

QUANDO A CRIANÇA OCUPA O CENTRO: FORMAÇÃO DOCENTE E PROTAGONISMO INFANTIL NA AMAZÔNIA

WHEN THE CHILD TAKES CENTER STAGE: TEACHER EDUCATION AND CHILDREN'S PROTAGONISM IN THE AMAZON

CUANDO LA NIÑEZ OCUPA EL CENTRO: FORMACIÓN DOCENTE Y PROTAGONISMO INFANTIL EN LA AMAZONÍA

Maria Francisca Montefusco de França¹, Adélia Cristina Alves de Almeida², Elizandra Meireles dos Santos³, Rayane da Silva Maximiano⁴, Christiane de Almeida Souza⁵, Isac da Silva Santos⁶

DOI: 10.54899/dcs.v23i93.6607

Recibido: 10/07/2026 | Aceptado: 31/07/2026 | Publicación en línea: 13/08/2026.

RESUMO

A Educação Infantil em contexto amazônico apresenta especificidades que demandam práticas pedagógicas adaptadas às relações entre território, cultura e infância. Nesse cenário, este estudo teve como objetivo compreender como a organização do trabalho docente e o protagonismo infantil se manifestam nas práticas pedagógicas desenvolvidas em uma instituição pública de Educação Infantil localizada em Manaus, Amazonas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada na pesquisa narrativa, cujos dados foram produzidos por meio de diário de campo, registros fotográficos e documentos pedagógicos construídos durante as vivências em campo. A interpretação das experiências possibilitou a organização dos resultados em duas categorias analíticas: (I) Formação Docente e Organização das Práticas Pedagógicas em Contexto Amazônico e (II) Protagonismo Infantil nas Experiências Educativas em Contexto Amazônico. As análises evidenciaram que o território amazônico constitui elemento estruturante da ação pedagógica, na perspectiva sistêmica de Capra (1996), torna necessário a construção de um planejamento pedagógico holístico profundo que leve a práticas contextualizadas às especificidades locais. Além disso, revelaram que o protagonismo infantil se expressa nas

¹ Especialista em Psicopedagogia e em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, Faculdade de Minas Gerais (FACUMINAS), Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: maria.montefusco09@gmail.com

² Mestranda em Educação, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: a.cristinaalmeida@live.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0665-2670>

³ Especialista em Tecnologias Educacionais para a Docência em Educação Profissional e Tecnológica, Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: pedagogaelizandra29@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-4259-7032>

⁴ Especialista em Educação Especial Inclusiva e Neuropsicopedagogia, Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: rayanemaximiano87@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-6415-8532>

⁵ Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Intervenção ABA aplicada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), Alfabetização, Letramento e Educação Infantil e Libras, Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: chrisalmeida1512@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-3572-9508>

⁶ Especialista em Tecnologia da Informação, Faculdade de Minas Gerais (FACUMINAS), Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: isac.idss@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-4934-7458>

experiências de exploração, interação, brincadeira, investigação e alfabetização, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e participante ativa dos processos educativos. Conclui-se que a articulação entre território, práticas pedagógicas e protagonismo infantil fortalece uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral da criança e com a valorização das singularidades amazônicas.

Palavras-chave: Protagonismo Infantil. Formação Docente. Práticas Pedagógicas Holística Profunda. Contexto Amazônico. Presidente Figueiredo-AM.

ABSTRACT

Early Childhood Education in the Amazonian context presents specific characteristics that require pedagogical practices sensitive to the relationships among territory, culture, and childhood. In this context, the present study aimed to understand how the organization of teaching work and children's protagonism are manifested in the pedagogical practices developed in a public Early Childhood Education institution located in Manaus, Amazonas, Brazil. This is a qualitative study grounded in narrative inquiry, whose data were produced through field diaries, photographic records, and pedagogical documents developed during field experiences. The interpretation of these experiences enabled the organization of the findings into two analytical categories: (I) Teacher Education and the Organization of Pedagogical Practices in the Amazonian Context and (II) Children's Protagonism in Educational Experiences in the Amazonian Context. The analyses revealed that the Amazonian territory constitutes a structuring element of pedagogical action. From Capra's (1996) systemic perspective, this makes it necessary to develop deep holistic pedagogical planning capable of guiding pedagogical practices contextualized to local specificities. Furthermore, the findings showed that children's protagonism is expressed through experiences of exploration, interaction, play, inquiry, and early literacy, recognizing children as subjects of rights and active participants in educational processes. It is concluded that the articulation among territory, pedagogical practices, and children's protagonism strengthens Early Childhood Education committed to children's holistic development and to valuing the singularities of the Amazon.

Keywords: Children's Protagonism. Teacher Education. Deep Holistic Pedagogical Practices. Amazonian Context. Presidente Figueiredo-AM.

RESUMEN

La Educación Infantil en el contexto amazónico presenta particularidades que demandan prácticas pedagógicas sensibles a las relaciones entre territorio, cultura e infancia. En este escenario, el presente estudio tuvo como objetivo comprender cómo la organización del trabajo docente y el protagonismo infantil se manifiestan en las prácticas pedagógicas desarrolladas en una institución pública de Educación Infantil ubicada en Manaus, estado de Amazonas, Brasil. Se trata de una investigación cualitativa, fundamentada en la investigación narrativa, cuyos datos fueron producidos mediante diarios de campo, registros fotográficos y documentos pedagógicos elaborados durante las experiencias en campo. La interpretación de estas experiencias permitió organizar los resultados en dos categorías analíticas: (I) Formación Docente y Organización de las Prácticas Pedagógicas en el Contexto Amazónico y (II) Protagonismo Infantil en las Experiencias Educativas en el Contexto Amazónico. Los análisis evidenciaron que el territorio amazónico constituye un elemento estructurante de la acción pedagógica. Desde la perspectiva

sistémica de Capra (1996), ello hace necesaria la construcción de una planificación pedagógica holística profunda, capaz de orientar prácticas pedagógicas contextualizadas a las especificidades locales. Además, revelaron que el protagonismo infantil se expresa en experiencias de exploración, interacción, juego, investigación y alfabetización, reconociendo a los niños como sujetos de derechos y participantes activos de los procesos educativos. Se concluye que la articulación entre territorio, prácticas pedagógicas y protagonismo infantil fortalece una Educación Infantil comprometida con el desarrollo integral de la niñez y con la valorización de las singularidades amazónicas.

Palabras clave: Protagonismo Infantil. Formación Docente. Prácticas Pedagógicas Holísticas Profundas. Contexto Amazónico. Presidente Figueiredo-AM.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

Reconhecer a criança como sujeito central das práticas pedagógicas implica compreendê-la como protagonista de suas experiências, capaz de interpretar, participar e produzir sentidos sobre o mundo desde os primeiros anos de vida. Na Educação Infantil, essa perspectiva desloca o foco de práticas centradas na transmissão de conhecimentos para experiências educativas fundamentadas na escuta, nas interações, nas brincadeiras e na valorização das múltiplas formas pelas quais as crianças constroem conhecimentos e estabelecem relações com o meio em que vivem. Mais do que assegurar o acesso à escola, trata-se de reconhecer a infância como um tempo de produção de cultura, participação e aprendizagem.

Essa compreensão encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), ao reconhecerem a criança como sujeito de direitos que, nas interações e brincadeiras, produz cultura, constrói sua identidade e amplia seus conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Em consonância, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reafirma o protagonismo infantil ao orientar que as práticas pedagógicas sejam organizadas de modo a garantir a participação ativa das crianças, respeitando seus interesses, tempos, formas de expressão e processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, reconhecer a criança como sujeito central do processo educativo representa um compromisso ético, político e pedagógico com a construção de experiências significativas que respeitem sua singularidade e favoreçam seu desenvolvimento integral.

Entretanto, a efetivação desse compromisso não depende apenas dos avanços normativos

ou das concepções contemporâneas de infância. Ela exige professores capazes de compreender as crianças em sua integralidade e de organizar práticas pedagógicas que valorizem suas experiências, sua participação e seus diferentes modos de aprender. Nesse sentido, a formação docente constitui um elemento estruturante da qualidade da Educação Infantil, pois é por meio dela que os professores constroem conhecimentos, refletem criticamente sobre sua prática e desenvolvem competências para promover experiências educativas que favoreçam a autonomia e o protagonismo infantil. Como destaca Nóvoa (2022), a formação de professores configura-se como um processo permanente de desenvolvimento profissional, no qual teoria e prática se articulam continuamente em resposta aos desafios concretos da escola.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante quando situada no contexto amazônico. A diversidade cultural, social e territorial que caracteriza a região desafia práticas pedagógicas homogêneas e evidencia a necessidade de uma formação docente comprometida com as especificidades das infâncias amazônicas. Nessa perspectiva, Lima e Mubarak Sobrinho (2025) defendem que pensar a Educação Infantil na Amazônia implica reconhecer o território como dimensão constitutiva da infância e do currículo, compreendendo que as experiências produzidas nas relações com a comunidade, a cultura e a natureza integram os processos de aprendizagem das crianças. Assim, reconhecer a criança como sujeito central das práticas pedagógicas pressupõe considerar os modos de vida, os saberes e as territorialidades que constituem sua experiência cotidiana, fortalecendo uma educação comprometida com a realidade amazônica.

Embora os avanços teóricos e normativos reafirmem a criança como protagonista de sua aprendizagem, ainda permanecem desafios para que esse princípio se concretize nas práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, especialmente em contextos amazônicos, onde as especificidades territoriais e culturais demandam processos formativos capazes de articular conhecimentos científicos e experiências produzidas no território. Compreender como essa articulação se materializa no cotidiano escolar representa um desafio para a pesquisa educacional e contribui para ampliar o debate sobre a formação docente e o protagonismo infantil na Amazônia.

Diante desse contexto, o presente estudo foi orientado pela seguinte questão de pesquisa: ***de que maneira a formação docente contribui para a construção de práticas pedagógicas que favorecem o protagonismo infantil na Educação Infantil em contexto amazônico?*** Para responder a essa problemática, estabeleceu-se como objetivo analisar as contribuições da formação docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o

protagonismo infantil na Educação Infantil, considerando as especificidades do contexto amazônico, a partir de um estudo bibliográfico e de campo realizado no município de Presidente Figueiredo, Amazonas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Criança como Centro do Processo Educativo

A compreensão da criança como sujeito central do processo educativo representa uma mudança paradigmática na Educação Infantil, ao deslocar o foco de práticas pedagógicas centradas na transmissão de conhecimentos para uma perspectiva que reconhece a infância como uma etapa singular da vida, marcada pela participação, pelas interações e pela produção de significados. Nessa direção, a criança deixa de ser concebida como receptora passiva da ação educativa e passa a ser reconhecida como sujeito histórico, social e cultural, capaz de interpretar, ressignificar e transformar as experiências vividas no cotidiano escolar.

Essa mudança de perspectiva encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ao estabelecerem que a criança é um sujeito de direitos que, nas interações e brincadeiras, constrói sua identidade, produz cultura e amplia seus conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo (Brasil, 2009). Em consonância, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma que a organização das práticas pedagógicas deve assegurar experiências que promovam a participação ativa das crianças, respeitando seus tempos, interesses e formas de expressão (Brasil, 2017).

Nessa perspectiva, compreender a criança como centro do processo educativo significa reconhecer sua capacidade de participar ativamente da construção das experiências pedagógicas. Como afirma Kramer (2007), a infância constitui uma categoria social e histórica, cuja compreensão exige superar visões reducionistas que tratam a criança apenas como um ser em preparação para a vida adulta. Ao contrário, Kramer (2007) defende que a criança deve ser reconhecida como cidadã desde o presente, capaz de estabelecer relações, produzir sentidos e participar da vida social por meio das múltiplas linguagens que constituem sua experiência.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições da Sociologia da Infância, especialmente dos estudos de Corsaro (2011), ao defender que as crianças não apenas reproduzem a cultura produzida pelos adultos, mas participam ativamente de sua reconstrução. Para ele, as

crianças elaboram processos de reprodução interpretativa, conceito que evidencia sua capacidade de reinterpretar, negociar e transformar os elementos culturais presentes em seu cotidiano.

Conforme afirma Corsaro (2011, p. 31), "as crianças apropriam-se criativamente das informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares [...]". Essa perspectiva rompe com concepções adultocêntricas da infância e atribui às crianças um papel ativo na produção da vida social.

Ao discutir a infância como categoria social, Sarmento (2004) também contribui para ampliar essa compreensão ao afirmar que as crianças são sujeitos competentes na produção de culturas próprias, constituídas nas relações que estabelecem com outras crianças e com os adultos. Nessa direção, a infância deixa de ser entendida apenas como uma fase do desenvolvimento humano e passa a ser reconhecida como um grupo social dotado de modos específicos de interpretar e viver o mundo. Essa compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a escuta, a participação e a autonomia das crianças no cotidiano da Educação Infantil.

No campo da Educação Infantil brasileira, Barbosa (2009) destaca que reconhecer a criança como protagonista implica reorganizar o trabalho pedagógico para além da execução de atividades previamente definidas pelo adulto. Isso significa construir experiências educativas fundamentadas na observação, na escuta e no respeito às iniciativas infantis, permitindo que as crianças participem das decisões, das brincadeiras, das investigações e das interações que constituem o cotidiano da instituição educativa. Nessa perspectiva, o protagonismo infantil não se restringe à liberdade de escolha, mas expressa uma forma de participação que atribui sentido às experiências vividas pelas crianças.

Dessa forma, colocar a criança no centro do processo educativo não significa reduzir o papel do professor, mas redefinir sua atuação a partir de uma prática pedagógica que reconheça as crianças como sujeitos ativos da aprendizagem e do desenvolvimento. Essa compreensão exige que o planejamento pedagógico seja organizado em torno das experiências infantis, favorecendo contextos de aprendizagem que promovam a curiosidade, a investigação, a criatividade e a participação. É justamente essa exigência que evidencia a importância da formação docente, ao compreender que a efetivação do protagonismo infantil depende de práticas pedagógicas intencionalmente construídas pelos professores.

Formação Docente e a Construção de Práticas Pedagógicas para o Protagonismo Infantil

A formação docente constitui um dos elementos estruturantes da qualidade da Educação Infantil, uma vez que as concepções construídas ao longo da trajetória profissional dos professores orientam as escolhas pedagógicas, as formas de interação com as crianças e a organização das experiências de aprendizagem. Nessa perspectiva, discutir práticas voltadas ao protagonismo infantil significa compreender que a participação das crianças não decorre apenas de novas propostas metodológicas, mas de um processo formativo capaz de desenvolver profissionais que reconheçam a infância em sua complexidade e atuem de maneira crítica, ética, cultural e intencional.

A docência, nesse contexto, deixa de ser compreendida como a aplicação de técnicas previamente definidas e passa a ser entendida como uma prática intelectual que exige reflexão permanente, investigação e compromisso com a construção de ambientes educativos que valorizem a escuta, a participação e a autonomia infantil (Nóvoa, 2022; Gatti, 2021).

A compreensão da docência como profissão em constante construção tem sido amplamente discutida por Nóvoa (2022), ao defender que a formação de professores precisa estar vinculada à realidade da escola e às experiências produzidas no exercício da profissão. O desenvolvimento profissional ocorre em um movimento contínuo de aprendizagem, no qual os professores constroem conhecimentos a partir da reflexão crítica sobre sua prática e do diálogo com seus pares (Nóvoa, 2022). Essa perspectiva desloca a formação de modelos prescritivos para processos colaborativos, nos quais a identidade profissional é permanentemente ressignificada diante das transformações sociais, culturais e educacionais que atravessam a escola contemporânea.

Ao discutir a natureza dos saberes docentes, Tardif (2014) amplia essa reflexão ao demonstrar que o conhecimento profissional do professor não se limita aos conteúdos adquiridos na formação inicial. Os saberes da docência são constituídos pela articulação entre conhecimentos científicos, curriculares, experienciais e profissionais, formando um repertório que se transforma continuamente à medida que o professor interpreta e enfrenta os desafios do cotidiano escolar. Nessa direção, ensinar na Educação Infantil exige competências que ultrapassam o domínio de conteúdos pedagógicos, envolvendo sensibilidade para compreender as diferentes formas pelas quais as crianças aprendem, comunicam-se e participam das experiências educativas.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Pimenta (2012), ao afirmar que a

prática pedagógica não deve ser reduzida à aplicação de teorias produzidas externamente à escola. Ao contrário, a autora compreende a docência como um espaço de produção de conhecimentos, no qual o professor investiga sua realidade, analisa criticamente suas ações e reconstrói continuamente sua prática. A reflexão sobre a experiência cotidiana transforma-se, assim, em elemento constitutivo da profissionalidade docente, fortalecendo a autonomia do professor diante dos desafios impostos pelos diferentes contextos educativos.

A formação docente constitui um processo permanente de reconstrução da prática pedagógica, no qual o professor amplia sua compreensão sobre o ensino à medida que interpreta, problematiza e ressignifica as experiências vividas no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a docência não se reduz à apropriação de conhecimentos técnicos, mas consolida-se na produção de saberes que emergem do diálogo entre a reflexão, a pesquisa e a realidade educativa. Ghedin (2012) compreende a investigação como fundamento da profissionalidade docente, reconhecendo que a capacidade de analisar criticamente a própria prática fortalece a autonomia intelectual do professor e amplia as possibilidades de intervenção pedagógica.

Em consonância com esse entendimento, Lima e Matos (2018) afirmam que as transformações educacionais caminham lado a lado com um novo projeto de formação, voltado à constituição de professores capazes de desenvolver práticas pedagógicas que acolham a diversidade dos modos de aprender e rompam com modelos de ensino homogeneizadores. Sob essa compreensão, o fazer docente assume um caráter investigativo e intencional, favorecendo a construção de experiências educativas nas quais a participação das crianças deixa de ocupar um lugar periférico para tornar-se elemento constitutivo do processo de aprendizagem.

Essas reflexões tornam-se particularmente relevantes quando relacionadas ao protagonismo infantil. Segundo Gatti (2021), reforça que os desafios contemporâneos da Educação Infantil exigem processos formativos articulados às demandas concretas da prática pedagógica. Destacando que a formação de professores precisa integrar fundamentos teóricos consistentes, experiências práticas qualificadas e espaços permanentes de desenvolvimento profissional, possibilitando que os docentes compreendam a complexidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Sob essa perspectiva, a qualidade da educação está diretamente relacionada à capacidade dos professores de interpretar criticamente os contextos em que atuam e construir respostas pedagógicas coerentes com as necessidades das crianças.

Reconhecer a criança como participante ativa do processo educativo implica reorganizar o trabalho pedagógico para além da execução de atividades previamente planejadas pelo adulto.

Demanda do professor sensibilidade para observar, escutar, dialogar e incorporar as iniciativas das crianças ao planejamento cotidiano, transformando suas experiências em oportunidades de aprendizagem. As práticas pedagógicas fundamentadas na participação infantil favorecem o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da cooperação e da construção coletiva do conhecimento, ao mesmo tempo em que fortalecem vínculos entre professores e crianças e ampliam a qualidade das interações estabelecidas no ambiente educativo (Gatti, 2021; Nóvoa, 2022).

Dessa forma, compreender a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional significa reconhecer que a qualidade das práticas pedagógicas depende da articulação entre conhecimentos científicos, experiências profissionais e compromisso ético com a infância. É nesse movimento de aprendizagem permanente que o professor amplia sua capacidade de organizar contextos educativos democráticos, nos quais as crianças deixam de ocupar uma posição meramente receptiva para assumirem um papel ativo na construção de suas experiências, fortalecendo uma Educação Infantil comprometida com a participação, a escuta e o protagonismo infantil.

A Realidade Amazônica no Chão da Escola: Desafios da Educação Infantil em Presidente Figueiredo

Compreender a escola em Presidente Figueiredo, antes de tudo, conhecer a realidade do território amazônico que a constitui. Situado ao norte do estado do Amazonas, o município revela uma Amazônia que extrapola sua exuberância natural para afirmar-se como espaço de produção de culturas, identidades, saberes e modos próprios de existência. Reconhecido por sua rica geodiversidade, pela extensa rede hidrográfica e pelo conjunto de cachoeiras que o singularizam no cenário brasileiro, Presidente Figueiredo abriga um patrimônio natural cuja relevância transcende a dimensão ambiental, constituindo-se como elemento estruturante das relações sociais, culturais e educativas estabelecidas por seus habitantes (Lima; Matos, 2018).

Nesse contexto, a natureza deixa de ser concebida como pano de fundo da vida cotidiana para assumir o papel de território vivido, onde memória, cultura, pertencimento e experiências humanas se entrelaçam e tecem a formação dos sujeitos. Nessa perspectiva, a Amazônia configura-se como um espaço de produção de saberes, no qual as relações estabelecidas entre os sujeitos, a cultura e o ambiente constituem dimensões indissociáveis dos processos educativos.

Como afirma Ghedin (2006), a realidade amazônica demanda uma educação comprometida com a valorização dos conhecimentos produzidos no território e com a compreensão das múltiplas relações que os sujeitos estabelecem com o meio em que vivem.

Pensar a educação nesse contexto implica reconhecer que a Amazônia não representa apenas um espaço físico onde a escola se localiza, mas uma realidade histórica, cultural e social que produz formas particulares de aprender, ensinar e construir conhecimentos. As experiências das crianças, suas relações com os rios, a floresta, as comunidades e os modos de vida locais constituem referências que atravessam o cotidiano escolar e desafiam práticas pedagógicas capazes de dialogar com a diversidade de saberes presentes no território.

Assim, a escola amazônica é convocada a reconhecer que a formação humana se realiza na articulação entre os conhecimentos sistematizados e as experiências produzidas no mundo vivido, reafirmando o território como dimensão constitutiva dos processos educativos. É nesse horizonte de inserção territorial única de Presidente Figueiredo, que a realidade educacional expressa as singularidades de uma infância que cresce em permanente diálogo com a natureza, com a comunidade e com a cultura local.

Sobre isso, em seus estudos Caldart (2000, p. 34) defende que:

Em vez de anunciar a desordem provocada pela exclusão, como a ordem estabelecida, e educar para a domesticação, é possível subverter a desordem e reinventar a ordem, a partir de valores verdadeira e radicalmente humanistas, que tenham a vida como um bem muito mais importante do que qualquer propriedade.

Essa compreensão dialoga com a realidade das escolas municipais de Presidente Figueiredo, onde a diversidade cultural, ambiental e social da Amazônia exige práticas pedagógicas voltadas às experiências das crianças e às especificidades do território. Assim, a formação escolar deixa de estar centrada exclusivamente nos conteúdos curriculares e passa a considerar as vivências infantis, os saberes comunitários e a participação ativa das crianças como elementos constitutivos do processo educativo, fortalecendo seu protagonismo e sua condição de sujeitos de direitos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9394/96, em seu artigo 28, estabelece as seguintes normas,

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I. Conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II. Organização escolar própria, incluindo a

adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Pensar a Educação Infantil no território amazônico demanda deslocar o olhar para além das categorias que historicamente fragmentam o urbano e o rural, reconhecendo que a vida das crianças se constitui em espaços atravessados por diferentes territorialidades, saberes e formas de existência. Em Presidente Figueiredo, as crianças percorrem diariamente caminhos que conectam comunidades, ramais, rios, lagos e a sede do município, produzindo experiências que não podem ser compreendidas a partir de uma lógica dicotômica do espaço. Como afirma Arroyo (2012), os territórios educam porque são constituídos por sujeitos, histórias, culturas e relações sociais que participam da formação humana.

Para Freire (1996), educar implica partir da realidade concreta dos sujeitos, reconhecendo que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra; assim, compreender o cotidiano das crianças amazônicas significa reconhecer que seus modos de viver, brincar e relacionar-se com o território constituem conhecimentos que precisam ser acolhidos e problematizados pela prática pedagógica. A diversidade territorial, longe de representar um obstáculo às práticas pedagógicas, constitui-se como uma potência formativa que amplia as possibilidades de aprendizagem, fortalece o protagonismo infantil e reafirma a Educação Infantil como espaço de valorização da cultura, da identidade e das múltiplas formas de habitar a Amazônia.

Conforme Ghedin (2006), pensar a educação amazônica requer reconhecer a singularidade dos contextos socioculturais e ambientais que constituem os sujeitos, superando modelos pedagógicos homogêneos que desconsideram as especificidades do território. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Corsaro (2011), ao defender que as crianças são sujeitos sociais que interpretam, recriam e transformam a cultura em suas interações cotidianas, e de Kramer (2007), ao compreender a infância como categoria histórica e social, marcada pela produção de sentidos e pela participação ativa das crianças.

Almeida (2018), inscreve uma tessitura da Amazônia, revelando que o pertencimento emerge da experiência compartilhada com os sujeitos e não somente das histórias que dão sentido ao fazer educativo. Sua narrativa desloca a docência de uma prática restrita aos muros da escola para compreendê-la como compromisso ético, político e humano com as comunidades amazônicas. Ao reconhecer que sua voz é também a voz do território, evidenciando que educar pressupõe viver, sentir e construir coletivamente a realidade na qual a escola está inserida, afirmando que,

[...] minha voz vem da cidade, vem do campo, das comunidades em que a escola está inserida, vem do lugar de onde nasci, Manaus, vem de onde trabalho, a escola em Presidente Figueiredo. Ela vem da Amazônia brasileira, vem do interesse e do compromisso em acreditar que uma sociedade mais humanizadora é possível. Por fim, vem de um horizonte que vislumbro por acreditar nas utopias possíveis, apesar dos desencantos reais.

É nesse horizonte que se insere o trabalho desenvolvido pelos professores das escolas municipais de Presidente Figueiredo, cuja prática cotidiana evidencia o desafio permanente de articular os conhecimentos escolares às experiências vividas pelas crianças, construindo uma educação comprometida com a realidade amazônica e com a formação integral dos sujeitos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritivo, desenvolvida por meio da articulação entre pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Esse delineamento foi definido em função do objetivo de analisar as contribuições da formação docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favorecem o protagonismo infantil na Educação Infantil em contexto amazônico. A abordagem qualitativa possibilitou compreender os significados produzidos nas práticas educativas e nas relações estabelecidas entre professores, crianças e ambiente escolar, enquanto o caráter descritivo permitiu examinar o fenômeno em seu contexto de realização (Minayo, 2012; Gil, 2008).

A pesquisa bibliográfica fundamentou o referencial teórico que sustentou a análise dos dados produzidos em campo. Para essa etapa, foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à Educação Infantil, à formação docente, ao protagonismo infantil e à educação em contexto amazônico. Também foram analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), por constituírem os principais referenciais normativos para a organização das práticas pedagógicas nessa etapa da educação básica.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em duas escolas públicas de Educação Infantil do município de Presidente Figueiredo, Amazonas. A escolha das instituições permitiu acompanhar práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto amazônico, possibilitando observar o cotidiano escolar, a organização dos espaços educativos, as interações estabelecidas entre professores e crianças e as experiências vivenciadas durante a rotina pedagógica.

A produção dos dados ocorreu por meio da observação direta das práticas pedagógicas, registrada em diário de campo e complementada por registros fotográficos. As observações concentraram-se na organização dos ambientes educativos, nas interações entre professores e crianças, nas propostas pedagógicas desenvolvidas e nas diferentes formas de participação infantil. O conjunto desses registros constituiu o corpus empírico da pesquisa e forneceu os elementos que subsidiaram as análises apresentadas neste estudo.

A análise dos dados foi realizada mediante a articulação entre as evidências produzidas no campo e o referencial teórico adotado, buscando compreender como a formação docente se manifesta nas práticas pedagógicas observadas e de que maneira essas práticas favorecem o protagonismo infantil no contexto investigado. As interpretações foram construídas considerando os objetivos da pesquisa e as aproximações estabelecidas entre a literatura especializada e as experiências observadas nas duas instituições participantes.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foram preservadas a identidade das instituições, dos profissionais e das crianças participantes, garantindo o sigilo das informações e a utilização dos registros exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, em conformidade com os princípios éticos que orientam as pesquisas na área da Educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados decorrem da análise dos registros produzidos durante a experiência desenvolvida na Educação Infantil, compreendendo as anotações do diário de campo, os registros fotográficos e os documentos pedagógicos elaborados no contexto da prática educativa. A análise permitiu identificar aspectos relacionados à organização do trabalho docente e às experiências vivenciadas pelas crianças, possibilitando a construção de duas categorias analíticas: **(I) Formação docente e organização das práticas pedagógicas em contexto amazônico** e **(II) O protagonismo infantil nas experiências educativas em contexto amazônico**.

Formação Docente e Organização das Práticas Pedagógicas

Os registros produzidos durante o diário de campo evidenciaram que a organização das práticas pedagógicas inicia-se antes mesmo do desenvolvimento das atividades em sala de aula.

As observações revelaram que o deslocamento até a instituição de Educação Infantil demandava planejamento prévio, considerando diferentes percursos realizados por transporte terrestre e fluvial, bem como a logística necessária para o transporte de materiais pedagógicos utilizados nas atividades educativas.

A Figura 1 ilustra essa dinâmica ao apresentar diferentes momentos do percurso realizado até a escola, incluindo o transporte escolar das crianças, o deslocamento por rodovias pavimentadas e estradas vicinais, além do transporte fluvial utilizado para acessar determinadas localidades. Observa-se ainda o transporte de materiais didáticos, evidenciando que o planejamento pedagógico ultrapassa os limites físicos da instituição escolar e se inicia no próprio processo de deslocamento até a comunidade atendida.

Figura 1 – Percurso e acesso à instituição de Educação Infantil em contexto amazônico.



Fonte: Elaborada pelos próprios autores.

A análise dos registros evidencia que o território amazônico não se limita a constituir o cenário onde as práticas educativas se desenvolvem, mas movimenta-se como elemento constitutivo da própria ação pedagógica. As condições geográficas, os diferentes percursos de acesso, a dinâmica dos rios e das estradas, bem como as características socioculturais das comunidades, exigem do professor um planejamento às múltiplas relações que permeiam o processo educativo. Nessa perspectiva, Capra (1996) propõe uma compreensão holística da realidade, segundo a qual os fenômenos somente podem ser compreendidos em sua rede de

interdependências. Assim, pensar a prática pedagógica em contexto amazônico implica reconhecer que território, cultura, natureza, comunidade e escola constituem dimensões inseparáveis de um mesmo sistema, influenciando continuamente a organização do trabalho docente e a construção das experiências educativas.

Esses resultados dialogam com Arroyo (2014), ao defender que os sujeitos do campo e seus territórios devem ocupar posição central na construção das práticas educativas, reconhecendo que os processos de ensino são atravessados pelas condições sociais, culturais e ambientais nas quais a escola se insere. De maneira convergente, Ghedin (2006; 2012) afirma que a formação de professores na Amazônia requer uma compreensão crítica das múltiplas territorialidades da região, uma vez que a diversidade geográfica impõe desafios específicos à organização do trabalho pedagógico.

Os achados também corroboram Almeida (2018), ao evidenciar que o acesso às escolas situadas em áreas rurais amazônicas constitui um dos elementos que condicionam o planejamento das ações educativas, exigindo do professor constante reorganização de sua prática frente às características do território.

Nesse contexto, observa-se que a formação docente não se restringe ao domínio de conhecimentos didático-pedagógicos, mas envolve a capacidade de compreender as especificidades territoriais, culturais e sociais que constituem a realidade amazônica. Assim, a prática educativa desenvolvida nesse contexto caracteriza-se pela permanente articulação entre planejamento, flexibilidade e conhecimento do território, evidenciando que a organização das práticas pedagógicas é profundamente influenciada pelas condições concretas em que a educação se realiza.

O Protagonismo Infantil nas Experiências Educativas em Contexto Amazônico

As experiências educativas apresentadas na Figura 2 evidenciam o protagonismo infantil como elemento constitutivo do processo de aprendizagem na Educação Infantil. As crianças não ocupam uma posição de espectadoras das práticas pedagógicas; ao contrário, participam ativamente das atividades por meio da exploração dos espaços, da interação com os colegas, da manipulação de elementos da natureza e da construção coletiva de conhecimentos. Nessa dinâmica, o aprender emerge das experiências vividas, das descobertas compartilhadas e das múltiplas possibilidades de interação proporcionadas pelo contexto educativo.

A presença de folhas, sementes e outros elementos naturais nas atividades demonstra que o ambiente amazônico deixa de ser apenas o cenário da ação educativa para integrar o próprio processo de construção do conhecimento. Ao explorar esses materiais, observar suas características e estabelecer relações com o cotidiano, as crianças ampliam suas formas de compreender o mundo e produzem novos significados a partir das experiências vivenciadas. Da mesma forma, as atividades relacionadas à alfabetização revelam que a aprendizagem da linguagem escrita é construída em um contexto de participação, diálogo e interação, no qual as crianças formulam hipóteses, compartilham descobertas e constroem conhecimentos coletivamente.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Corsaro (2011), ao reconhecer a criança como sujeito social competente, capaz de interpretar, recriar e produzir cultura nas relações estabelecidas com seus pares e com os adultos. Nessa mesma direção, Sarmiento (2004) afirma que a infância constitui um tempo de produção cultural, no qual as crianças elaboram formas próprias de compreender e significar a realidade a partir das experiências que vivenciam. Assim, o protagonismo infantil não se reduz à participação em atividades escolares, mas manifesta-se na capacidade de atribuir sentidos às experiências e produzir conhecimentos sobre o mundo.

Kramer (2006) reforça essa perspectiva ao defender que a Educação Infantil deve organizar contextos educativos que reconheçam a criança como sujeito histórico, social e cultural, assegurando experiências que favoreçam a expressão das múltiplas linguagens, a curiosidade, a imaginação e a autonomia. Sob esse olhar, a organização dos ambientes educativos e das propostas pedagógicas amplia as possibilidades de investigação e participação, permitindo que as crianças assumam um papel ativo na construção de suas aprendizagens.

Ao dialogar com a perspectiva sistêmica de Capra (1996), o protagonismo infantil deixa de ser compreendido apenas como participação nas atividades pedagógicas e passa a representar uma forma de vivenciar a educação em sua totalidade. A criança é concebida como um ser integral, cujas dimensões cognitivas, afetivas, sociais, corporais e imaginativas se entrelaçam continuamente, tornando cada experiência educativa parte de um processo mais amplo de desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, educar significa reconhecer a infância em sua complexidade, valorizando percursos singulares, diferentes formas de expressão e a riqueza das relações estabelecidas ao longo da experiência educativa.

Esses resultados convergem com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil (Brasil, 2009) e com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que reconhecem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes dessa etapa da Educação Básica e asseguram às crianças o direito de participar ativamente das experiências educativas.

Dessa forma, o protagonismo infantil evidencia-se como uma condição essencial para a construção das aprendizagens na Educação Infantil, uma vez que reconhece a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e participante ativa dos processos educativos. No contexto amazônico, esse protagonismo ganha novos significados ao articular as experiências da infância com o território, a natureza e as relações sociais, fortalecendo práticas pedagógicas que valorizam a participação, a autonomia e a construção coletiva do conhecimento.

Figura 2 – Protagonismo infantil nas experiências educativas em contexto amazônico



Fonte: Elaborada pelos próprios autores.

As experiências retratadas demonstram que o protagonismo infantil se concretiza quando a criança encontra oportunidades para investigar, brincar, comunicar-se, explorar diferentes linguagens e participar das decisões que envolvem o cotidiano educativo. A aproximação com a

natureza, a valorização dos materiais presentes no contexto amazônico e as situações de alfabetização evidenciam práticas que respeitam os tempos, os interesses e as formas próprias de aprender na infância. Mais do que recursos metodológicos, essas experiências expressam uma concepção de educação infantil que compreende a criança como sujeito de direitos, participante ativa da vida escolar e protagonista de seu desenvolvimento, reafirmando o compromisso com uma educação contextualizada, humanizadora e integral.

CONCLUSÃO

As reflexões desenvolvidas neste estudo permitiram compreender que as práticas pedagógicas na Educação Infantil, em contexto amazônico, constituem-se nas relações estabelecidas entre o território, a organização do trabalho docente e o protagonismo infantil. Ao longo da investigação, tornou-se evidente que a Amazônia ultrapassa a condição de espaço geográfico para assumir um lugar constitutivo da experiência educativa, imprimindo singularidades às formas de ensinar, aprender e conviver no cotidiano escolar.

Nesse percurso, a organização do trabalho pedagógico revelou a necessidade de um planejamento pedagógico holístico profundo, capaz de reconhecer as especificidades geográficas, culturais e sociais que atravessam a realidade amazônica. Da mesma forma, as experiências educativas evidenciaram que o protagonismo infantil ganha materialidade quando as crianças exploram diferentes espaços, interagem com seus pares, expressam-se por múltiplas linguagens e participam ativamente das vivências que compõem o cotidiano da Educação Infantil.

As práticas analisadas revelam uma concepção de infância que reconhece a criança em sua integralidade e compreende o processo educativo como uma experiência construída nas relações entre natureza, ludicidade, interação e alfabetização. Sob essa perspectiva, o território amazônico deixa de representar apenas o cenário onde a educação acontece e passa a integrar a própria identidade das práticas pedagógicas, atribuindo novos sentidos às experiências vividas pelas crianças e pelos professores.

As reflexões produzidas neste estudo permitem compreender que o planejamento holístico profundo, fundamentado na perspectiva sistêmica de Capra (1996), constitui um importante referencial para a organização de práticas pedagógicas que dialoguem com as especificidades do contexto amazônico. Ao reconhecer a complexidade das relações que constituem esse território,

ampliam-se as possibilidades de uma Educação Infantil contextualizada, humanizadora e comprometida com o protagonismo infantil e a formação integral da criança.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos às escolas públicas de Educação Infantil do município de Presidente Figueiredo (AM), às equipes gestoras, e às crianças, cujas experiências tornaram possível a realização deste estudo. Agradecemos, ainda, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), pelo suporte teórico ao desenvolvimento da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luis Sergio Castro de. **Educação inclusiva no campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas**. 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2021.

GHEDIN, Evandro. **Educação na Amazônia**: princípios filosóficos para um currículo de formação de professores. Manaus: UEA Edições, 2006.

GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo**: da alienação da técnica à autonomia da crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. Barueri: Atlas, 2019.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. p. 13-23.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LIMA, Merianne da Silva; MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Políticas curriculares e infâncias amazônicas**: entre a educação integral e o direito ao território na educação infantil. Interfaces da Educação, v. 16, n. 47, 2025.

LIMA, Osmarina Guimarães de. **Relação entre a Rede Municipal de Ensino e o Terceiro Setor para a escolarização das pessoas com deficiência em Manaus**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 47, e126365, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.