

Políticas curriculares e infâncias amazônicas: entre a educação integral e o direito ao território na educação infantil

Curricular policies and amazonian childhoods: between integral education and the right to territory in early childhood education

Merianne da Silva Lima¹
Roberto Sanches Mubarac Sobrinho²

Resumo:

O artigo discute as interseções entre currículo, educação infantil e educação integral a partir de uma perspectiva crítica e situada, com ênfase nos contextos amazônicos. Fundamentado em revisão bibliográfica e documental, o texto problematiza os limites das políticas padronizadas, como a BNCC, e defende a valorização de currículos territorializados, construídos com base na escuta das crianças e no reconhecimento de seus modos de vida. Argumenta-se que a educação integral, no âmbito da infância, deve ser concebida como um projeto ético-político de formação humana, articulando tempos, espaços e experiências educativas plurais, comprometido com a justiça social. As análises consideram os marcos legais brasileiros, os aportes da sociologia da infância e as críticas à escolarização precoce, destacando o papel das práticas lúdicas e da formação docente como fundamentos para uma educação democrática e emancipatória.

Palavras-chave: Amazônia; Currículo; Educação Infantil; Educação Integral; Escuta das Crianças.

Abstract:

This article discusses the intersections between curricula, early childhood education and full-time education from a critical and situated perspective, with emphasis on the Amazonian context. Based on bibliographic and documentary review, the text problematizes the limits of standardized policies such as Brazil's BNCC—and advocates for the valorization of territorialized curricula, built upon children's voices and their ways of life. It argues that full-time education, when applied to early childhood, must be understood as an ethical and political project of human formation that articulates time, space, and plural educational experiences, and that is committed to social justice. The analysis draws on Brazilian legal frameworks, contributions from the sociology of childhood, and critiques of early schooling, highlighting the role of play and teacher training as key elements for a democratic and emancipatory education.

Keywords: Amazonia; Curriculum; Early Childhood Education; Integral Education; Listening to Children.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA); Professora da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar – SEDUC – Amazonas - Brasil; Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) - Rede Educanorte; Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6272-4774>. E-mail: lima_parintins@hotmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professor Permanente do Mestrado em Educação e do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UEA e professor permanente do Doutorado em Educação na Amazônia, da rede Educanorte. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4893-0883>. E-mail: rsobrinho@uea.edu.br.

Introdução

A relação entre educação infantil e educação integral tem sido objeto de debates crescentes no campo das políticas públicas educacionais brasileiras, especialmente no contexto de ampliação do direito à educação como instrumento de justiça social. A partir de marcos normativos, como a Emenda Constitucional n.º 59/2009 e o Plano Nacional de Educação (2014–2024), observa-se o fortalecimento da concepção da educação como direito humano universal, devendo ser assegurada desde os primeiros anos de vida. Nesse cenário, consolida-se uma compreensão da infância como categoria social, histórica e cultural, superando abordagens naturalizadas e reconhecendo a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e participante ativa de seu processo formativo (Corsaro, 2011).

Reconhecer a pluralidade das infâncias, que podem ser infâncias indígenas, quilombolas, ribeirinhas, urbanas, etc., em contexto amazônico, evidencia a necessidade de políticas e práticas pedagógicas que respeitem os contextos socioculturais específicos e os diversos modos de ser criança. No entanto, persistem desafios estruturais e simbólicos que dificultam a efetiva consideração dessas infâncias no interior das práticas escolares, sobretudo nas regiões historicamente marginalizadas, como a Amazônia.

Afirmam os autores Mubarac Sobrinho e Bettoli (2022) que a racionalidade técnico-burocrática que ainda orienta grande parte das diretrizes curriculares nacionais contribui para a padronização dos processos educativos, desconsiderando os saberes, os territórios e as culturas locais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao instituir um conjunto normativo de competências e habilidades de modo linear e homogêneo em todo o território nacional, vem sendo criticada por não incorporar suficientemente epistemologias locais nem promover, de forma efetiva, a valorização da diversidade.

A crítica proposta por Morin e Wulf (2003) em “Planeta – A Aventura Desconhecida” desloca a confiança linear no progresso técnico-científico ao sublinhar a complexidade, a incerteza e os efeitos não intencionais da ação (ecologia da ação), apontando que ciência e tecnologia, isoladas de um horizonte ético-político de solidariedade, não asseguram sociedades menos violentas.

Esse enquadramento ilumina a educação infantil na Amazônia, onde soluções padronizadas e tecnocráticas tendem a fracassar diante de ecossistemas socioterritoriais singulares. Em vez de um déficit a ser “corrigido” por insumos homogêneos, a região demanda

políticas que articulem diversidade cultural, condições geográficas e tempos comunitários, reconhecendo a interdependência entre escola, família e modos de vida ribeirinhos.

Nessa perspectiva, a precariedade de infraestrutura e a dispersão geográfica não podem ser lidas apenas como obstáculos logísticos, mas como variáveis de um sistema complexo que requer desenho institucional sensível ao território: currículos contextualizados, calendários escolares ajustados aos ciclos hidrológicos, transporte fluvial seguro, formação docente para turmas multisseriadas e práticas interdisciplinares que integrem saberes locais. À luz de Morin e Wulf, (2003), trata-se menos de “importar” tecnologias e mais de cultivar uma ética da complexidade: políticas intersetoriais, participação comunitária e avaliação que vá além de matrículas e insumos, incorporando indicadores de pertencimento, linguagem, cuidado e vínculos. Só assim a educação infantil amazônica pode converter heterogeneidade em potência formativa, alinhando qualidade educativa à justiça territorial.

Segundo Tiriba (2018), a educação infantil, embora frequentemente concebida como um direito universal, precisa ser compreendida como um processo dinâmico e situado, articulado diretamente às realidades locais, como a convivência com o rio, a floresta e as comunidades tradicionais. Nesses contextos, as crianças absorvem saberes que não são contemplados pelos currículos homogêneos impostos pela BNCC.

A escuta ativa das crianças, de seus gestos e de suas expressões culturais torna-se central para a construção de um currículo que não apenas respeite, mas também celebre a diversidade e a complexidade das infâncias amazônicas.

Diante desse cenário, é essencial abrir espaço para que as vozes infantis sejam ouvidas de forma genuína, reconhecendo e valorizando as múltiplas formas pelas quais manifestam sua cultura, suas vivências sociais e seu vínculo com o território. Esses aspectos, quando acolhidos e incorporados, fortalecem de maneira decisiva a articulação entre a educação infantil e a proposta de uma educação integral.

Essa articulação exige compreender a educação integral não apenas como a ampliação do tempo de permanência na escola, mas como um projeto formativo comprometido com a totalidade da experiência humana e com o reconhecimento da complexidade dos sujeitos (Cavaliere, 2010; Moll *et al.*, 2020). Trata-se de uma concepção que integra dimensões cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, políticas e comunitárias, articulando a formação escolar aos territórios nos quais as crianças vivem e constroem suas identidades.

No campo da educação infantil, a incorporação da perspectiva integral exige enfrentar antigas dicotomias entre cuidar e educar, brincar e instruir, proteger e escolarizar. Essas tensões

são ainda mais intensas em contextos de desigualdade territorial e social, como os encontrados em comunidades amazônicas, onde as práticas educativas são frequentemente condicionadas por fatores como precariedade de infraestrutura, distâncias geográficas e ausência de reconhecimento institucional dos saberes comunitários. Conforme argumentam Mubarac Sobrinho e Bettoli (2022), o currículo prescrito tende a invisibilizar práticas pedagógicas que emergem de formas de vida situadas e das relações das crianças com seus territórios, limitando a potência emancipatória da educação.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo discutir as interseções entre currículo, educação infantil e educação integral, a partir de uma perspectiva crítica e territorializada que considera os aportes da sociologia da infância, os fundamentos da pedagogia do território e as formulações político-pedagógicas acerca da formação humana integral. Defende-se que a articulação entre essas dimensões pode contribuir para a construção de projetos educativos mais justos, sensíveis à diversidade cultural e capazes de promover o direito à infância em sua plenitude.

Assim, a educação integral não deve ser um adendo eventual à Educação Infantil, mas um norte ético-político para organizar o currículo, reconhecer a riqueza das vivências infantis e sustentar práticas comprometidas com dignidade e direitos humanos.

Nesse ponto, o diálogo com Silva (2002) em “Dr. Nietzsche, Curriculista, com uma pequena ajuda do professor Deleuze” é especialmente fértil: ao discutir a Teoria do Currículo, o autor evidencia que todo currículo é uma construção intencional, atravessada por disputas e interesses, jamais neutra. Incorporar essa perspectiva crítica reforça que a educação integral exige escolhas curriculares conscientes, que confrontem padronizações, valorizem múltiplas infâncias e inscrevam, no cotidiano escolar, um compromisso efetivo com a diferença e a justiça social.

1. Referencial teórico

As discussões sobre a educação infantil e sua articulação com a proposta de educação integral vêm sendo atravessadas, nas últimas décadas, por uma série de disputas conceituais, normativas e epistemológicas. Trata-se de um campo marcado pelas tensões em torno da ampliação dos direitos da infância e da incorporação de uma concepção de formação humana integral que transcende a lógica escolar disciplinar e fragmentada.

Adota-se aqui uma perspectiva de infância que reconhece a criança como sujeito social e histórico, produtora de cultura e participante ativa de seu próprio processo formativo e das dinâmicas sociais mais amplas. Nessa direção, o artigo de Cardoso e Souza (2011), “Viver, aprender e trabalhar: habitus e socialização de crianças em uma comunidade de pescadores da Amazônia”, constrói uma noção de “infância amazônica”, explicita características e perspectivas ancoradas nos saberes tradicionais, nas práticas cotidianas e na socialização pelo trabalho. Mostram que o habitus das crianças se constitui na relação com o trabalho, o rio e a coletividade, configurando repertórios de aprendizagem que a escola precisa reconhecer e traduzir pedagogicamente, sob pena de produzir exclusões simbólicas (Cardoso; Souza, 2011).

De forma complementar, Corsaro (2011) reforça essa concepção ao enfatizar a capacidade de ação das crianças e os modos pelos quais constroem, junto aos seus pares e aos adultos, redes de interação e de participação cultural.

No campo da educação integral, destaca-se a contribuição de Cavalieri (2010), que adverte para os riscos de reducionismos operacionais e tecnicistas no uso do termo. Para a autora, é fundamental recuperar o caráter político da educação integral, concebendo-a como um projeto formativo voltado a promover o desenvolvimento integral da pessoa, abrangendo não apenas o aspecto intelectual, mas também as dimensões emocionais, éticas, estéticas, corporais e sociais que constituem a experiência humana.

Nesse sentido, a educação integral não pode ser confundida com a simples ampliação da jornada escolar, sob o risco de se converter em instrumento de reprodução das desigualdades sociais. Ao contrário, deve ser concebida como parte de um projeto ético e político comprometido com a justiça social e com a transformação das condições concretas de existência das populações mais vulnerabilizadas.

A proposta de educação integral que se pretende articular à educação infantil exige, ainda, o reconhecimento das infâncias em seus contextos específicos e a valorização dos territórios onde vivem, crescem e aprendem.

Nessa direção, Mubarac Sobrinho e Bettoli (2022) propõem a noção de currículo como território de escuta. Para os autores, a escuta das infâncias é elemento estruturante de uma pedagogia comprometida com os sujeitos reais e suas experiências cotidianas. Em oposição à lógica da homogeneização curricular promovida por documentos como a BNCC, defende-se uma pedagogia que emerge do chão das escolas e dos saberes comunitários, especialmente em contextos como o da Amazônia brasileira, em que o currículo prescrito frequentemente silencia as epistemologias locais e os modos de ser e de aprender das crianças amazônicas.

Essa concepção também é defendida por Jaqueline Moll *et al.* (2020), para quem a educação integral deve ser concebida como um projeto de sociedade, fundado em princípios de equidade, participação e valorização da diversidade. Moll *et al.* (2020) enfatizam que a construção de uma escola pública de tempo integral está necessariamente vinculada à ressignificação do currículo e à reorganização dos tempos e espaços escolares, de modo a garantir experiências educativas plurais, significativas e conectadas aos territórios e às culturas locais.

Ao integrar essas contribuições teóricas, evidencia-se a necessidade de deslocar o foco da educação infantil como mera preparação para etapas posteriores e situá-la como espaço de direito, de escuta e de invenção. A pedagogia da escuta, defendida por Mubarac Sobrinho (2008), articula-se à sociologia da infância ao propor práticas educativas que partem das crianças, e não simplesmente sobre elas. Trata-se de um movimento que valoriza o gesto, o corpo, a linguagem, a brincadeira e a experiência estética e sensível como formas legítimas de construção do conhecimento e de produção de sentido no mundo.

A centralidade do território na articulação entre educação integral e educação infantil constitui, assim, um elemento estruturante. Como argumenta Mubarac Sobrinho (2008), a valorização dos saberes territoriais implica a construção de um currículo que dialogue com as experiências e culturas locais, rompendo com a colonialidade dos saberes e promovendo uma educação contextualizada e emancipadora.

Esse conjunto de aportes teóricos contribui para a construção de uma proposta educativa que reconheça a infância em sua potência política e cultural, que articule a formação integral às práticas territoriais e que promova a escuta como dimensão fundante do ato educativo. Trata-se de um desafio que requer uma revisão crítica das políticas normativas e o fortalecimento de práticas pedagógicas que emergem das experiências situadas das infâncias brasileiras.

A articulação entre educação infantil e educação integral insere-se em um campo de disputas políticas e epistemológicas no interior das políticas públicas educacionais brasileiras. A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação como um direito social e uma obrigação do Estado, consolidando a compreensão de que a educação infantil, etapa inicial da educação básica, deve ser assegurada a todas as crianças de zero a cinco anos como um direito plenamente exigível (Brasil, 1988). Essa garantia foi reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), que reafirma a educação infantil como a primeira fase da educação básica, integrando de forma inseparável as dimensões de educar e cuidar, e

orientando-se por princípios como a dignidade da criança, o respeito à diversidade e a promoção do seu desenvolvimento integral.

Essa concepção normativa foi reforçada pela Emenda Constitucional n.º 59/2009 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que consolidaram a obrigatoriedade da oferta gratuita da educação infantil, na pré-escola, para crianças a partir de quatro anos. O PNE, em sua Meta 1, estabelece a ampliação da oferta da educação infantil com qualidade, vinculando-a ao acesso e a permanência, a valorização dos profissionais e a articulação com as especificidades dos contextos socioculturais. Já a Meta 6 propõe a ampliação da jornada escolar, reafirmando o compromisso com uma formação que contemple o estudante em todas as suas dimensões. Para tanto, defende a implementação da educação em tempo integral, articulada a um currículo integrado, capaz de unificar tempos, espaços e experiências de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a noção de educação integral ultrapassa a dimensão quantitativa do tempo e assume centralidade como proposta pedagógica voltada ao desenvolvimento pleno dos sujeitos. Cavaliere (2010) critica a tendência de associar a educação integral apenas à ampliação da carga horária, advertindo que tal leitura reducionista esvazia o potencial transformador da proposta. Para a autora, é necessário compreender a educação integral como um projeto político-pedagógico enraizado na realidade dos estudantes e comprometido com a promoção da justiça social, da equidade e da emancipação humana.

Complementando essa leitura, Moll *et al.*, (2020) argumentam que a educação integral implica a reorganização do trabalho pedagógico em torno de tempos, espaços, linguagens e saberes diversos, integrando o conhecimento sistematizado com experiências culturais, artísticas, científicas e comunitárias. Trata-se de uma concepção que rompe com a lógica fragmentada do currículo tradicional e se ancora em um projeto de sociedade plural, inclusiva e democrática.

Corsaro (2011), ao considerar a infância como categoria social e histórica, é imprescindível dialogar com a sociologia da infância, que questiona visões adultocêntricas e reconhece as crianças como sujeitos ativos na produção da cultura e da vida social.

Uma breve digressão histórica ajuda a situar esse debate: em “História Social da Criança e da Família”, Philippe Ariès (2022) mostra como a noção moderna de infância não é natural nem atemporal, mas uma construção histórica que se consolidou gradualmente a partir da modernidade, distinguindo crianças de adultos e atribuindo-lhes estatuto próprio. Essa leitura ilumina o percurso pelo qual as crianças passam a ser reconhecidas como sujeitos, cenário no

qual as contribuições contemporâneas de Corsaro se inscrevem ao enfatizar agência infantil, participação e produção cultural nas interações cotidianas.

Esse referencial teórico desloca o olhar sobre a infância de uma perspectiva de carência para uma perspectiva de potência, que valoriza a escuta, a participação e a experiência sensível como formas legítimas de construção de conhecimento.

A BNCC, aprovada em 2017, apresenta-se como um marco normativo para a organização curricular da educação básica. No entanto, sua aplicação tem sido alvo de críticas por parte de pesquisadores e educadores que denunciam sua tendência à padronização e ao controle dos processos educativos. Mubarac Sobrinho e Bettoli (2022) sustentam que a BNCC silencia as epistemologias locais e opera por uma lógica de colonização curricular, desconsiderando os territórios, as culturas e os saberes das infâncias amazônicas. Os autores propõem a noção de currículo como território de escuta, no qual a escuta das infâncias, seus gestos, suas narrativas e suas práticas sociais constituem o centro da organização pedagógica.

Quando realizada a partir de uma compreensão enraizada no território, essa escuta abre caminho para a criação de currículos que dialoguem de forma autêntica com as realidades locais. Tal perspectiva mostra-se especialmente relevante em regiões marcadas por desigualdades históricas e pela presença do Estado frequentemente insuficiente ou ausente, como ocorre em muitas comunidades ribeirinhas, indígenas e em áreas periféricas da Amazônia.

Segundo os autores, a escuta das infâncias amazônicas não se limita à oralidade, mas comprehende o corpo, o brincar, o silêncio, o movimento e os modos de habitar o mundo, como linguagens legítimas que desafiam os modelos escolares tradicionais.

A articulação entre educação infantil e educação integral, portanto, exige a superação das dicotomias históricas entre cuidar e educar, brincar e aprender, conteúdo e experiência. Requer, ainda, a incorporação de uma pedagogia do território, na qual o currículo seja compreendido como um processo político e situado, construído a partir das interações entre sujeitos, tempos, espaços e culturas (Mubarac Sobrinho; Bettoli, 2022). Tal proposta alinha-se à ideia de currículo vivo, que se atualiza nas relações cotidianas e valoriza as múltiplas linguagens infantis como formas de produção de sentido e pertencimento.

Reconhecer e garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, como estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), exige que as práticas pedagógicas estejam profundamente comprometidas com experiências que promovam a convivência, estimulem o brincar, incentivem a participação ativa, favoreçam a exploração, deem espaço à expressão e ampliem o acesso ao conhecimento.

Esses direitos apontam para a importância de uma abordagem integral da infância, que reconheça a criança como ser pleno no presente, e não apenas como sujeito em preparação para etapas futuras da escolarização.

Dessa forma, os marcos legais e os referenciais teóricos aqui discutidos sustentam a compreensão de que a integração entre educação infantil e educação integral deve ser construída com base na escuta ativa, na valorização dos territórios e na promoção de experiências significativas que respeitem a diversidade cultural e social das crianças brasileiras. Essa perspectiva reafirma o compromisso ético-político com a infância como tempo de direitos, de cultura e de cidadania.

2. Metodologia

O presente artigo constitui-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental de marcos legais, com o objetivo de discutir as interseções entre currículo, educação infantil e educação integral a partir de uma perspectiva crítica e territorializada. A escolha metodológica pela revisão teórico-documental justifica-se pela intenção de estabelecer um diálogo crítico entre os aportes da sociologia da infância, os princípios da formação humana integral e as diretrizes normativas que orientam a educação básica no país, especialmente aquelas voltadas à infância.

Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica permite o levantamento, a sistematização e a análise de contribuições teóricas sobre um determinado objeto, o que dá ao pesquisador a oportunidade de perceber com clareza o que já foi produzido na área, identificar os conceitos centrais, reconhecer as tensões existentes e vislumbrar diferentes caminhos e possibilidades que cercam o tema em estudo. Essa abordagem, ao privilegiar fontes secundárias de natureza científica e normativa, permite não apenas a identificação dos fundamentos teóricos e legais que sustentam a educação integral na primeira infância, mas também a problematização de suas contradições à luz dos contextos socioterritoriais em que as políticas educacionais são efetivadas.

O conjunto de documentos analisados abrange marcos legais e orientações oficiais do Brasil, entre eles a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009). A escolha desse material se justifica por serem referenciais centrais na organização da política educacional atual,

estabelecendo direitos, metas e parâmetros que orientam o currículo e as práticas voltadas à infância.

A análise teórica ancora-se em autores que têm se destacado nos debates sobre infância, currículo, escuta e território, tais como Cavaliere (2010), Corsaro (2011), Moll *et al.* (2020) e Mubarac Sobrinho (2008, 2022). Esses referenciais contribuem para problematizar a forma como a educação integral tem sido compreendida e implementada nas políticas públicas, especialmente em relação às crianças que vivem em contextos marcados por desigualdades históricas, como a região amazônica.

Por fim, a análise dos textos foi orientada por uma perspectiva crítica e interpretativa, buscando identificar as convergências e tensões entre os fundamentos teóricos e os dispositivos legais em relação à efetivação dos direitos da criança à educação integral e ao reconhecimento de sua condição de sujeito histórico, cultural e territorialmente situado.

3. Resultados

Para Corsaro (2011), a relação entre educação infantil e educação integral revela-se atravessada por disputas políticas, epistemológicas e territoriais. A noção de criança como sujeito de direitos, formulada a partir da Constituição de 1988 e fortalecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), constitui um marco civilizatório na consolidação da infância como categoria histórica, política e socialmente situada. Ao reconhecer a criança como cidadã desde o nascimento, a legislação brasileira abre caminho para práticas educativas comprometidas com o respeito à diversidade cultural, com a promoção da equidade e com o enfrentamento das desigualdades estruturais que caracterizam o país.

Contudo, conforme observam Cavaliere (2010), Mubarac Sobrinho e Bettoli (2022), as políticas públicas voltadas à infância, em especial aquelas que articulam educação integral e currículo, têm oscilado entre uma retórica de reconhecimento e práticas de padronização e silenciamento das múltiplas infâncias, sobretudo daquelas que vivem em territórios periféricos, rurais ou indígenas. A implantação da BNCC ilustra esse paradoxo ao propor um conjunto normativo de competências gerais e habilidades específicas que, embora legitimadas sob o discurso da qualidade e da equidade, acabam por impor uma lógica homogeneizante que tende a desconsiderar os saberes locais, os modos de vida comunitários e as epistemologias produzidas no cotidiano das crianças.

No contexto amazônico, a aplicação da BNCC enfrenta obstáculos práticos significativos, especialmente em escolas situadas em regiões isoladas ou com acesso restrito a

recursos. A padronização exigida pela BNCC, ao desconsiderar as especificidades culturais e territoriais, leva a uma adaptação do currículo por parte dos educadores, que buscam integrar as experiências locais ao ensino. Por exemplo, nas comunidades indígenas e ribeirinhas, os professores têm incorporado elementos do cotidiano das crianças, como suas relações com a natureza e as práticas culturais locais, ao conteúdo proposto pela BNCC. Embora essas adaptações sejam tentativas de tornar o currículo mais relevante para as realidades dessas crianças, elas não são oficialmente reconhecidas nem sistematizadas nas diretrizes curriculares, o que gera uma lacuna entre a teoria normativa e a prática educativa local.

A crítica formulada por Mubarac Sobrinho (2022) à BNCC parte da constatação de que a concepção de currículo operada por esse documento se ancora em uma matriz técnica e normativa, que instrumentaliza os processos educativos e descola o ensino da vida concreta dos sujeitos. Em oposição a essa abordagem, o autor propõe a ideia de currículo como território, compreendido como espaço simbólico, ético e político em que se produzem sentidos, relações, afetos e resistências. Nesse território, as experiências infantis ganham centralidade, e a escuta das crianças passa a configurar-se como gesto pedagógico fundamental, capaz de desestabilizar hierarquias, reconfigurar tempos e criar outras formas de estar na escola.

A escuta, nesse contexto, ultrapassa a dimensão metodológica. Trata-se de uma ética da atenção ao outro, que reconhece a criança como produtora de conhecimento, dotada de linguagem própria, de memória coletiva e de pertencimento territorial. Como afirmam Melo e Guimarães (2018), a escuta das infâncias não é apenas um dispositivo de investigação ou planejamento, mas uma forma de relação que potencializa a constituição do sujeito e o reconhecimento da diversidade. Em territórios como a Amazônia, onde as crianças constroem seus modos de vida a partir de relações simbióticas com o rio, a floresta e a coletividade, escutar implica incorporar esses elementos à arquitetura curricular, compreendendo o território não como pano de fundo, mas como dimensão constitutiva da aprendizagem.

Essa concepção de currículo territorializado, demanda também uma profunda transformação na formação docente. O educador comprometido com a educação integral não pode operar apenas como transmissor de conteúdos, mas como agente mediador, sensível à diversidade das infâncias e às dinâmicas do território. A formação, nesse sentido, deve ser entendida como processo contínuo e situado, que reconheça a experiência, o corpo, a história e os afetos como elementos formativos (Castelo Branco; Borghi; Hage, 2024).

A efetivação do direito à educação integral na infância amazônica exige um entendimento que vá além da normatividade legal ou da ampliação da jornada escolar. É

necessário compreender a criança amazônica como sujeito histórico e culturalmente situado, cujas experiências formativas estão enraizadas em modos de vida que entrelaçam floresta, rios, ancestralidades e práticas comunitárias. Como apontam Santos e Colares (2023), esse direito, embora previsto em dispositivos como a Constituição Federal e o Plano Nacional de Educação, só se concretiza plenamente quando articulado às realidades territoriais e às demandas concretas dos povos da região.

Para tanto, torna-se imprescindível uma pedagogia que reconheça as múltiplas infâncias amazônicas e que promova uma formação omnilateral, aquela que desenvolve as dimensões intelectuais, corporais e culturais dos sujeitos, como condição para que a escola pública cumpra seu papel social.

As autoras ressaltam que esse projeto formativo, ancorado nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, exige dos sistemas municipais de ensino a reorganização das práticas curriculares e do tempo escolar, de modo a integrar o saber sistematizado à vida concreta das crianças, em sua pluralidade étnica, social e ambiental. Nesse sentido, a educação integral na Amazônia não pode ser concebida como mera expansão do tempo escolar, mas como expressão de um compromisso ético-político com a justiça social, a valorização da diversidade e o enfrentamento das desigualdades históricas que atravessam o acesso e a permanência das crianças da região na escola (Santos; Colares, 2023).

A ideia de justiça curricular, nesse debate, emerge como princípio orientador das práticas pedagógicas voltadas à infância. Trata-se de um conceito que vai além da igualdade formal de acesso à educação, exigindo o reconhecimento e a valorização das diferenças como condição para a efetivação dos direitos. Como afirmam Macedo (2022), a justiça curricular implica repensar o conteúdo, os métodos e as finalidades da educação a partir das vozes historicamente silenciadas. No caso das crianças amazônicas, isso significa incorporar ao currículo as narrativas dos povos originários, os saberes tradicionais, os modos de viver em coletividade, as festas, as brincadeiras, os mitos e as práticas de cuidado que atravessam a infância nos territórios do rio e da floresta. Assim, a justiça curricular torna-se um gesto de reparação e reconhecimento, que amplia as fronteiras do ensinar e reinscreve no espaço escolar a pluralidade dos mundos que o habitam.

Ademais, os marcos legais reforçam esse compromisso. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) afirmam que a prática pedagógica deve ser pautada pelos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade e do respeito ao bem comum; pelos princípios políticos dos direitos de cidadania, da justiça social e da inclusão; e pelos

princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da ludicidade. Esses princípios, contudo, não se efetivam por si mesmos. Sua concretude exige políticas públicas que garantam infraestrutura adequada, formação continuada, condições dignas de trabalho e tempo para o planejamento e a escuta.

No contexto amazônico, pensar a educação integral exige reconhecer que o tempo das crianças é diferente do tempo cronológico imposto pelos calendários escolares. As chuvas, as colheitas, os rituais comunitários e as travessias de barco que estruturam o cotidiano ribeirinho, por exemplo, demandam flexibilidade curricular, valorização das práticas culturais e articulação com os saberes da comunidade. Assim, a escola deixa de ser um espaço separado da vida e se torna extensão do território, abrigo das memórias coletivas e laboratório de novas possibilidades de existência.

Oliveira e Franco (2023) oferecem uma contribuição relevante ao discutirem as políticas de Educação em Tempo Integral no estado do Amazonas. Em sua análise, revelam que, embora essas iniciativas se sustentem em um discurso voltado à formação integral, acabam atravessadas por contradições estruturais que, na prática, simplificam a diversidade e a complexidade das infâncias amazônicas, reduzindo-as a meros números e índices de rendimento escolar.

As autoras denunciam a focalização seletiva dessas políticas, que priorizam estudantes em situação de vulnerabilidade social com base em critérios meritocráticos, desconsiderando as territorialidades específicas e as formas plurais de ser criança na Amazônia. Sua análise evidencia que a política de tempo integral, ao ser instrumentalizada por interesses eleitorais e orientações gerencialistas, distancia-se de uma perspectiva emancipadora e cidadã. Assim, a proposta de Educação Integral que emerge dessa política tende a se esvaziar de sua potência formativa, ao desconsiderar a escuta sensível das vozes infantis, a valorização dos saberes territoriais e a centralidade do brincar como linguagem fundante da infância. Tal leitura ressoa com os desafios enfrentados na Educação Infantil da região, em que práticas educativas muitas vezes operam no tensionamento entre a reprodução de modelos universalistas e a necessidade de afirmação das infâncias como sujeitos históricos e territoriais de direito.

A concretização de uma educação integral voltada para as infâncias amazônicas demanda uma compreensão que integre os múltiplos saberes e práticas culturais da região à dinâmica escolar. Oliveira e Franco (2023) destacam que, para atender as crianças em sua integralidade, é necessário reconhecer os territórios como espaços de vivência, pertencimento e produção de conhecimento. Nessa perspectiva, o território amazônico deixa de ser visto

apenas como um dado geográfico e passa a ser compreendido como campo de significações, experiências e afetos que moldam as trajetórias infantis.

As autoras evidenciam que, ao valorizar os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a coletividade e as manifestações culturais próprias das comunidades amazônicas, a escola pode romper com lógicas coloniais e homogêneas, instituindo práticas pedagógicas sintonizadas com os direitos das crianças a identidade, a escuta e a participação. Isso significa dizer que uma educação infantil integral e territorializada deve assumir o compromisso político de dialogar com os contextos concretos das infâncias amazônicas, incorporando seus ritmos, linguagens e cosmologias como elementos centrais no processo educativo (Oliveira; Franco, 2023).

Finalmente, é necessário reafirmar que a educação integral, articulada à educação infantil, não se limita a uma política compensatória nem a um projeto de ampliação do tempo escolar. Trata-se de uma aposta ética e política na infância como tempo fundante da vida, no território como fonte de saber e de resistência, e no currículo como campo de disputas e invenções. Ao reconhecer a criança como sujeito que carrega uma história, que pertence a um território e que se constitui culturalmente, a proposta de educação integral revela todo o seu potencial para transformar a escola em um espaço de justiça, de diversidade concreta e de possibilidades reais de emancipação.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que a articulação entre educação infantil e educação integral exige uma abordagem que vá além do mero prolongamento da jornada escolar. Trata-se, sobretudo, de uma perspectiva ético-política que reconhece as crianças como sujeitos de direitos, os territórios como instâncias produtoras de saberes e o currículo como campo de disputas e negociações simbólicas. A educação integral, nesse contexto, deve ser concebida como um projeto de formação humana comprometido com a justiça social, a equidade e a pluralidade de experiências infantis.

Ao considerar a escuta das crianças amazônicas como eixo estruturante da prática pedagógica, o presente estudo aponta para a urgência de currículos mais abertos, flexíveis e territorializados. Tais currículos devem dialogar com os modos de vida das comunidades, acolher as expressões culturais locais e romper com a lógica homogeneizante imposta por documentos normativos, como a BNCC. A crítica à padronização curricular ganha força quando se reconhece que os sentidos da infância, do tempo e do conhecimento variam conforme os contextos sociais, geográficos e históricos nos quais as crianças vivem.

Sob a perspectiva jurídica, a análise reforça que, nas últimas décadas, o Brasil assumiu compromissos claros com a garantia do direito à educação desde a primeira infância – compromisso expresso na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Ainda assim, a efetivação plena desses direitos esbarra em entraves persistentes, tanto de ordem estrutural quanto simbólica, os quais se tornam ainda mais evidentes em regiões historicamente atravessadas por profundas desigualdades, como a Amazônia.

É necessário deslocar o foco da escolarização centrada no desempenho e na antecipação de conteúdos para uma prática pedagógica pautada na escuta, na ludicidade, na convivência e na valorização da experiência. As brincadeiras, as interações significativas, os vínculos afetivos e o pertencimento territorial devem ser compreendidos como elementos estruturantes do processo educativo.

Ademais, destaca-se a importância da formação docente contínua, crítica e situada, capaz de preparar educadoras e educadores para atuarem em contextos diversos, com sensibilidade às especificidades culturais e territoriais das infâncias. A valorização do magistério, o investimento em políticas públicas integradas e a articulação com as famílias e comunidades são dimensões indispensáveis para a consolidação de uma proposta de educação integral que, de fato, se comprometa com os direitos das crianças.

Por fim, reafirma-se que o horizonte da educação integral, quando pensado desde a infância e a partir dos territórios amazônicos, configura-se como possibilidade de resistência e de invenção. Diante das tentativas de homogeneização curricular e das formas de silenciamento das vozes infantis, torna-se urgente construir práticas educativas que reconheçam a infância em sua plenitude, em sua diversidade e em sua potência. Que a escola se constitua, então, como espaço de travessia, de escuta, de encantamento e de justiça.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, P. 1914-1984. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CARDOSO, L. F. C.; SOUZA, J. L. C. Viver, aprender e trabalhar: habitus e socialização de crianças em uma comunidade de pescadores da Amazônia. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi Ciências Humanas**, Belém, v. 6, n. 1, p. 165-177, jan./abr. 2011. DOI: 10.1590/S1981-81222011000100010. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/items/55272d6f-31e1-4040-8842-225ac2063d20/full?utm_source=. Acesso em: 14 out. 2025.

CASTELO BRANCO, F.; BORGHI, I.; HAGE, S. Crianças, infâncias e territórios como matrizes formativas de educadores da Educação Infantil do Campo. **Revista Cocar**, Belém, v. 20, n. 38, p. 1-18, 2024. DOI: 10.31792/rc.v20i38.7596. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7596>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249–259, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MACEDO, I. L. **Projeto de Vida**: em busca de modos de existência para a ética e a diversidade na educação escolar. 2022. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2022.

MELO, K. R. A.; GUIMARÃES, I. V. Formação continuada de professores da infância: como podem as crianças contribuir? **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 7, n. 3, p. 527-537, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47533/25680>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MOLL, J.; PONCE, B. J.; RONCA, A. C. C.; SOARES, J. N. O. Escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2095-2111, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2095-2111>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MORIN, E.; WULF, C. **Planeta**: a aventura desconhecida. Tradução: Pedro Goergen. São Paulo: Editora Unesp, 2003. Disponível em: https://editoraunesp.com.br/catalogo/9788571394759%2Cplaneta?utm_source=. Acesso em: 14 out. 2025.

MUBARAC SOBRINHO, R. S. Metodologias de investigação com crianças: outros mapas, novos territórios para a infância. **E-cadernos CES**, n. 2, p. 151–164, 2008. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/e-cadernos/media/documentos/ecadernos2/Roberto%20Sanches%20Mubarac%20Sobrinho.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2025.

MUBARAC SOBRINHO, R. S.; BETTIOL, C. A. Entre o ‘dito’ e o ‘não-dito’: uma análise crítica da BNCC e do RCA para a Educação Infantil na rede pública do Amazonas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. esp. 2, p. 515–532, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12659>. Acesso em: 02 jul. 2025.

OLIVEIRA, A. M. G; FRANCO, Z. G. E. O Projeto de Educação em Tempo Integral no Estado do Amazonas como garantia do Direito à Educação. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 32, n. 70, p. 160-174, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432023000200160&script=sci_arttext. Acesso em: 15 jun. 2025.

SANTOS, Á. R.; COLARES, M. L. I. S. O direito à educação integral na amazônia diante da imposição da política neoliberal. **Paradigma**, v. 44, n. 4, p. 522-541, 2023. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1515/1341>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, T. T. Dr. Nietzsche, curriculista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. (orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 35-52.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Editora Paz e Terra, 2018.