

O RECONHECIMENTO DA CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo sobre o Projeto Político Pedagógico do CMEI Professor Paulo Rosas

Jéssica Priscila Santos da Costa¹

Isabela Amblard²

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a concepção de criança enquanto sujeito de direitos e as propostas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da autonomia infantil. Fundamentado na abordagem qualitativa, o estudo contemplou uma análise documental do Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas, mediante a utilização da análise de conteúdo de Bardin para interpretar e categorizar as informações presentes no documento. O referencial teórico fundamenta-se tanto nos principais marcos legais da Educação Infantil, como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), quanto na teoria histórico-cultural de Vigotski, que concebe a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, cujo desenvolvimento ocorre por meio das interações e das mediações sociais e culturais. Os resultados desta pesquisa apontam que o Projeto Político Pedagógico da instituição valoriza a escuta sensível, a participação ativa e a construção de ambientes que favoreçam a interação social e a autonomia das crianças desde a primeira infância. Portanto, considera-se que o documento apresenta uma proposta pedagógica ética, democrática e humanizadora, que reconhece as crianças como seres potentes e protagonistas da sua própria formação.

Palavras-chave: Direitos da criança; Autonomia; Educação infantil; Teoria histórico-cultural; Projeto político pedagógico.

¹ Concluinte de pedagogia e autora deste artigo - Centro de Educação - UFPE. Email: jessica.priscilasantos@ufpe.br

² Professora Dra. do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação - Centro de Educação - UFPE. Email: isabela.amblard@ufpe.br

1. INTRODUÇÃO

Durante a Idade Média, o conceito de infância era bem diferente do que conhecemos hoje. A ausência de um olhar cuidadoso para as crianças até o século XVII fez com que elas não tivessem um lugar de reconhecimento na sociedade. Foi a partir desse século que a infância passou a ser vista como uma fase particular do desenvolvimento humano (Ariès, 1981), ganhando relevância na sociedade.

Influenciada por fatores sociais, históricos e culturais, a concepção de infância passou por transformações importantes ao longo do tempo, resultando em documentos como a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), que trata de um acordo, realizado em 1989, destinado a proteger os direitos de crianças e adolescentes em todo o mundo. Além disso, no Brasil, em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que garante às crianças, além da proteção, o direito a um ambiente familiar, comunitário, à alimentação, à saúde e à educação (Brasil, 1990).

A Educação Infantil teve, inicialmente, um caráter assistencialista, ou seja, por muito tempo, sua finalidade foi limitada ao cuidado básico das crianças, sem que fosse dada a devida importância para os aspectos de seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Somente a partir da Constituição Federal de 1988, em sua emenda constitucional de nº 59/2009 e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), a Educação Infantil passou a ser uma etapa obrigatória da educação básica, para crianças de faixa etária a partir de 4 anos.

O documento que direciona a educação básica no Brasil, bem como a Educação Infantil, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define orientações para a primeira infância, assegurando o direito ao brincar, à interação e à participação efetiva no processo de aprendizagem (Brasil, 2017). Nesse contexto, a escola é reconhecida como um espaço crucial para assegurar esses direitos, pois, segundo a BNCC, cabe ao educador refletir sobre suas práticas, organizá-las e mediá-las de forma a garantir situações variadas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2017).

É fundamental, nesse contexto, considerar a teoria histórico-cultural de Vigotski (1991), que compreende a criança como um sujeito ativo, cuja aprendizagem e desenvolvimento se constroem nas relações sociais mediadas com o outro e com o meio cultural em que está inserido. Nesse sentido, é através da

convivência, do diálogo e das interações com adultos que a criança desenvolve suas capacidades cognitivas e socioemocionais. Essa abordagem sócio-interacionista é, portanto, muito importante na construção de práticas pedagógicas que reconhecem a criança como sujeito histórico, social e cultural, com ênfase na valorização da escuta e na promoção do desenvolvimento desde os primeiros anos de vida.

Considerando essas informações, o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Professor Paulo Rosas é classificado como uma escola de referência, visto que desenvolve um trabalho pedagógico alinhado à BNCC, garantindo os direitos às crianças que lá estão inseridas. Nesse sentido, a problemática que guiou esse estudo se deu pela necessidade de compreender como as práticas pedagógicas e as interações entre educadores e crianças impactam no desenvolvimento infantil. Considerando a importância do reconhecimento da criança como sujeito de direitos e protagonista de sua aprendizagem, este estudo buscou responder às seguintes questões: “Como as interações entre educadores e crianças influenciam o desenvolvimento da autonomia na Educação Infantil? De que forma as práticas pedagógicas adotadas no CMEI Professor Paulo Rosas revelam o reconhecimento da criança como sujeito de direitos?”.

Segundo a BNCC, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, sobretudo no espaço escolar, faz parte do processo de aprendizagem, sendo esse reconhecimento peça fundamental para a garantia do desenvolvimento integral da criança (Brasil, 2017). Por esse motivo, faz-se necessário analisar, no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI Professor Paulo Rosas, a concepção de criança enquanto sujeito de direitos e as propostas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da autonomia infantil. De modo específico, buscou-se: (a) identificar, no PPP, a concepção de criança adotada pela instituição; (b) compreender de que forma o documento reconhece a criança como sujeito de direitos; e (c) investigar as propostas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da autonomia infantil.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A criança como sujeito de direitos

Ao analisar brevemente a concepção de infância na sociedade ocidental, Ariès (1981) constatou que, no período da Idade Média, não havia diferença entre adulto e criança. Apenas a partir do século XVII se estabeleceu um ponto de vista diferente sobre o que era infância através de instituições feitas para o público infantil. O avanço dos estudos psicológicos sobre desenvolvimento humano evidenciou contribuições diversas e muito valiosas para o entendimento da infância. A criança, vista anteriormente como um “mini-adulto”, sujeita à exploração no trabalho, ao abandono e à situações de violência, sem acesso à educação e saúde, agora é reconhecida como um sujeito de direitos, de vontade própria, e que vivencia uma fase única no seu desenvolvimento.

Compreender e reconhecer a criança como sujeito de direitos não se restringe apenas ao âmbito teórico, visto que todas as crianças desfrutam de leis que as protegem dentro e fora do país. Em 20 de novembro de 1989, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, acontecia a CDC, que representa o mais relevante marco legal internacional para a garantia dos direitos das crianças. Foram muitas tentativas anteriores para que se estabelecesse uma lei que garantisse direitos legais para as crianças.

No ano de 1924, a Liga das Nações criou a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, documento este que se constituiu como o primeiro em defesa dos princípios básicos de proteção à infância. Vale salientar, no entanto, que essa declaração não teve força suficiente para acabar com os impactos de conflitos armados, bem como com o trabalho forçado exercido pelas crianças. Ressaltamos que, após a Segunda Guerra Mundial, a situação das crianças daquela época ficou ainda pior, pois, mediante os abalos do pós guerra, muitas crianças ficaram órfãs e desabrigadas, levando a Organização das Nações Unidas (ONU) a defender que houvesse uma garantia de direitos às crianças.

Em 1959, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Declaração dos Direitos da Criança, ampliando os princípios de proteção à infância, contudo, bem como a Declaração anterior, não tinha obrigatoriedade. Por tudo isso, houve a necessidade de construir um documento mais significativo, que desse a devida relevância aos direitos dos infantes. Assim, nasceu a CDC, que diferentemente das declarações anteriores, teve força de lei para defender e garantir o direito das crianças em diversos países.

No Brasil, a CDC influenciou diretamente a criação do ECA, estabelecendo a proteção integral como base para as políticas voltadas para a infância e, desde então, o ECA é considerado um dos maiores marcos legais no que diz respeito aos direitos das crianças. A promulgação do ECA estabeleceu, definitivamente, a criança enquanto sujeito de direitos, garantindo proteção em situações de violência, abandono e exploração, bem como direitos essenciais como lazer, saúde, convivência familiar e comunitária, cultura e, sobretudo, educação (Brasil, 1990).

O direito à educação das crianças no Brasil é garantido por alguns documentos legais além do ECA, como, por exemplo a Constituição Federal de 1988 (art. 205 ao 214), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016).

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos em uma legislação específica foi resultado de muita luta, debates e embates promovidos por movimentos sociais em fóruns, congressos e diversas discussões. O objetivo sempre foi garantir que o Estado assegurasse esses direitos, no entanto, a concretização plena desses direitos depende de uma articulação com mudanças políticas, culturais e econômicas mais amplas. Ainda hoje, muitos desses direitos permanecem mais presentes na legislação do que na realidade cotidiana. Essa constatação reforça a importância da luta por uma infância em que as crianças sejam respeitadas em sua totalidade e reconhecidas como sujeitos de direitos, o que envolve reflexões também sobre as concepções de infância, escola, sociedade e ética. Sem a compreensão desses conceitos, torna-se difícil entender a formação humana e, especialmente, as particularidades do desenvolvimento infantil.

No âmbito educacional, o direito à educação na primeira infância é essencial para a formação integral e o desenvolvimento pleno da criança, pois, segundo Vigotski (1991) através da interação com adultos e outras crianças, as crianças desenvolvem habilidades que vão além de suas próprias capacidades imediatas.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos se caracteriza no respeito às crianças e em sua participação ativa, alinhada à concepção de uma sociedade democrática. Nesse sentido, a Educação Infantil deve ser entendida como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem, no qual as crianças são vistas como sujeitos de direitos (Brasil, 2017), ou seja, a criança, no contexto da escola, precisa de um espaço que a permita expressar suas opiniões, interesses e

necessidades, visto que a aprendizagem ocorre por meio da interação social (Vigotski, 1991).

Faz-se necessário, portanto, reforçar a importância de um espaço educativo que favoreça a expressão e a troca entre os educadores e as crianças, tendo em vista que as funções dos primeiros não se limitam à transmissão de conhecimentos, mas à parceria na construção das aprendizagens, e ainda à escuta ativa, ao acolhimento, ao respeito nas interações e ao exercício da autonomia.

2.2 A relação educadores-crianças: contribuições das práticas pedagógicas para o desenvolvimento da autonomia infantil

A BNCC destaca a importância do educador na Educação Infantil, enfatizando a interação e a brincadeira como base para a aprendizagem, o que faz a relação educador-criança ser fundamental para o desenvolvimento das interações sociais, emocionais e cognitivas da criança (Brasil, 2017). Nessa etapa da educação básica, o educador desempenha um papel crucial na mediação das relações, sendo responsável pela criação de um ambiente acolhedor e favorável à construção de vínculos afetivos e confiança.

Na Educação Infantil, o papel do educador está além da transmissão de conteúdos pedagógicos, ele deve atuar como mediador das experiências vividas pelas crianças, pois a relação entre adultos e crianças deve ser pautada pelo respeito às singularidades de cada um/a e pelo reconhecimento de sua capacidade de participar ativamente da construção do conhecimento (Brasil, 2017). Essa visão reflete a importância de um ambiente no qual a criança se sinta valorizada, respeitada, ouvida e acolhida, permitindo-lhe perguntar e se expressar livremente em situações diversas. Nesse sentido, é importante reconhecer o que fala Craidy (2011, p. 9):

[...] os diferentes profissionais envolvidos na educação infantil (tanto os que trocam fraldas, fazem comida, limpam as salas, quanto os professores) têm uma importante tarefa a cumprir, na tentativa de proporcionar às crianças experiências significativas, que venham a contribuir para um desenvolvimento agradável e sadio.

Conhecer a criança e suas particularidades no contexto escolar reforça a necessidade da intencionalidade nas interações, haja vista a posição de Vigotski (1991, p. 60) de que o aprendizado é motor para o desenvolvimento, afinal,

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Desse modo, planejar boas práticas pedagógicas significa criar situações de interação que promovam esses processos.

A BNCC é um instrumento facilitador na montagem de estratégias que favorecem a relação dos adultos com as crianças. É possível encontrar, no documento, caminhos que orientam como seguir em variadas situações do contexto escolar. Ciente de que a educação para crianças é um grande desafio, urge a necessidade do educador se atualizar e exercitar um modelo de educação no qual a criança é respeitada e exerce o papel de protagonista em sua história no ambiente educacional. Dar a criança a oportunidade de ser ouvida desempenha um papel crucial na educação infantil. Para Vigotski, “a fala da criança é tão importante quanto a ação” (1991, p. 21), o que reflete na relevância de dar voz às crianças nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse caso, há uma necessidade de repensar as práticas interativas nas escolas, visto que a humanização do sujeito garante experiências significativas e respeitadas nesse contexto.

A Educação Infantil desempenha um papel primordial de cuidados, tendo em vista que é o primeiro espaço fora do contexto familiar em que as crianças são inseridas. Nesse sentido, Lisboa (1998) destaca a relevância das creches e escolas para o desenvolvimento cognitivo e autônomo das crianças. Esses espaços desempenham um papel essencial ao proporcionar oportunidades para que os pequenos aprendam a interagir com os outros, respeitar regras, lidar com a agressividade, desenvolver a própria identidade, relações com os colegas e, sobretudo, estabelecer vínculos com adultos. Essas aprendizagens emocionais são fundamentais para os pequenos que precisam se sentir valorizados, livres e amados e, por isso, na Educação Infantil, todo aprendizado está diretamente relacionado à dimensão afetiva. Cabe à escola não restringir esse aspecto, mas sim fortalecê-lo, garantindo um ambiente sócio afetivo acolhedor e saudável para as crianças.

Sob essa perspectiva, os educadores, ao interagir com as crianças pequenas, podem criar um ambiente de convivência baseado no diálogo e no respeito, proporcionando um espaço onde elas se sintam acolhidas e à vontade para participar ativamente da rotina da escola, o que inclui a possibilidade de fazer

escolhas, expressar opiniões e contribuir para a definição de regras de maneira colaborativa, em vez de serem simplesmente impostas. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), é essencial considerar que, gradualmente, as crianças passam a se reconhecer e a perceber as diferenças entre si, desenvolvendo recursos próprios para lidar com essas descobertas. Esse processo é fundamental para a construção da autonomia.

A escola não deve se limitar à transmissão de conhecimentos, porém atuar no incentivo de indivíduos autônomos (Abed, 2014), e isso deve ser estimulado desde a Educação Infantil. Nesse contexto, a abordagem educativa e humanizada se torna um elemento fundamental na relação entre educadores e crianças ao considerar a escola um espaço essencial para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Nesse caso, a abordagem humanizada na primeira infância permite aos indivíduos daquele contexto crescer em um ambiente acolhedor, fortalecendo sua liberdade e capacidade autônoma.

De acordo com Freire (2022), a educação humanizadora está sempre associada à liberdade, e nunca à opressão. A educação deve ser humanizadora por acontecer na interação entre pessoas e, por isso, precisa se fundamentar em práticas e ações que promovam o respeito, a empatia, a resiliência e outros valores essenciais. Dessa forma, a humanização se torna um caminho repleto de possibilidades, contribuindo para a formação de indivíduos mais resilientes, empáticos e afetivos, tanto em relação a si mesmos quanto aos outros.

A autonomia é um aspecto fundamental na formação da personalidade e do caráter das crianças desde os primeiros anos de vida, sendo as interações sociais um fator essencial nesse processo. De acordo com o RCNEI (1998, p. 11):

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias.

É, portanto, na Educação Infantil que a atenção ao processo de construção da autonomia deve se iniciar, tendo na escola um papel fundamental para o seu desenvolvimento.

2.3 A teoria histórico-cultural de Vigotski e suas implicações educacionais

A teoria histórico-cultural de Vigotski (1991) é fundamental para alcançar um completo entendimento sobre o desenvolvimento humano. Ela dá ênfase ao importante papel das interações sociais, bem como o contexto cultural na formação do conhecimento. Diante disso, Paes (2006) afirma que Vigotski parte da ideia central do marxismo, de que a sociedade não é algo fixo, ou seja, ela se constrói a partir da interação entre o todo e suas partes, o que resulta na forma que entendemos o aprendizado, dando a devida importância à mediação e ao ambiente na construção do conhecimento.

Vigotski (2001) defende que a educação não está limitada apenas ao desenvolvimento de habilidades individuais. Olhando para o âmbito educacional, o indivíduo se forma a partir das interações que estabelece dentro de um contexto cultural específico, sendo esse processo indissociável do meio em que ocorre. Ou seja, ao passo que acontece o processo de internalização das interações externas, surge uma transformação do sujeito, de modo que ele é capaz de desenvolver novas capacidades. Nesse sentido, essas possibilidades interacionais não refletem apenas o meio, mas também alcança potencial transformador na reciprocidade entre sujeito e sociedade. Diante disso, pode-se afirmar que o desenvolvimento não é pré-requisito da aprendizagem, pelo contrário, é a aprendizagem, através da mediação, que impulsiona o desenvolvimento.

Vigotski (1991) também defende que a interação social deve acontecer dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é definida pela distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela pode fazer com a ajuda de um adulto ou de um par com mais experiência. Esse conceito sintetiza a ideia de mediação já falada anteriormente. Sobretudo, dentro do contexto educacional, essa mediação pedagógica, é o que possibilita à criança desenvolver a sua capacidade de compreender as situações em sua volta, bem como o desempenho da autonomia. Vigotski ainda explica que o principal meio de internalização da cultura é a linguagem, que não serve apenas para a comunicação, mas também para a organização dos pensamentos e estruturação da consciência, o que possibilita à criança organizar-se internamente e regular as suas ações.

O educador desempenha um papel crucial como mediador nesse processo educativo, já que, com frequência, se constitui como esse outro mais experiente. Nesse contexto, a relação do educador e criança não deve ser hierárquica com teor

autoritário, mas uma relação dinâmica, interativa, na qual a criança é concebida como um sujeito ativo de direitos. Cabe ao educador, portanto, promover momentos de aprendizagem que permitam o diálogo, a escuta, a superação de desafios, etc. A mediação se faz presente quando o adulto é responsável por construir um ambiente rico em interações e oferecer suporte necessário para que a criança avance para a ZDP.

A perspectiva sócio-interacionista, defendida por Vigotski, implica em reconhecer que as crianças constroem o conhecimento na relação com o outro e com o meio. É importante considerar, portanto, as repercussões dos processos de interação social no desenvolvimento infantil, haja vista que o reconhecimento da criança como sujeito histórico, social e cultural, valoriza a diversidade das infâncias, a escuta das crianças e a construção do conhecimento protagonizado por elas.

O sócio-interacionismo, portanto, não fornece apenas uma base explicativa para o desenvolvimento humano, mas também guia as práticas pedagógicas que buscam uma educação comprometida com a formação integral da criança, com sua criatividade e autonomia pois, como afirma Oliveira (1993), a aprendizagem acontece justamente porque está estabelecida nas relações sociais. É através da convivência com outras pessoas que a criança atribui significado às experiências e amadurece enquanto sujeito. No contexto educacional, isso torna o educador, mais do que transmissor, o torna co-autor do processo educativo, aquele que promove condições para que as crianças avancem em seu desenvolvimento.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza básica e foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, a qual permitiu a análise documental descritivo-analítica, do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI Professor Paulo Rosas.

De acordo com Cellard (2008), a análise documental acontece por meio da investigação de fontes escritas e institucionais, sendo adequada quando a intenção é interpretar documentos em dado contexto, bem como explorar significados, intenções e implicações pedagógicas. Nesse caso, o PPP do CMEI Professor Paulo Rosas foi escolhido por ser um instrumento norteador das práticas pedagógicas da instituição e também da organização do espaço escolar, além de ser um documento

elaborado coletivamente que, em seus ideais, se mostra representativo das concepções pedagógicas assumidas pela equipe de educadores.

4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise de dados foi constituída por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977/2011), a qual permite a interpretação sistemática dos conteúdos presentes no documento e a categorização dos dados, as quais foram realizadas por meio de três etapas: (1) pré-análise; (2) exploração do material; e (3) interpretação dos resultados, conforme apresentado abaixo.

Na pré-análise, foi feita uma leitura do PPP a fim de obter conhecimento geral do documento e identificar significativas passagens que se relacionassem com os objetivos da presente pesquisa. Essa leitura inicial permitiu conhecer as primeiras impressões da escola e a organização do material para análise conforme a tabela 1.

Tabela 1 - Pré-análise

Objetivo	Procedimentos Realizados	Resultados Parciais
Compreender o conteúdo geral do PPP e identificar os trechos que estão relacionados ao objeto de estudo.	Leitura densa e um breve levantamento de passagens que tratam de infância, direitos, participação e autonomia.	Identificação de trechos significativos que fundamentam a escolha das categorias analíticas: 1) direitos; 2) escuta; 3) autonomia.
Compreender a estrutura do documento e o seu alinhamento com as normas que regulamentam a Educação Infantil.	Análise da organização textual e dos princípios norteadores declarados.	Constatação da presença de fundamentos legais: Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente e Base Nacional Comum Curricular, além de concepções contemporâneas de infância.

Fonte: Elaboração própria (2025).

A etapa da exploração do material se concretizou por meio da categorização das unidades de registro, apresentada na tabela 2, possibilitando a identificação de

trechos do documento organizados da seguinte forma: (1) O reconhecimento da criança como sujeito de direitos; (2) Participação e escuta da criança; (3) Práticas direcionadas para o desenvolvimento da autonomia.

Tabela 2 - Exploração do material

Categoria	Unidades de Registro (trechos do PPP)	Aspectos Observados
Reconhecimento da criança como sujeito de direitos	Trechos que tratam da legalidade do reconhecimento infantil: - Criança como sujeitos de direitos (p. 4 e 6); - Direitos de aprendizagem (p. 5 e 20); - Princípio da proteção integral (p. 19).	Evidência de fundamentação legal e compromisso ético da instituição com a infância como sujeito de direitos, com acolhimento, escuta e proteção.
Participação e escuta da criança	Trechos que abordam a participação infantil e a escuta sensível: - Diálogo com a comunidade escolar (p. 3); - Valorização da participação infantil (p. 6, 28 e 31); - Garantia de escuta sensível (p. 20);	Valorização da escuta como princípio ético, com ênfase na linguagem simbólica e diálogo família-escola-crianças.
Desenvolvimento da autonomia	Trechos que apresentam estratégias pedagógicas que provocam o desenvolvimento da autonomia infantil: - Princípios preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais	Ações que favorecem a autonomia como processo relacional, com foco em mediação, protagonismo infantil e inclusão.

	para a Educação Infantil (p. 4); - Autonomia no contexto da educação inclusiva (p. 7 e 43); - Salas ambientes (p. 9); - Autonomia como processo coletivo (p. 19).	
--	--	--

Fonte: Elaboração própria (2025).

Com base no referencial teórico da abordagem histórico-cultural de Vigotski, que pode ser visualizado na tabela 3, ocorreu a interpretação dos dados. Essa etapa buscou compreender os sentidos atribuídos à infância, bem como os direitos infantis na proposta pedagógica do CMEI Professor Paulo Rosas, dando ênfase a como esses princípios se articulam em termos de organização institucional, práticas educacionais e construção da autonomia infantil.

Tabela 3 - Interpretação dos resultados

Categoria	Sentidos Atribuídos no Documento	Diálogo com o Referencial Teórico (Vigotski)
Reconhecimento da criança como sujeito	A criança é entendida como cidadã a partir do dia em que nasce, tendo ela direito à participação, proteção e aprendizagem.	A construção do sujeito acontece por meio das relações sociais mediadas pela cultura e pela linguagem (Vigotski, 1991).
Participação e escuta da criança	A escuta e participação ativa da criança visa a organização da prática pedagógica, visto que as formas de expressão são diversas, autênticas, e podem variar de acordo com os contextos de aprendizagem e desenvolvimento.	A linguagem é o principal instrumento de mediação entre o sujeito e o mundo. A escuta possibilita a compreensão e posterior construção de sentidos. (Vigotski, 1991).

Desenvolvimento da autonomia	A autonomia se constitui através das interações sociais, com mediações sensíveis do educador, em ambientes voltados para o contexto infantil.	A autonomia não será o ponto de partida, porém o produto resultante do processo de mediação e desenvolvimento na zona de desenvolvimento proximal.
------------------------------	---	--

Fonte: Elaboração própria (2025).

A escolha de fazer a análise documental se deu pelo interesse em entender como o discurso institucional, evidenciado no PPP, reverbera nas concepções da infância, educação e direitos, pois, esse documento é a base para o direcionamento das ações pedagógicas previstas para o cotidiano da instituição. Por ser um documento oficial, construído de forma coletiva pela comunidade escolar, o PPP se configura como fonte primária de investigação dos fundamentos e intencionalidades que orientam o trabalho desenvolvido na escola.

A análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI Professor Paulo Rosas permitiu identificar os princípios norteadores que fundamentam a prática pedagógica da instituição, o que possibilitou compreender as regulamentações que sustentam a concepção de infância, os direitos das crianças e as estratégias pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da autonomia da instituição. Esse documento reflete, portanto, não apenas o cumprimento da lei, mas também uma concepção de infância que dialoga com perspectivas éticas e democráticas.

4.1 O reconhecimento da criança como sujeito de direitos

O PPP do CMEI Professor Paulo Rosas, desde a sua introdução já demonstra um enorme compromisso institucional com uma concepção de infância baseada em princípios legais e pedagógicos. Essa afirmação fica evidenciada quando o documento traz em seus escritos o artigo 227 da Constituição Federal (1988), o qual refere que “as crianças menores de seis anos foram reconhecidas legalmente como sujeitos de direitos” (CMEI Paulo Rosas, 2024, p. 4). Essa afirmação também dialoga com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que garante à criança o pleno exercício de seus direitos civis, sociais e humanos. Além disso, o PPP reitera uma postura ética e política ao afirmar que a escola “assume

como princípios [...] a participação, a solidariedade, a justiça social, a igualdade, o respeito às diferenças e a proteção das crianças contra todas as formas de violência” (CMEI Paulo Rosas, 2024, p. 19). Isso reforça o compromisso da instituição com os princípios da proteção integral, previstos nos artigos 4º e 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e da valorização das infâncias, possibilitando que a criança seja reconhecida como sujeito singular, social e de direitos.

A defesa dos direitos das infâncias é reafirmada em diversos momentos do PPP. Um dos princípios orientadores do projeto educativo é exposto como o “reconhecimento da criança como sujeito de direitos” (CMEI Paulo Rosas, 2024, p. 6), destacando que esse princípio não é apenas um modelo especulativo, mas um valor da organização pedagógica da instituição. Além disso, o PPP declara: “em nosso projeto educativo também defendemos os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento indicados na BNCC (Brasil, 2017), a saber: o direito de ‘conviver, de brincar, de participar, de explorar, de expressar e de conhecer-se’” (CMEI Paulo Rosas, 2024, p. 5). Esses direitos dão estrutura à proposta curricular da Educação Infantil, sendo considerados, de acordo com a BNCC (Brasil, 2017), como essenciais para uma infância íntegra. A partir desses fundamentos legais, o PPP demonstra uma devida intencionalidade em construir um ambiente educativo que promova, na prática, o respeito à dignidade infantil.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos, no PPP em análise, vai além das citações dos marcos legais, na medida em que está devidamente incorporado ao documento, à organização dos seus objetivos, bem como à justificativa do trabalho pedagógico da instituição. A exemplo disso, o documento traz também a valorização da escuta, compreendida como parte fundamental da rotina escolar, como consta no PPP: “Garantir uma escuta genuína das crianças significa construir uma rotina inserida num contexto de brincadeira, valorizando a sua ação brincante e reencontrando o ser brincante da nossa infância.” (CMEI Paulo Rosas, 2024, p. 20). Nesse sentido, o PPP apresenta a criança como ser histórico, social, cultural, dando ênfase à sua presença na escola, que deve ser considerada a partir da valorização das práticas de acolhimento, interações e na escuta ativa. Esta afirmação corrobora com os princípios da BNCC (2017), que reconhece a escuta como princípio ético e político da prática pedagógica.

Vale salientar que o texto apresentado no PPP, além de alinhado aos princípios legais, também é coerente com a abordagem histórico-cultural de Vigotski (1991), especialmente ao tratar da infância como uma etapa de profunda construção social, uma vez que a constituição da criança enquanto sujeito ocorre por meio da mediação com o outro e com os elementos culturais que a cercam. Nesse sentido, a linguagem e a interação social se caracterizam como os principais elementos do desenvolvimento humano.

Ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, o PPP garante tanto a sua proteção legal, quanto oferece condições reais de participação, expressão e autonomia na instituição educacional em questão. Quando lemos no documento o trecho “O espaço educacional deve facilitar a exploração, a construção da autonomia e a aprendizagem cooperativa.” (CMEI Paulo Rosas, 2024, p. 20), compreendemos que a instituição reafirma o compromisso com um espaço que prevê a participação ativa e o protagonismo infantil, assim como a BNCC (2017) estabelece como direitos de aprendizagem na Educação Infantil: conviver, brincar, explorar, participar, expressar, isto é, elementos que dão base para a construção do desenvolvimento e da autonomia. Por tudo isso, o PPP do CMEI Professor Paulo Rosas não só reconhece legalmente a criança como sujeito de direitos, mas carrega esse reconhecimento nos princípios e práticas que valorizam a sua escuta, participação, autonomia, em alinhamento com os marcos legais e, principalmente, com os fundamentos teóricos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski.

4.2 A participação e a escuta da criança

Compreendendo a participação ativa e a escuta da criança como princípios que estruturam a prática pedagógica do CMEI Professor Paulo Rosas o PPP, ao apresentar os princípios que orientam seu projeto educativo, destaca a “valorização e promoção da participação infantil” (CMEI Paulo Rosas, 2024, p. 6), assegurando que a escuta aconteça não só apenas em posturas receptivas, mas em oportunidades reais de participação nos processos de tomada de decisão, nos planejamentos e nas vivências cotidianas. Além disso, o PPP reconhece a participação e a escuta como princípios da gestão democrática:

Com base no princípio de gestão democrática, o presente projeto pedagógico tem sido elaborado coletivamente por aqueles que, de fato, estão “vivenciando sua construção: os profissionais, as famílias

das crianças e a comunidade circunvizinha” [...] Esse caráter de diálogo e de compartilhamento de saberes, práticas e significados entre todas as pessoas da comunidade escolar, ao longo desses anos, tem sido uma marca do CMEI Professor Paulo Rosas. (CMEI Paulo Rosas, 2024, p. 3).

Ao envolver a comunidade escolar na construção do PPP, o documento demonstra uma prática de acordo com o que pretende teoricamente às crianças, pois aumenta a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, inclusive às crianças.

Diante disso, fica evidente como a escola trata esse assunto com tamanha sensibilidade, visto que a escuta não é limitada apenas ao ambiente escolar, mas estende-se às relações fora da escola e com as famílias. O PPP da escola descreve, em seus registros, relatos de vivências trazidos pelas famílias sobre as atividades realizadas durante a pandemia de Covid-19, nos quais fica claro o quanto as crianças estavam envolvidas emocional e criativamente nas atividades propostas (CMEI Paulo Rosas, 2024). Compreende-se que a instituição valoriza a escuta da criança ainda que em contextos não escolares, ou seja, ao escutar a criança em sua totalidade, o educador legitima a sua voz e garante o seu direito à participação no cotidiano educacional da instituição, o que evidencia o compromisso do CMEI com uma pedagogia dialógica, na qual a criança é vista como interlocutora ativa do processo educativo.

O PPP da instituição reconhece que “garantir uma escuta genuína das crianças significa construir uma rotina inserida num contexto de brincadeira, valorizando a sua ação brincante e reencontrando o ser brincante da nossa infância” (CMEI Paulo Rosas, 2024, p. 20), o que expressa uma concepção da escuta para além do apenas ouvir, oportunizando a percepção da criança como indivíduo totalmente capaz de se expressar, participar e produzir cultura por meio da linguagem, corpo e interações sociais. A BNCC (2017) considera a escuta como atitude ética e política fundamental para o trabalho com as infâncias, o que dialoga com a proposta da instituição.

Sob a perspectiva vigotskiana, a escuta da criança não é apenas voltar a atenção para si, mas promover um processo ativo de mediação entre sujeito e cultura. Nesse sentido, a escuta é um meio de construção de vínculos, respeito e também construção conjunta de saberes e experiências. A escuta pode ser, portanto, um recurso didático e, para além disso, um elemento de constituição

subjetiva, tendo em vista que é através do diálogo com o outro que a criança amplia a sua capacidade de compreender o mundo ao seu redor e agir sobre ele.

O PPP ainda aponta a escuta como elemento de respeito e valorização da diversidade em seus escritos. É possível perceber, no documento, a valorização da linguagem lúdica, simbólica, corporal e emocional da criança, o que nos remete a uma participação não apenas através de sua fala articulada, mas dos diversos modos de se comunicar. Essa postura pedagógica, diante das propostas do CMEI, requer uma experiência escolar baseada na democracia e na educação inclusiva, na qual a escuta se transforma em base para planejar, mediar e construir vínculos.

Vale salientar que, quando o educador se propõe a escutar de maneira sensível e responsiva, ele fortalece a aprendizagem e constrói um ambiente favorável ao desenvolvimento de funções superiores. Torna-se possível perceber, portanto, que o CMEI Professor Paulo Rosas se propõe, através do seu PPP, a ofertar a escuta e a participação ativa das crianças como práticas pedagógicas fundamentais que sustentam uma educação voltada à construção da autonomia e à formação integral dos sujeitos.

4.3 Práticas direcionadas para o desenvolvimento da autonomia

No que diz respeito às propostas que influenciam o desenvolvimento da autonomia das crianças, o PPP do CMEI Professor Paulo Rosas demonstra uma compreensão bastante ampliada sobre o assunto, entendendo a autonomia como algo que se constrói dia após dia, através das experiências, interações e mediações relevantes que a criança vivencia no ambiente escolar. A partir dos fundamentos legais do documento, é possível notar esse compromisso, pois, ao apresentar os princípios retratados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), o PPP destaca os “princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum” (CMEI Paulo Rosas, 2024, p. 4), reforçando a autonomia como um eixo ético estruturante da prática educativa.

A instituição adotou como principal estratégia pedagógica as “salas ambientes” (CMEI Paulo Rosas, 2024, p. 9), organizadas de maneira a permitir que as crianças circulem com liberdade entre os espaços, escolham as suas atividades e tenham a capacidade de explorar sozinhas os materiais disponibilizados. A partir

disso, já é possível notar que essa organização não apenas estimula a liberdade e a iniciativa, como também facilita a construção da autonomia a partir da ação e da experimentação.

A escola também tem uma visão ampliada sobre a autonomia no contexto da educação inclusiva, visto que o documento afirma que o processo de aprendizagem “se desenvolve a partir do respeito às particularidades dessas crianças, visando o favorecimento da sua autonomia e estimulando seu desejo e alegria em aprender” (CMEI Paulo Rosas, 2024, p. 7). Esse olhar inclusivo trazido pela instituição reconhece o tempo de cada criança para a aprendizagem, bem como os seus modos e necessidades próprias, e que a função do educador é ofertar condições para que todas, sem exceção, participem e se desenvolvam plenamente. Nesse contexto, a escola busca construir a autonomia a partir de práticas que respeitem as particularidades das crianças e estimulem a independência possível de cada indivíduo, como orienta o item “GT 8: Atitudes inclusivas junto às crianças com dificuldades específicas mais acentuadas”; “Promova independência de acordo com as possibilidades de cada estudante [...] Evitar subestimar seus potenciais com atitudes de superproteção ou rejeição” (CMEI Paulo Rosas, 2024. p. 43).

Vale ressaltar que a autonomia não pode ser compreendida como independência precoce ou ausência de mediação, mas como um processo gradual, e que acontece de forma relacional. Nesse sentido, o PPP aponta que “o saber que um grupo constrói em conjunto é superior ao individual” (CMEI Paulo Rosas, 2024, p. 19), o que reforça que a autonomia surge também do convívio coletivo, da cooperação e da construção conjunta de conhecimentos. Sendo assim, portanto, a prática pedagógica da instituição, articulada com a liberdade com vínculo, escolhas responsáveis e ação individual que permite o compartilhamento de experiências.

O ambiente escolar precisa oferecer oportunidades reais de participação ativa, a fim de que a criança possa atuar com o apoio necessário para ir além do que conseguiria fazer se estivesse sozinha, de acordo com o que entende Vigotski por ZDP. Nesse sentido, para Vigotski (1991), a autonomia não é uma capacidade inata, mas uma capacidade que se desenvolve nas interações sociais mediadas, ou seja, é a presença de práticas de acolhimento, escuta sensível e organização de espaços que tornam concretas as estratégias de desenvolvimento da autonomia. Ao compreender a autonomia como resultado de uma relação dialógica entre sujeito, cultura e outros sujeitos, o CMEI Professor Paulo Rosas se aproxima de uma

pedagogia de emancipação, que enxerga as potencialidades das infâncias e investe na formação de sujeitos capazes de agir de maneira autônoma.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, foi possível analisar a concepção de criança enquanto sujeito de direitos e as propostas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da autonomia infantil formalizadas no PPP do CMEI Professor Paulo Rosas. Este estudo demonstrou que o documento vai além do mero cumprimento das exigências legais, evidenciando uma concepção de criança como sujeito de direitos e protagonista do seu próprio desenvolvimento.

A pesquisa demonstrou que o PPP está alinhado aos princípios norteadores da escola com as perspectivas teóricas e legais que concebem a infância e seus direitos, não apenas citando os marcos legais, mas incorporando esses princípios em sua estrutura, redação e objetivos. Essa abordagem se revela nas práticas que buscam valorizar a escuta genuína e a participação ativa das crianças. No PPP, a escuta não é apresentada apenas como o ato de ouvir, ela é posta como uma atitude ética e política que entende a criança como sujeito capaz de se expressar através de diferentes linguagens. Além disso, a análise destacou que as estratégias pedagógicas da instituição são intencionalmente voltadas para o desenvolvimento da autonomia, pois, o uso das “salas ambientes” possibilita a promoção de experiências de escolha e construção coletiva de conhecimento.

Por tudo isso, o PPP do CMEI Professor Paulo Rosas, além de mostrar-se como um documento coerente com a legislação, sustenta uma prática pedagógica sólida, ética e democrática, com propostas de ações pautadas na promoção de uma infância ativa na construção das aprendizagens. Ainda, tais práticas do documento dialogam diretamente com a abordagem histórico-cultural de Vigotski (1991), ao reconhecer que o desenvolvimento humano é um processo social que acontece através da mediação, sendo a presença do educador essencial nesse processo. Com isso, reconhecer e promover a autonomia infantil, como pretende o PPP analisado, é possibilitar à criança o acesso à cultura como um meio para o seu desenvolvimento.

O compromisso da instituição com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, a escuta sensível e o desenvolvimento da autonomia vislumbram a

formação de indivíduos emancipados, com capacidade de agir e interferir em seu próprio processo de aprendizagem. Todo esse estudo fortalece, ainda, a relevância do PPP como ferramenta fundamental na orientação do trabalho educativo, pois é uma forma de garantir às crianças o respeito e a dignidade que merecem, como sujeitos de direitos na sociedade.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977/2011.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi.; ROSA, Ester Calland de Sousa. (org). **Caminhando pelas Salas Ambiente na Educação Infantil: reflexões e práticas no CMEI Professor Paulo Rosas**. Fortaleza: Imeph, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

— . **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 de out. 1988.

— . **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

— . **Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 46, p. 1-4, 9 mar. 2016.

— . **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

— . **Ministério de Educação e Cultura**. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROFESSOR PAULO ROSAS. **Projeto Político Pedagógico**. Recife: Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas, 2024.

CRAIDY, Carmem Maria. **O Educador de Todos os Dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos.** 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

— . **Pedagogia do oprimido.** 81ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2022.

LISBOA, Antonio Marcio Junqueira. **O seu filho no dia-a-dia: dicas de um pediatra experiente.** Vol. 3, Brasília: Linha Gráfica, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento - um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Adotada pela Resolução nº 44/25 da Assembleia Geral da ONU, em 20 de novembro de 1989.

PAES, Paulo Duarte. **Vigotski e os fundamentos de uma psicologia marxista.** Cadernos Cemarx, Campinas, SP, n. 3, p. 173–182, 2006. DOI: 10.20396/cemarx.v0i3.10876. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/10876>. Acesso em: 30 jul. 2025.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

RCNEI. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** — Brasília: MEC/SEF, Volume 2, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

— . **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.