflitiva é menos visibilizada.

A contradição torna-se ainda mais evidente quando se articulam currículo e linguagem. No campo das Linguagens, a BNCC amplia a noção de prática linguística ao contemplar diferentes gêneros, campos de atuação social e formas de participação. Esse movimento rompe parcialmente com uma concepção restrita de língua como sistema homogêneo e aproxima o ensino de Língua Portuguesa de uma perspectiva de linguagem como prática social. Entretanto, a ampliação dos objetos de ensino não garante, por si só, a democratização das relações linguísticas. Se os estudantes são expostos a diferentes discursos, mas não são conduzidos a analisar criticamente as condições de produção, circulação e legitimação desses discursos, a diversidade pode ser reconhecida sem que sejam efetivamente questionadas as hierarquias que a atravessam.

Desse modo, o multiculturalismo crítico permite identificar uma dimensão que uma leitura meramente descritiva da BNCC tende a ocultar: a política curricular não apenas incorpora diferenças; ela também estabelece modos específicos de significá-las. Diversidade, identidade e inclusão não são categorias neutras ou autossuficientes. Seus sentidos dependem das relações entre conhecimento, linguagem, cultura e poder que estruturam o currículo. A questão central passa, portanto, a ser não apenas quais diferenças a BNCC reconhece, mas quais diferenças podem ser reconhecidas, em que termos são reconhecidas e quais disputas permanecem fora do campo de visibilidade do documento.

Nessa perspectiva, os limites identificados não autorizam concluir que a BNCC seja incompatível com uma educação multicultural crítica. Ao contrário, suas orientações oferecem pontos de entrada importantes para práticas pedagógicas voltadas à pluralidade cultural, à formação cidadã e à participação social. O que a análise evidencia é que esses princípios possuem um caráter aberto e disputável: podem sustentar práticas de reconhecimento da diversidade, mas também podem ser aprofundados pedagogicamente mediante a problematização das relações de poder que determinam a legitimidade dos conhecimentos, das identidades e das práticas de linguagem. Essa abertura constitui, simultaneamente, uma possibilidade e um limite da política curricular.

A análise permite, assim, deslocar a discussão de uma avaliação binária, BNCC inclusiva versus BNCC excludente; BNCC multicultural versus BNCC monocultural, para uma compreensão das ambivalências constitutivas da política curricular. O documento amplia o espaço discursivo destinado à diferença, mas não elimina as hierarquias que estruturam sua legitimação; reconhece identidades, mas não problematiza igualmente os processos de representação que as constituem; afirma a inclusão, mas não explicita, com a mesma intensidade, as condições materiais, sociais, linguísticas e epistemológicas que possibilitam sua efetivação. É nessa ambivalência que se encontra a principal tensão analítica revelada pela pesquisa.

Em síntese, a análise demonstra que diversidade cultural, identidade e inclusão funcionam na BNCC como categorias de reconhecimento e de orientação normativa, mas permanecem atravessadas por tensões relativas à seleção dos conhecimentos, à representação dos sujeitos e às condições de participação nas práticas educativas. A principal contribuição da análise não consiste, portanto, em constatar que a BNCC incorpora princípios relacionados à diversidade, mas em evidenciar a ambivalência

dessa incorporação: ao mesmo tempo que amplia o reconhecimento discursivo da pluralidade, mantém menos explicitadas as relações históricas e sociais que produzem hierarquias, desigualdades e disputas de legitimidade.

Para o campo de Língua Portuguesa, essa ambivalência é particularmente relevante porque currículo e linguagem participam conjuntamente da produção de sentidos, identidades e formas de pertencimento. A possibilidade de uma educação multicultural crítica depende, nesse cenário, de transformar as práticas de linguagem em espaços de investigação dos próprios processos de legitimação discursiva: não apenas o que os textos dizem sobre a diversidade, mas quem pode dizer, de que lugar, por meio de quais formas linguísticas, com quais efeitos de sentido e sob quais condições de reconhecimento. É nesse deslocamento que o ensino de Língua Portuguesa pode ultrapassar uma pedagogia da mera valorização da diferença e assumir uma perspectiva efetivamente crítica sobre as relações entre linguagem, currículo, cultura e poder.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise evidenciou que a BNCC incorpora referências à pluralidade cultural, aos direitos humanos, à formação cidadã e às práticas sociais de linguagem. Entretanto, os sentidos produzidos em torno dessas categorias permanecem predominantemente vinculados a princípios normativos de reconhecimento da diversidade, convivência democrática e participação social, enquanto as relações históricas, culturais, sociais e epistemológicas responsáveis pela produção das desigualdades recebem tratamento menos desenvolvido.

Esse resultado demonstra que a principal tensão da política curricular não reside na presença ou ausência de referências à diversidade, à identidade e à inclusão, mas nos modos pelos quais seus sentidos são discursivamente produzidos e regulados. Ao privilegiar formulações amplas e consensuais, a BNCC amplia o reconhecimento da pluralidade, porém problematiza de maneira menos consistente as relações de poder que condicionam a legitimação dos conhecimentos, das identidades e da inclusão nos processos educativos.

Nesse deslocamento analítico situa-se a principal contribuição científica desta investigação. Enquanto parte da literatura sobre a BNCC concentra-se na identificação de princípios relacionados à diversidade cultural, aos direitos humanos e à inclusão, esta pesquisa demonstra que a compreensão dos limites e das potencialidades da política

curricular depende dos modos pelos quais o documento produz e regula discursivamente os sentidos dessas categorias. Assim, amplia o campo interpretativo dos estudos curriculares ao deslocar o foco da identificação de princípios para a análise das tensões, disputas de legitimidade e relações de poder que atravessam essa produção discursiva.

Os resultados também contribuem para o campo de Linguagem e Ensino ao demonstrar que a organização da área de Linguagens e do componente curricular de Língua Portuguesa fortalece a compreensão da linguagem como prática social. Embora a BNCC amplie o repertório de práticas discursivas e organize o ensino em diferentes campos de atuação social, explicita de forma menos consistente caminhos pedagógicos voltados à problematização das desigualdades linguísticas, culturais e sociais, atribuindo ao trabalho docente papel decisivo na concretização de uma perspectiva multicultural crítica.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa sustenta a pertinência da articulação entre as teorias pós-críticas do currículo e o multiculturalismo crítico para compreender a BNCC como política curricular atravessada por disputas em torno da produção de conhecimentos, da constituição das identidades e da representação da diversidade cultural. Nessa perspectiva, currículo, linguagem, cultura e poder constituem dimensões indissociáveis para a compreensão das políticas educacionais contemporâneas.

Por se concentrar na análise documental da BNCC, o estudo não contempla currículos locais, práticas pedagógicas ou processos de implementação em diferentes contextos escolares; suas interpretações referem-se, portanto, à produção discursiva do documento, e não às formas de apropriação e materialização de seus princípios no cotidiano escolar. Pesquisas futuras poderão articular a análise documental à investigação de práticas pedagógicas, formação docente e implementação da BNCC em diferentes contextos socioculturais, especialmente no ensino de Língua Portuguesa, ampliando a compreensão de como diversidade cultural, identidade e inclusão se traduzem em práticas curriculares comprometidas com a justiça social.

Conclui-se que a BNCC produz sentidos de diversidade cultural, identidade e inclusão orientados pelo reconhecimento das diferenças, pela convivência democrática e pela participação social, mas os regula predominantemente por formulações normativas que tornam menos explícitas as relações de poder e as disputas de legitimidade implicadas na seleção dos conhecimentos, na representação das identidades e nas condições de participação. No componente curricular de Língua Portuguesa, essa tensão se manifesta entre a ampliação das práticas sociais de linguagem

e a menor explicitação de caminhos para o enfrentamento das desigualdades linguísticas, culturais e sociais. A consolidação de uma perspectiva multicultural crítica requer, portanto, que esses princípios sejam traduzidos em práticas pedagógicas capazes de problematizar as relações de poder que atravessam a produção dos conhecimentos, das identidades e das formas de participação social.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

Submetido em: 20/07/2026

Aceito em: 28/07/2026