A BNCC DA EDUCAÇÃO INFANTIL E EPISTEMOLOGIAS DO SUL: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

ALESSANDRA REIS EVANGELISTA[1]
MARCÉLIA AMORIM CARDOSO[2]

1 – Resumo:

Este estudo constitui uma investigação inicial, de natureza bibliográfica e documental, que analisa BNCC para a Educação Infantil à luz das Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos. A partir de leitura interpretativa da BNCC e do diálogo com autores sobre infâncias, buscou-se apreender em que medida o documento reconhece e legitima as múltiplas formas de produção de saberes presentes nas experiências infantis. A análise mobilizou especialmente os conceitos de sociologia das ausências, sociologia das emergências e ecologia de saberes, permitindo identificar tanto avanços quanto limites. Se por um lado, a BNCC sinaliza a criança como sujeito ativo, valorizando as interações e o brincar; por outro, guarda traços de universalização e padronização que podem obscurecer saberes locais, familiares e comunitários. A leitura crítica do documento evidencia potencialidades para o reconhecimento da pluralidade das infâncias, assim como tensões que exigem práticas pedagógicas intencionais. Por fim, ressalta-se o caráter preliminar da investigação e a necessidade de aprofundamento por meio de pesquisa em lócus para verificar como essas concepções se concretizam na prática escolar.

Palavras-chave: Educação infantil. BNCC. Epistemologia do Sul.

2 – Introdução:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil é um documento normativo que estabelece uma organização curricular comum para todo país. No discurso que acompanha sua formulação, a BNCC é frequentemente associada à garantia de equidade e qualidade; contudo, também pode ser analisada como um dispositivo que participa de processos de padronização. Aproximando-se, portanto, da lógica abissal, de Boaventura de Sousa Santos, que privilegia determinados modos de conhecer e marginaliza saberes produzidos em diferentes contextos socioculturais. É importante refletir sobre essa tensão entre homogeneização e diversidade na Educação Infantil.

[1] Doutoranda da UNESA – Campus Presidente Vargas. Juiz de Fora/MG, alerevan@gmail.com.
[2] Professora do PPGE/UNESA – Campus Presidente Vargas.

Por outro lado, o documento apresenta aberturas para leituras contra-hegemônicas, como quando reconhece a criança como sujeito ativo e ao eleger as interações e a brincadeira como eixos estruturantes, a BNCC valoriza experiências, linguagens e vivências próprias das infâncias. Esses elementos possibilitam um diálogo produtivo com a perspectiva da ecologia de saberes (SANTOS, 2019), que defende o reconhecimento e a coexistência de diferentes formas de produzir conhecimento. Os conceitos de sociologia das ausências e sociologia das emergências também são importantes neste estudo, pois permitem analisar tanto os saberes silenciados quanto aqueles que podem emergir quando há espaços reais de protagonismo infantil.

Diante desse cenário, este estudo, de natureza bibliográfica e documental, busca analisar a BNCC da Educação Infantil à luz das Epistemologias do Sul, com o objetivo de identificar suas tensões, limites e potencialidades no que diz respeito ao reconhecimento das infâncias plurais. A investigação parte de uma leitura interpretativa do documento, articulada ao referencial teórico de Santos (2019) e de autores que problematizam as relações entre currículo e infância. As reflexões apresentadas pretendem contribuir para a compreensão crítica da BNCC e apontar que cabe aos profissionais da educação transformar as brechas existentes no documento em práticas pedagógicas que valorizem os saberes locais e promovam experiências educativas comprometidas com as singularidades das crianças.

2 – Desenvolvimento:

Analisar a BNCC da Educação Infantil à luz das Epistemologias do Sul permite compreender as tensões entre um discurso curricular que afirma a valorização da diversidade e uma organização conceitual ainda marcada por hierarquias de saber.

Embora o documento estabeleça uma "concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos" (BRASIL, 2007, p.38), ao mesmo tempo o documento também estabelece a necessidade de se estabelecer intencionalidade pedagógica nas práticas pedagógicas, proposição que pode estar ancorada em concepções universais de desenvolvimento e aprendizagem. Esse movimento cria aproximações pontuais, mas também distanciamentos significativos em relação à proposta de Boaventura de Sousa Santos, que defende a pluralidade epistêmica e a superação das monoculturas do conhecimento.

As Epistemologias do Sul, conforme desenvolvidas por Boaventura (2019), constituem uma abordagem epistêmica que busca enfrentar as formas de dominação cognitiva produzidas pela modernidade ocidental. Para o autor, a hegemonia da ciência moderna e da razão eurocêntrica consolidou uma monocultura do saber, criando a ilusão de que apenas determinados conhecimentos possuem legitimidade. Essa lógica resultou na desqualificação de saberes populares, indígenas, de matriz africanas e comunitários, considerados atrasados ou inexistentes. É nesse contexto que as Epistemologias do Sul emergem como um movimento de justiça cognitiva, voltado à valorização dos conhecimentos produzidos por sujeitos e coletividades historicamente marginalizados.

Nesse sentido, a Epistemologia do Sul representa uma intervenção que desafia o monopólio do conhecimento eurocêntrico e busca validar os saberes e experiências gerados nas lutas sociais, valorizando os saberes subalternos. “A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser bem sucedida, esta luta exige um novo pensamento, um pensamento pós-abissal” (SANTOS, 2009, p. 32).

Sua crítica à hierarquia entre saberes, que legitima relações de poder coloniais e capitalistas. As Epistemologias do Sul emergem para romper com essa razão limitada, defendendo a pluralidade epistemológica e o reconhecimento de modos de conhecimento que são discriminados ao longo da história.

Boaventura usa o termo divisão abissal para explicar como a modernidade ocidental criou uma linha imaginária que sapara o mundo em dois lados. “Essa divisão cria dois mundos de dominação, o metropolitano e o colonial, dois mundos que, mesmo sendo gêmeos, se apresentam como incomensurável” (SANTOS, 2019, p.43). Do lado abissal, tem-se o mundo considerado moderno, racional, ocidental. Do outro lado, o não-abissal, tem-se o mundo considerado atrasado, primitivo, como os saberes dos povos indígenas, dos africanos, das mulheres, dos homens do campo e outros.

A ideia é que o conhecimento e a cultura abissal são valorizados e reconhecidos, enquanto os saberes não abissais foram silenciados, marginalizados ou tratados como inferiores. “A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser bem sucedida, esta luta exige um novo pensamento, um pensamento pós-abissal” (SANTOS, 2009, p. 32).

Essa lógica de hierarquização epistêmica também pode ser observada nos documentos normativos brasileiros, incluindo aqueles que orientam a educação básica, como exemplo a BNCC. A Base é um documento que tenta definir um currículo único para todas as escolas do Brasil, com base em competências e habilidades padronizadas. Embora a BNCC seja frequentemente mobilizada como instrumento de garantia do direito à educação de qualidade para todos, essa perspectiva pode ser interrogada, sobretudo quando se consideram os possíveis efeitos de reprodução de uma lógica abissal na organização curricular.

Micarello (2016) traz como reflexão a definição de uma base nacional comum, como política pública de Estado, na garantia de uma qualidade social da educação no contexto de uma sociedade democrática de direitos, contribuindo para que as desigualdades de origem social não impeçam o acesso aos conhecimentos e aos saberes produzidos socialmente. Segundo essa autora

> O sentido de uma base comum para os currículos deve ser buscado nas possibilidades que ela pode vir a oferecer às redes de ensino, aos gestores, às escolas, aos professores e estudantes de construírem uma escola mais justa, na qual o acesso aos saberes e conhecimentos fundamentais seja assegurado a todos e todas. Esse sentido só pode ser buscado coletivamente (MICARELLO, 2016, p. 73).

No entanto, apesar da seriedade da equipe de especialistas que se dedicou à versão preliminar, procurando afirmar as especificidades dessa etapa educativa, não se pode desconsiderar o cenário de aprovação da BNCC, que trouxe retrocessos para as políticas educacionais, sobretudo após o "impeachment" da presidenta Dilma Rousseff. Para Micarello (2016, p. 67):

> A grande mídia teve papel preponderante nesse cenário e, no que se refere especificamente à base, sua atuação se deu no sentido de privilegiar algumas vozes, em geral sem ligação direta com a educação, em detrimento de outras. As fundações privadas, por exemplo, foram vozes privilegiadas pela mídia, chamadas com frequência a se manifestarem sobre o documento, apresentadas como portadoras de um discurso legitimado por argumentos "científicos".

Para Barbosa (2018), no que tange à Educação Infantil, apesar de perdas importantes do texto inicial, foram mantidas conquistas relevantes como os direitos de aprendizagem e os campos de experiência como organização curricular.

Campos e Durli (2020) argumentam que os ajustes na redação final da BNCC no que se refere à Educação Infantil podem acabar reforçando os propósitos de um projeto firmado em competências e propenso à escolarização. Portanto, permanece como campo de divergências, principalmente no que diz respeito às diferentes perspectivas e práticas pedagógicas. Somadas a essas questões, surgem os interesses dos empresários da educação, que se multiplicam (cada dia mais) na produção e na divulgação de materiais didático-pedagógicos.

Entre os materiais divulgados nos sítios de redes empresariais há uma variedade de oferta de cursos e planos padronizados destinados a professores, no formato a distância, com um viés aligeirado e com uma lógica produtivista. Essas iniciativas são brevemente analisadas por Campos e Durli que destacam o caráter paradoxal e a função de

> orientação e de controle sobre a ação pedagógica. O desejo de controlar o ato pedagógico pelos propositores dos "planos de aulas" fica bem exemplificado na seção "o que fazer durante": um *script* detalhado é apresentado e uma narrativa projetada da "aula" ganha terreno. Nas interpretações oferecidas, campos de experiências vão se tornando componentes curriculares e suas atividades e conteúdo a serem ensinados (CAMPOS; DURLI, 2019, p. 179).

Observa-se uma interpretação bastante instrumental, utilitária das orientações apregoadas no documento, numa perspectiva que restringe a autonomia didático-pedagógica das escolas e não favorece uma perspectiva crítica e emancipatória de formação de professores. Como já destacado, o crescimento da indústria de material didático pré-concebido, muitos deles com uma versão conteudista. Essa lógica favorece para que a educação infantil seja vista como mercadoria de disputa por instituições e fundações empresariais.

Assim, podemos dizer que a BNCC pode reproduzir a "divisão abissal" ao privilegiar um tipo de saber e um tipo de infância, pois pode invisibilizar outras formas legítimas de viver e aprender, produzindo o que Boaventura chama de epistemicídio, que é a eliminação de saberes que não se enquadram no padrão dominante.

A BNCC da Educação Infantil, ao propor uma base comum para todas as crianças brasileiras, afirma buscar a equidade. Contudo, essa universalização produz efeitos de monocultura do saber, uma crítica das Epistemologias do Sul. No que tange à educação infantil não cabe à BNCC engessar a ação pedagógica com concepções desconectadas do contexto das instituições e de seus educandos. "Os estudantes e os profissionais da educação devem ter assegurados seu protagonismo. É preciso refundar saberes, ampliando, verdadeiramente, o conhecimento da realidade (...)" (AGUIAR, 2018. p. 17). Para Lopes:

> Assim, *não é necessário que todas as escolas tenham o mesmo currículo*: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro (LOPES, 2018, p. 25, grifo da autora).

Nesse sentido, dois conceitos apresentados por Santos (2019) são fundamentais para este estudo, a sociologia das ausências e a sociologia das emergências, os quais ajudam a compreender de forma crítica as infâncias no contexto da BNCC. A sociologia das ausências evidencia que muitos saberes infantis, familiares, territoriais e culturais seguem invisibilizados nas práticas educativas. Já a sociologia das emergências aponta que, quando a escola cria espaços de escuta, participação e sensibilidade pedagógica, emergem conhecimentos potentes produzidos pelas experiências, curiosidades e linguagens próprias das crianças.

A partir dessas duas dimensões, reconhecendo a diversidade de trajetórias, experiências e modos de conhecer abre espaço para perspectivas que valorizam a pluralidade epistemológica. É justamente nessa direção que Santos (2019) propõe a ecologia de saberes, entendida como a articulação entre diferentes formas de conhecimento, sem que uma se sobreponha a outra.

A ecologia de saberes defende que não existe um saber único e universal. Em vez de hierarquizar saberes, a ecologia de saberes enfatiza a interdependência: todos os conhecimentos são incompletos, mas podem se enriquecer mutuamente quando colocados em diálogo. Essa perspectiva desafia a monocultura da ciência e reivindica a legitimidade dos saberes produzidos nas comunidades, nas práticas culturais, na ancestralidade e nas experiências cotidianas dos povos. Para Boaventura, a ecologia dos saberes

> permite a articulação de diferentes movimentos sociais e de diferentes lutas, a tradução intercultural contribui para transformar a diversidade epistemológica e cultural do mundo num fator favorável e capacitador, promovendo a articulação entre lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado (SANTOS, 2019, p.59).

Apesar das limitações, a BNCC da Educação Infantil oferece brechas para a emergência de múltiplas formas de conhecimento. Os Campos de Experiência se constituem, conforme está no texto, "um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (BRASIL, 2007, p.38).

A proposta de partir das experiências concretas do cotidiano pode ser interpretada como uma aproximação com as Epistemologias do Sul, pois permite que a prática docente reconheça saberes localizados e produza conhecimentos a partir do território, mesmo que o documento, em sua arquitetura, não seja plenamente decolonial.

Assim, embora a BNCC não esteja alinhada de forma explícita à pluralidade epistemológica defendida por Boaventura, a prática pedagógica pode assumir uma postura contra-hegemônica, ampliando o que o documento não assume de maneira direta.

Para tanto, professores e gestores da Educação Infantil precisam conhecer as crianças, compreendendo seus contextos sociais e ações dos seus cotidianos. Ainda nessa perspectiva, eles podem transformar as lacunas do texto em oportunidades para uma Educação Infantil mais enraizada culturalmente, mais aberta à diversidade epistêmica e mais conectada às infâncias reais que habitam o Brasil. Como sugere Kramer:

> Conhecer o que as crianças fazem, sabem, gostam (ou não), procuram e inventam é requisito para que se possa – com condições concretas pensar, formular, alterar e ajustar o currículo, rever atividades e projetos, reorganizar o espaço e redimensionar o tempo, no planejamento diário e para orientar as práticas, propiciar interações e delinear os modos de gestão (KRAMER, 2014, p. 9).

As Epistemologias do Sul convidam a pensar a Educação Infantil como um território fértil para a construção de práticas pluriepistêmicas, onde diferentes modos de conhecer convivem e se legitimam.

Além dos Campos de Experiência, a BNCC tem como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, na prática cotidiana essas orientações podem se transformar em um ambiente que valoriza saberes diversos, articular conhecimentos do território e reconhece as múltiplas formas pelas quais as crianças produzem sentido sobre o mundo. Assim, a Educação Infantil se apresenta como um espaço privilegiado para realizar a ecologia de saberes proposta por Santos (2019), que defende o diálogo entre racionalidades distintas e a superação da monocultura do conhecimento.

Nesse sentido, reconhecer infâncias plurais significa compreender que as crianças não apenas participam da cultura, mas também produzem conhecimento, constroem linguagens próprias e interpretam o mundo a partir de seus contextos socioculturais. Na perspectiva da ecologia de saberes, essa produção não pode ser reduzida a etapas universais de desenvolvimento, uma vez que cada grupo infantil se constitui dentro de uma história, de um território, de práticas comunitárias e de formas específicas de viver a infância. Valorizar a autoria infantil, suas narrativas, suas brincadeiras e seus modos de investigar o mundo é reconhecer que a Educação Infantil pode romper com hierarquias epistêmicas ao legitimar as múltiplas vozes das crianças como protagonistas de saber.

Assim, a Epistemologia do Sul é uma forma de pensar o conhecimento que busca valorizar saberes historicamente silenciados ou considerados inferiores pelo modelo dominante, apresentando-se como uma prática epistêmica comprometida com a descolonização do saber.

Diante dessas reflexões, torna-se fundamental investigar como essas concepções se materializam no cotidiano das instituições. Uma pesquisa em lócus, realizada em escolas de Educação Infantil do município de Juiz de Fora, pode oferecer elementos concretos para compreender em que medida as práticas pedagógicas efetivamente reconhecem as infâncias plurais e operam como espaços de ecologia de saberes. Tal investigação permitiria observar como professoras, crianças e comunidades articulam saberes locais, narrativas próprias e experiências culturais diversas, bem como identificar tensões, potências e limites impostos pela BNCC.

4 – Conclusões:

Mesmo sendo uma investigação inicial e de alcance limitado, os resultados apontam que, embora a BNCC reconheça a criança como sujeito de direitos e destaque a importância de se trabalhar com culturas plurais, ainda há o risco de invisibilizar saberes que não se enquadram nas perspectivas hegemônicas. Nessa direção, as contribuições de Santos (2019) tornam-se fundamentais para ampliar a leitura crítica do documento. A partir das reflexões feitas a partir das Epistemologias do Sul é possível evidenciar tanto aquilo que permanece silenciado quanto aquilo que pode emergir quando a escola cria espaços de escuta, participação e valorização das linguagens próprias das crianças.

A ecologia de saberes articula essas reflexões ao propor o diálogo horizontal entre diversos conhecimentos, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas mais plurais e sensíveis à complexidade das infâncias atuais. Entretanto, por não incluir ainda uma investigação em campo, este estudo representa um ponto de partida e não de chegada. A pesquisa futura, desenvolvida em contextos reais de Educação Infantil, permitirá compreender como essas perspectivas teóricas se concretizam no cotidiano escolar, iluminando desafios, tensões e potencialidades presentes nas práticas pedagógicas.

5 – Referências bibliográficas:

AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, A. S, DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22. Disponível em: < https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em: 15 nov. de 2025.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A BNCC e os direitos das crianças: Educação Infantil em evidência - uma entrevista de Maria Carmen Silveira Barbosa para a RCC. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 9-13, abr. 2018. ISSN 2359-2494. Disponível em: < https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/452/271 >. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2024.

CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde. BNCC para a Educação Infantil: é ou não é currículo? **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 251-267, jan./abr. 2020.

KRAMER, S. Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. **Revista Interaccções**, NO. 32, p. 5-26, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luís Fernando. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27. Disponível em: < https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em: 15 nov. 2025.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS – Revista Científica**., São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2019.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009. p. 23–71.