



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Instituto de Biologia
Programa de Pós-Graduação em Ciências,
Tecnologias e Inclusão – PGCTIn



KEROLYN CHRISTINA MOREIRA

**CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM PIKLER PARA
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

**ORIENTADORA: DRA. SUZETE ARAÚJO OLIVEIRA
GOMES**

COORIENTADORA: DRA. CÁTIA LACERDA SODRÉ



Niterói

31/03/2025

KEROLYN CHRISTINA MOREIRA

**CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM PIKLER PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão – PGCTIn, da Universidade Federal Fluminense – UFF, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências, Tecnologias e Inclusão.

Orientação: Profa. Dra. Suzete Araújo Oliveira Gomes

Coorientação: Profa. Dra. Cátia Lacerda Sodré

Orientadora: Dra. Suzete Araújo Oliveira Gomes

Coorientadora: Dra. Cátia Lacerda Sodré

FOLHA PARA A FICHA CATALOGRÁFICA

	Sobrenome, Nome Título do
Trabalho [manuscrito] : Subtítulo do Trabalho / Nome Sobrenome. – 2023.	
f.: il.	CCC, 300
	Orientador:
Profa. Dra. Nome orientadora Sobrenome orientadora; coorientadora Dra. Nome Coorientadora Sobrenome Coorientadora (se houver).	
	Tese
(Doutorado) – Universidade Federal Fluminense – UFF, Programa de Pós- graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão – PGCTIn, Niterói, 2023.	
Anexos. Apêndice.	Bibliografia.
siglas, fotografias, abreviaturas, lista de figuras.	Inclui
	1. Palavra-chave
1. 2. Palavra-chave 2. 3. Palavra-chave 3. 4. Palavra-chave 4. 5. Palavra-chave	
5. I. Sobrenome orientadora, Nome orientadora, orient. II. Título.	

KEROLYN CHRISTINA MOREIRA

**CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM PIKLER PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão – PGCTIn, da Universidade Federal Fluminense – UFF, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a) em Ciências, Tecnologias e Inclusão.

Banca Examinadora

Dra. Suzete Araújo Oliveira Gomes – PGCTIn-UFF

Dra. Paola Martins Bagueira Pinto Bandeira – Secretaria Municipal de Niterói

Dra. Jaqueline Barros – Universidade Lusófona

Dra. Andrea Pimentel Guerra – Fundação CeCIERJ – Nova Friburgo

Dra. Helena Carla Castro – PGCTIn – UFF

Dr. Luiz Antonio Botelho Andrade – PGCTIn-UFF – Suplente

Dra. Karine Serpa Franco – FAMATH – Suplente.

Dedico este trabalho a minha filha, Laura;

A minha mãe Valéria (in memoriam);

A minha família e aos amigos verdadeiros
que estiveram comigo em todos os
momentos segurando a minha mão nessa
jornada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a **Deus** o dom mais precioso: a vida. Minha fé e confiança diária no Senhor guiaram-me nessa caminhada.

À minha **mãe, Valéria** (in memoriam). A você que me inspirou com a certeza de sua presença e a segurança de seus passos guiando os meus. Morada eterna em meu coração!

À minha querida **Avó Irene**, por me encorajar nos estudos, por não medir esforços para me auxiliar em todos os momentos. Sempre com palavras carinhosas, de incentivo, disposta a me ouvir e a aconselhar. Obrigada por nunca me deixar desistir e me sustentar com suas orações!

À minha **filha, Laura** por me presentear com a dádiva de ser sua mãe ao longo do doutorado, me fazer descobrir como uma fortaleza diante de qualquer obstáculo. Essa conquista é para a nossa vida, minha filha. Te amo!

Aos familiares que me ajudaram olhando a Laura para que eu pudesse estudar, minha **tia Lele, minha irmã Giselle, minha madrastra Glaucia, meu pai Adelcio, Marcela**, que cuidaram da minha filha com tanto carinho e zelo.

Aos amigos verdadeiros e familiares, que sempre me apoiaram e torceram pela minha vitória. A jornada se tornou mais leve com conversas e boas risadas ao lado de vocês. Obrigada pelas orações!

Aos que estiveram junto comigo por anos nessa trajetória, contribuíram de alguma forma, com muito incentivo, apoio, me sustentaram nos momentos de choro e desespero. Mas, que por escolhas da vida não chegaram ao fim para celebrar o privilégio dessa conquista. Fizeram parte, mas soltaram a minha mão antes da celebração. Gratidão até onde foi possível!

À minha grande **amiga, Cida**, companheira e confidente para todos os momentos. Não sei nem como agradecer a nossa amizade belíssima... Obrigada por sempre me ouvir, puxar minha orelha e me aconselhar como se fosse sua filha! Amo você! Deus designa anjos-amigos em nossas vidas!

A minha cãopanheira "Melzinha", sempre pertinho de mim nas horas de estudos. "...um conjunto de quatro patas, um rabo feliz, que é a medida do amor..."

À minha querida orientadora, Professora **Dra. Suzete Araujo Oliveira Gomes**, que me escolheu e acolheu no processo seletivo do doutorado e pelos conhecimentos compartilhados, pela confiança, paciência, incentivo, companheirismo, amizade e afeto dedicados no percurso desta estrada. À minha querida coorientadora Professora **Dra. Cátia Lacerda Sodré**, que se mostrou uma grande amiga desde o mestrado no CMPDI-UFF. Obrigada por ouvir meus longos áudios, sempre me transmitindo uma paz, serenidade e sábias palavras de acolhimento, amizade e carinho. Obrigada pela disponibilidade, sempre presente mesmo estando distante e por sabiamente me colocar no caminho correto dessa nossa jornada acadêmica.

À Professora **Dra. Karine Serpa**, revisora da minha tese, que se mostrou uma querida amiga ao longo desses anos de estudos. Fomos nos aproximando nessa caminhada, meu muito obrigada por toda a sua generosidade, contribuições e sugestões muito importantes para a construção deste trabalho. Obrigada por ouvir meus áudios, se fazer presente mesmo distante, por sempre trazer uma palavra de incentivo, amizade e acolhimento. Obrigada por todo carinho e paciência, em especial nessa reta final!

Aos professores do **PGCTin-UFF** pelos ensinamentos compartilhados na busca de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – **CAPES**, por possibilitar a realização deste estudo.

A equipe de profissionais da **Creche Comunitária João Batista da Silva**, que contribuíram para a realização da pesquisa, em especial a coordenadora **Ana Paula**, sempre comprometida com a participação das professoras.

A **banca examinadora**, pelas contribuições e disponibilidade!

A todos, que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho, meu muito obrigada!

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 MOTIVAÇÃO: TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL	18
1.2 RELEVÂNCIA DO ESTUDO	21
1.3 ABORDAGEM PIKLER	23
2 PERCURSO TEÓRICO DA PESQUISA	26
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	26
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	32
2.3 ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	35
2.3.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CRECHE.....	42
2.4 NEUROCIÊNCIAS E O DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA .	48
2.5 EMMI PIKLER	53
2.5.1 OS PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM DE EMMI PIKLER E O INSTITUTO LÓCZY.....	58
3 OBJETIVOS	72
3.1 OBJETIVOS GERAL	72
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	72
4 MATERIAIS E MÉTODOS	73
4.1 LOCAL DA PESQUISA	73
4.2 PARTICIPANTES	73
4.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	74
4.4 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA	75
4.4.1 ETAPA 1	75
4.4.2 ETAPA 2	76
4.4.3 ETAPA 3	77
4.4.4 ETAPA 4	78
4.4.5 ETAPA 5	78
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	80
5.1 MAPEAMENTO DO DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL	80
5.2 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	83

5.3 A REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE OS PRINCIPAIS PILARES DA ABORDAGEM PIKLER	96
5.3.1 ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS FORMATIVOS	97
5.4 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	136
5.4.1 PERGUNTAS REFERENTES À FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL.....	137
5.4.2 PERGUNTAS REFERENTES AOS CONCEITOS DA ABORDAGEM PIKLER.....	140
5.4.3 PERGUNTAS REFERENTES À ESTRUTURA DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	152
5.5 A PERCEPÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES A PARTIR DO CONHECIMENTO SOBRE A ABORDAGEM PIKLER.....	156
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS.....	164
APENDICE – QUESTIONÁRIO (GOOGLE FORMS)	176
ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	179

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CDC	Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança
CENEP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CMPDI	Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão
CONEDU	Congresso Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DPPF	Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Norte
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NGIME	Núcleo do Grupo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino à Distância
ODS 4	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4
OMB	Organização Brasileira Montessori
ONU	Organização das Nações Unidas
PGCTIn	Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular para a Educação Infantil

SAPIP	Supervisão de Acompanhamento Pedagógico das Instituições Parceiras Organização Brasileira Montessori
SE	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFJF	Universidade Federal Fluminense

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Marcos legais e históricos da Educação Infantil	28
Figura 2 – Quadro com as características de manipulação dos objetos e de materiais por faixa etária	68
Figura 3 – Bases da filosofia pikleriana	70
Figura 4 – Montagem de fotos das principais obras de suporte teórico para a organização pedagógica da formação continuada “Os principais pilares da Abordagem Pikler e sua aplicabilidade na Educação Infantil Inclusiva”	89
Figura 5 – Print da tela Google Classroom Módulo 1 – Conceitos da Abordagem Pikler	90
Figura 6 – Print da tela Google Classroom Módulo 2 – Vínculo e Cuidados	91
Figura 7 – Print da tela Google Classroom Módulo 3 – Motricidade Livre e Brincar	93
Figura 8 – Print da tela Google Classroom Módulo 4 – Relação entre crianças e Atenção ao Cuidador.....	94
Figura 9 – Print da tela Google Classroom Módulos de orientação – Educação Infantil, questionário e portfólio.....	95
Figura 10 – Questionário “Como estou me sentindo hoje?” utilizando a ferramenta com recursos interativos do Mentimeter.....	98
Figura 11 – Nuvem de palavras sobre o questionário “Como estou me sentindo hoje?”	99
Figura 12 – Imagem montagem de fotos do primeiro encontro presencial com o grupo de profissionais da creche.....	101
Figura 13 – Perguntas reflexivas sobre a discussão do Módulo 2 – Vínculo e Cuidados	102
Figura 14 – momento do grupo de professoras realizando a atividade sobre perguntas reflexivas	103

Figura 15 – Gráfico: resultado perfil das respostas sobre as perguntas reflexivas da discussão do Módulo 2 – Vínculo e Cuidados.....	105
Figura 16 – Mobiliário: trocador inspirado na abordagem Pikler.....	112
Figura 17 – Momento do grupo de professoras no terceiro encontro, discussão do gráfico com o resultado do perfil das respostas sobre Módulo 2 – Vínculo e Cuidados.	114
Figura 18 – Organização do espaço e objetos não estruturados para brincar ..	117
Figura 19 – Sugestões de objetos não estruturados para brincar	118
Figura 20 – Esquema do desenvolvimento motor	121
Figura 21 – Print dos vídeos de acompanhamento do desenvolvimento motor livre e brincar livre.....	123
Figura 22 – Mobiliários inspirados na abordagem Pikler	127
Figura 23 – Print da tela do Google Meet, encontro módulo 3	128
Figura 24 – Print do comentário de participação na plataforma Google Classroom	130
Figura 25 – Nuvem de palavras: O que significou para você a formação continuada sobre a abordagem Pikler?.....	132
Figura 26 – Print do questionário via Google Forms	134
Figura 27 – Foto: encerramento com o grupo de professoras.....	136
Figura 28 – Gráfico formação acadêmica.....	138
Figura 29 – Gráfico cuidados diários: troca de fraldas	141
Figura 30 – Gráfico cuidados diários: desfralde	143
Figura 31 – Gráfico cuidados diários: sono	145
Figura 32 – Gráfico cuidados diários: banho	147
Figura 33 – Gráfico cuidados diários: alimentação.....	149
Figura 34 – Gráfico conceitos da abordagem Pikler.....	151
Figura 35 – Gráfico adequação das estratégias da formação continuada.....	153

Figura 36 – Gráfico formação continuada correspondeu às expectativas/satisfação	154
Figura 37 – Gráfico atribuição de nota a formação continuada	154
Figura 38 – Montagem com as fotos dos portfólios das turmas: Berçário I e Berçário II, Turma 2 anos A, Turma 3 anos A	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado da coleta de dados referente ao levantamento das creches	81
Quadro 2 – Resultado alunos matriculados por turma	82
Quadro 3 – Dados coletados da Creche Comunitária João Batista da Silva	82
Quadro 4 – Ementa formação continuada “Os principais pilares da Abordagem Pikler e sua aplicabilidade na Educação Infantil Inclusiva”	84
Quadro 5 – Detalhamento da organização dos módulos da formação continuada “Os principais pilares da Abordagem Pikler e sua aplicabilidade na Educação Infantil Inclusiva”	86
Quadro 6 – Organização Atividades Módulo 1 – Conceitos da Abordagem Pikler	90
Quadro 7 – Organização Atividades Módulo 2 – Vínculo e Cuidados	91
Quadro 8 – Organização Atividades Módulo 3 – Motricidade Livre e Brincar	93
Quadro 9 – Organização Atividades Módulo 4 – Relação entre crianças e Atenção ao Cuidador	94
Quadro 10 – Organização Atividades Módulos de orientação – Educação Infantil, questionário e portfólio	95
Quadro 11 – Dez fases para o desenvolvimento psicomotor	120

RESUMO

INTRODUÇÃO: O presente estudo destaca a importância da abordagem Pikler para a Educação Infantil Inclusiva, especialmente durante os primeiros anos de vida, cruciais para o desenvolvimento pleno das crianças. Nesse período, ocorrem mudanças significativas nas habilidades cognitivas e motoras, e é fundamental que essas práticas sejam inclusivas, considerando também crianças com deficiência. O desafio atual é superar a visão tradicional de cuidado e educação, buscando práticas que favoreçam uma Educação Inclusiva a partir de uma perspectiva humanizadora. **OBJETIVOS:** A proposta deste estudo visa proporcionar conhecimento sobre a abordagem de Emmi Pikler e suas contribuições para a prática docente de professoras que atuam com bebês e crianças de zero a três anos e onze meses em creches no município de Juiz de Fora – MG. Por meio de um curso de formação continuada, a pesquisa pretendeu ressaltar elementos centrais da abordagem Pikler, como a visão do desenvolvimento infantil, a motricidade livre, o brincar livre, os cuidados básicos e a importância do vínculo com um adulto de referência, visando facilitar um processo eficaz de inclusão na creche. **MÉTODOS:** A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório. Foi realizada uma análise dos dados através da aplicação de um questionário digital, usando a escala Likert, com o intuito de avaliar a construção do conhecimento sobre a abordagem Pikler após a realização do curso de formação continuada. O foco foi validar as impressões da formação e sua relevância para os cuidados diários no contexto da educação infantil em creches. **RESULTADOS:** Os dados coletados revelaram um aumento significativo no conhecimento das professoras sobre a abordagem Pikler após a formação. As participantes relataram uma maior compreensão dos princípios que sustentam a abordagem e como aplicá-los em suas práticas diárias. A formação contribuiu para a conscientização sobre a importância da inclusão e do vínculo afetivo no desenvolvimento das crianças, promovendo um ambiente mais acolhedor e adaptado às necessidades de todos os alunos. **CONCLUSÕES:** A pesquisa conclui que a abordagem Pikler oferece valiosas contribuições para o aprimoramento das práticas inclusivas na Educação Infantil. A formação continuada é essencial para capacitar os profissionais da primeira infância a implementarem essas práticas, favorecendo um ambiente que respeite a singularidade de cada criança e promova um desenvolvimento saudável e inclusivo. A disseminação do conhecimento sobre a pedagogia de Emmi Pikler é fundamental para transformar a realidade das creches, fortalecendo a relação entre cuidado e educação.

Palavras-chave: abordagem Pikler, primeira infância, desenvolvimento infantil, educação Infantil, educação inclusiva.

ABSTRACT

INTRODUCTION: This study highlights the importance of the Pikler approach for Inclusive Early Childhood Education, particularly during the early years of life, which are crucial for the full development of children. During this period, significant changes occur in cognitive and motor skills, making it essential for these practices to be inclusive, also considering children with disabilities. The current challenge is to move beyond the traditional view of care and education, seeking practices that promote Inclusive Education from a humanizing perspective. **OBJECTIVES:** The aim of this study is to provide knowledge about Emmi Pikler's approach and its contributions to the teaching practices of educators working with infants and children aged zero to three years and eleven months in daycare centers in the municipality of Juiz de Fora – MG. Through a continuing education course, the research intends to emphasize central elements of the Pikler approach, such as the vision of child development, free movement, free play, basic care, and the importance of the bond with a reference adult, aiming to facilitate an effective inclusion process in daycare settings. **METHODS:** The research adopted a qualitative, exploratory approach. Data analysis was conducted through the application of a digital questionnaire using a Likert scale, aiming to evaluate the construction of knowledge about the Pikler approach after the completion of the continuing education course. The focus was to validate the impressions of the training and its relevance for daily care in the context of early childhood education in daycare centers. **RESULTS:** The collected data revealed a significant increase in the educators' knowledge about the Pikler approach after the training. Participants reported a greater understanding of the principles that underpin the approach and how to apply them in their daily practices. The training contributed to raising awareness about the importance of inclusion and the affective bond in children's development, fostering a more welcoming environment adapted to the needs of all students. **CONCLUSIONS:** The research concludes that the Pikler approach offers valuable contributions to improving inclusive practices in Early Childhood Education. Continuing education is essential for empowering early childhood professionals to implement these practices, fostering an environment that respects the uniqueness of each child and promotes healthy and inclusive development. The dissemination of knowledge about Emmi Pikler's pedagogy is fundamental to transforming the reality of daycare centers, strengthening the relationship between care and education.

Keywords: Pikler approach, early childhood, slow or different development, early childhood education, inclusive education.

1 INTRODUÇÃO

1.1 MOTIVAÇÃO: TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Neste trabalho, descrevo minha trajetória profissional, vinculando-a ao meu processo de ensino, aprendizagens e escolhas ao longo da vida. Este texto revisita momentos de entusiasmo, superações, fé e esperança que marcaram essa jornada.

Minha escolha pela profissão surgiu nos primeiros anos do ensino médio, mas já se solidificou na infância, quando sonhava em ser professora e adorava brincar de dar aula. Minhas professoras da educação infantil e dos anos iniciais foram fundamentais nessa decisão, tornando-se referências profissionais e figuras afetivas importantes em minha vida.

Iniciei minha trajetória acadêmica em 2006, cursando Normal Superior, e desde o 2º período estagiei na Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora-MG, no Projeto de Diversidade e Inclusão, onde acompanhei o desenvolvimento de um aluno com paralisia cerebral. Essa experiência me motivou a me aprofundar em Educação Inclusiva. Participei de diversas formações sobre o tema, incluindo seminários e cursos como “Educação Inclusiva: direito à diversidade” e “Atendimento Educacional Especializado (AEE)”.

Para obtenção do título em graduação, meu trabalho de conclusão de curso intitulado “Desafios da Educação Inclusiva – Cotidiano Escolar x Discurso” analisou a história da Educação Especial no Brasil, o conceito de diversidade na Educação Inclusiva e as barreiras que dificultam o atendimento a alunos com deficiência. A pesquisa destacou a necessidade urgente de mudanças nas escolas para atender esses alunos. Em 2009, recebi a licenciatura e comecei minha carreira docente, lecionando na rede privada, na Educação Infantil, e também na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino.

Em 2010, iniciei uma especialização em Gestão Pedagógica, concluída em 2011. Meu artigo de conclusão, intitulado “Gestão Pedagógica: Os desafios para a Inclusão Escolar”, discutiu as transformações necessárias para tornar os sistemas educacionais efetivamente inclusivos. Analisei as práticas e ações dos gestores

pedagógicos frente às exigências e desafios da Educação Inclusiva, buscando promover uma Educação para Todos.

Durante meu trabalho como regente, tive alunos com Deficiência Intelectual e Física e busquei constante formação para atuar no AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Entre 2011 e 2015, trabalhei temporariamente na Rede Estadual de Ensino na Sala de Recursos Multifuncionais, realizando o trabalho desejado pelo AEE, enquanto mantinha meu cargo de contrato na Rede Municipal como regente de turma nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2014, comecei a Pós-Graduação Lato Sensu em “Educação Especial”, concluída em 2015 com o trabalho “Atendimento Educacional Especializado”. Em 2015, comecei a atuar no AEE de uma escola municipal em Juiz de Fora, onde permaneci até 2018. Também fiz uma especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, com a pesquisa intitulada “Mediação Psicopedagógica e a Criança com Deficiência Intelectual” (2016).

Em 2016, fui convidada a integrar a equipe do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) – Unidade Centro, onde permaneci até 2019. Nesse período, realizei atendimentos de Estimulação Essencial para crianças de zero a três anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, e deficiências. Esse trabalho focou em estimular aspectos motor, cognitivo, sensorial, linguístico e social por meio de atividades apropriadas para o desenvolvimento infantil. Desde 2022, continuo atuando nesse atendimento, agora na Unidade Sul do CAEE. Em minha atuação no CAEE, percebo diariamente a importância da formação continuada nas temáticas de diversidade e inclusão. As demandas de atendimento são variadas, refletindo as diferentes deficiências das crianças que chegam ao CAEE.

Em 2016, ingressei no Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão na Universidade Federal Fluminense – (CMPDI/UFF), focando na produção de materiais e novas tecnologias. Minha dissertação, defendida em agosto de 2018, intitulada “Estimulação Precoce: Reflexos na Aprendizagem Escolar e no Desenvolvimento da Criança com Deficiência Intelectual”, resultou na criação de um livro sensorial para o AEE. Juntamente, elaborei um tutorial detalhando as

atividades e objetivos, oferecendo uma ferramenta pedagógica valiosa para o desenvolvimento neuropsicomotor das crianças atendidas no CAEE.

Durante os dois anos de dedicação ao mestrado, participei de eventos, seminários e congressos, apresentando trabalhos e publicações. Destaque para o capítulo do livro “Pontos de Vista em Diversidade e Inclusão” sobre a importância dos programas de estimulação precoce, além de resumos em anais de congressos, como “Estimulação Essencial: Onde estão nossas crianças com deficiência?” e “Produção de Materiais Acessíveis”. Também apresentei no III SIDE da UFJF o trabalho “Produção de Materiais voltados à estimulação precoce para o AEE” e, em 2017, publiquei no Congresso Nacional de Educação – CONEDU, com “Tecnologia Assistiva: Construindo possibilidades para o aluno com Paralisia Cerebral”.

Em 2018, concluí o mestrado e iniciei minha atuação no ensino a distância (EAD) como tutora do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Núcleo do Grupo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino à Distância (NGIME) da Universidade Federal de Juiz de Fora. Essa experiência foi fundamental para a formação de professores na área de AEE.

No início de 2019, retornei à Rede Estadual de Ensino de Juiz de Fora como Professora de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas. Atendendo, um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental.

Em 2019, ingressei no Grupo de Estudos “Grupai com Pikler” na UFJF para aprofundar meus conhecimentos sobre a abordagem Pikler e aplicá-la no AEE com crianças da primeira infância no CAEE. No primeiro encontro do grupo de pesquisa, participei de uma dinâmica em que a professora nos tocou sem consentimento, para demonstrar uma prática, o que me incomodou bastante. Ao compartilhar meu desconforto, ela destacou que essa prática é comum na educação infantil, onde muitas vezes não pedimos licença para tocar as crianças, tratando-as como objetos. Essa experiência me levou a refletir sobre o respeito às crianças pequenas e despertou meu interesse pelo estudo sobre a abordagem Pikler, visando aplicá-la na educação inclusiva.

Em 2019, prestei seleção para o doutorado em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn), mas não fui aprovada. Em 2020, participei novamente do

processo seletivo e fui aceita no programa. Assim, este estudo destaca a relevância das contribuições da abordagem Pikler, enfatizando a importância de um olhar respeitoso e a promoção de uma educação infantil inclusiva.

1.2 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

A Educação Infantil, reconhecida como um direito fundamental dos bebês e das crianças, tem sido objeto de intensos debates em torno da obrigação do Estado de garantir o atendimento em creches e pré-escolas. Esse compromisso é consagrado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), que definem a Educação Infantil como uma etapa integrante da Educação Básica. Conforme estipulado no artigo 29 da LDB/1996:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, p. 23).

A Educação Infantil, que abrange a trajetória escolar das crianças de zero a cinco anos, desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil. Essa etapa educacional integra diversas áreas, incluindo o desenvolvimento motor, cognitivo, sensorial, linguístico e social. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), essa fase é fundamental para a formação integral das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) ressaltam que as práticas pedagógicas devem ser fundamentadas em interações e brincadeiras. Essas abordagens visam proporcionar experiências diversificadas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2010). Assim, a implementação de métodos pedagógicos que promovam a interação e a ludicidade é essencial para atender às necessidades de aprendizado e crescimento das crianças nessa fase decisiva.

Para assegurar essas experiências, enriquecedoras na Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que as crianças construam e se apropriem de conhecimentos por meio de interações com seus pares e adultos.

Essa abordagem visa promover aprendizagens, desenvolvimento e socialização (Brasil, 2017).

A BNCC (2017) define, com base nos eixos estruturantes das práticas pedagógicas, as competências gerais da Educação Básica e estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Fochi (2016) ressalta a importância de reconhecer a criança como agente ativa na construção de sua cultura, desafiando a visão tradicional de criança como receptora passiva do conhecimento.

Os direitos de aprendizagem estabelecidos pela BNCC (2017) emergem de um processo de desenvolvimento natural e espontâneo, considerando a criança como observadora e questionadora que formula hipóteses e constrói conhecimentos por meio das interações. Nesse contexto, as interações e brincadeiras permitem que a criança se desenvolva como sujeito de direitos, exercendo autonomia na construção de seu universo de aprendizagens (Brasil, 2017).

Atualmente, o desafio na Educação Infantil é expandir a compreensão sobre o cuidar e o educar, visando práticas que promovam uma Educação Inclusiva numa perspectiva humanizadora para bebês e crianças pequenas. A perspectiva humanizadora na primeira infância enfatiza a importância das relações e da comunicação, além da organização do espaço para favorecer a atividade autônoma dos bebês e crianças pequenas, incentivando sua participação nas dinâmicas escolares (Mello, 2010).

Para Borges e Magalhães (2023), o espaço da instituição de educação infantil deve propiciar ao bebê e a criança pequena acolhimento, sentir-se seguro para, assim, ser capaz de explorar o ambiente desconhecido de maneira autônoma. Sendo um ambiente convidativo para a criança participar das brincadeiras e ter suas relações de interação, dos diferentes momentos propostos, para que isso aconteça o adulto deve assegurar essa estrutura na Educação Infantil, possibilitando inúmeras experimentações.

Numa perspectiva inclusiva, os ambientes e práticas da instituição de Educação Infantil devem colocar toda criança no centro do seu processo de desenvolvimento, observando a criança como protagonista da sua aprendizagem,

analisando suas metas individualizadas e comparando com ela mesma, os seus avanços. Assim como também, as crianças que requerem um olhar diferenciado de maior atenção diante de suas necessidades e particularidades (Lima; Marcato, 2022).

Neste viés, partiremos neste estudo, para a discussão sobre os princípios orientadores da abordagem de Emmi Pikler, através de suas contribuições para a Educação Inclusiva no contexto da creche.

1.3 ABORDAGEM PIKLER

De acordo com Costa (2017), a abordagem Pikler é definida como um “sistema de atitudes” que se concentra na interação entre bebês ou crianças pequenas e adultos durante os cuidados. A autora destaca que essa abordagem não é um método de ensino, mas sim um conjunto de atitudes esperadas dos adultos que trabalham com essas crianças.

Emmi Pikler (1902-1984) desenvolveu uma abordagem para a educação de crianças de 0 a 3 anos, enfatizando que os momentos de cuidado são essenciais para a construção de vínculos afetivos. Segundo Falk (2021), essa abordagem inclui princípios como o vínculo com o adulto de referência, motricidade livre e brincadeira livre. O brincar livre permite que a criança explore e faça escolhas, promovendo sua autonomia e aprendizado. Esses princípios serão explorados mais detalhadamente na seção 3 (Percurso teórico da pesquisa).

A abordagem Pikler é relevante para a educação das crianças em contextos coletivos, como as creches. Segundo Barbosa (2015) e Focchi (2015), ao longo dos anos, a educação infantil tem desempenhado funções sociais, incluindo o cuidado, a socialização, a aprendizagem e a educação.

A entrada precoce de crianças de zero a três anos nas escolas, devido à organização social e à necessidade das famílias, requer uma reflexão cuidadosa sobre a rotina e as atividades, como afirmam Fochi, Carvalho e Drechsler (2016). A realidade da coletividade pode levar à perda da percepção da criança como sujeito integral, resultando em uma visão equivocada de socialização, onde todas as crianças realizam atividades simultaneamente, sem respeitar sua

individualidade. Essa discussão é crucial para a formação de educadores da primeira infância, proposta neste estudo.

Dessa forma, os pressupostos da abordagem Pikler alinham-se às perspectivas de uma Educação Inclusiva que abrange todas as crianças na primeira infância. O Ministério da Educação (Brasil, 2016) ressalta que cada educando possui uma forma única de absorver experiências e construir conhecimento, embora compartilhem necessidades básicas comuns de aprendizagem. Essa compreensão reconhece que cada indivíduo pode apresentar necessidades educacionais distintas em diferentes momentos de sua trajetória de aprendizagem.

A abordagem pikleriana não foca na deficiência, mas sim nas variações do desenvolvimento infantil, enfatizando que as aquisições ocorrem de maneira diversa em termos de detalhes e idades. Falk (2016) afirma que reconhecer essa diversidade é essencial para uma avaliação adequada do desenvolvimento.

As contribuições da abordagem de Emmi Pikler incentivam a reflexão sobre a inclusão nas creches e a importância da formação de docentes na primeira infância. Essa formação deve considerar as diferenças e individualidades dos bebês e crianças pequenas, promovendo uma imagem de criança potente e respeitando suas temporalidades, independentemente de suas condições. Kelleter e Carvalho (2019) ressaltam a necessidade de criar espaços que promovam acolhimento e oportunidades para o desenvolvimento.

A importância desta pesquisa no campo educacional é justificada pela análise de estudos anteriores, como Tardos (2010), Falk (2021), Kálló e Balog (2017), Szanto (2021) e Soares (2017), que abordam as contribuições da abordagem Pikler para a Educação Infantil, mas não exploram a perspectiva da Educação Infantil Inclusiva a partir dos pressupostos de Emmi Pikler. Kelleter e Carvalho (2019) iniciam essa discussão ao afirmar as possibilidades de inclusão nas creches, mas os estudos nesse sentido ainda são incipientes no Brasil.

A proposta deste estudo se apresenta como inovadora ao se fundamentar na filosofia Pikleriana, que defende a criação de um ambiente previsível, seguro e afetivamente acolhedor, essencial para o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças. A abordagem Pikleriana, ao valorizar as premissas do olhar, do toque e da fala, respeita a individualidade e os tempos de cada criança, promovendo um

cuidado sensível e atento às suas necessidades (Nabinger, 2014). Este estudo ressalta as valiosas contribuições da abordagem Pikler para a Educação Infantil Inclusiva, especialmente no contexto das creches brasileiras, ao fomentar práticas pedagógicas que garantem o pleno desenvolvimento e a participação ativa de todas as crianças, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas.

Para enriquecer as discussões sobre Educação Infantil Inclusiva, esta pesquisa busca envolver as professoras e a gestão na formação continuada, com o objetivo de replicar as práticas em outras unidades escolares. Assim, pretende-se impactar futuramente diversas creches, além da instituição selecionada para a aplicação da pesquisa.

Dessa forma, a questão central da pesquisa tange em proporcionar o conhecimento desse olhar pikleriano como uma oportunidade para os profissionais que atuam na Educação Infantil. Buscando desenvolver o tema e responder ao seguinte questionamento: **Como a abordagem Pikler pode contribuir para a educação inclusiva na primeira infância? Por que capacitar os profissionais da Educação Infantil?**

Para este estudo, as seções estão organizadas em cinco: a primeira apresenta a fundamentação teórica, abordando as bases legais da educação infantil, a formação de professores, a educação inclusiva na creche, o neurodesenvolvimento infantil e os pressupostos da abordagem de Emmi Pikler. A segunda seção descreve os objetivos da pesquisa; a terceira detalha o percurso metodológico; a quarta apresenta os resultados e discussões dos objetivos específicos; e, por fim, a última seção traz as considerações finais e as possibilidades de continuidade do trabalho.

2 PERCURSO TEÓRICO DA PESQUISA

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O percurso histórico da educação infantil se relaciona intimamente com a trajetória da entrada da mulher no mercado de trabalho, o que ocorreu mudanças significativas na sociedade e no contexto do cuidar e educar. As tarefas do cuidar e educar, antes previstas para o setor privado, famílias, se configuram a partir de agora para o setor público. Portanto, a escola de educação infantil, apresenta-se ao longo dos anos representando diversas funções para a sociedade como uma instituição com espaço de cuidado, de socialização, de aprendizagem e de educação (Fochi, 2013).

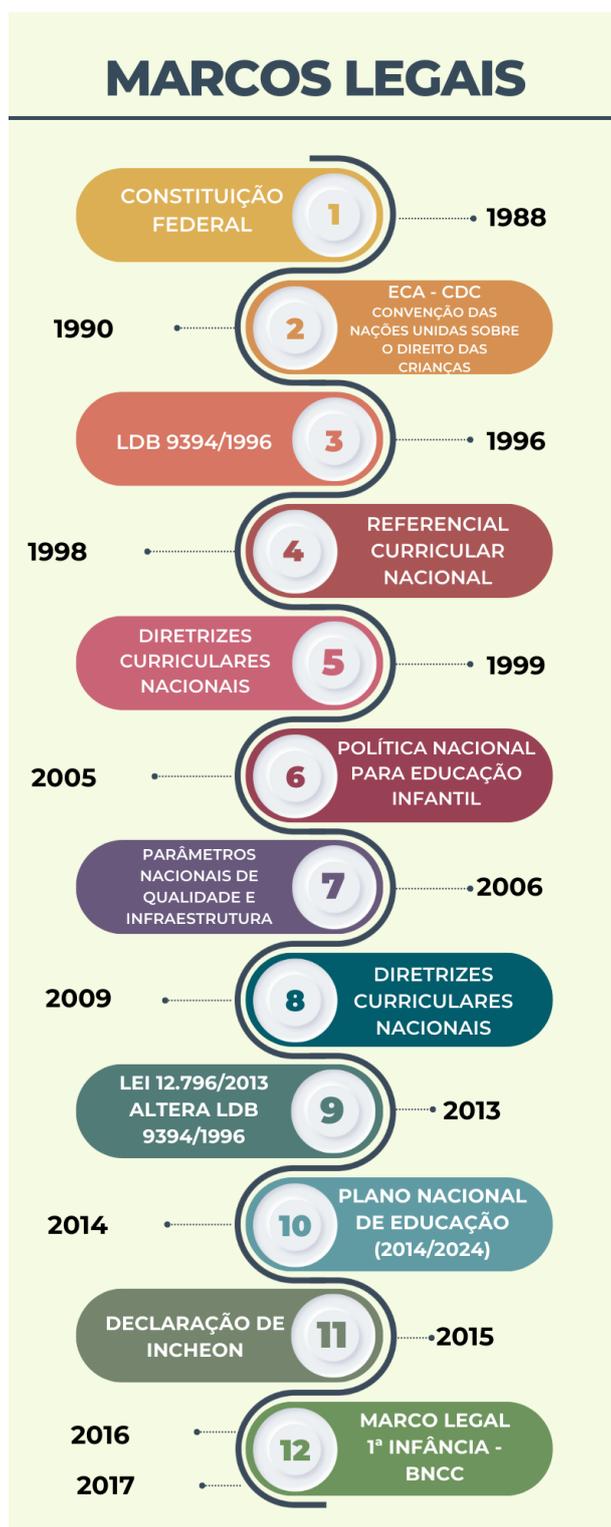
Inicialmente, a educação de bebês e crianças pequenas em espaços coletivos se configurava como um direito da família, mas com a Constituição Federal de 1988, cumpra-se como direito da criança e dever do Estado. De acordo com Barbosa (2010), a Constituição Federal de 1988, atende aos movimentos da sociedade, movimentos feministas e sindicalistas, trazendo assim, que o Estado brasileiro deve possibilitar a garantia da oferta da educação infantil pública, gratuita e de qualidade para crianças de zero a seis anos através do sistema educacional. Para a autora, a visão desse direito, das vagas nas creches e pré-escolas para pais que trabalhavam, vem sendo substituída pela garantia do direito à educação de toda criança a frequentar uma escola de educação infantil. Para Barbosa (2010), isso indica mudanças na compreensão dos direitos das crianças e a importância da escola de educação infantil para bebês e crianças pequenas e suas famílias.

Dessa forma, o atendimento às crianças passa a ser reconhecido como trabalho da educação infantil, superando, segundo Redin, Gomes e Fochi (2013) a visão meramente assistencialista e incluindo assim, as instituições de educação infantil no Sistema de Educação Básica. Como já citado neste estudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, que apresenta a Educação Infantil como parte da Educação Básica. Para os autores, o cuidado e a educação passam a ser apresentados de forma indissociável, como complementares e constituidores da ação educativa e humana qualificada.

Contamos, ainda, com o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069/90, que determina a criação de instrumentos que poderão influir decisivamente no atendimento aos direitos da criança, entre os quais o direito à educação na faixa etária do zero aos seis anos. Redin, Gomes e Fochi (2013), destacam que o Estatuto reafirma a Declaração dos Direitos da Criança, da ONU – Organização das Nações Unidas, e o determinado na Constituição Federal, dando uma nova visão sobre a criança e o adolescente, como sujeitos de direitos.

Seguindo o histórico dos marcos legais referentes à educação infantil conforme resume essa trajetória a *Figura 1 (Marcos legais e históricos da Educação Infantil)*. Destacamos o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), lançado em 1998 pelo Ministério da Educação – MEC

Figura 1 – Marcos legais e históricos da Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora Adaptado de Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018)

O Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) (Figura 1), lançado em 1998 pelo Ministério da Educação – MEC, que tinha como objetivo:

Contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (Brasil, 1998, p. 13).

Segundo Redin, Gomes e Fochi (2013), o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI/1998) (*Figura 1*), ainda é uma referência, pois fez parte de um relatório de pesquisa que mapeou as análises de propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil.

Posteriormente, são publicados os documentos oficiais que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil (*Figura 1*), as Políticas Nacionais de Educação Infantil (2005) (*Figura 1*), os Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (2009) (*Figura 1*) e as novas Diretrizes para a etapa. Em 2009, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil designa as principais orientações para nortear as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas, como a organização das atividades cotidianas das instituições de educação infantil (Redin; Gomes; Fochi, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009), de acordo com Barbosa (2010), garante uma visão sistêmica, evidenciam que, para garantir o bem-estar das crianças, das famílias e dos profissionais, as creches e pré-escolas devem cumprir as seguintes suas funções:

Função social – Acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 5 anos, compartilhando com as famílias o processo de formação da criança pequena em sua integralidade. As creches e pré-escolas cumprem importante papel na construção da autonomia e de valores como a solidariedade e o respeito ao bem comum, o aprendizado do convívio com as diferentes culturas, identidades e singularidades.

Função política – Possibilitar a igualdade de direitos para as mulheres que desejam exercer o direito à maternidade e também contribuir para que meninos e meninas usufruem, desde pequenos, de seus direitos sociais e políticos, como a participação e a criticidade, tendo em vista a sua formação na cidadania.

Função pedagógica – Ser um lugar privilegiado de convivência entre crianças e adultos e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Um espaço social que valorize a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Barbosa, 2010, p. 1).

O Brasil, internacionalmente, segue as tendências e os acordos firmados, conforme a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC), ratificado pelo Brasil em 1990, e recentemente, a Declaração de Incheon (*Figura 1*), que deu origem ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), aprovada, em 2015, no Fórum Mundial de Educação ocorrido na cidade Incheon, na Coreia do Sul. Seguindo as metas, para a educação até 2030 que estabelece “...garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na Primeira Infância, cuidados e educação pré-escolar...” e “...construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos” (Brasil, 2018, p. 17).

Portanto, pautando-se nos documentos oficiais para destacar a individualidade de cada criança em seu percurso educacional inclusivo e seus direitos, contamos também com o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) (*Figura 1*). Lei que estabelece os princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano, em consonância com os princípios e diretrizes da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) como já mencionado.

O Marco Legal traz no Art. 4º As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas para:

III – respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais (Brasil, 2016, p. 1).

Na discussão dos bebês e crianças pequenas como sujeitos de direitos com suas individualidades resguardadas e em espaços verdadeiramente inclusivos, analisam-se os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2006), que foram reformulados e publicados em 2018 com inovações significativas em relação aos princípios e práticas de qualidade na Educação Infantil. O documento traz a contextualização da educação infantil contemporânea destes dispositivos legais que foram primordiais para mudanças no atendimento educacional para as

crianças de zero a cinco anos, o documento garante não somente o direito à educação, mas prioriza o “tempo de infância”, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e a reconhecendo na condição de pessoa.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018) atualizados, tem como diretrizes nortear os aspectos legais, como orientações para estabelecer o acesso, inclusão e equidade, qualidade, oportunidades de aprendizado e desenvolvimento ao longo da vida etc.

Neste sentido, Redin, Gomes e Fochi (2013), convidam à reflexão sobre as origens do atendimento que entendemos atualmente como educação infantil. As políticas públicas evoluíram para tal grupo, o contexto social demarca as formas de atendimento, para as crianças de quatro a seis anos, havia um modelo de atendimento focado nos jardins de infância, visão de educação preparatória. Para as crianças de zero a três anos o atendimento visava a assistência, às mulheres trabalhadoras e as instituições priorizavam as crianças órfãs ou abandonadas.

Nessa reflexão, Redin, Gomes e Fochi (2013) trazem essas concepções enraizadas que influenciam diretamente na compreensão dessas crianças como sujeitos de direitos, no trabalho realizado e dos profissionais atuantes nesse segmento. Considerando assim, uma visão dicotômica de crianças e de infância vinculada não só a faixa etária, mas também as condições da organização do atendimento na educação infantil. Outra visão que se tinha era a ideia de que educação infantil tinha como função diminuir a mortalidade infantil ou preparar os alunos para o ensino fundamental. Pensamento esse totalmente divergente do contexto contemporâneo de educação infantil que vivenciamos.

Atualmente, a educação infantil não segue esses caminhos apresentados, mas se faz necessário a compreensão desse contexto histórico para o entendimento da proposta pedagógica vivenciada hoje nas instituições de educação infantil.

A educação infantil no contexto contemporâneo, segundo Barbosa (2009) é a de uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações, em práticas pedagógicas que correspondam às experiências cotidianas e suas aprendizagens nos espaços coletivos, o que difere de uma intencionalidade pedagógica que visa

resultados preparatórios para o ensino fundamental. A educação infantil hoje necessita ter como foco:

“A criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância potente, diversificada, qualificada, aprofundada, complexificada, sistematizada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada...” (Barbosa, 2009, p. 8-9).

Diante do exposto, para Barbosa (2009), a educação infantil tem como função nas sociedades contemporâneas a possibilidade de proporcionar vivências em comunidade, promovendo para a criança o aprendizado a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade com todos. Deixando o lugar do universo pessoal e dando espaço para ter a compreensão de outros mundos sociais como define a autora.

Seguindo os pensamentos de Barbosa (2009), os profissionais que atuam na educação infantil precisam ter a identidade profissional construída, evidenciando a necessidade de formação continuada constante e reflexões diante da prática pedagógica, ampliaremos essa discussão a seguir.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O processo de formação de professores para a educação infantil está profundamente relacionado aos movimentos sociais que emergiram em diversos setores da sociedade, especialmente a partir da década de 1980. A Constituição Federal de 1988 assegura que as crianças, em suas diferentes etapas educacionais, devem ser atendidas de maneira inclusiva, respeitando suas necessidades e direitos como cidadãos.

Nesse contexto, durante a década de 1990, a responsabilidade pelo atendimento das crianças menores de três anos, anteriormente vinculadas à saúde e à assistência social, foi transferida para o setor educacional. Essa mudança gerou uma demanda por profissionais qualificados especificamente para a educação infantil. Em resposta a essa nova realidade, os cursos de Pedagogia começaram a discutir e implementar ações voltadas para a formação de educadores capacitados a lidar com as especificidades desse segmento educacional (Redin; Gomes; Fochi, 2013).

A constituição da docência na educação infantil é influenciada por uma perspectiva histórica e social. Segundo Coutinho e Rodrigues (2021), a trajetória para se tornar professor(a) de crianças pequenas está intimamente ligada a diferentes momentos históricos e a condições sociais diversas. Nesse sentido, identificam-se dois processos fundamentais de formação docente: a formação inicial, realizada por meio do curso de Pedagogia, e a inserção na prática pedagógica, que deve considerar a formação continuada específica para a atuação com bebês e crianças pequenas. Essa abordagem integrada é essencial para garantir a qualidade do ensino e o desenvolvimento adequado das crianças nessa fase crucial.

A formação em Pedagogia parte de uma base comum inicial e a especialização em subáreas, como supervisão escolar, educação especial, educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, proposta de uma formação unitária. Onde a docência e a gestão se associam às demais especificidades, mas de acordo com Coutinho e Rodrigues (2021), a educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas não está sendo considerada na sua especificidade, necessária para a condução deste trabalho. Existe uma fragilidade do trabalho pedagógico nos processos de formação de professores, fazendo com que estudiosos e pesquisadores da área da educação infantil mudem a visão da formação nos cursos de Pedagogia, de uma visão focada nos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental para uma abordagem que identifica e reconhece as particularidades do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 4 anos. Para que, assim, se avance em prol de uma Pedagogia da Infância, que reconhece o lugar ocupado pelos bebês e crianças pequenas, se a educação infantil já apresenta uma modalidade com pouca consideração nas formações docentes, a docência para os bebês fica mais de lado ainda nos percursos formativos.

Segundo Coutinho e Rodrigues (2021), essa invisibilidade da educação infantil, se relaciona a dois aspectos: i) a ideia dos bebês serem vistos como sujeitos pouco competentes, dependentes dos adultos e ii) a falta de saberes específicos sobre o trabalho pedagógico, fazendo-se necessária uma visão da pedagogia para os bebês e crianças pequenas.

Após Segunda Guerra Mundial, observam-se avanços da visão de bebê como sujeito passivo, para um ser humano que possui sentimentos, emoções e que

precisa ter suas necessidades básicas atendidas. Nesse sentido, destaca-se a proposta de acolhimento de crianças de 0 a 3 anos, pela médica Emmi Pikler, na Hungria. Essa perspectiva de reconhecimento da potência dos bebês foi popularizada por meio de programas de rádio e revistas que alcançaram uma camada específica da sociedade. No entanto, essa abordagem ainda leva tempo para influenciar os saberes que orientam a formação de profissionais que atuam com crianças (Coutinho; Rodrigues, 2021).

O trabalho com bebês e crianças pequenas costuma ser subestimado nos cursos de Pedagogia, conforme apontam Coutinho e Rodrigues (2021), devido à tradição de uma formação focada em intervenções. No entanto, a atuação com essa faixa etária demanda do professor uma habilidade fundamental: a observação. O trabalho nas creches enfatiza as relações em vez de atividades estritamente definidas. Embora as atividades pedagógicas sejam importantes, a prática docente na educação infantil se fundamenta na qualidade das interações. É essencial que o profissional consiga identificar os saberes, necessidades e interesses dos bebês, além de organizar um ambiente educativo oportuno que favoreça o desenvolvimento.

Coutinho e Rodrigues (2021), destacam que o trabalho pedagógico nas especificidades dos bebês e das crianças pequenas, exigem que o professor deve aprender a observar, deve ter conhecimento de base para o trabalho pedagógico em creche, desempenhar um papel flexível, promover a interação entre as pessoas e diferentes contextos. Essas características são fundamentais para se refletir sobre uma lógica formativa, que reconhece o trabalho na creche com suas características específicas.

A educação nas creches e pré-escolas está imersa em especificidades que distanciam-se de um modelo tradicional e transmissivo de ensino, de um(a) professor(a) que leciona “aulas” e de abordagens de conteúdos disciplinares. Tais particularidades estão asseguradas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), que definirão currículo colocando no centro do percurso educativo as crianças, suas experiências e saberes em articulação com o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (Barbosa; Gobato, 2022, p. 316).

A docência na faixa etária de 0 a 5 anos envolve, segundo Barbosa e Gobbato (2022), ações de acolhimento, cuidado, a valorização das práticas sociais, a necessidade de organizar situações do cotidiano para promover as aprendizagens integrais dos bebês e crianças pequenas. No espaço da creche, as relações corporais entre adultos e crianças têm centralidade, em uma simultaneidade de ações que envolvem cuidar e educar, de maneira indissociável.

Barbosa e Gobbato (2022), apontam que para ser professor(a) na educação infantil, é importante “[...] a capacidade de relacionar-se, de interagir, de tocar, de olhar, de cantar, de correr, de desenhar, e outras tantas características da profissão que envolvem o corpo, isto é, o fazer do professor” (Barbosa, 2016, p. 136).

Dessa forma, além de aprender sobre como ensinar, o que mais importa na educação infantil, é quem são as crianças que frequentam as creches e pré-escolas, como o espaço e tempo são organizados na instituição, quais são as vivências de cada sujeito. Assim, nos cursos de formação em Pedagogia deve-se caminhar em conjunto teoria e prática, para que o futuro professor compreenda os processos pedagógicos nas creches e pré-escolas, focalizando uma formação sobre a(s) infância(s) e a(s) criança(s), Coutinho e Rodrigues (2021), indicam a realização de estágios na rede pública que para se alcançar esse tornar-se docente, o estágio se revela como um momento ímpar da formação, tendo em vista que o encontro com a dinâmica de uma instituição pública de educação infantil e com as crianças se materializa em uma disciplina específica do currículo. Logo se faz, a importância da mudança de olhar nos cursos de formação inicial, as autoras sinalizam a prática pedagógica inserida também nos percursos de formação continuada para a atuação com os bebês e crianças pequenas.

2.3 ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão, no sentido social, tem sido discutida desde a década de 80, sob o paradigma de uma escola apropriada e de qualidade para todos os alunos, devido à meta da universalização do ensino. Atualmente, ainda são encontradas dificuldades para a concretização da inclusão, uma delas é a dificuldade em lidar com a diversidade humana, pois a sociedade se detém ainda ao modelo de sujeito ideal. Pessoas com deficiências, sempre fizeram parte da nossa sociedade, porém

por meio de um resgate sobre o percurso histórico dessa trajetória fica evidenciado um caminho repleto de exclusão social.

Dessa maneira, é de suma importância esse resgate sobre o percurso histórico da deficiência para compreendermos melhor o momento atual que a educação está vivenciando, com a perspectiva de uma educação inclusiva. Onde o princípio fundamental é o de que todas as crianças aprendam juntas, independentemente de qualquer dificuldade ou diferença. A educação inclusiva deve reconhecer e responder às necessidades educativas de seus alunos, adaptando-se aos estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade.

A concepção de uma educação inclusiva compreende o ambiente escolar como um espaço para todos e todas, sendo um lugar onde os alunos constroem conhecimento de acordo com suas capacidades, podendo livremente expressar suas ideias, participarem ativamente das tarefas propostas, se desenvolverem como cidadãos, nas suas diferenças (Ropoll *et al.*, 2010).

Para Sasaki (1997) o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica, étnica ou cultural, enfim, a diversidade. Nem sempre o olhar foi pelo viés da diversidade. No século XV, na Roma Antiga, pautava-se a causa das deficiências como sobrenaturais, somente a partir do século XVI que começa a reger a concepção médica diante das pessoas com deficiência.

Nos séculos XVII e XVIII, com o avanço nas áreas das ciências, é que as pessoas com deficiência passam a ser vistas diante do caráter científico, contemplando as análises médicas e cultuando a todo instante a causa e a cura. Inúmeras foram às contribuições neste período diante dos aspectos médicos, mas o âmbito educacional foi negado, o qual todos tinham direito ao acesso. As pessoas com deficiência passaram a ser evidenciadas pelo “defeito”, estes deveriam ser isolados (Rocha, 2004).

Assim, surge às instituições especializadas advindas de um modelo médico, que determinava as formas de atendimento clínico ligados aos diagnósticos, onde estabeleciam as práticas escolares e sociais que deveriam ser seguidas com as pessoas com deficiência.

Nesse sentido, o que se compreende como educação especial, segundo Rocha (2004), teve seu início na França com os estudos do médico Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), que elaborou os primeiros princípios educacionais para deficientes. Com os estudos e pesquisas de Itard, Maria Montessori (1870-1956), traz para o Brasil suas contribuições no trabalho educacional voltado para crianças com deficiência. Surge a criação de duas instituições: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atualmente Instituto Benjamin Constant – IBC – e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, estes localizam-se no Rio de Janeiro. Em 1926, oriundo de iniciativas privadas, é criado o Instituto Pestalozzi. Mais tarde, em 1954, surge a primeira APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, que tem como objetivo a educação e a defesa dos direitos da pessoa com deficiência (Brasil, 2005).

Em meados da década de 50, no Brasil começam a surgir iniciativas governamentais nacionalmente em relação à educação de pessoas com necessidades especiais. Assim, pela primeira vez em 1961 a educação especial ganha seu espaço na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que apontava o direito dos “excepcionais” à educação, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação. Em 1970 é criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENEP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, sob a perspectiva do discurso integracionista (Brasil, 2005).

Nas décadas de 70 e 80 investiu-se no modelo integrador, ou seja, após alguns anos de estudos nas escolas especiais os alunos com deficiência que atingissem a normalização eram aceitos no ensino regular, somente os alunos que tivessem condições de acompanhar os métodos de ensino e o ritmo de aprendizagem da maioria dos alunos do ensino regular.

Considerava-se a deficiência um problema que estava na pessoa e está precisava ser modificada para tornar-se apta a satisfazer os padrões aceitos pela sociedade. Quem não estivesse “preparado” seria encaminhado para uma classe especial ou continuaria na Escola Especial (Gil, 2005). O modelo integrador apresentava-se segregacionista e preconceituoso, pois não permitia a troca de experiências cotidianas vivenciadas pelas pessoas com e sem deficiência, não havia uma relação social entre os pares.

A Educação Inclusiva inicia-se de fato nos Estados Unidos, em 1975, através da Lei nº 94142, estabelecendo a modificação dos currículos e a criação de uma rede de informações entre escolas, bibliotecas, hospitais e clínicas, facilitando a inserção social das pessoas com deficiência. Já no Brasil as mudanças ocorrem a partir de 1979 com processo de redemocratização, período que se estabelece o Plano de Ação da comissão do Ano Internacional das pessoas com deficiência adotado em 1980 objetivando a normalização e integração. Após um ano é declarado pela ONU – Organização das Nações Unidas o Ano Internacional da Pessoa Deficiente. E em 1985 é lançado o Programa de Ação Mundial para Pessoas Deficientes pela Assembleia Geral das Nações Unidas, recomendando o ensino de pessoas com deficiência inserida no sistema escolar normal.

Logo após, a constituição brasileira de 1988 assegurou o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, no art. 208, inciso III.

No período de 5 a 9 de março de 1990, em Jontien na Tailândia, é realizada a Conferência Mundial de Educação Para Todos. Estabelecendo que as necessidades básicas sejam oferecidas a todos pela universalização do acesso, promoção da igualdade de oportunidades, ampliação dos meios e conteúdos da Educação Básica e melhoria do ambiente de estudo.

Entre 7 e 10 de junho de 1994, dirigentes de oitenta e oito países e vinte e cinco organizações internacionais se reúnem em assembleia em Salamanca, na Espanha, reafirmam o compromisso para com a Educação Para Todos, assinam a Declaração de Salamanca. Um dos mais importantes documentos internacionais de garantia de direitos educacionais. Essa declaração proclama que as escolas regulares inclusivas são o meio mais eficaz de combate à discriminação, portanto, estas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas.

O Brasil ao concordar com a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990) e com a Declaração de Salamanca (1994) optou por um sistema de ensino inclusivo. Dessa maneira deve proporcionar acesso, equiparação de oportunidades e qualidade de ensino a todos.

No ano de 1999, acontece a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, mais conhecida como Declaração de Guatemala. “Esta convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade (art. 2º)” (Gil, 2005).

Em 1986, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz no seu capítulo V uma nova conceituação sobre Educação Especial e do alunado desta com necessidades educacionais especiais. Demonstrando o incentivo do poder público para a formação e capacitação dos profissionais, ou seja, a valorização da classe. No ano de 2001 esses aspectos são reafirmados pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Aos vinte dias de dezembro do ano de 1996 foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Deve-se reconhecer que essa legislação significou um avanço no tocante em relação à Educação Especial, trazendo um capítulo inteiro dedicado à questão. “Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (art. 58)” (Gil, 2005).

Em 2001, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (2001). Portanto, a educação especial torna-se um segmento de ensino na educação básica, deixando de ser um sistema de ensino paralelo ao ensino comum. Entende-se que a educação especial deixa seu posto de instituição especial somente e começa a se discernir nos diversos níveis de educação escolar, como a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, dentre outros.

Então, a educação especial passa a ser o meio pelo qual os alunos com deficiências encontram subsídios necessários para o seu percurso educacional. Ampliando assim, o conceito de necessidade educacional especial utilizado na época, retirando o foco que se destinava exclusivamente à deficiência para atender a todo e qualquer indivíduo com dificuldade de aprendizagem, comunicação e

sinalização, altas habilidades e superdotação. Essa ampliação do conceito caminha para o atendimento em prol da diversidade.

[...] tendo as escolas agora a obrigação de adequarem-se às demandas e necessidades específicas dos educandos. O respeito à diversidade, às diferenças e a atenção às necessidades educacionais de cada aluno passa a ser premissa básica da educação inclusiva. Passam a ser premissa básica e direito de TODOS os educandos e não são mais relacionadas à presença de um aluno com deficiência no ambiente escolar (Rocha, 2004, p. 22).

O marco dos aspectos históricos da educação inclusiva é em 2008, quando surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a fim de acompanhar os avanços e lutas acerca da temática do movimento mundial pela educação inclusiva. Esta constitui um paradigma educacional que visa à igualdade e diferença como valores indissociáveis para promover uma educação de qualidade para todos os alunos. Sendo eles os “estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, indivíduos estes que compõem o público da Educação Especial. Tendo assegurado com a política o direito de estar frequentando o contexto regular de ensino, e quando se fizer necessário receber a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, preferencialmente, no contraturno ao da escolarização.

De acordo com Mantoan e Batista (2020), o público da educação inclusiva, orientada pelo direito universal à educação, envolve todas as pessoas, independentemente de suas particularidades. Para que isso ocorra de fato, se faz necessário um ambiente dinâmico, onde as atuações pedagógicas precisam estar voltadas para mudar e alterar a situação de exclusão e colocar em evidência a importância de ambientes heterogêneos para a aprendizagem dos alunos. A educação especial deixa de ser substitutiva, assumindo caráter complementar, suplementar e transversal ao ensino comum, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, para a eliminação das barreiras à plena participação dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação.

Outro marco na trajetória da educação inclusiva é a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015), que

traz as questões da acessibilidade e inclusão em diversos aspectos. Para Mantoan e Batista (2020), um dos seus grandes trunfos é a mudança de perspectiva sobre a palavra “deficiência”. Antes, a visão que existia era de que a deficiência era uma condição das pessoas. Hoje ela é entendida como uma situação dos espaços (físicos ou sociais), que não estão prontos para recebê-las. A tendência hoje é ampliar o olhar da educação como “inclusiva” e cada vez menos como “especial”. De acordo Mantoan e Batista (2020), isso significa que as metodologias, espaços e materiais devem ser capazes de atender a todos, e não serem elaborados separadamente para as pessoas com deficiência.

Atualmente, contamos com o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência (2014-2024), que implementa vinte metas a serem alcançadas em seu tempo de vigência de dez anos. A Meta 4 preconiza a necessidade de se:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 1).

A efetivação da Meta 4 do PNE (2014-2024), requer reestruturação no sistema educacional, como salienta a autora Mantoan e Batista (2020), não somente em adaptações físicas de acessibilidade nos espaços escolares, mas principalmente de paradigmas da educação.

Esse caminhar histórico descrito sobre a perspectiva da educação inclusiva, os documentos legais, políticas públicas evidenciam os direitos de acesso à educação de qualidade para todos e todas, garantindo os princípios para a implementação efetiva da inclusão na escola. Para Quaresma (2024, p. 25), “Esta abordagem não apenas beneficia alunos com deficiência, mas também enriquece a experiência educacional de todos os alunos”.

Contudo, a inclusão efetiva requer um olhar minucioso desde a primeira etapa escolar, a Educação Infantil, na próxima seção traremos essa discussão.

2.3.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CRECHE

A educação e os cuidados na infância são amplamente reconhecidos como fatores fundamentais do desenvolvimento global da criança, o que coloca para os sistemas de ensino o desafio de organizar projetos pedagógicos que promovam a inclusão de todas as crianças (Dutra, 2006, p. 3).

Na perspectiva de uma educação inclusiva desde a primeira infância, ressalta-se a relevância da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que destaca o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino a promover o atendimento às deficiências.

Assim sendo, foi assegurado ao Atendimento Educacional Especializado – AEE as funções de: “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p. 11). A educação especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, sendo a responsável por oferecer a organização de serviços, recursos e estratégias de acessibilidade com o intuito de eliminar as barreiras que possam dificultar o acesso à educação da pessoa com deficiência.

Para esse público, a política prevê que “[...] do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce [...]” (Brasil, 2008, p. 12). Vale enfatizar que o AEE visa à complementação e/ou suplementação da formação dos educandos com foco na sua maior autonomia e independência no espaço escolar e fora dele. O AEE constitui-se como oferta obrigatória dos sistemas de ensino, sendo realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em centros especializados que realizam esse serviço educacional (Moreira, 2018).

Contextualizado o AEE, partiremos para as especificidades da modalidade de educação infantil, destacando a Nota Técnica Conjunta nº 2/2015/MEC/SECADI, sobre as “Orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil” (Bahia, 2015). Desde a primeira etapa da educação básica, a garantia de acesso, permanência e a participação das crianças

com deficiência de zero a três anos, na creche e de quatro a cinco anos, na pré-escola são fundamentais para a efetivação de um sistema de educação inclusiva.

Promovendo o sistema educacional inclusivo desde a educação infantil, as crianças têm a oportunidade de compartilhar experiências, espaços comuns de interações, brincadeiras, fantasias, trocas de comunicação e trocas sociais. Dessa forma, os bebês e crianças pequenas têm assegurado o direito ao desenvolvimento integral para promover suas potencialidades e autonomia (Brasil, 2015).

As “Orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil” (2015), prevê que toda creche e pré-escola devem ser espaços educativos inclusivos. O desenvolvimento inclusivo da educação infantil é um dos pilares da qualidade da educação, se a educação infantil não cumprir esse direito, não está realizando a sua função social.

Para delinear a creche e a pré-escola enquanto espaços inclusivos, respaldado na “Coleção Saberes e práticas da inclusão – Educação Infantil” (Bruno, 2006), o espaço da sala de aula inclusiva se faz repensar um novo arranjo curricular pedagógico, que necessita de diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos. Fazendo uso do direito de complementação, adaptação e suplementação curricular quando se fizer necessário para atender as particularidades de cada criança. A escola, nesse caso, especificamente a creche, deve-se modificar para que cada criança possa se desenvolver e aprender.

A organização do espaço, a eliminação de barreiras arquitetônicas, mobiliários, a seleção adequada dos materiais e brinquedos, as adaptações de jogos, brinquedos e brincadeiras para atender a prática inclusiva com qualquer bebê ou criança pequena. Esses pontos destacados são elementos fundamentais para a prática educacional na perspectiva da educação inclusiva e devem ser contemplados no Projeto Político Pedagógico – PPP da instituição.

De acordo com Mendes (2010), a primeira infância é a fase mais oportuna para iniciar a ruptura de barreiras sociais e a discriminação com as quais se deparam as pessoas com algum tipo de limitação. A autora enfatiza que as evidências apontam que a reação de crianças pequenas à presença de pessoas com dificuldades difere muito da resposta do adulto. As crianças não fazem distinção dos seus pares com algum tipo de deficiência, apesar de fazerem

perguntas para tentar entendê-los, não fazem juízo de valor, mas demonstram interesse para estarem juntos.

Nessa perspectiva, considerando a visão de encontrar mais humanização nas práticas educativas dentro das instituições, os princípios da abordagem Pikler compartilham para uma Educação Infantil Inclusiva. A abordagem preocupa-se com a importância de atender a cada bebê e criança pequena em sua individualidade. Conforme Mello (2021), uma educação infantil de qualidade prioriza o desenvolvimento integral da criança, dando a devida importância às suas necessidades e a afetividade do educador para executar suas tarefas referentes ao cuidar e educar, indissociáveis na prática pedagógica. O trabalho visa o desenvolvimento integral da criança, antes de um olhar apenas para o desenvolvimento cognitivo, portanto, o trabalho pedagógico na primeira infância preconiza as relações, a comunicação, a organização do espaço para contemplar a atividade autônoma dos bebês e crianças bem pequenas, assim como a participação ativa delas no cotidiano das creches.

O ambiente da creche precisa ser um espaço que respeite a criança na sua individualidade, o respeito aos bebês e crianças pequenas é um dos princípios na abordagem de Emmi Pikler. Sendo assim, baseando-se nos “Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (2009), têm-se os parâmetros para a unidade:

- Nossas crianças têm direito à brincadeira;
- Nossas crianças têm direito à atenção individual;
- Nossas crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante;
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza;
- Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde;
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia;
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos;
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade;
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos;
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche;
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (Campos; Rosenberg, 2009, p. 13).

Neste sentido, o princípio do respeito remete a essa atenção individualizada necessária no espaço da creche. A criança, seja ela com deficiência ou não, em um dado momento de sua trajetória educacional pode demandar um olhar diferenciado, mais atento em algum aspecto do seu desenvolvimento. O respeito remete ao tempo, ritmo nos cuidados diários, o respeito no vínculo afetivo com o adulto de referência, o respeito à autonomia, ao brincar livre e a motricidade livre para que se cumpra o propósito de uma educação infantil inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), retrata a construção de uma escola inclusiva que atenda a diversidade humana, o que corrobora com a abordagem Pikler que visualiza a grande diversidade existente nos detalhes do desenvolvimento de cada criança e as diversas maneiras de se expressar, reconhecendo a diversidade de cada ser. De acordo com Falk (2016), o olhar pikleriano não enfatiza a deficiência, mas sim utiliza-se o termo “desenvolvimento lento ou diferente”.

O “Desenvolvimento lento ou diferente” é discutido por Judit Falk (2016), em um capítulo no *Livro: Abordagem Pikler Educação Infantil (2016)*, destinado ao posicionamento da abordagem Pikler. A autora realiza indagações sobre quando se pode falar em desenvolvimento atípico, atrasado ou lento. Pikler não compartilhava sobre os padrões de desenvolvimento infantil definidos por tabelas, escalas de desenvolvimento ou manuais de pediatria que são sugestivos de intervenções, caso a criança apresente algum atraso em relação ao dito “normal”. Para Falk (2016) a abordagem não visualiza princípios de acelerar o desenvolvimento; esses processos de comparações do desenvolvimento podem questionar as capacidades e competências das crianças, influenciando pais e professores quanto à precocidade. Evidencia-se que os tempos das etapas de desenvolvimento diferem-se muito de uma criança para outra e não podem ser vistos como julgamentos que vão determinar o futuro (Moreira; Sodré; Gomes, 2022).

Emmi Pikler destacava a importância de se considerar os ritmos individuais e suas diferenças no processo de aquisições do desenvolvimento infantil, pontuando que “[...] aqueles que se desenvolvem mais devagar do que a média não só têm o direito a fazê-lo assim, mas também têm as suas razões que devem ser respeitadas” (Falk, 2016, p. 47).

De acordo com Ramos e Lanuti (2023), a escola para todos na perspectiva da educação inclusiva é aquela que considera a diferença e a singularidade de cada indivíduo, não recorrendo a categorias que os inferiorizam para representá-los. Na escola inclusiva os professores entendem que os alunos apresentam variadas possibilidades de construir a sua aprendizagem cognitiva, tendo pontos de partida diferentes para suas aprendizagens. Sinalizam que, “O processo de aprender que ocorre em cada aluno é considerado em sua imprevisibilidade e dinâmica constitutiva” (Ramos; Lanuti, 2023, p. 8).

Segundo Falk (2016), a criança com desenvolvimento lento ou diferente será vista na sua singularidade como todas as crianças, reconhecendo e valorizando suas experiências vividas. No espaço da creche o olhar atento da professora é possível propiciar um ambiente acolhedor para as necessidades dessas crianças e que vá contribuir para suas descobertas, aquisições no desenvolvimento com autonomia de se mover em liberdade.

Na concepção de Falk (2016), as tentativas de intervenções com o intuito de acelerar o desenvolvimento podem acabar configurando numa desorganização dos processos de elaboração que a criança precisa vivenciar. A criança necessita dominar uma base sólida para praticar e alcançar os próximos estágios de desenvolvimento e se aperfeiçoar, por ela mesma, com liberdade e autonomia e não mediante condicionamentos e intervenções diretas do adulto. A autora destaca a exploração da prática realizada pela criança com movimentos espontâneos nas atividades e nas funções, conforme o seu nível de desenvolvimento. Portanto, fazemos a leitura de que o desenvolvimento lento ou diferente é ressaltado por meio de um prognóstico positivo, onde a criança será comparada com ela mesma (Moreira; Sodré; Gomes, 2022).

Diante do ponto de vista de comparar a criança com ela mesma, significa que o professor deve observar atentamente e analisar o processo de desenvolvimento no sentido da evolução da criança, sem focar o olhar em comparação com outras crianças e no que ela ainda não realiza, mas focar nos progressos individuais. A observação deve partir do olhar sobre a motricidade, a interação, a socialização, a comunicação e o brincar livre, somente observar e analisar, sem julgamentos. Falk (2016) salienta que não se deve designar para uma criança uma tarefa que ela

ainda não tem condições de realizar, para não ser rotulada como uma criança “com atraso” e perpetuar o sentimento de insegurança por toda a fase adulta.

Na abordagem Pikler, Falk (2016) apresenta que o suporte oferecido às crianças com desenvolvimento lento ou diferente não se distingue em relação às outras. Claro que demanda um olhar atento e reflexivo, bem como soluções especiais para atender as crianças com deficiência, podendo necessitar de ações específicas e de outros profissionais especializados (fonoaudiólogo, psicólogo, médico, dentre outros), de acordo com suas particularidades. A base para o desenvolvimento ocorrerá como das outras crianças, com os seguintes pontos: presença de segurança afetiva partindo da relação de vínculo com a professora referência; clima educativo que favoreça o desenvolvimento; respeito ao ritmo da criança onde ela é aceita e não tolerada, pois a criança realiza a leitura de quando ela é rejeitada no meio em decorrência, do seu ritmo natural; para que se sinta confortável a postura do adulto é fundamental, não ter conduta protetora, não se expressar com rejeição ou decepção; transmitir confiança na capacidade do desenvolvimento com um olhar minucioso para que a criança possa alcançar o seu caminhar e evolução (Moreira; Sodré; Gomes, 2022).

Outro ponto importante para Falk (2016) é que as crianças com “desenvolvimento lento ou diferente” precisam de uma organização do ambiente e materiais disponibilizados na creche, que devem ser considerados os detalhes atentamente para corresponder a necessidade da criança, mas sem deixar também as necessidades apresentadas pelos demais do grupo. Se faz necessário, a repetição das atividades de atenção pessoal como alimentação e banho, seguindo uma sequência para que os bebês e crianças pequenas possam se orientar no tempo e espaço. Toda criança necessita de previsibilidade para ter segurança e se sentir bem no espaço da creche.

Sendo assim, “É fácil observar que, para as crianças com necessidades especiais, qualquer modificação, por menor que seja, provoca inquietude, mesmo quando a mudança implica algo agradável” (Falk, 2016, p. 51). A professora necessita ser uma referência e estar conectada à criança; estabelecer um vínculo profundo de conhecimento sobre aquela que se destina todos os cuidados diários. Dessa forma, poderá compreender suas manifestações, comunicações,

necessidades e particularidades, para que assim possa atendê-la de maneira segura e assertiva (Moreira; Sodré; Gomes, 2022).

Portanto, Fochi *et al.* (2017) menciona a abordagem como a pedagogia dos detalhes ao se referir sobre o desenvolvimento lento ou diferente enfatiza o olhar cuidadoso do professor na educação infantil não sob o viés da deficiência, mas pela singularidade de cada criança.

2.4 NEUROCIÊNCIAS E O DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Para se discutir o desenvolvimento infantil e as contribuições da neurociência no campo educacional, se faz necessário concentrar-se no conceito de infância e no papel social da criança ao longo do percurso histórico da sociedade. A maneira como a criança se relaciona com o seu processo educacional está intimamente ligada a sua história de vida, aos estímulos ofertados, as relações afetivas e sociais, e o modo como a criança está inserida no contexto social (Benigno *et al.*, 2018).

e acordo com Salustiano *et al.* (2018) o conceito de criança e infância é mutável ao longo da história, várias sociedades têm uma compreensão da ideia do ser criança, dependendo de fatores como classe social, religiosidade, cultura e educação. Para a criança deve ser garantida uma infância enriquecedora para o seu desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo. As autoras ressaltam que as crianças apresentam suas características próprias, observam o mundo e o comportamento dos adultos, aprendem por observação, imitação, acumulação de conhecimentos, criação de hipóteses e experiências vivenciadas.

No século XIII, a criança era vista como uma folha em branco, onde o adulto pudesse preencher com as informações que achar pertinentes para o seu desenvolvimento. Não se tinha uma preocupação com os pensamentos da criança, suas potencialidades e mecanismos de aprendizagem (Salustino *et al.*, 2018).

Na idade média a criança era vista como um adulto em miniatura, trabalhavam nos mesmos locais, usavam as mesmas roupas que os adultos. “A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (Ariès, 1981, p. 14). Esse conceito foi

evoluindo mediante ao contexto histórico, as conquistas de direitos por meio de políticas públicas que começaram a resguardar as crianças como sujeito de direitos.

A ciência ganhou espaço durante os séculos XV, XVI e XVII com pesquisas e estudos sobre a infância e iniciou-se a discussão sobre as crianças precisam receber atenção especial e terem diferenciação entre os adultos. Assim, surge o contexto do direito à educação, e a escola tem a responsabilidade e papel de cuidar e educar, além dos cuidados assistenciais e principalmente pedagógicos (Benigno *et al.*, 2018).

Segundo Benigno *et al.* (2018), a infância foi sofrendo modificações significativas diante do contexto histórico vivenciado, na sociedade e também com a mudança dos papéis sociais da família moderna, outra percepção sobre a criança foi sendo construída. No século XX, o pensamento crítico e filosófico ganhou espaço baseado nas ideias de Freud, com o estudo de que muitas das neuroses dos adultos eram frutos de traumas vivenciados na primeira infância. Na década de 70, surge o conceito de “tempo de qualidade” com as crianças, demonstrando o olhar da família para com a criança, os momentos de brincar e conversar sendo valorizados.

Grandes pesquisadores do desenvolvimento infantil como Piaget, Wallon, Vygotsky compartilham seus estudos sobre o desenvolvimento neuropsicomotor e a aprendizagem. Evidenciando, que do ponto de vista biológico, na primeira infância ocorrem grandes transformações no cérebro, que ganham volume e inúmeras conexões cerebrais, onde células nervosas possibilitam o desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos e habilidades (Benigno *et al.*, 2018).

No entanto, o processo de desenvolvimento não está vinculado somente à maturação do Sistema Nervoso Central, mas também ao desenvolvimento psicomotor que necessita tanto das relações interpessoais quanto do meio que o sujeito está inserido. A criança tem seu corpo como referência e aprende espontaneamente por meio de observação e dos estímulos recebidos pelo meio que a cerca (Benigno *et al.*, 2018, p. 63).

De acordo com Mendes (2010) os primeiros anos da vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos são considerados os primordiais para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, dentre outras aprendizagens. O

desenvolvimento cerebral ganha um processo de aceleração mais intenso nessa faixa etária, de forma mais rápida que qualquer outra fase do desenvolvimento. A autora ressalta, ainda, que o tamanho do cérebro triplica nessa fase. Porém, o desenvolvimento também é delicado em relação às faltas nutricionais, qualidades de interação, falta dos cuidados diários e estímulos oferecidos à criança.

Durante muito tempo, os bebês e crianças pequenas foram vistos por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade. Atualmente, a discussão científica perpassa evidenciando as inúmeras capacidades e potencialidades dos bebês e crianças pequenas.

Temos um conhecimento cada vez maior acerca da complexidade de sua herança genética, de seus reflexos, de suas competências sensoriais e, para além de suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Eles são dotados de um corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados, e é a forma particular como esses elementos se articulam que vai definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê tem um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar (Barbosa, 2010, p. 2).

Diante desse cenário, as pesquisas científicas têm demonstrado a importância da primeira infância e o papel que o ambiente e o adulto de referência têm nesse processo. A aprendizagem está diretamente ligada ao cérebro e aos estímulos cerebrais, segundo Grossi (2018), a autora apresenta a neurociência como um ramo do conhecimento que estuda as capacidades mentais mais complexas como aprendizagem, linguagem, memória e planejamento. Grossi (2018) enfatiza a necessidade, por parte dos educadores, da aplicação da neurociência nos ambientes escolares e nas suas práticas pedagógicas. Conceitos sobre sinapses, plasticidade cerebral e lobos cerebrais têm feito parte do contexto diário das escolas, pois são esses elementos que vão subsidiar a compreensão dos processos individuais de aprendizagem.

A neurociência chega à escola dialogando com a educação, com o intuito de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Mas, para que isso ocorra, o professor deve estar atento às particularidades de seus educandos. Para os alunos com deficiência, a neurociência possibilita novos caminhos para a ação pedagógica, pois auxilia na compreensão das individualidades desse público.

Segundo Bruchhage *et al.* (2020) a primeira infância são períodos rápidos de desenvolvimento cerebral e cognitivos, período definido por marcos motores e de linguagem que são desempenhados segundo as mudanças nas redes cerebrais. Com a idade essas habilidades se tornam mais desenvolvidas, mais refinadas, gerando assim habilidades cognitivas mais complexas como as habilidades motoras grossas e finas. Portanto, é considerada a fase das descobertas das habilidades visuais, motoras e de linguagem inicial, relacionando a todo instante o cérebro ao comportamento. O desenvolvimento socioemocional é importante no período pós-natal, pois a:

“A neuroplasticidade elevada torna o cérebro jovem extremamente sensível aos estímulos ambientais, de modo que as experiências iniciais podem ter efeitos ao longo da vida nos circuitos e comportamento” (Gee *et al.*, 2018, p. 9.437).

Assim, o início da vida é fortemente marcado pelo relacionamento entre o cuidador e a criança, essa relação é essencial para o cérebro e o desenvolvimento comportamental. Dessa forma, as educadoras que atuam em creches necessitam dessa compreensão, para reconhecer o papel de extrema relevância que exercem na figura de cuidadoras referências no início da educação infantil. As educadoras demandam conhecer o princípio da fase das “janelas de oportunidades” citada por Pintor (2020), a autora expõe os estudos da neurociência cognitiva sobre esse momento em que o cérebro na primeira infância está propício ao processo de crescimento neuronal. De acordo com Crespi (2020a, p. 77), “As chamadas janelas de oportunidade são períodos em que a aprendizagem de habilidades ou desenvolvimento de aptidões e competências ocorre de modo mais facilitado”.

Portanto, a relação com a educadora, as vivências, experiências e espaços vividos no cotidiano da creche configuram o processo de maturação no desenvolvimento infantil. “Desde o nascimento torna-se imprescindível oferecer à criança contextos ricos em estimulação, a fim de que ela possa se desenvolver, em todos os sentidos, de forma prazerosa e equilibrada” (Pintor, 2020, p. 28).

A vivência na creche corresponde aos três primeiros anos de vida da criança, esse espaço é responsável pela interação dos fatores biológicos e condições ambientais, assim como as relações apontadas por Crespi *et al.* (2020b), como as relações sociais, os vínculos afetuosos, os estímulos, a rotina de sono, a

alimentação adequada que são as base do desenvolvimento humano. As autoras pontuam que os três primeiros anos de vida são encarregados pela arquitetura cerebral que sofre intensas transformações estruturais a partir da interação de causas biológicas, das relações interpessoais e das experiências que a criança vivência no meio à qual pertence, estimulando constantemente novas aprendizagens.

Assim sendo, a neurociência está fortemente presente no cotidiano das creches e precisa ser disponibilizada para o conhecimento das educadoras, pois está intrinsecamente interligada a todos os fatores do desenvolvimento infantil.

As educadoras precisam ter esse olhar do desenvolvimento infantil para se ter uma observação cuidadosa dos bebês e crianças pequenas, observar sinais como atraso da fala, dificuldades de interação social, dificuldade de concentração podem contribuir para uma maior atenção para essa criança, que em alguns casos pode ter questões relacionadas a deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento. Compreender como esses sinais têm relação com a genética e como o ambiente pode contribuir positivamente ou não para essa criança (Lopes *et al.*, 2022).

Essa observação inicial sobre o desenvolvimento infantil no espaço da creche favorece os serviços de atenção precoce referentes à faixa etária de 0 a 3 anos, expressos através do Atendimento Educacional Especializado – AEE em uma perspectiva inclusiva. Esse serviço é garantido através da Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos (Atenção Precoce) (Brasil, 2024). O AEE para essa faixa etária serão realizados em espaços físicos adequados ou adaptados às necessidades da criança, que contarão com infraestrutura e recursos pedagógicos e de acessibilidade apropriados ao trabalho a ser desenvolvido, assim com profissionais qualificados.

O público priorizado para esse atendimento são as crianças de 0 a 3 anos que necessitem de AEE e os bebês que tenham nascido em condição de risco, como os prematuros, os acometidos por asfixia perinatal ou os que apresentem problemas neurológicos, malformações congênitas, síndromes genéticas, entre outros (Brasil, 2024).

Dessa forma, a aproximação da neurociência com a prática pedagógica na Educação Infantil é primordial, segundo Crespi *et al.* (2020a) os profissionais

necessitam dessa formação continuada para conhecer sobre o desenvolvimento cerebral e a aprendizagem na primeira infância, promovendo assim, a compreensão de como o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem e podem auxiliar nas práticas pedagógicas adequadas para essa faixa etária.

Atualmente, com o aperfeiçoamento dos exames de imagens são comprovadas recentes descobertas da neurociência, que comprovam os conhecimentos sistematizados pela médica pediatra e ortopedista húngara Emmi Pikler (1902-1984). Afirmando, pelos neurocientistas, que a configuração do cérebro se dá a partir de intermediações da carga genética herdada em conjunto com as experiências vivenciadas pelas crianças.

Na próxima sessão aprofundaremos os pressupostos teóricos da médica pediatra e ortopedista húngara Emmi Pikler (1902-1984), assim como a abordagem proposta por ela.

2.5 EMMI PIKLER

A médica pediatra e ortopedista húngara Emmi Pikler (1902-1984) realizou seus estudos em Viena, obteve sua licenciatura em pediatria no Hospital Universitário com o professor Pirquet. Um cientista austríaco e pediatra conhecido pelas contribuições no campo da bacteriologia e da imunologia. Para ela os professores Pirquet e Salzer, cirurgião pediatra no Hospital Mauthner Markhof, foram seus primeiros mestres. O professor Hans Salzer destacou-se por se preocupar de cuidar das crianças sem choro, prevenindo doenças e com base em uma alimentação saudável, para ele era necessário estabelecer uma relação com a criança para que elas pudessem colaborar no tratamento e exames (Falk, 2021). Foi assim, que Emmi Pikler aprendeu um olhar mais humanizado para tratar bebês e crianças bem pequenas, oferecendo um ambiente agradável para a criança mesmo em condições que não fossem tão favoráveis a sua saúde naquele momento como no ambiente hospitalar.

Com o professor Pirquet aprendeu como atender os bebês e crianças pequenas, realizando os procedimentos de maneira menos desagradável possível para a criança. Uma das regras era não dar uma colherada a mais de comida a um

bebê sem que ele aceitasse e outro ponto marcante era que não se forçava as crianças doentes a ficarem na cama, elas tinham o direito ao movimentar-se livremente e eram preparados cantos de jogos para todos, o que ainda é bem atual na área médica conforme considera Falk (2021).

De acordo com Falk (2021) o modo de pensar e agir de Emmi Pikler “integravam-se indissociadamente e naturalmente, desde o primeiro momento, a saúde somática e psíquica, a noção de interação do indivíduo com o seu meio” (p. 23). Esse pensamento nos remete a concepção de desenvolvimento humano proposta por Vygotsky, que enfatiza a vivência do processo histórico e social do indivíduo, onde a principal questão para a aquisição de conhecimentos é a relação de interação entre o sujeito com o seu meio. Nessa concepção, as relações intra, interpessoais e de troca com o meio possibilitam a conquista de novos conhecimentos.

Na sua trajetória Pikler interessou-se pela área da fisiologia e prevenção que orientaram todas as suas atividades posteriormente. Na sua atuação no Hospital Universitário, a pediatra húngara observou que as crianças do bairro operário tinham poucos traumas e fraturas, ainda que brincavam livres pelas ruas e descendo e subindo em árvores. Chegavam mais crianças com maior poder aquisitivo no pronto-socorro, essas crianças saíam pouco de casa e eram super protegidas (Soares, 2017). Dessa forma, Emmi Pikler estava confiante em sua análise de que:

...[...] a criança que pode mover-se em liberdade e sem restrições é mais prudente, já que aprendeu a melhor maneira de cair; enquanto a criança superprotegida e que se move com limitações têm mais riscos de acidente porque lhe faltam experiências de suas próprias capacidades e de seus limites (Falk, 2021, p. 24).

No que se refere essa análise, para Falk (2021) e Soares (2017) as pesquisas de Emmi Pikler e suas experiências profissionais, enfatizam que ela não acreditava que os bebês tivessem a necessidade da intervenção direta do adulto, de suas instruções, exercícios e atividades de estimulação para aprender a adotar, conservar ou abandonar as diferentes posições do corpo. Nem para se deslocar, aprender a colocar-se de pé e caminhar. A pediatra não acreditava que o bebê ser passivo o tornaria uma pessoa ativa através do estímulo direto do adulto, ela não

acreditava que a intervenção poderia acelerar o desenvolvimento da criança, pelo contrário ela acreditava que acelerar esse processo do desenvolvimento do bebê não ofereceria nenhum benefício para o seu desenvolvimento.

Segundo Soares (2017), para a sua época Pikler trazia ideias inovadoras, das quais teve grandes influências, como da saúde preventiva, da psicanálise, do movimento da Educação Nova, do seu marido Péter György Pikler, pedagogo progressista, professor de matemática e da educadora Maria Montessori. As influências da educadora Maria Montessori merecem destaque neste estudo, pois, apresentam reflexões comparativas com as perspectivas de Emmi Pikler.

O método Montessori é criado pela psiquiatra italiana Maria Montessori, segundo Guimarães (2019), o método visa a independência e autoaprendizagem da criança, onde o papel do adulto é intervir o mínimo possível. Para Montessori o ambiente precisa estar preparado de forma adequada para a criança explorar, atrair a sua atenção natural e ter acesso aos materiais para a livre atividade. O ambiente preparado, previsto por Montessori, contempla uma estrutura física com mobília adaptada para que a criança possa movimentar livre e executar tarefas com pouca ajuda de um adulto, no caso o educador. O método Montessori estimula a autoaprendizagem, a resolução de problemas, as habilidades sociais, sensoriais, interpessoais, linguísticas, e lógicos matemáticos.

Montessori e Pikler, duas médicas em 1900, que se concentraram em ajudar as crianças a se desenvolverem de maneira natural. Têm em comum a postura científica, caracterizada pela observação da criança e do seu desenvolvimento, apesar de Maria Montessori ter se dedicado a pesquisa com crianças na faixa etária de 3 aos 6 anos e Pikler a faixa etária de 0 a 3 anos seus pensamentos conversam e se complementam sobre o viés da criança precisar de um ambiente de liberdade para se desenvolver, a construção positiva de si contando como fator primordial para a segurança do desenvolver-se e a necessidade da criança ter próxima de si adultos preparados.

Maria Montessori e Emmi Pikler acreditavam que a criança que pudesse brincar, se desenvolver de maneira independente se tornaria mais motivada em seu processo de aprendizado, e atingir novos níveis de autonomia e desenvolvimento físico de maneira natural. Elas tinham uma postura de tratar a criança como

indivíduos e oferecendo todo o respeito à criança, ela teria condições de atingir todo o seu potencial. Montessori e Pikler defendiam que toda atividade tem um papel importante e que a organização do ambiente deve ser adequada para atrair a atenção das crianças, a livre atividade em conjunto com o interesse natural da criança já propicia o seu desenvolvimento. Para Pikler, a criança “aprende” o mundo pelo movimento, são as oportunidades ofertadas pelo adulto que farão diferença no seu desenvolvimento e a sua relação com o mundo (Guimarães, 2019).

De acordo com Gnaoré (2021), a livre escolha e o movimento livre são princípios referentes ao método Montessori, assim como na perspectiva da abordagem Pikler. Ambas acreditam que a criança desenvolve as habilidades motoras de forma natural, a partir do momento que podem se movimentar em liberdade, sem interferências externas. Emmi Pikler e Maria Montessori ressaltam que para isso, se faz necessário um ambiente seguro e preparado, organizado pelo adulto, para que a criança possa experimentar outras formas de movimento. Deste modo, salienta a importância do movimento e do ambiente interligados, o movimento é destaque para o desenvolvimento de outras habilidades pertencentes ao desenvolvimento infantil.

Gnaoré (2021), pontua que “De acordo com Maria Montessori, é o movimento que apoia o desenvolvimento da inteligência, enquanto a inteligência é responsável por orientar o movimento” (Gnaoré, 2021, p. 24, tradução nossa). Seguindo essas influências, as convicções de Montessori e Pikler se assemelha na educação da primeira infância, conforme Gnaoré (2021), “Pikler adotou alguns princípios: não acelerar etapas do desenvolvimento, respeito ao ritmo da criança, incentivo à autonomia, movimento e brincar livre” (Gnaoré, 2021, p. 24, tradução nossa) que comungam com os pensamentos montessorianos.

Nessa perspectiva, a respeito do ritmo da criança, Emmi Pikler resolveu aplicar suas pesquisas com a sua primeira filha Anna Tardos, com o apoio do marido, resolveram aplicar os princípios da abordagem que ela estava elaborando. Cuidando da filha com presença, afeto, muito diálogo, respeitando o seu ritmo natural e individual sem antecipar ou apressar nenhuma aquisição motora, dando-lhe condições necessárias para a movimentação livre e o brincar independente (Soares, 2017).

Ao observar a filha, Pikler convenceu-se de suas ideias que foram fortalecidas e comprovadas no período que atuou como médica da família, realizando atendimento domiciliar durante dez anos. Ela orientava as famílias sobre a organização do ambiente e a forma de cuidar, observava nas visitas semanais os bebês na presença das mães e solicitava às mães para realizarem o registro das evoluções que percebiam dos filhos para serem analisadas nas próximas visitas. Através da motivação dessa pesquisa junto às famílias, publicou em 1936 o livro “O que sabe fazer o seu bebê” (Soares, 2017). Esse livro foi publicado na Hungria e no exterior, num total de dez edições de acordo com Falk (2021).

O sistema de educação proposto por Pikler exigia dos pais uma maior organização de suas vidas com os filhos e do entorno para que os filhos se sentissem mais seguros, as famílias aceitaram, seguiram as orientações da pediatra e constataram que durante várias atividades independentes e sem intervenção direta dos pais os filhos adquiriram experiências significativas. As famílias aprenderam a observar seus filhos, a descobrir o prazer em observar uma atividade e o desenvolvimento da criança. Desmistificando o pensamento de que para ser bons pais se faz necessário estar constantemente próximo às crianças ou fazendo algo por elas. De acordo com Falk (2021, p. 28):

As crianças que se ocupavam com suas próprias tentativas e suas atividades autônomas, não exigia, a presença direta e permanente, a participação ou a ajuda constante dos pais, sem eles, não se sentiam impotentes.

Em 1946, Emmi Pikler é convidada pelo governo húngaro a dirigir a instituição de acolhimento para crianças órfãs de 0 a 3 anos, o Instituto Lóczy, nome da rua onde fica localizado em Budapeste. De acordo com Falk (2021), Pikler sentiu-se entusiasmada com a oportunidade de que era possível criar condições favoráveis para bebês e crianças pequenas se desenvolverem tanto de forma física como psíquica mesmo em uma instituição, por mais desafiador que fosse do que em uma família.

A pesquisadora Emmi Pikler estava confiante que seria a forma de provar seu sistema de educação, poder fazer observações longitudinais sobre o desenvolvimento dos bebês, crianças pequenas saudáveis e sobre suas condições de

desenvolvimento. Seria a oportunidade de organizar o trabalho na instituição para ensinar os profissionais a serem receptivos às crianças (Falk, 2021).

Diante do exposto, Pikler foi mais que uma pediatra, ela conseguiu organizar no Instituto Lóczy as condições necessárias para ensinar aqueles que usariam a abordagem como ferramenta. Na próxima seção serão discutidos os princípios propostos por Emmi Pikler que contemplam a abordagem.

2.5.1 OS PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM DE EMMI PIKLER E O INSTITUTO LÓCZY

As ideias da médica pediatra húngara Emmi Pikler se consolidam de fato quando ela assume então a direção do Instituto Lóczy, na década de 1940, num contexto pós-Segunda Guerra Mundial. Pikler assume a direção de um dos inúmeros orfanatos daquela época, trazendo ideias revolucionárias para o seu tempo sobre o olhar para com os bebês e crianças bem pequenas. Ao chegar ao instituto, a pediatra se assusta com a falta de infraestrutura e com a precariedade do lugar, bem como a postura dos adultos responsáveis por “acolher” e “cuidar” dos bebês e crianças bem pequenas. Com alguns meses de trabalho, ela modificou toda a equipe de profissionais (Moreira *et al.*, 2022).

Segundo Soares (2017), Pikler percebeu que as crianças estavam sendo cuidadas de maneira mecanizada e de forma apressada, contrariando seus estudos, pesquisas e convicções. Uma vez que, para ela, os momentos dos cuidados significavam a oportunidade de maior construção de vínculo entre a criança e o adulto de referência.

Sendo assim, a pediatra decidiu contratar profissionais jovens, com menos experiência, dispostos a aprender, que fossem afetuosos e delicados com as crianças. Pikler iniciou um processo de formação continuamente desses profissionais, Soares (2017) sinaliza que Pikler orientava como realizar gestos delicados durante os momentos de cuidados como na alimentação, no banho e na troca de fraldas. Lembrando sempre de considerar as necessidades individuais e o modo de reagir a cada manifestação das crianças. Era explicado a importância de

conversar a todo momento com as crianças durante a realização dos cuidados, oportunizando assim, momentos de interação.

Para Belza, Sagastui e Herrán (2024) as educadoras Pikler, apresentavam três chaves centrais: a estabilidade do comportamento da educadora, o seu posicionamento estratégico, intencional e um controlo emocional ativo, para assim poder exercer a importante função no momento dos cuidados. O educador pikleriano ele conduz todos os cuidados corporais de forma que o bebê e a criança pequena seja protagonista da sua ação. Dessa forma, tudo o que o educador propõe é realizado da melhor forma possível, na mesma ordem e ao ritmo da criança, encorajando a sua participação.

A partir de 1986 o instituto passou a carregar o nome de Emmi Pikler, que faleceu em 1984. Na atualidade, o instituto não funciona mais como orfanato; funciona uma creche pública e também um centro de formação para professores, médicos, psicólogos e estudiosos do tema primeira infância (Fochi; Carvalho; Drechsler, 2016). Atualmente, a instituição de educação infantil continua priorizando a formação continuada, antes de começar a atuar, os profissionais realizam uma formação inicial para conhecerem sobre a abordagem e a maneira de realizar a rotina dos cuidados diários, fazem estágios de observação para aprenderem a prática com outros profissionais mais experientes. Segundo Belza; Sagastui e Herrán (2024), os novos educadores recebem a formação inicial específicas e permanecem com os colegas mais experientes, para poderem realmente vivenciar e interiorizar progressivamente o modo pikleriano de atuação.

Depois desse processo, começam a se ocupar de uma criança com a supervisão necessária de acompanhamento. Com o tempo, assumem a responsabilidade de mais crianças, de seis a oito crianças, mas sempre com supervisão. Realiza o registro diário das observações e do comportamento de cada criança. Assim, toda a equipe se mantém informada sobre o desenvolvimento das crianças e se reúnem em reuniões semanais para discutir sobre suas conquistas e desafios (Soares, 2017). De acordo com Belza; Sagastui e Herrán (2024) a prática da observação é um processo contínuo e intenso na abordagem Pikler, todos os educadores compartilham diariamente o que observam, para terem conhecimento profundo sobre cada bebê ou crianças do grupo que atendem.

Emmi Pikler permaneceu na direção do Instituto Lóczy, por quase 40 anos, trabalhava com profissionais de diversas áreas como: médicos, pedagogos, psicólogos e psicanalistas, produziu artigos científicos e livros que foram escritos por ela e seus colaboradores que se destacam: Judith Falk, Maria Vinze, Anna Tardos, Eva Kálló e Katalin Hevesi. Com o passar dos anos Pikler e suas colaboradoras, uma das principais, a Judit Falk, mudam no Instituto Lóczy a visão de atenção à criança (Fochi *et al.*; 2016). Comprovando assim, a eficácia da sua abordagem, baseada em um olhar de respeito pela criança pequena, mostrando a importância dos cuidados, do vínculo, do adulto referência e da motricidade livre (Falk, 2021). Assim, a construção da autonomia, bem como as diferenças e as potencialidades do sujeito são respeitadas, promovendo bem-estar físico, afetivo e psíquico.

De acordo com Soares (2017) as crianças do instituto chamavam a atenção pela alegria, segurança, confiança no adulto e bom desenvolvimento emocional, as pesquisas realizadas (Belza; Sagastui; Herrán, 2024) apontam que as crianças atendidas no instituto se tornaram adultos com bom desenvolvimento físico e mental. A partir de 2006, a União Europeia determinou o atendimento de crianças em condições de risco através das famílias acolhedoras, iniciando dessa forma o processo de fechamento dos abrigos. Gradativamente, o Instituto Lóczy foi sendo desativado e no ano de 2011 às últimas crianças abrigadas foram transferidas. Como mencionado anteriormente, o prédio funciona como uma instituição de educação infantil que atende cerca de 30 crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses, funcionando a Associação Pikler-Lóczy e o centro de estudos e formação.

Como essa pedagogia dos detalhes ficou conhecida? Na década de 70 duas psicólogas francesas, Geneviève Appell e Myriam David, conheceram o Instituto Lóczy, deslumbradas com a forma de educar e cuidar que descobriram, escreveram em 1973 o livro *“Lóczy: uma forma incomum de maternidade” (Lóczy an Unusual Approach to Mothering)*, dessa forma as ideias de Pikler se espalharam pelo mundo. Chegando na América do Sul nos anos 1980, através da pesquisadora argentina Myrtha Chokler, ela é uma referência para a abordagem Pikler, sendo membro fundadora da *Red Pikler Argentina e Red Pikler Nuestra América*. A fim de divulgar o trabalho de Pikler, em 1985 Myrtha trouxe Agnes Szanto-Feder para a Argentina.

Assim, Agnes tem realizado vários cursos e palestras sobre a pedagogia Pikleriana na América do Sul. No Brasil, foi através de Sylvia Nabinger que a Pedagogia Pikler começou a ser apresentada (Americano; Barbosa, 2018).

Segundo Soares (2017), a introdução oficial das ideias de Pikler aconteceu no Brasil, no IV Encontro Nacional sobre o Bebê, na Universidade de Brasília, por Sylvia Nabinger, em 2002.

Em 1987 Sylvia participou de um curso de três anos em Paris com Geneviève Appell e Myriam David. Foi nessa formação que se aproximou dos estudos da Pedagogia Pikler, estando presente na fundação da Association Pikler Lóczy – France. Nessa mesma época, em Porto Alegre, Sylvia trouxe para o Brasil as ideias de Emmi Pikler, realizando seminários através do Juizado da Infância. Em 2002, Sylvia apresentou as ideias de Emmi Pikler no encontro da ABEBÊ (Associação Brasileira de Estudos sobre o bebê). O caminho, que se faz caminhando, estava aberto para que as ideias de Emmi Pikler se expandissem pelo chão brasileiro (Americano; Barbosa, 2018, p. 5).

Dessa forma, iniciou a trajetória de estudo e discussões sobre a pedagogia dos detalhes no Brasil. Em 2018, aconteceu o primeiro encontro nacional da Rede Pikler Brasil, no Rio de Janeiro, com a participação de 600 pessoas de diversos estados brasileiros. Foi realizado na Escola Notre Dame Ipanema, Rio de Janeiro, formalizando a primeira assembleia da *Rede Pikler Brasil – RPB* (Americano; Barbosa, 2018).

Estudiosos e seguidores da abordagem estão organizados na *Red Pikler Nuestra America*, que engloba Argentina, Equador, Peru, Chile, Colômbia e Brasil. Além da *Rede Pikler Brasil*. Para Soares (2017):

Mesmo considerando as diferenças históricas e culturais, os ensinamentos de Emmi Pikler têm muito a colaborar com a educação infantil brasileira, tanto a formal quanto a não formal e também na educação familiar. Cabe a nós, educadores, o desafio de refletir e aprofundar sobre quais elementos dessa abordagem se harmonizam com a nossa realidade e normas educacionais, e podem ser adaptadas às nossas práticas pedagógicas (Soares, 2017, p. 20).

Nesse contexto, quais são os princípios da abordagem de Emmi Pikler? Conforme descreve Falk (2021), Geneviève Appell e Myriam David em seu livro “*Lóczy ou a maternagem insólita*” pontuam quatro princípios fundamentais a partir

de suas observações e discussões que formam uma unidade indissolúvel e coerente. A partir da proposta de trabalho realizada no Instituto Lóczy, instituiu-se os quatro princípios básicos sobre o cuidado com bebês e crianças bem pequenas em espaços coletivos:

1. A valoração positiva da atividade autônoma da criança, baseada em suas próprias iniciativas;
2. O valor das relações pessoais estáveis da criança – e dentre estas, o valor de sua relação com uma pessoa em especial – e da forma e do conteúdo especial dessa relação;
3. Uma aspiração constante ao fato de que cada criança, tendo uma imagem positiva de si mesma, e segundo seu grau de desenvolvimento, aprenda a conhecer sua situação, seu entorno social e material, os acontecimentos que a afetam, o presente e o futuro próximo ou distante;
4. O encorajamento e a manutenção da saúde física da criança, fato que não só é base dos princípios precedentes como também é um resultado da aplicação adequada desses princípios (Falk, 2021, p. 35).

De acordo com Falk (2021), “o conjunto desses quatro princípios determinava a organização da vida de cada criança e dos grupos de crianças, assim como, o ambiente educacional de todo o centro” (p.35). Emmi Pikler estava rompendo com as práticas tradicionais de instituições e hospitais, onde as atividades e tarefas cotidianas com bebês e crianças se davam de maneira impessoal, com cuidados realizados no tempo mais rápido possível.

O “modelo Lóczy” proposto por Emmi Pikler foi desacreditado pelos órgãos oficiais, que deixaram de enviar recursos e crianças para a instituição. Mesmo assim, o instituto seguiu com seu propósito, validando a abordagem Pikler assim como vários estudiosos, utilizou a técnica ou método de observação para a coleta de dados, catalogação e sistematização dos dados que pretendia confirmar.

Em 1970, o Instituto Lóczy transformou-se em Instituto Nacional de Metodologia das Instituições de Acolhimento, para atenção e educação das crianças pequenas. A pediatra organizou um trabalho que transformou, segundo Falk (2021) a percepção e a postura do adulto na condução dos cuidados com a criança, revelando outra ética sobre os cuidados. O termo Abordagem, significa *“acolhimento, aproximação, manejo, expressa o cerne da atitude ética do adulto na relação com a criança”* (Falk, 2021, p. 22).

O sistema de educação proposto por Emmi Pikler se dá como mencionado em sua trajetória num contexto de instituição de acolhimento, mas, muito tem a contribuir na realidade das especificidades da ação pedagógica na educação infantil. De acordo, com os quatros princípios instituídos no Instituto Lóczy, Fochi, Carvalho e Drechsler (2016) destaca três pontos fundamentais para se considerar sobre a abordagem Pikler, são eles: **(i) o valor da atividade autônoma e do movimento livre, (ii) as atividades de atenção pessoal e (iii) o brincar dos bebês.**

Embasados por Fochi, Carvalho; Drechsler (2016), detalharemos estes três pontos fundamentais na abordagem Pikler: O primeiro, **(i) o valor da atividade autônoma e do movimento livre.** Os autores pontuam como atividade autônoma toda e qualquer atividade livre, espontânea, escolhida pela criança, que parte do desejo da própria criança. Segundo Tardos e Szanto (2021) sobre o conceito de movimento livre, vale ressaltar que:

Para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos. Por isso, tem necessidade de um espaço adaptado aos seus movimentos, de roupa que não atrapalhe, de um chão sólido e de brinquedos que a motivem (Tardos; Szanto; 2021, p. 53).

Para Fochi, Carvalho e Drechsler (2016), o conceito de movimento livre vivido no Instituto Lóczy, proporciona à criança o conhecimento sobre seus movimentos, seu corpo, suas capacidades e limites, a criança adquire confiança e autonomia. A criança, com liberdade de movimentos, movimenta-se com maior prudência, explora os espaços e materiais, brincando de maneira tranquila. Belza; Sagastui e Herrán (2024), também sinalizam que é necessário observar o corpo da criança no seu ambiente natural, respeitar as características da criança, criar espaços de brincadeira, fornecer às crianças vestuário que não restringe os seus movimentos saudáveis, progressivos e seguros.

Nessa perspectiva, o adulto não está dispensado de responsabilidades, seu papel é de criar condições para a criança se desenvolver, dando presença, respeitando com afetividade, tranquilidade e passando segurança. Estar no campo de visão da criança para que se sinta segura e busque apoio caso necessário para

suas conquistas. Este adulto exerce papel fundamental de encorajar ao movimento livre, de forma autônoma e principalmente sem intervenção direta, este adulto precisa confiar nas capacidades da criança para que ela confie em si (Fochi; Carvalho; Drechsler, 2016). Os autores ressaltam que essa confiança não é estabelecida pelo desejo do adulto do que a criança deve ou não realizar, atingir uma meta estabelecida pelo adulto, mas sim, de estar ali disponível para que a criança possa descobrir suas possibilidades corporais.

Um ponto importante nesta discussão é sobre a construção da autonomia, não pelo viés da estimulação do adulto, mas sim pelas possibilidades da criança descobrir movimentos e alcançar seus desejos. Fochi, Carvalho e Drechsler (2016) dizem que existe a necessidade de “ajudar” ou “exercitar” as crianças para que se desenvolvam integralmente. Na abordagem não existe essa necessidade da estimulação por parte direta do adulto, os estudos de Pikler sinalizam que:

Emmi Pikler acreditava que o espaço, o material e o olhar da cuidadora, era o necessário para “estimular” o desenvolvimento da criança, pois não se trata apenas desenvolvimento motor, mas sim, em pensar a criança na sua inteireza (Fochi; Carvalho; Drechsler, 2016, p. 300).

Para Gnaoré (2021), a estimulação precisa ser considerada atentamente nos princípios propostos na abordagem Pikler, segundo a autora, numa primeira impressão errônea tem-se a ideia de que a abordagem não compartilha com a estimulação na primeira infância. Porém, com um olhar atento sobre os princípios propostos encontram-se muitos estímulos sensoriais importantes para o desenvolvimento infantil. Como, por exemplo, a conexão estabelecida entre o cuidador durante as atividades de cuidados diários, conforme Gnaoré (2021) há muito toque humano e proximidade nesses momentos, o que é a estimulação sensorial. A livre movimentação dos bebês e crianças pequenas oferece a estimulação sensorial pelo contato com o chão que a criança se movimenta, os obstáculos que precisa transpor, as superfícies que os pés e mãos tocam.

Além disso, os bebês e crianças pequenas brincam sozinhos e realizam experiências com as partes do corpo, brincam com as mãos, com os dedos dos pés, colocam materiais seguros na boca, dentre outras experiências sensoriais. De acordo com Gnaoré (2021), a diferença do olhar para a estimulação se dá no

sentido de que essas experiências não foram dadas com instruções específicas de como aplicar o estímulo sensorial direto para a criança, pois o foco é diferente. Na abordagem, como já citado, não enfatiza a estimulação no sentido do adulto intervir no desenvolvimento livre e autônomo da criança. Como Fochi, Carvalho e Drechsler (2016), descreve o espaço, os materiais, o toque, o olhar do cuidador de referência já são os próprios estímulos essenciais para os bebês e crianças pequenas.

Seguindo o detalhamento de acordo com Fochi, Carvalho e Drechsler (2016), dos três pontos fundamentais na abordagem Pikler: o segundo, **(ii) as atividades de atenção pessoal**. Conforme os pressupostos de Emmi Pikler, a criança é única e necessita de cuidados e atenção na sua individualidade, pois requer necessidades a serem atendidas, expectativas e sentimentos. As atividades de atenção pessoal, são referentes aos cuidados diários como higiene, alimentação e descanso. Os momentos das atividades de atenção pessoal são de intensa aprendizagem.

Na abordagem Pikler é destacado os cuidados com os bebês e crianças pequenas, desde a maneira como se segura o bebê até como é realizada a alimentação. Destacando o papel do educador com gestos amorosos e carinhosos, a importância da calma, paciência, tom de voz e o toque com que se cuida de um bebê ou uma criança pequena. Fochi, Carvalho e Drechsler (2016), salienta também a importância da participação da criança nos momentos de cuidados com o seu corpo, para os autores o nível de participação motiva a relação entre os bebês, crianças pequenas com os educadores. Para explicar as atividades de atenção pessoal, ressalta-se o momento de alimentação como exemplo:

Para que isso ocorra, é necessário observar três elementos importantes: (i) enquanto for necessário que o adulto auxilie a criança na alimentação, deverá anunciar as suas ações de modo a antecipar para a criança o que está por acontecer. Também (ii) é importante que um adulto torne-se referência para um pequeno grupo de criança, de forma a criar códigos reconhecíveis pelos meninos e meninas dos momentos que estão por vir e, (iii) respeitar o ritmo de cada criança sem antecipar etapas (Fochi; Carvalho; Drechsler, 2016, p. 301).

Seguindo estes fundamentos apresentados sobre os cuidados, consegue-se estabelecer uma relação única, íntima e de comunicação entre os bebês, crianças pequenas e o educador (Fochi; Carvalho; Drechsler, 2016). Dando continuidade ao

detalhamento dos pontos fundamentais na abordagem Pikler, o último ponto (iii) **o brincar dos bebês.**

O brincar é uma necessidade humana. Ele ocupa o lugar central do aprendizado das crianças desde o nascimento, isto é, quando estão brincando, as crianças estão construindo as “bases” de toda a sua futura aprendizagem. O brincar é a maneira como as crianças se comunicam, indispensável e fundamental para a nossa formação em todas as etapas de nossa vida. Desde pequenos, através do brincar, vamos incorporando noções básicas acerca de si mesmos, dos outros e do mundo, aprendendo a dominar e conhecer as partes do nosso corpo e suas funções, a nos orientarmos no espaço e no tempo, a manipularmos, construirmos e estabelecermos relações com os outros (Fochi; Carvalho; Drechsler, 2016, p. 302).

Os bebês e crianças pequenas podem aprender e conhecer a si e o mundo a sua volta devido às interações lúdicas. O primeiro brinquedo do bebê é o corpo do adulto que cuida dele, nos momentos de atividades de atenção pessoal, o bebê toca o cabelo, tenta pegar brincos, colares, óculos, ao mamar experimenta a sensação do sugar com força ou com pausa. Segundo Fochi, Carvalho e Drechsler (2016), essas experimentações, vivências e interações já são as representações iniciais do brincar.

Vale destacar que “atividade autônoma permite à criança seguir seu próprio ritmo, sua curiosidade, explorar e experimentar a autonomia” (Fochi; Carvalho; Drechsler, 2016, p. 302). Para isso acontecer, o adulto precisa possibilitar que a criança brinque sozinha, para poder aprender por iniciativa própria. Sem que a criança ocupe um lugar de passividade, algumas crianças demonstram dificuldades em brincar sozinhas devido ao comportamento constante de intervenções por parte do adulto.

Na abordagem Pikler, o brincar livre é baseado no respeito pelos movimentos da criança, o adulto propicia o espaço e condições para permitir o desenvolvimento autônomo. A figura do adulto demonstra profundo respeito pelos bebês e crianças pequenas, estes são sujeitos de ação com capacidade para aos poucos adquirir autonomia através de suas aprendizagens com erros e acertos (Fochi; Carvalho; Drechsler, 2016).

Para dialogar sobre o espaço necessário para o brincar livre e suas particularidades, nos pautamos nas autoras Éva Kálló e Györgyi Balog (2017), que

trabalharam junto com Emmi Pikler. As autoras trazem um estudo sobre o brincar livre no livro “*As origens do brincar livre*”, retratando o início do brincar com as mãos do bebê, suas descobertas, experiências e construções desse processo de aprendizagem. Kálló (2017) nomeia como “espaço da brincadeira” uma área destinada no Instituto Lóczy para as crianças menores que brincam em uma área protegida, sobre piso de madeira.

Na visão de Fochi, Carvalho e Drechsler (2016), é importante também garantir um espaço adequado para a criança construir suas possibilidades de movimentos e brincar livre, os autores nomeiam de “área do brincar”. Essa área protegida que Kálló (2017) e Fochi, Carvalho e Drechsler (2016), pontuam é definir espaços separados para os bebês que ficam de barriga para cima, outro local para as crianças que já se deslocam ou engatinham e outro espaço para as crianças que já caminham.

Para que o brincar livre aconteça de maneira satisfatória é imprescindível que: “[...] hajam esses espaços separados para garantir que todas as crianças tenham o seu momento do brincar livre sem interferir e nem desconcentrar o brincar do outro, para centrarem-se inteiramente na exploração de seus brinquedos/objeto” (Fochi; Carvalho; Drechsler, 2016, p. 303). O “espaço da brincadeira” citado por Kálló (2017) contempla um piso firme e da mesma forma Fochi, Carvalho e Drechsler (2016), dialoga sobre a importância do solo rígido para o desenvolvimento da mobilidade da criança, favorecendo suas experiências e descobertas para o brincar de maneira espontânea.

Após o “espaço da brincadeira” estruturado para contemplar o brincar livre, o adulto precisa da reflexão sobre sua mudança de postura no olhar para com a criança, no sentido de compreender as necessidades de movimentação livre para o desenvolvimento infantil. Para que, assim, possa ofertar objetos que proporcionem experimentações da criança.

Para ilustrar essa discussão, apresentaremos o quadro a seguir (*Figura 2. Quadro com as características de manipulação dos objetos e de materiais por faixa etária*) adaptado de Fochi; Carvalho e Drechsler (2016) e embasado pelas pesquisas realizadas por Kálló e Balog (2017). A proposta é apresentar algumas opções de objetos e materiais para o brincar livre, sem seguir um parâmetro de

idades para a realização, mas para orientar as vivências dos bebês e crianças pequenas.

Figura 2 – Quadro com as características de manipulação dos objetos e de materiais por faixa etária

FAIXA ETÁRIA	CARACTERÍSTICAS DE MANIPULAÇÃO	OPÇÕES DE MATERIAIS
Primeiros meses de vida	-Interações lúdicas com a pessoa cuidadora. -Observa primeiramente movendo sua cabeça e seus olhos; depois abre, fecha, engancha uma mão na outra.	-Corpo do adulto, como mãos, cabelos, barba, expressões faciais; e adereços dos adultos, como óculos, brincos, colares, entre outros. -Mão bebê.
Entre 2 ou 3 meses de idade a seis meses	-Movimentos de contato com os objetos; as sensações que estes despertam e provocam; manipulam apenas um objeto de cada vez. -Estica suas mãos para o objeto, o empurra, observa como se move, pega, sente, leva para o rosto, boca e passa de uma mão para a outra.	Objetos que possam pegar parcial ou totalmente com uma só mão: bola, animal ou boneca feitos de tecido, argolas pequenas; um pano de algodão suave e colorido, que chame sua atenção; enfim, objetos de pano, borracha, madeira, elementos da natureza e de uso do cotidiano.
6 meses de idade	Manipulam os objetos para ver os efeitos e as propriedades físicas sobre os objetos.	Objetos com as mais variadas texturas, de uso doméstico, da natureza, objetos menores para “deixar cair” e servem para encaixar em outros.
1 ano de idade	Manipula mais de um objeto de uma vez; coleciona, agrupa, empilha, encaixa um objeto no outro.	Continuam os mesmos objetos citados acima e acrescenta cestos, bacias, caixas de sapato, bolsas de tecido, recipientes e tigelas.
2 anos de idade	Escolhem e recolhem os objetos que utilizarão para fazerem construções ou para o brincar simbólico.	Os mesmos objetos citados acima.

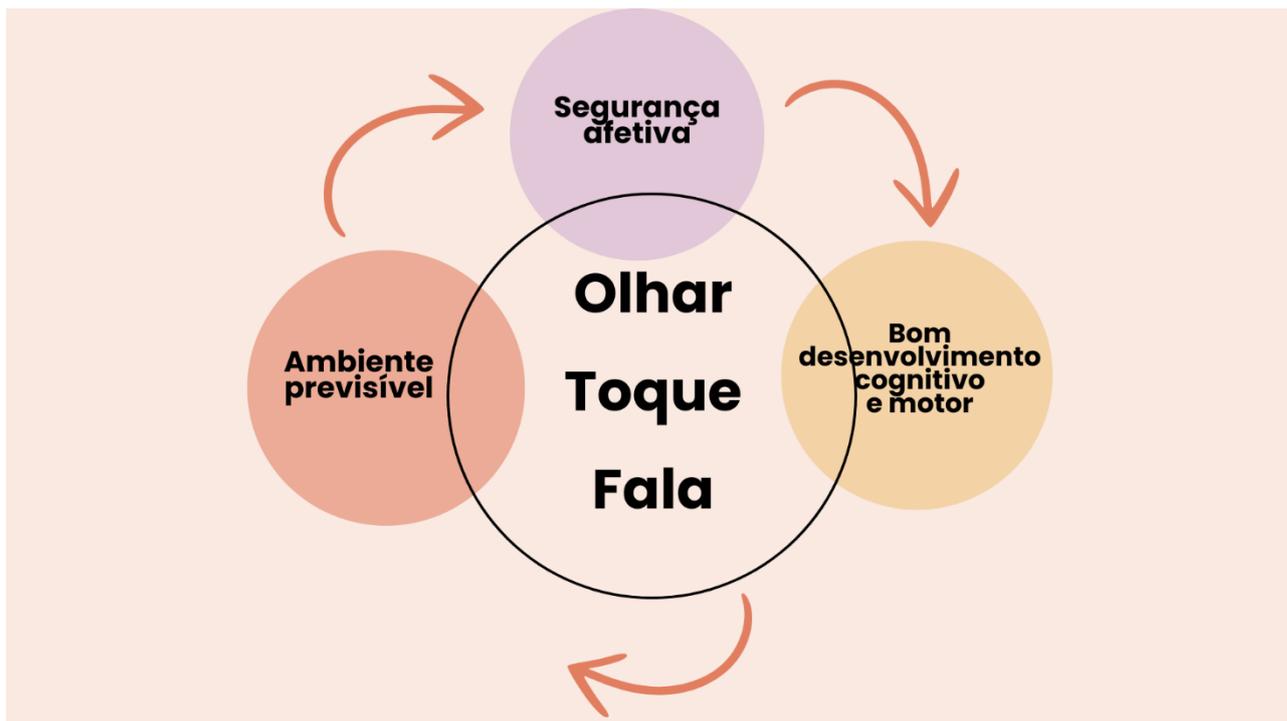
Fonte: Elaborado pela autora Adaptado de Fochi, Carvalho e Drechsler (2016)

Com base nas informações da faixa etária, características de manipulação e opções de materiais apresentadas por Fochi; Carvalho e Drechsler (2016), pode-se visualizar a potência dos bebês e crianças pequenas e a importância de disponibilizar um espaço adequado para cada faixa etária, assim como os objetos e materiais favoráveis para a manipulação e experiências, que propiciem o brincar livre. De acordo com Belza; Sagastui; Herrán (2024) a brincadeira livre, ela depende do material oferecido de maneira variada e sempre adequado ao nível de desenvolvimento, preferências e interesses das crianças, objetos estes desde um pano de algodão pontilhado com cores vivas e contrastantes, ofertado a partir do momento em que o bebê consegue diferenciar a sua própria mão, até livros ou jogos didáticos mais complexos.

Durante o brincar livre, a criança realiza a atividade autônoma, desde o movimento do desenvolvimento postural, a manipulação com a própria mão até de fato a brincadeira. Belza; Sagastui; Herrán (2024), sinalizam que algumas atividades o bebê precisa da intervenção direta do adulto e outras que tem autonomia suficiente para realizar sozinho, sem a ajuda ou ajuda indireta do adulto, mas sempre lembrando da importância da presença e supervisão do adulto. Por isso, a relevância de se conhecer as características de manipulação e as sugestões de materiais propostas por Fochi; Carvalho e Drechsler (2016), conforme a *Figura 2*.

Dessa forma, com o espaço organizado, é importante promover um ambiente seguro para que as crianças possam desenvolver-se com autonomia e seguindo o seu próprio ritmo, respeitando suas individualidades. O adulto não deve antecipar posturas, não deve utilizar de recursos e/ou intervenções que forcem movimentos (Nabinger, 2014), e sim respeitar o desenvolvimento de cada criança, dando-lhe as possibilidades para que se possa desenvolver em liberdade e com autonomia.

Em suma, quando se discute sobre os princípios sobre a abordagem Pikler, deve-se ter em mente as bases filosóficas propostas por Nabinger (2014), que sustentam a abordagem. Conforme, representada pela (*Figura 3. Bases da filosofia pikleriana*), a postura do adulto referência é que perpassa pelo olhar, o toque, a fala, e será essa mudança de postura do adulto que irá favorecer a pedagogia dos detalhes proposta por Emmi Pikler, sendo baseada no ambiente previsível, a segurança afetiva e o bom desenvolvimento cognitivo e motor disponibilizado para os bebês e crianças pequenas.

Figura 3 – Bases da filosofia pikleriana

Fonte: Elaborado pela autora Adaptado de Nabinger (2014)

Nabinger (2024) destaca que realizar as ações e gestos do cotidiano sempre da mesma forma deve ser guiado por três elementos: o olhar, o toque e a fala (Figura 3). A filosofia Pikleriana pressupõe a relevância de um cuidado respeitoso, atendendo as devidas necessidades da criança, promovendo um ambiente seguro favorecendo seu desenvolvimento integral. Assim, as bases dessa abordagem trazem a segurança afetiva, a criação de um ambiente previsível e a oferta para o bom desenvolvimento cognitivo e motor.

Para que realmente aconteçam essas bases, é necessário estabelecer uma relação genuína com a criança, através do olhar, da comunicação verbal e não verbal, situando o bebê e a criança pequena no espaço. Garantindo dessa forma, que suas ações e necessidades emocionais e físicas sejam observadas e respeitadas. Essa perspectiva fortalece a confiança da criança no ambiente, o que contribui para a sua autonomia e desenvolvimento saudável.

O toque, o trabalho manual é um treinamento exaustivo por parte das professoras, por isso a mão de quem cuida deve ser leve. Assim, com esse tipo de toque, vem a fala em tom baixo, doce e pausado, sempre descrevendo o que se está fazendo com a criança. Dessa forma, Nabinger (2024), nos diz que o bebê e

a criança pequena se acostumam e aos poucos colabora no processo dos cuidados diários, o qual são a prioridade na perspectiva da abordagem.

Essa concepção oferece uma base sólida para que a criança se sinta confiante, segura para explorar o mundo ao seu redor e se desenvolver com um bom desenvolvimento cognitivo e motor.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVOS GERAL

Analisar a construção do conhecimento sobre a abordagem Pikler e suas contribuições, na educação infantil inclusiva, para professores que atuam em creches no município de Juiz de Fora – MG.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1 – Realizar um diagnóstico institucional das especificidades pedagógicas, em conjunto com a coordenação da creche;

2 – Elaborar a proposta de formação continuada inspirada nas contribuições da abordagem Pikler para as professoras da creche;

3 – Oferecer uma formação continuada sobre os principais pilares da Abordagem Pikler para as professoras da creche;

4 – Investigar a construção do conhecimento sobre a abordagem de Emmi Pikler, após a aplicação do curso;

5 – Compreender a ressignificação da prática pedagógica das professoras, após o curso sobre abordagem Pikler.

4 MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa é classificada principalmente pela abordagem qualitativa, conforme Chizzotti (2006), e é complementada pela abordagem quantitativa, conforme discutido por Minayo e Deslandes (2002). Caracteriza-se como um estudo de natureza aplicada, visando à geração de conhecimentos com utilidade prática. Sua abordagem é exploratório-descritiva, o que permite uma maior familiarização com o problema em questão, além de adotar um processo de pesquisa flexível. Em termos de procedimentos, a pesquisa se classifica como participante, dado o envolvimento da pesquisadora com o grupo estudado (Gerhardt; Silveira, 2009).

4.1 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida na Creche Comunitária João Batista da Silva, vinculada a Prefeitura Municipal de Juiz de Fora–MG, localizada no bairro Ipiranga, na região Sul do município. Durante a aplicação da pesquisa a creche atendia 127 bebês e crianças matriculadas.

4.2 PARTICIPANTES

Os sujeitos da pesquisa foram 19 professoras, sendo 13 professoras regentes de turma e 6 professoras auxiliares de turma. O foco da pesquisa foi o processo de formação continuada dessas professoras. As professoras atuam nas seguintes turmas: turma de berçário 1 (crianças de 4 meses até 1 ano), berçário 2 (crianças de 1 ano até 2 anos), turmas de crianças com 2 anos e turmas de crianças com 3 anos. Porém, durante os encontros presenciais da formação, que aconteceram nos momentos de reuniões pedagógicas da instituição, tivemos ainda mais 8 profissionais da creche presentes, sendo estes: 1 auxiliar administrativo, 3 auxiliares de serviços gerais, 2 cozinheiras, 1 coordenadora pedagógica e 1 auxiliar de coordenação pedagógica. Totalizando assim, 27 profissionais da creche. A

formação continuada teve início em junho de 2023 e foi concluída em março de 2024.

4.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Para o desenvolvimento da pesquisa foram realizados os procedimentos éticos necessários como: **1** – Apresentação e solicitação de autorização para a realização da pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora/SE/MG para o acesso da pesquisadora aos dados do município registrados referente a relação de quantidade das crianças no perfil selecionado (crianças com deficiência, público da Educação Especial Inclusiva ou ainda casos em investigação matriculados nas creches). **2** – A apresentação do projeto de pesquisa e a autorização da instituição selecionada vinculada à Secretaria Municipal de Educação. **3** – A submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Fluminense – CEP UFF. **4** – Os educadores participantes da pesquisa, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) concordando com a sua participação e o termo de autorização de uso de imagem.

O presente projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Fluminense (UFF) no dia 03 de maio de 2023, pelo Número do Parecer: 6.038.035, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 66904123.3.0000.8160. Posteriormente, foi necessário realizar uma emenda junto ao CEP, sendo aprovado em 20 de dezembro de 2023, pelo Número do Parecer: 6.594.305.

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e os Termos de Autorização de Uso da Imagem (Apêndices), bem como a autorização da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora–MG (SE) (Anexos) encontram-se em anexo.

4.4 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA

4.4.1 ETAPA 1

Após ter a autorização da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Fluminense – CEP UFF e da Secretaria Municipal de Educação (SE) de Juiz de Fora/MG. Foi realizado via Secretária de Educação o levantamento das creches municipais e instituições parceiras da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, através do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF).

Com base no levantamento realizado, do total de crianças em cada creche, foi selecionada a instituição participante com maior público de crianças com o perfil mencionado, crianças de zero a três anos e onze meses com deficiência ou ainda casos em investigação. A creche participante, Creche Comunitária João Batista da Silva, foi convidada para participar da pesquisa e conseqüentemente da realização da formação continuada intitulada “Os principais pilares da Abordagem Pikler e sua aplicabilidade na Educação Infantil Inclusiva” para as professoras, que atuam com crianças de zero a três anos e onze meses.

Posteriormente, foram realizadas reuniões com a coordenadora da creche nos meses de maio e junho de 2023 para iniciarmos a aplicação da pesquisa *in loco*. Além da apresentação da proposta da formação continuada, foi realizado em conjunto com a coordenadora pedagógica um diagnóstico institucional para identificar as demandas específicas da instituição selecionada e registrá-las. Essa etapa visa atender o objetivo específico 1.

Mediante as demandas apresentadas pela coordenação pedagógica, foi considerada a ideia de trazer o conhecimento das contribuições da abordagem Pikler para as professoras, mas com a adaptação dos elementos contemplados na abordagem, conforme a realidade e necessidades institucionais, visando assim, o melhor atendimento educacional para todas as crianças.

4.4.2 ETAPA 2

Em seguida, após o reconhecimento sobre a realidade pedagógica da instituição participante, foi elaborada a proposta da formação continuada. Nessa etapa da pesquisa, foi construída a ementa da formação intitulada “Os principais pilares da Abordagem Pikler e sua aplicabilidade na Educação Infantil Inclusiva”, realizada em formato híbrido.

Dentre as formações realizadas pela pesquisadora, destaco as quais foram pertinentes para a organização pedagógica da proposta de formação continuada para as professoras que atuam com o público de zero a três anos em creche. Como os cursos realizados no Centros de Estudos Montessori, vinculado a OMB – Organização Brasileira Montessori (2020) Rio de Janeiro – RJ, sob o viés de uma prática pedagógica diferenciada de introdução ao método Montessori.

Foram realizados também cursos sobre a introdução do estudo da abordagem Pikler; as práticas pedagógicas inspiradas em Emmi Pikler nos cuidados de qualidade em creches (2020); da observação ao registro: fundamentos da abordagem Pikler (2021); cuidados, brincadeiras e motricidade livre (2021); estudos da abordagem Pikler desenvolvimento infantil (2023); participação do grupo de estudos inclusão de bebês e crianças bem pequenas a partir da abordagem Pikler (2024). Esse percurso formativo foi realizado com profissionais estudiosos, afiliados e referências da Rede Pikler Brasil, com formação contínua no Instituto em Budapeste, como Leila Oliveira Costa, Suzana Macedo Soares e Paula Nabinger. Esse caminhar formativo esteve presente durante toda a realização da pesquisa, contribuindo para a organização pedagógica da formação continuada realizada.

Sendo assim, foi organizada a estrutura dos encontros presenciais como também o acervo pedagógico dos materiais de estudo e discussão do grupo para compor a plataforma do *Google Classroom*.

A ementa do curso foi estruturada por módulos e tema abordados da seguinte forma:

- Módulo 1 – Conceitos da Abordagem Pikler
- Módulo 2 – Vínculo e Cuidados
- Módulo 3 – Motricidade Livre e Brincar

- Módulo 4 – Relação entre crianças e Atenção ao Cuidador

A estrutura do curso foi organizada perpassando pelo aporte teórico do conhecimento com as leituras sobre a abordagem Pikler, apoiada na literatura de referência de sua colaboradora, Judit Falk. A literatura, base de referência para a formação, conta com os seguintes títulos: “Educar os Três Primeiros Anos, a experiência de Lóczy” (2011); “Abordagem Pikler: educação infantil” (2016); outras autoras como Éva Kálló e Gyorgyi Balong que retratam “As origens do brincar livre” (2017); a autora Suzana Macedo Soares traz as discussões sobre “Vínculo, movimento e autonomia” (2017). Além das discussões dos textos de referências, foram realizadas rodas de conversa para as discussões e reflexões do grupo de professoras, foram compartilhados vídeos que instigam o olhar do educador sobre os princípios da abordagem, proposta de dinâmicas e observações dos bebês e crianças no contexto da creche. O curso foi composto por diálogo entre teoria e prática, em constante reflexão com a realidade das educadoras na creche. Essa etapa visa atender o objetivo específico 2.

4.4.3 ETAPA 3

A formação continuada aconteceu na modalidade híbrida, os encontros presenciais foram realizados uma vez por mês, nos momentos de reuniões pedagógicas das educadoras, para melhor adesão das profissionais. Considerando que as reuniões pedagógicas na creche acontecem uma vez por mês com a duração de três horas, a proposta dos encontros foi realizada nesses momentos, sendo uma hora da reunião pedagógica destinada para a realização do curso. Essa etapa visa atender o objetivo específico 3.

A duração prevista inicialmente foi de cinco meses, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. As datas foram definidas previamente com a coordenação pedagógica de acordo a disponibilidade das reuniões e profissionais. A coordenação solicitou o remanejamento de data do último encontro previsto por demandas internas da instituição, sendo assim, necessário mais um encontro para o fechamento da formação continuada, totalizando 6 meses. A formação continuada teve 5 encontros presenciais e 1 encontro online, realizado via plataforma *Google Meet*.

4.4.4 ETAPA 4

Além dos encontros presenciais e para tornar mais democrática a construção do conhecimento e trocas sobre a abordagem Pikler, o curso utilizou a plataforma *Google Classroom*, gratuita e acessível a todos. Essa plataforma possibilita o gerenciamento de conteúdo, a interação, a comunicação e o estudo dos participantes, resultando em uma aprendizagem mais significativa e flexível para as educadoras.

Ao término do curso, foi aplicado aos participantes um questionário em formato digital via *Google Forms*, para validar as impressões dos participantes sobre a abordagem Pikler, a construção do conhecimento dos cursistas ao longo da formação e a sua relevância nos cuidados diários do contexto da educação infantil na creche. A análise do questionário foi feita baseada pela escala de Likert, segundo Oliveira (2005). Essa etapa visa atender o objetivo específico 4.

4.4.5 ETAPA 5

Para atender o objetivo específico 5, analisar a ressignificação da prática pedagógica das professoras, após o curso sobre abordagem Pikler. A pesquisadora realizou a coleta de dados referente aos portfólios construídos pelas professoras das turmas que atuam, foram coletados a produção em fotos de 7 portfólios, das seguintes turmas: *Turma 1: Berçário I e II; Turma 2: Berçário II; Turma 3: 2 anos A; Turma 4: 2 anos B; Turma 5: 2 anos C; Turma 6: 3 anos A e Turma 7: 3 anos B.*

O portfólio é uma ferramenta que organiza os trabalhos de um período, permitindo acompanhar o desenvolvimento dos alunos (Alvarenga, 2001; Rangel, 2003). Originado nas artes visuais e moda, é amplamente utilizado na educação para acompanhar e avaliar o aprendizado (Rezende, 2010). A análise dos dados qualitativos dos portfólios é realizada por meio da análise de conteúdo, que busca compreender o pensamento dos alunos por suas expressões (Gerhardt; Silveira, 2009). Assim, o portfólio se torna um registro e uma ferramenta reflexiva sobre o

aprendizado tanto dos discentes, nesse caso, os alunos das turmas descritas como da prática docente das professoras.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 MAPEAMENTO DO DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

A primeira etapa para a coleta de dados, ocorreu via a Secretaria Municipal de Educação (SE) de Juiz de Fora/MG, iniciado em fevereiro de 2023 para realizar a pesquisa das creches municipais e instituições parceiras da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, sendo realizada através do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF). Para esse levantamento, foi definido o público a ser pesquisado, crianças de zero a três anos e onze meses com deficiência ou ainda casos em investigação. Para acesso a esse quantitativo foi efetuado com a Supervisão de Acompanhamento Pedagógico das Instituições Parceiras (SAPIP), consultando o cadastro de registros com a relação das crianças matriculadas.

A fim de ter acesso a dados atualizados foi criado um formulário no *Google Forms* com a SAPIP para envio às creches com as seguintes informações:

- nome da creche;
- meta de atendimento da instituição;
- número total de bebês e crianças matriculados;
- nome da coordenadora;
- nome auxiliar de coordenação;
- número de professores;
- número de auxiliares de turma;
- turmas: Berçário 1, Berçário 2, 2 anos e 3 anos.

Tivemos como resultado do formulário 45 respostas, evidenciando 45 creches vinculadas ao município de Juiz de Fora/MG, tendo acesso à creche com maior demanda, ou seja, maior número de crianças no perfil selecionado: crianças de zero a três anos e onze meses com deficiência, público da Educação Especial ou ainda os casos em investigação. Foram selecionadas 5 creches pertencentes a região sul do Município de Juiz de Fora. A “creche E” apresentou inicialmente o maior número de crianças público para a realização da pesquisa, mas por razões

de mudanças de equipe de gestão, no momento preferiu não aderir. O convite para a participação da pesquisa foi feito a “creche B”, apresentando o segundo maior dado coletado, tendo 3 crianças matriculadas com deficiência ou ainda casos em investigação, conforme apresentado na tabela a seguir:

Quadro 1 – Resultado da coleta de dados referente ao levantamento das creches

Creche	Crianças público	Participação
A	1	
B	3	Creche participante pesquisa
C	Nenhuma	
D	Nenhuma	
E	4	Não aderiu à pesquisa

Fonte: Levantamento realizado pela autora

A creche participante, “creche B”, é a instituição Creche Comunitária João Batista da Silva, convidada para participar da pesquisa através da realização da formação continuada intitulada “Os principais pilares da Abordagem Pikler e sua aplicabilidade na Educação Infantil Inclusiva”, para os professores que atuam nesse segmento educacional.

Na análise do levantamento de alunos público da Educação Especial ou ainda os casos em investigação, foram identificadas em três turmas o referido público. Sendo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme determina a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Considerando-se, segundo a Lei Brasileira de Inclusão (2015), pessoa com deficiência aquela que tenha algum impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Podendo assim, comprometer a sua participação de forma plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Segundo as informações resultantes do formulário no *Google Forms*, os alunos são matriculados nas respectivas turmas:

Quadro 2 – Resultado alunos matriculados por turma

Aluno	Turma	Diagnóstico
A	2 anos	Transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem, segundo a Classificação Internacional de Doenças – CID, CID-10 F 80.
B	3 anos	Transtorno do Espectro Autista (TEA) CID-10 F84.
C	3 anos	Transtorno do Espectro Autista (TEA) CID-10 F84.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

No quadro a seguir destacamos as informações pertinentes da instituição coletadas:

Quadro 3 – Dados coletados da Creche Comunitária João Batista da Silva

Meta de atendimento da instituição:	133 bebês e crianças
Número total de bebês e crianças matriculados:	127 bebês e crianças
Professoras:	18 professoras (12 professoras regentes de turmas e 6 professoras auxiliares)
Turmas Berçário 1 e Berçário 2:	Nenhuma criança matriculada
Turmas 2 anos:	1 criança matricula
Turmas 3 anos:	2 crianças matriculadas

Fonte: Levantamento realizado pela autoraf

Após a etapa do levantamento dos dados apresentados, a pesquisadora visitou as turmas das crianças, com foco no público da Educação Especial. Em conjunto com a coordenação pedagógica, foram observados os pontos das demandas de rotinas de organização da creche, como: tempos e espaços; as rotinas diárias da higiene, do banho, do sono e alimentação; os momentos destinados à motricidade e o brincar livre visualizando a importância do respeito à criança e sua individualidade.

A pesquisadora realizou o registro por escrito dessas observações sinalizadas pela coordenação responsável da creche, foram pontuadas as dificuldades das professoras nos momentos de alimentação, hora da higiene e sono, principalmente, com os bebês e crianças no perfil selecionado para a pesquisa. Sendo destacadas:

as dificuldades de algumas crianças com seletividade alimentar, recusa as ofertas de alimentação na creche, necessidade de adaptação de horários de permanência na creche devido a não alimentação, ajustes nos momentos de soneca, crianças que se recusavam ao momento de descanso/sono, exigindo adaptações individualizadas na rotina. Foram apontados também as necessidades de formação continuada do grupo de profissionais da instituição. A coordenadora relatou, o perfil das professoras, que trabalham numa jornada integral, manhã e tarde, na instituição, a desvalorização profissional no que tange questões salariais, formativas e recursos institucionais, escassez de profissionais auxiliares nas turmas para melhor condução do trabalho pedagógico.

Vale ressaltar que essa etapa da pesquisa, visou realizar um diagnóstico institucional das especificidades pedagógicas, em conjunto com a coordenação da creche. Com o objetivo de organizar o processo pedagógico formativo para as docentes atendendo a realidade institucional baseado nos princípios norteadores da abordagem de Emmi Pikler. Consideramos a necessidade de apresentar as profissionais a pedagogia dos detalhes, mas com adaptações pertinentes ao contexto da creche. Adaptações essas como, por exemplo, a abordagem contempla um número reduzido de crianças sobre os cuidados de uma educadora, essa não é uma realidade pertinente as creches brasileiras, foram contempladas, então, os elementos da abordagem mediante a real disponibilidade da creche envolvida na pesquisa.

5.2 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Antes de detalhar essa etapa da pesquisa, vale elucidar o caminho percorrido para a construção da formação continuada, intitulada “Os principais pilares da Abordagem Pikler e sua aplicabilidade na Educação Infantil Inclusiva”. A formação foi organizada pela pesquisadora num processo contínuo, também em formação da mesma. Retornando um pouco esse caminho, os estudos iniciais foram realizados enquanto participante do Grupo de Estudos “Grupai com Pikler” – Grupo Pesquisas Ambientes e Infâncias com Pikler, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (2019), contribuíram inicialmente nessa trajetória

sobre a abordagem. Ao ingressar no doutorado (2020), em conjunto com as pesquisas realizadas, a pesquisadora participou de formações continuadas para agregar o conhecimento desse estudo e poder ter embasamento teórico para elaborar a proposta da pesquisa de formação continuada, visando agregar os pressupostos da abordagem Pikler para uma educação inclusiva.

Durante esse período contínuo formativo, alguns cursos foram importantes para contribuir na organização pedagógica da formação continuada ofertada durante a realização da pesquisa. Nesse período de estudo, buscaram-se referências também sobre o método Montessori. A percussora Maria Montessori possui, já mencionado, semelhanças sobre alguns princípios de Emmi Pikler, no que diz respeito ao potencial da criança, ambiente preparado e a postura do adulto no processo de aprendizagem.

A seguir, no Quadro 4, será detalhada a organização da ementa da formação continuada “Os principais pilares da Abordagem Pikler e sua aplicabilidade na Educação Infantil Inclusiva”, realizada em formato híbrido. Acontecendo de forma presencial nos momentos destinados às reuniões pedagógicas da creche participante, previamente agendados com a coordenação pedagógica responsável pela creche, e no formato online para acesso ao Google Classroom.

Quadro 4 – Ementa formação continuada “Os principais pilares da Abordagem Pikler e sua aplicabilidade na Educação Infantil Inclusiva”

Equipe coordenadora do curso: Doutoranda: Kerolyn Christina Moreira
Orientadora: Dra. Suzete Araújo Oliveira Gomes
Coorientadora: Dra. Cátia Lacerda Sodré

Apresentação: O Curso “Os principais pilares da abordagem Pikler e sua aplicabilidade na educação infantil inclusiva” é uma proposta do projeto de pesquisa de doutorado “Contribuições da abordagem Pikler para a educação inclusiva na primeira infância”, da doutoranda Kerolyn Christina Moreira, sob a orientação da professora Dra. Suzete Araújo Oliveira Gomes e a coorientação da professora Dra. Cátia Lacerda Sodré, do Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn) – Doutorado Acadêmico, da Universidade Federal Fluminense – UFF. O projeto de pesquisa tem como objetivo promover a formação de educadores de creches públicas e instituições parceiras com a Prefeitura Municipal de Juiz de Fora–MG, através de um curso de formação continuada sobre os principais pilares da Abordagem Pikler.

Ementa: O curso caracteriza-se como formação continuada para o conhecimento e estudo sobre a abordagem Pikler. Considerando os elementos importantes que contemplam a abordagem de Emmi Pikler, como a visão do desenvolvimento infantil, a motricidade e o brincar livre. Com o objetivo de apresentar e propor reflexões sobre conceitos básicos das experiências vivenciadas no contexto da creche: vínculo, movimento e autonomia, essenciais na compreensão da abordagem pikleriana e nas práticas de educar e de cuidar de bebês e de crianças bem pequenas.

Público: Educadoras de creches públicas e instituições parcerias com a Prefeitura Municipal de Juiz de Fora–MG.

Modalidade: o curso acontecerá no formato híbrido. Acontecendo de forma presencial nos momentos destinados a reuniões pedagógicas da creche participante previamente agendados com a coordenação pedagógica responsável pela creche. No formato online para acesso ao Google Classroom.

Metodologia: Organizado por meio de encontros presenciais formativos para estudo e discussões dos textos de referências, serão realizadas rodas de conversa para reflexões do grupo de educadoras, exibição de imagens e/ou vídeos que instigam o olhar do educador sobre os princípios da abordagem, proposta de dinâmicas e observações dos bebês e crianças. O curso será composto por diálogo entre teoria e prática do cotidiano da creche. O planejamento pressupõe a utilização de ferramentas tecnológicas disponíveis gratuitamente para as atividades educacionais (leituras de textos, artigos, materiais disponibilizados, visualização de imagens, vídeos, observação no ambiente educacional e outros), como o “Google Classroom”. Vislumbrando a comunicação entre o grupo de participantes.

Carga horária: 15 horas (5 horas destinadas aos encontros presenciais e 10 horas de dedicação às atividades educacionais disponibilizadas no Google Classroom).

Local: creche participante selecionada.

Datas/horário: a combinar com a creche participante selecionada.

Duração: previsão para cinco meses, um encontro mensal.

Condições para participação: O profissional interessado em participar da formação continuada deverá ter ciência e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e sinalizar sua concordância ou não no termo de autorização de uso da imagem.

Encerramento: roda de conversa sobre as impressões e relevância da formação continuada para as educadoras.

Avaliação do curso: os cursistas deverão responder o questionário via *Google Forms* que será disponibilizado o link para acesso, a fim de convalidar as impressões e reflexões sobre a formação continuada disponibilizada.

Fonte: Elaborado pela autora

A formação continuada “Os principais pilares da Abordagem Pikler e sua aplicabilidade na Educação Infantil Inclusiva”, foi estruturada em quatro módulos conforme detalhamento a seguir:

Quadro 5 – Detalhamento da organização dos módulos da formação continuada “Os principais pilares da Abordagem Pikler e sua aplicabilidade na Educação Infantil Inclusiva”

<p>Módulo 1 – Conceitos da Abordagem Pikler</p>	<p>– Quem foi Emmi Pikler? Nesse módulo será abordado sobre a trajetória da pediatra húngara Emmi Pikler, para conhecer o contexto histórico de quando foi convidada a assumir a direção do Instituto Lóczy, uma instituição de acolhimento de crianças órfãs de Budapeste.</p> <p>– Serão apresentados os pilares da abordagem Pikler, que são: vínculo, movimento e autonomia. Emmi Pikler destacava a importância para o desenvolvimento da criança estabelecer o vínculo com o cuidador de referência, o brincar livre em um ambiente convidativo e seguro, e o respeito às conquistas naturais dos bebês.</p> <p>– Nesse módulo será trabalhado o papel do adulto, na relação de vínculo e confiança com a criança. Os três primeiros anos de vida e a qualidade da relação com o adulto de referência é que vai dar ao bebê e à criança pequena a segurança necessária para conhecer e explorar o mundo. Destacando também a importância da observação do adulto, dos cuidados com presença de qualidade.</p>
<p>Módulo 2 – Vínculo e Cuidados</p>	<p>– Módulo destinado ao conhecimento sobre a relação de conexão e estabelecimento do vínculo entre o bebê e o adulto de referência nos cuidados. Como o adulto estabelece o vínculo afetivo nos momentos destinados à troca de fraldas, desfralde, sono, banho e alimentação. A postura do adulto, tom de voz, gestos calmos, ambiente preparado, são elementos importantes que favorecem a relação de respeito.</p>
<p>Módulo 3 – Motricidade Livre e Brincar</p>	<p>– Afinal, o que significa o brincar livre? Em resumo é possibilitar que a criança explore o espaço e objetos que sejam convidativos e seguros, trabalhando assim, seus movimentos corporais e conquistando novas posturas com desafios motores espontaneamente. Sobre a motricidade, a abordagem entende que é preciso respeitar o tempo dos bebês e crianças pequenas, permitindo-o a conquistar novas posturas.</p>
<p>Módulo 4 – Relação entre crianças e</p>	<p>– Neste módulo será trabalhado a interação entre os bebês. Como se dá essa interação entre as crianças pequenas e qual a importância desse convívio? E os</p>

Atenção ao Cuidador	cuidados com o educador/cuidador referência, a importância de cuidar de quem cuida. O módulo envolveu a relação da abordagem com a inclusão escolar, a fim de promover um ambiente saudável e eficaz para todos e todas.
----------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora

Para estruturar o aporte teórico dos módulos da formação continuada, nos pautamos nas referências bibliográficas principais e mais importantes que referenciam o trabalho da abordagem Pikler, como também artigos científicos referendados ao longo do estudo. Consoante a Rede Pikler Brasil, o livro “Educar os Três Primeiros Anos, a experiência de Lóczy” (2021), foi traduzido para português trazendo toda a trajetória da experiência do Instituto Pikler na Hungria, em Budapeste, traduzido pelas professoras Suely Amaral Mello da Universidade Estadual Paulista – UNESP e Jaqueline Moll da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, as professoras realizaram a tradução em 2004, e durante muito tempo esse livro foi o único recurso para se ter acesso aos princípios da abordagem Pikler, conforme Valdanini (2021).

Atualmente, o livro está em sua 3ª edição (2021), o livro conta com um conjunto de artigos da médica pediatra a Dra. Judit Falk (1922-2010), que organizou com o intuito de introduzir de maneira simples a complexidade dos aspectos que envolvem a abordagem Pikler. Dra. Judit Falk, foi uma das principais referências de colaboração direta no trabalho com a Dra. Emmi Pikler, foi vice-diretora e depois sucedendo-se à direção do Instituto Pikler-Lóczy(1979-1991).

A obra aborda em seus capítulos discussões sobre o trabalho de observação e a pesquisa na instituição sobre a motricidade, atividade livre autônoma, processo de aquisição da linguagem, noções de limites, a questão da importância dos cuidados corporais com qualidade e presença do cuidador de referência. O livro nos convida, segundo Valdanini (2021), a confiar na potência do bebê e criança pequena, a confiar no processo de desenvolvimento, observando com um olhar atento a atividade livre, espontânea e a autonomia na primeira infância. Através do trabalho realizado pela equipe institucional, propõe a reflexão de como os primeiros anos de vida são o embasamento para toda a formação do sujeito (Valdinini, 2021).

O livro “Abordagem Pikler: educação infantil” (2016), compôs também para a organização dos módulos da formação continuada. Essa publicação é fruto dos estudos e das discussões do Grupo Educar 0 a 3, em São Paulo, formado por profissionais interessados na temática da Educação Infantil, integrantes: Ana Maria Bastos, Carmen Orofino, Cris Meinberg, Eliana Sisa, Malu Vianna, Mariana Americano, Patrícia Gmail, Suzana Macedo Soares e Tânia Fukelmann Landau.

O grupo traduziu textos, refletindo sobre ideias e conceitos da abordagem, com uma visão de compreender as práticas e cuidados das crianças de zero a três anos conforme a realidade brasileira, instigando-se a pensar sobre a adaptação do trabalho de Emmi Pikler na complexa realidade da Educação Infantil nas instituições do Brasil. A obra é organizada por Dra. Judit Falk, que divide os artigos desta publicação com Anna Tardos. Anna Tardos, é filha de Emmi Pikler, psicóloga e professora da Universidade de Budapeste, foi também diretora do Instituto. Atualmente é presidente da Associação Pikler – Lóczy da Hungria, é forte influência na área, responsável pela herança da abordagem, pela formação continuada de vários profissionais pelo mundo.

O exemplar “As origens do brincar livre” (2017), das autoras Éva Kálló e Gyorgyi Balong, é uma edição também organizada e traduzida pelo Grupo Educar 0 a 3, segundo Nabinger (2017), traz discussões sobre o brincar, os ambientes, os vínculos entre crianças e adultos e também a interação com os objetos. O livro aborda o papel do adulto para uma observação atenta, identificando competências do bebê e criança pequena para brincar de maneira autônoma, sentindo-se seguro e desafiado. É apresentado pelas autoras, a possibilidade de brincadeira livre e espontânea, que permita o desenvolvimento de indivíduos criativos, pensantes, autônomos e singulares, realmente protagonistas do seu desenvolvimento (Nabinger, 2017).

O volume sobre “Vínculo, movimento e autonomia” (2017), é de autoria de Suzana Macedo Soares, nos apresenta sobre as possibilidades motoras das crianças nas diferentes idades, trazendo uma escala ampla para o desenvolvimento motor, possível de observar as individualidades e competências das crianças. A autora estudou e vivenciou a Antroposofia, conseguindo estabelecer relações entre os pensamentos de Emmi Pikler e de Rudolf Steiner, sobre a importância da

formação de vínculos, do movimento livre, da valorização da iniciativa e do respeito à singularidade da criança (Ortiz, 2017).

Figura 4 – Montagem de fotos das principais obras de suporte teórico para a organização pedagógica da formação continuada “Os principais pilares da Abordagem Pikler e sua aplicabilidade na Educação Infantil Inclusiva”



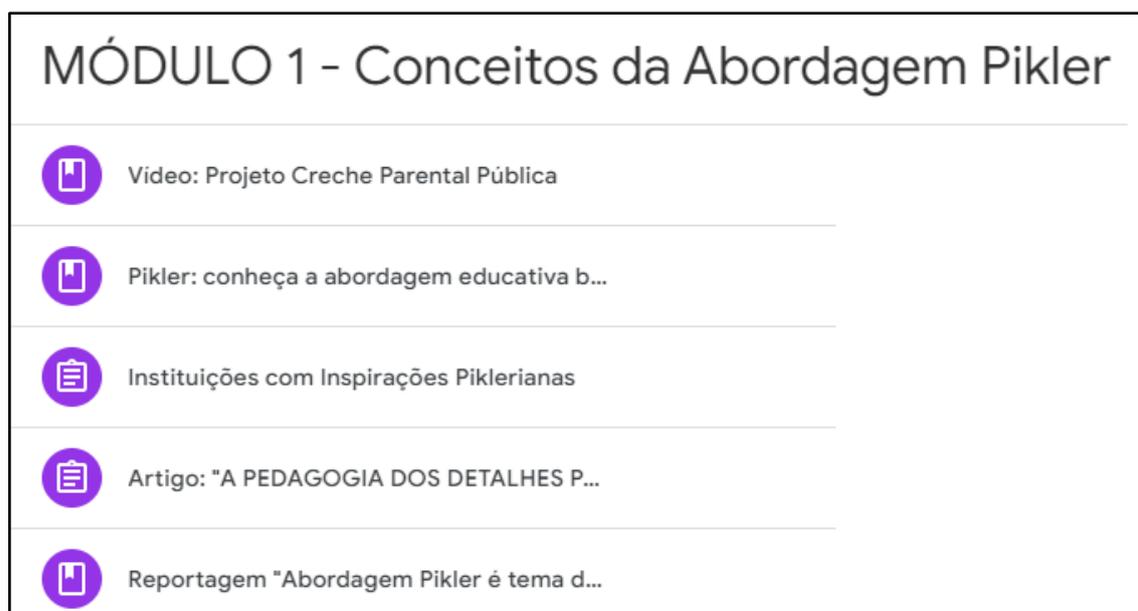
Fonte: Elaborado pela autora

A formação continuada contou com a utilização da ferramenta *Google Classroom*, para o acesso online dos cursistas, facilitando assim a interação entre os participantes, acesso gratuito a vídeos, links importantes, artigos, reportagens,

documentários, dentre outros materiais pertinentes ao percurso formativo. O único pré-requisito para participação dos cursistas, seria possuir um endereço eletrônico de e-mail para ser cadastrado na turma do Google Classroom, conhecimentos básicos de informática e acesso à internet. Inclusive, vale ressaltar que a coordenadora da creche participante incentivou o acesso diário a plataforma, destinando alguns momentos para acesso através do computador e internet da instituição.

O ambiente virtual de aprendizagem, *Google Classroom*, foi organizado também na correspondência de cada módulo, conforme o detalhamento a seguir das atividades propostas:

Figura 5 – Print da tela Google Classroom Módulo 1 – Conceitos da Abordagem Pikler



Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 6 – Organização Atividades Módulo 1 – Conceitos da Abordagem Pikler

Atividade 1: Apresentação em slides encontro presencial	Pontos trabalhados no encontro presencial: – O percurso e contexto histórico de Emmi Pikler; – Pilares da abordagem; – O papel do adulto, relação de vínculo e confiança; – Observação do desenvolvimento da criança.
Atividade 2: Acesso ao site	Site: https://pikler.com.br/

Rede Pikler Brasil	
Atividade 3: Vídeo Reportagem	Reportagem “Abordagem Pikler é tema de pesquisa do curso de Pedagogia”. Link: https://www.youtube.com/watch?v=4qnInebU-a4
Atividade 4: Vídeo	Instituições com Inspirações Piklerianas. Link: https://www.youtube.com/watch?v=uoLYZodo6il
Atividade 5: Entrevista em áudio e leitura	Pikler: conheça a abordagem educativa baseada no vínculo afetivo Link: https://lunetas.com.br/para-lidar-com-criancas-e-preciso-observa-las-diz-psicologa/
Atividade 6: Vídeo	Projeto Creche Parental Pública. Link: https://www.youtube.com/watch?v=j0kjC9RSjtE

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 6 – Print da tela Google Classroom Módulo 2 – Vínculo e Cuidados

MÓDULO 2 - Vínculo e Cuidados	
	Documentário - A vida cotidiana na crech...
	Vídeo: O vínculo na hora dos cuidados
	Criação respeitosa - Como trocar um bebê
	Mãos que acolhem
	Vídeo: O momento dos cuidados - Abord...
	Texto: A mão da educadora
	Segundo e terceiro encontro: Vínculo e C...
	Artigo: "A PEDAGOGIA DOS DETALHES P...

Fonte: Elaborado pela autora

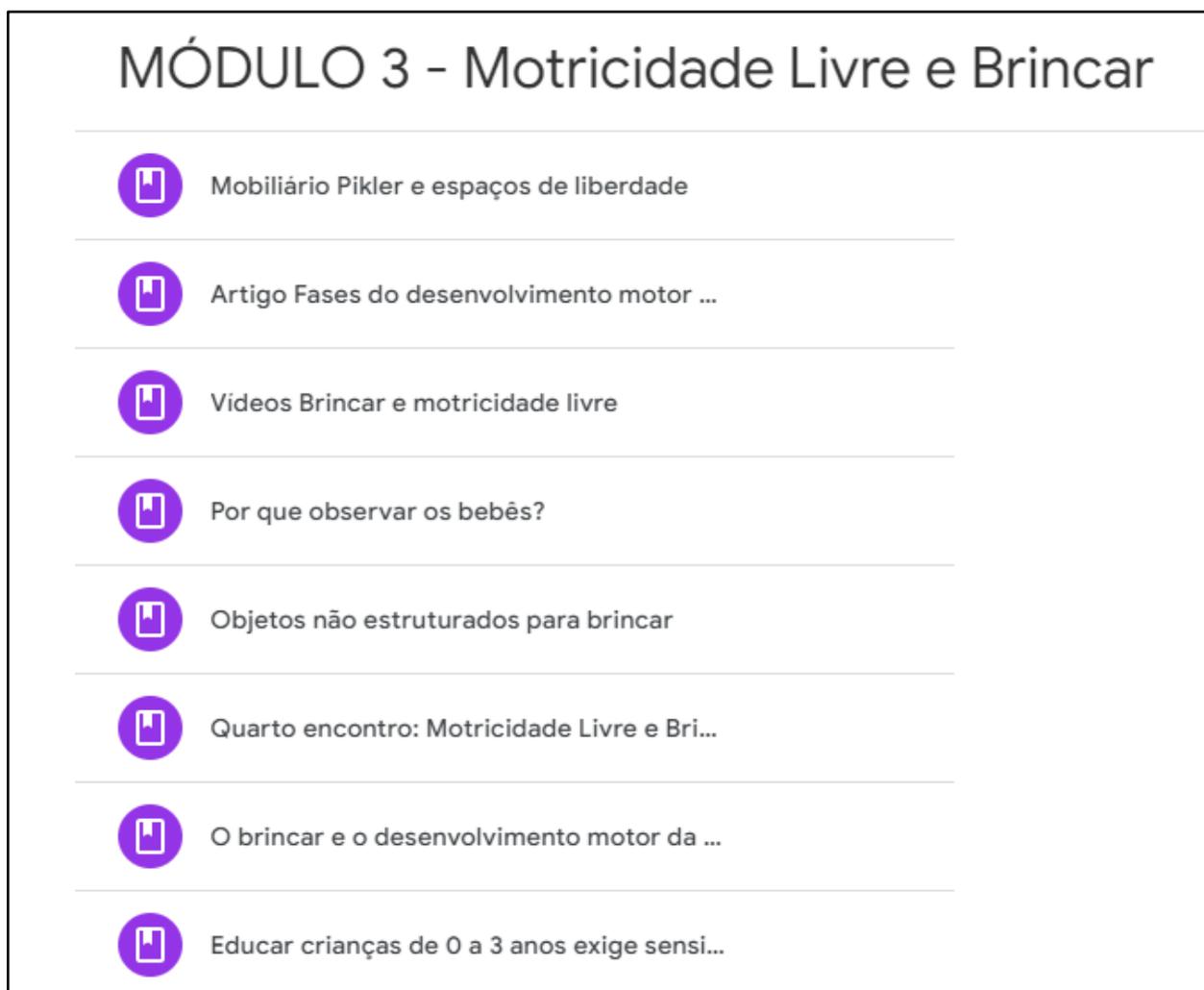
Quadro 7 – Organização Atividades Módulo 2 – Vínculo e Cuidados

Atividade 1: Artigo	Artigo: A pedagogia dos detalhes para o trabalho com bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy. Link: https://encurtador.com.br/FRYYi
--------------------------------	---

Atividade 2: Apresentação em slides encontro presencial	<p>Pontos trabalhados no encontro presencial:</p> <p>O conhecimento da relação de conexão e estabelecimento do vínculo entre o bebê e o adulto de referência nos cuidados. Como o adulto estabelece o vínculo afetivo nos momentos destinados à troca de fraldas, desfralde, sono, banho e alimentação. A postura do adulto, tom de voz, gestos calmos, ambiente preparado, são elementos importantes que favorecem a relação de respeito.</p>
Atividade 3: Texto	<p>Texto: A mão da Educadora. Autora: Anna Tardos Texto base para as discussões do segundo e terceiro encontros. Link: https://www.uniepre.com.br/blog/documentos/livro-a-mao-da-educadora.pdf</p>
Atividade 4: Vídeo	<p>Vídeo: O momento dos cuidados – Abordagem Pikler. Autora: Suzana Macedo Soares. Link: https://www.youtube.com/watch?v=EIQ1WKNGX0k</p>
Atividade 5: Blog	<p>Publicação Texto Blog: Mãos que acolhem Link: https://www.uniepre.com.br/blog/maos-que-acolhem/</p>
Atividade 6: Vídeo	<p>Criação respeitosa: Como trocar um bebê nas perspectivas de Emmi Pikler e Montessori. Link: https://www.youtube.com/watch?v=XVvX1pCa5LI&t=135s</p>
Atividade 7: Vídeo	<p>Vídeo: O vínculo na hora dos cuidados segundo a abordagem Pikler segundo a autora Sezana Macedo Soares. Link: https://www.youtube.com/watch?v=upP0q5XAeLc</p>
Atividade 8: Documentário	<p>Documentário – A vida cotidiana na creche respeito e acolhimento na alimentação. As instituições trabalham inspiradas na abordagem Pikler. Link: https://www.youtube.com/watch?v=6-8S9Xr3IPo</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 7 – Print da tela Google Classroom Módulo 3 – Motricidade Livre e Brincar



Fonte: Elaborado pela autora

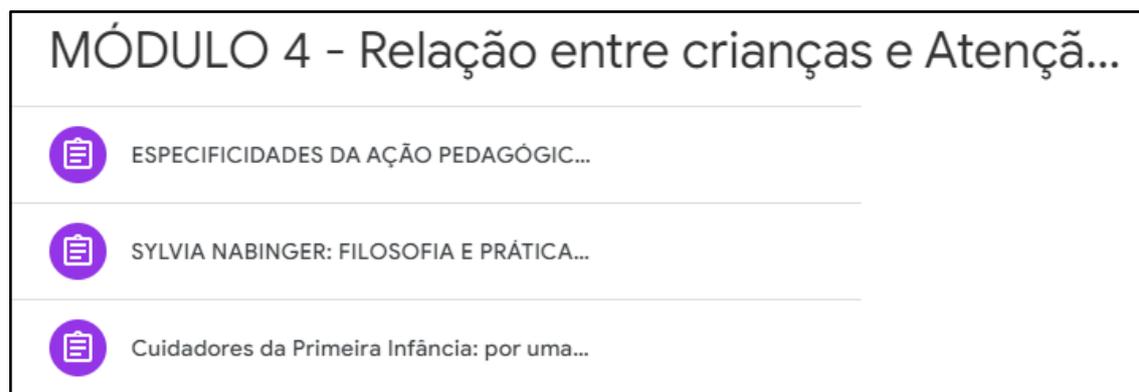
Quadro 8 – Organização Atividades Módulo 3 – Motricidade Livre e Brincar

Atividade 1: Texto	Texto: “Educar crianças de 0 a 3 anos exige sensibilidade e delicadeza”, da autora Suzana Macedo Soares. Link: https://www.cesdcampinas.org.br/educar-crianca-de-0-a-3-anos-exige-sensibilidade-e-delicadeza
Atividade 2: Artigo	Artigo: “O brincar e o desenvolvimento motor da criança”. Link: https://movimentopikleriano.com.br/o-brincar-e-o-desenvolvimento-motor-da-crianca/
Atividade 3: Apresentação em slides encontro online via Google Meet	Discutimos sobre: O que significa o brincar livre?

Atividade 4: Material Objetos não estruturados	Material Objetos não estruturados em PDF do Livro: Vínculo, movimento e autonomia – educação até 3 anos. Autora: Suzana Macedo Soares.
Atividade 5: Artigo	Artigo: “Por que observar os bebês?”. Link: https://encurtador.com.br/YA267
Atividade 6: Vídeos	Vídeos sobre o brincar e motricidade livre. Link: https://www.brincadeiralivre.naocaber.org/
Atividade 7: Artigo	Material em PDF: Artigo em espanhol e tradução disponibilizada: sobre as fases do desenvolvimento motor e postural autônomo segundo a abordagem Pikler.
Atividade 8: Texto	Texto: Mobiliário Pikler: Jogos de madeira e espaços de liberdade. Link: https://dialogosviagenspedagogicas.com.br/blog/mobiliario-pikler-jogos-de-madeira-e-espacos-de-liberdade/

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 8 – Print da tela Google Classroom Módulo 4 – Relação entre crianças e Atenção ao Cuidador



Fonte: Elaborado pela autora

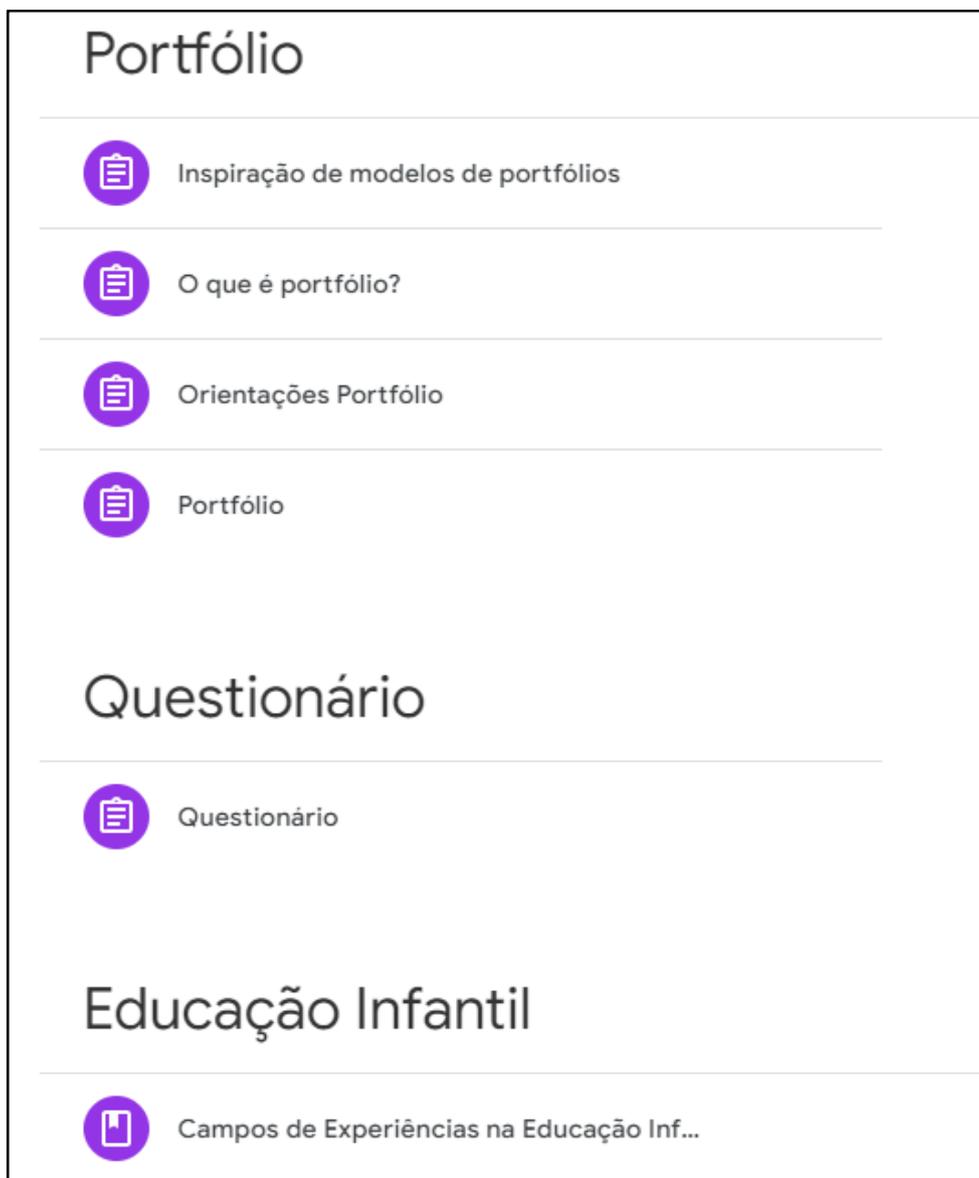
Quadro 9 – Organização Atividades Módulo 4 – Relação entre crianças e Atenção ao Cuidador

Atividade 1: Material	Material em PDF: Cuidadores da Primeira Infância: por uma formação de qualidade. Link: https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/cuidadores-primeira-infancia-formacao-qualidade/
Atividade 2: Entrevista	Entrevista com Sylvia nabinger: filosofia e práticas Emmi Pikler. Link: https://tempodecreche.com.br/postura-do-pofessor-e-rotina/palavra-de-sylvia-nabinger-filosofia-e-praticas-emmi-pikler/
Atividade 3: Artigo	Artigo: Especificidades da Ação Pedagógica com os bebês da autora Maria Carmem Barbosa. Link:

http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file

Fonte:

Figura 9 – Print da tela Google Classroom Módulos de orientação – Educação Infantil, questionário e portfólio.



Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 10 – Organização Atividades Módulos de orientação – Educação Infantil, questionário e portfólio

Módulo: Educação Infantil	Material da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em versão resumida e interativa sobre os “Campos de Experiências – Efetivando direitos e aprendizagens da Educação Infantil”. Link: https://issuu.com/fmcsv/docs/campos-
--	---

	experiencias-direitos-aprend 7edfd0d24e80a5/1?ff&e=3034920/67017015
Módulo: Questionário	Orientações e acesso ao questionário de participação dos cursistas para coleta de dados da pesquisa via <i>Google Forms</i> . Link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfHdd3O7SV8x6zCi0Qyd-x9_FmEIEneqBlkjG2LveWZy0jN6Q/viewform
Módulo: Portfólio	Orientação e acesso aos materiais para nortear a construção do portfólio da turma de cada professora participante da pesquisa. Link: https://rockcontent.com/br/blog/o-que-e-portfolio/

Fonte: Elaborado pela autora

A organização pedagógica da formação continuada teve como objetivo oportunizar o conhecimento sobre a Abordagem de Emmi Pikler e suas contribuições para a atuação das professoras que trabalham com bebês e crianças pequenas de zero a três anos e onze meses na educação infantil, em contexto de creche no município de Juiz de Fora – MG. No curso de formação continuada, foram ressaltados os elementos importantes que contemplam a abordagem Pikler, conforme descrição apresentada das discussões e atividades realizadas em cada módulo da formação. Enfatizando, a visão do desenvolvimento infantil, a motricidade livre, o brincar livre, o enfoque dos cuidados básicos, no vínculo e na figura de um adulto referência, que poderá auxiliar um processo próspero de inclusão na creche.

5.3 A REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE OS PRINCIPAIS PILARES DA ABORDAGEM PIKLER

Conforme descrito na metodologia em relação à realização da formação continuada “Os principais pilares da abordagem Pikler e sua aplicabilidade na educação infantil inclusiva”, participaram 27 profissionais da Creche Comunitária João Batista da Silva, incluindo 13 professoras regentes, 6 professoras auxiliares, 1 auxiliar administrativo, 3 auxiliares de serviços gerais, 2 cozinheiras, 1 coordenadora pedagógica e 1 auxiliar de coordenação pedagógica. O curso começou em junho de 2023 com 26 participantes e concluiu em março de 2024,

incluindo uma nova professora, totalizando os 27 profissionais. Embora todos os membros da equipe pedagógica estivessem envolvidos, o foco principal desta pesquisa foram as 19 professoras, regentes e auxiliares de turma, assim como a coordenadora pedagógica como multiplicadora do conhecimento.

Através da realização da formação continuada, buscou-se propiciar aos docentes as reflexões iniciais sobre as minúcias do dia a dia da creche em prol de uma educação inclusiva com o novo conhecimento ofertado sobre a abordagem Pikler. De acordo com Coutinho e Rodrigues (2021) é fundamental entender a particularidade da docência com bebês e crianças, compreender que é uma prática associada aos cuidados diários, à escuta de múltiplas linguagens, a um processo de desenvolvimento que permeia um contexto rico no cotidiano. As autoras sinalizam que a docência na educação infantil necessita de um encontro contínuo com os bebês e crianças, exigindo do professor uma postura reflexiva que dê subsídios para a sua atuação docente.

A seguir será descrito como aconteceu a realização dos encontros presenciais e online da formação continuada.

5.3.1 ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS FORMATIVOS

1º ENCONTRO – CONCEITOS DA ABORDAGEM PIKLER

Relata-se a descrição do “*Módulo 1 – Conceitos da Abordagem Pikler*”, com a participação de vinte e seis profissionais da instituição, foi utilizado o tempo de uma hora do momento de reunião pedagógica do grupo participante para iniciarmos a formação continuada. O grupo se reuniu no espaço de uma sala ampla da creche, dispostos em roda de conversa e iniciamos com a apresentação da formadora sobre a proposta da pesquisa de doutorado em andamento e a organização pensada para o curso.

Ao iniciar nosso encontro partimos da dinâmica “Como estou me sentindo hoje...”, utilizando a ferramenta interativa *Mentimeter* (Figura 10), que possibilita a criação de enquetes e votações em tempo real. Para essa dinâmica foi escolhida a opção de “Nuvem de Palavras”, onde os participantes acessaram via um link utilizando seus celulares, podendo realizar a digitação de até três palavras para

ilustrar “Como estou me sentindo hoje...”, a nuvem foi compartilhada em modo de apresentação sendo projetada as respostas agrupadas automaticamente. A nuvem de palavras apresenta mudanças em tempo real, pois vai atualizando conforme recebe as respostas. As palavras maiores e mais escuras apresentam quais foram mais mencionadas pelos participantes (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Norte IFRN, 2023).

Figura 10 – Questionário “Como estou me sentindo hoje?” utilizando a ferramenta com recursos interativos do Mentimeter



Mentimeter

Como estou me sentindo hoje...

Enter a word 25

Enter another word 25

Enter another word 25

You can submit multiple responses

Submit

Fonte: Elaborado pela autora¹

A dinâmica “Como estou me sentindo hoje?” teve como proposta trazer o olhar e a discussão do grupo de professoras sobre a observação das nossas expectativas diante dos bebês e crianças. Assim, como os adultos, os bebês e crianças têm suas emoções, sensações, necessitam se comunicar, são ou não compreendidos, possuem suas necessidades atendidas ou não, tem dias que estão se sentindo bem e outros dias não.

Nossa conversa considerou o olhar atento para as expectativas do professor sobre essa criança que chega no espaço da creche, quem é esse sujeito potente, qual fase essa criança está vivendo, a construção de um ambiente saudável e harmonioso no ambiente da creche e foi falado também sobre a necessidade do

¹ Link de acesso: <https://www.menti.com/alk7zs32v8t5>

aprendizado das competências socioemocionais. Tivemos um momento de escuta sensível das professoras participantes, que depositaram na nuvem de palavras sentimentos pertinentes ao momento representando “Como estou me sentindo hoje...”, foi um momento de descontração e aproximação do grupo. Nossa nuvem de palavras (Figura 11) ficou registrada com a seguinte configuração:

Figura 11 – Nuvem de palavras sobre o questionário “Como estou me sentindo hoje?”



Fonte: Elaborado pela autora

Após esse momento de escuta sensível e acolhida realizado através da dinâmica, iniciamos abordando os seguintes pontos pertinentes ao Módulo 1 – Conceitos da Abordagem Pikler.

Buscou-se com a prática realizada propiciar aos docentes as reflexões iniciais sobre as minúcias do dia a dia da creche em prol de uma educação inclusiva com o novo conhecimento ofertado sobre a abordagem Pikler. De acordo com Coutinho e Rodrigues (2021) é fundamental entender as especificidades da docência com bebês e crianças. A docência na educação infantil exige do professor administrar tempos, espaços e acolher ritmos individuais, para assim, garantir relações de qualidade no cotidiano. Os educadores necessitam construir uma relação de escuta com os bebês, para isso, é fundamental priorizar os momentos de atenção individual na rotina diária como: os momentos de higiene e alimentação, os

momentos destinados à motricidade e brincar livre. Para esses momentos prevaleça um tempo lento e a sensibilidade para estabelecer essa relação com os bebês e as crianças, as relações de qualidade favorecem as aprendizagens e o desenvolvimento (Coutinho; Rodrigues, 2021).

A experiência aqui relatada aponta para ponderação dos docentes, levando a compreensão de que a base do trabalho pedagógico na creche são as relações estabelecidas em concordância com Coutinho e Rodrigues (2021) e conforme a concepção da abordagem Pikler.

Ao término da oficina notou-se o entusiasmo do grupo participante, interessados no estudo e conhecimento sobre a temática da abordagem Pikler, trazendo falas sobre o contexto diário da creche, relacionando a importância da postura docente para contemplar uma educação inclusiva desde a primeira infância. O grupo demonstrou interesse na bibliografia sugerida como base para os estudos na formação continuada, tiveram curiosidade de pesquisar sobre a Rede Pikler Brasil e as fontes disponibilizadas no site. Ao encerramento da fala da formadora, algumas professoras conversaram sobre o interesse no estudo. O que evidencia a necessidade de momentos de investimento da formação continuada para a educação infantil inclusiva.

Figura 12 – Imagem montagem de fotos do primeiro encontro presencial com o grupo de profissionais da creche



Fonte: Elaborado pela autora

2º E 3º ENCONTRO – VÍNCULO E CUIDADOS NA ABORDAGEM

No segundo encontro presencial foi apresentado ao grupo os pontos principais do “Módulo 2 – Vínculo e Cuidados”, sobre a importância da relação de conexão e estabelecimento do vínculo entre o bebê e o adulto de referência nos cuidados. No caso, a discussão das professoras enquanto adulto de referência no contexto diário da creche. Como esse adulto estabelece o vínculo afetivo nos momentos destinados à troca de fraldas, desfralde, sono, banho e alimentação. A postura do adulto, tom de voz, gestos calmos, ambiente preparado, são elementos importantes que favorecem a relação de respeito com os bebês e crianças pequenas.

Para iniciarmos nossas discussões, realizamos um momento com algumas perguntas para reflexão das professoras sobre a prática docente em relação aos

momentos de cuidados diários. As professoras receberam as perguntas em uma folha, conforme a imagem a seguir, para responder sem se identificar:

Figura 13 – Perguntas reflexivas sobre a discussão do Módulo 2 – Vínculo e Cuidados

	<p>Universidade Federal Fluminense</p> <p>Instituto de Biologia</p> <p>Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão.</p>	
<p>Formação continuada: “Os principais pilares da Abordagem <u>Pikler</u> e sua aplicabilidade na Educação Infantil Inclusiva”.</p>		
<p>Perguntas:</p>		
<p>1 – Atualmente na sua prática docente, qual a sua maior dificuldade com relação aos cuidados diários como:</p>		
<p><input type="checkbox"/> troca de fraldas</p>		
<p><input type="checkbox"/> desfralde</p>		
<p><input type="checkbox"/> sono</p>		
<p><input type="checkbox"/> banho</p>		
<p><input type="checkbox"/> alimentação</p>		
<p><input type="checkbox"/> outro: _____</p>		
<p>Se possível escreva o motivo: _____</p>		
<p>_____</p>		
<p>2- Nesses momentos de cuidados (troca de fraldas, desfralde, sono, banho e alimentação) como é a sua postura (tom de voz, gestos, acolhimento e ambiente)?</p>		
<p>_____</p>		
<p>_____</p>		

Fonte: Elaborado pela autora

O formato das respostas, sem identificação, foi no intuito de promover um momento para as professoras se expressarem, sem julgamentos e preocupações, e quem se sentisse à vontade poderia compartilhar. Dessa maneira, também tivemos a escuta sensível com as professoras que contaram dividindo com o grupo um pouco sobre a rotina diária e os momentos dos cuidados.

Figura 14 – momento do grupo de professoras realizando a atividade sobre perguntas reflexivas



Fonte: Elaborado pela autora

A reflexão do grupo, foi conduzida pela formadora sobre o viés dessas palavras significativas diante do estudo da abordagem Pikler: VÍNCULO – APEGO – ADULTO REFERÊNCIA – CONFIANÇA – SEGURANÇA – RESPEITO.

Destacamos na nossa conversa, a importância do vínculo afetivo entre a criança e o adulto de referência (ser o mesmo educador/professora nos momentos de cuidado) conforme a organização de profissionais da creche para estes momentos. Segundo, a abordagem Pikler, a relação estabelecida entre o adulto de referência e a criança nos momentos de cuidados, designam o estabelecimento do sentimento de confiança e segurança. Nessa relação do vínculo, se estrutura também o apego, a relação de apego é construída nos cuidados, conforme nos é apresentado na Teoria do Apego John Bowlby (1907-1990). Estudioso médico psiquiatra, especialista em psiquiatria infantil, que se dedicou aos estudos da relação do cuidado sobre os primeiros anos de vida de uma criança. Para Dalbem e Dell’Aglio (2005), John Bowlby, evidenciam o cuidado materno durante a infância de um indivíduo como primordial para alavancar o seu desenvolvimento psíquico até a idade adulta.

O desenvolvimento socioemocional das crianças em seu primeiro ano de vida, ou primeira infância, é influenciado pela forma de cuidado proporcionado pelos seus

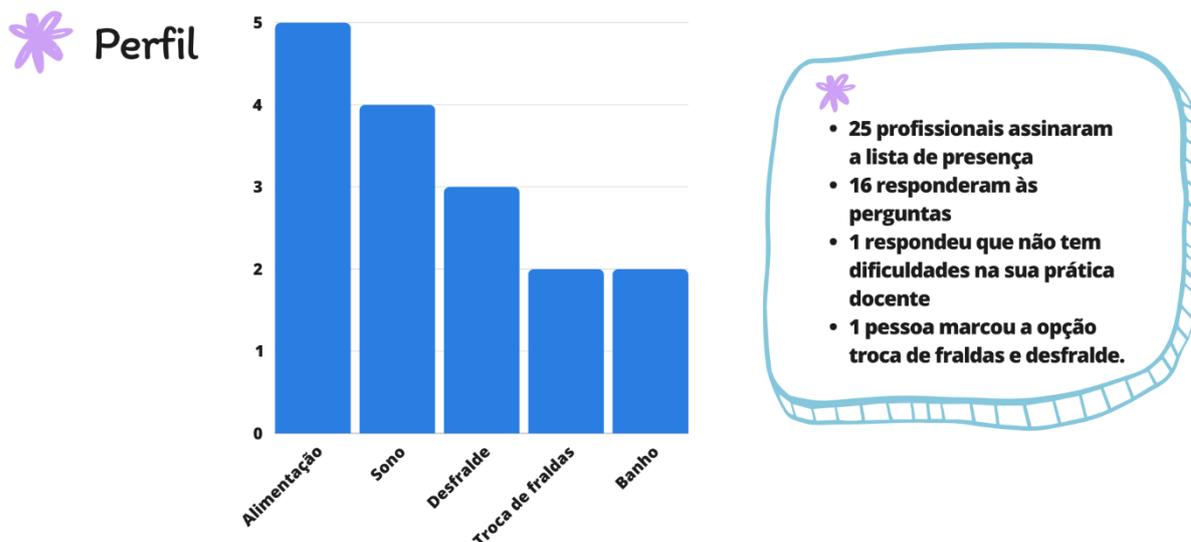
cuidadores primários. Na Teoria do Apego, os cuidados primários são essenciais para a base de todos os relacionamentos íntimos futuros. As experiências com os cuidadores primários iniciam o que futuramente se generalizará como uma percepção sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Pode-se concluir, portanto, que os cuidados primários durante a infância, especialmente na relação com a mãe, são fundamentais para que o funcionamento dos modelos internos se desenvolvam da forma mais sadia possível (Dalbem; Dell'aglio, 2005).

Neste sentido, Dalbem e Dell'Aglio (2005) pontuam que John Bowlby considera o apego como um mecanismo básico da existência dos seres humanos; o apego é desenvolvido com o adulto referência que está disponível para a criança dando respostas assertivas para as suas necessidades, conseguindo atender às suas demandas de sono, alimentação, cuidados e vínculos. A relação estabelecida é o que irá gerar na criança o sentimento de segurança, autonomia e confiança, proporcionando a estabilidade emocional necessária para o desenvolvimento infantil. A criança estabelece na primeira infância a relação de apego com a professora referência, seja os familiares próximos, mãe e pai ou outro adulto que pode ser, em muitos casos, a professora que atua na creche dia a dia com essa criança.

Segundo essa influência, pode-se perceber a extrema importância que a professora na creche exerce no contato direto com as crianças na primeira infância. A previsibilidade que a criança requer, segundo as bases da filosofia pikleriana apontadas por Nabinger (2014), estão relacionadas à conduta dessa professora no olhar, no toque, na fala, na disponibilidade, na segurança afetiva transmitida para a criança. Com essas bases fortalecidas, o desenvolvimento cognitivo e motor se desenvolvem no tempo adequado proposto para cada sujeito, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais (Moreira; Sodré; Gomes, 2022).

A discussão da temática do Módulo 2, seguiu no nosso terceiro encontro presencial, onde a formadora apresentou para o grupo o retorno do perfil das respostas consolidadas, com apresentação em powerpoint, em formato de gráfico, assim como os motivos e demandas apresentadas pelo grupo com relação aos momentos da rotina diária referente aos cuidados.

Figura 15 – Gráfico: resultado perfil das respostas sobre as perguntas reflexivas da discussão do Módulo 2 – Vínculo e Cuidados



Fonte: Elaborado pela autora

No terceiro encontro tivemos a presença de 25 profissionais, 16 responderam às perguntas reflexivas propostas. Atualmente, na prática, docente, a maior demanda apresentada pelas professoras foi com relação à alimentação, 5 professoras assinalaram essa opção. Alguns dos motivos que foram descritos pelas professoras referentes a alimentação foram:

- **Motivo 1:** “Estamos com uma adaptação que não alimenta, e a mãe diz que em casa ela come. Estamos com dificuldade em conduzir essa situação”.
- **Motivo 2:** “Recusa de alguns alimentos”.
- **Motivo 3:** “Algumas crianças apresentam resistência em experimentar novos alimentos”.
- **Motivo 4:** “A criança não aceita, ou só prova o alimento”.
- **Motivo 5:** “Seletividade alimentar”

Diante dos motivos apresentados pelas professoras, realizamos a discussão de como acontece na rotina da creche o momento destinado para a alimentação, e como a abordagem Pikler traz contribuições para esse momento. A formadora questionou se esses motivos de recusa, seletividade alimentar, são comportamentos referentes a somente as crianças na condição do Transtorno do Espectro Autista (TEA), ou é uma condição inerente a qualquer criança num

processo de adaptação à creche e a Introdução Alimentar (IA). O grupo pontuou que percebe uma condição que faz parte do desenvolvimento infantil durante o período de IA, mas que em alguns casos de alunos com TEA, a seletividade alimentar mantém-se por um período maior, dificultando dessa forma o processo de adaptação ao espaço escolar da creche como a permanência no horário integral dessas crianças.

A coordenação pedagógica relatou como acontece a adaptação e a progressão dos horários das crianças diante das refeições realizadas na creche, e conforme a criança corresponde se alimentando bem, esse horário gradativamente vai sendo estendido. A instituição conta com um cardápio elaborado por uma nutricionista que acompanha a creche, e as professoras vão realizando o trabalho da rotina alimentar conforme, a família apresenta e orienta também os costumes da criança, por exemplo, casos de criança que só come alimentos característicos do grupo de cor branca, como: arroz, banana e ovo, foram feitas as tentativas, iniciais com os alimentos de preferência da criança e aos poucos a inserção de novos grupos alimentares. Apresentando assim, progressos na adaptação, aceitando os alimentos oferecidos e podendo permanecer um horário maior na instituição.

A alimentação, é o momento central de organização das instituições, portanto necessita de ser bem estruturada para ser um ambiente amigável e acolhedor que auxilia a criança na compreensão de regras de alimentação de nossa sociedade, segundo Costa (2019), a repetição de vezes que o bebê e criança pequena se alimentam de maneira tranquila e com afeto, lhe ajudam nessa compreensão.

A abordagem Pikler sugere a alimentação inicial no colo para os bebês que ainda não sentam, na posição diagonal, possibilitando a troca de olhares e o contato mais íntimo que remete a amamentação, quando a educadora/professora segura, por exemplo, a mamadeira próxima da base, ela possibilita a autonomia do bebê explorar segurando com suas próprias mãos.

Posteriormente, são oferecidos leite e água no copo com apoio da educadora/professora até que possam segurá-los e tomar sozinhas. A partir do momento, que a criança senta sozinha, com segurança, pode usar cadeira e mesa pequenas, que possibilitem, os pés apoiados ao chão e com firmeza, e a criança

participa da refeição com a sua própria colher, enquanto o adulto também oferece em outra colher, para que aos poucos ela se interesse pelo utensílio e desenvolva sua autonomia, adulto fica de frente para a criança.

Segundo Emmi Pikler, não devemos oferecer nenhuma colherada a mais, a criança precisa compreender a saciedade, não enfatizar também com alarde as comemorações do tipo “comeu tudo” (Soares, 2017).

Portanto, as refeições devem ser um momento calmo, ter um ritual das refeições, se preparar para lavar as mãos, arrumar o espaço onde acontecerá a refeição, os utensílios necessários e a criança pode e deve participar de todo esse processo para internalizar esse momento com a preparação devida. O papel do adulto é deixar a criança à vontade, para se familiarizar, observar a criança, a autora Soares (2017) diz que “o adulto do lado dando contorno” necessário para a criança ir se interessando e participando com autonomia.

No coletivo tentar dentro do possível dividir as crianças, possibilitar escolhas conforme as possibilidades. A organização no Instituto Lóczy, proposta por Emmi Pikler era de 1 educadora para 6 a 7 crianças, semelhante à realidade no Brasil, dependendo claro, da organização da instituição com professoras regentes e auxiliares de turma. Costa (2019, p. 3), pontua que “refeitórios onde se alimentam centenas de bebês, e em que o estado de atenção é impossível de se alcançar, assim como a percepção de como e do que se come”. Sendo assim, a abordagem traz a reflexão de não se realizar as refeições de forma mecânica, observar a criança para ela ir participando mais das refeições.

Essa reflexão foi trabalhada com o grupo, no sentido também de rever o que está previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, o que é previsto para contemplar o horário dos momentos de alimentação. No encontro foi sinalizado também a importância de escalonar a rotina para manter o vínculo com a criança. Exemplo: a primeira criança a almoçar é a primeira criança que tomou o café da manhã. Assim os horários das refeições ficam próximos, e manter o adulto de referência nos momentos de cuidados com a mesma criança.

A abordagem Pikler traz como contribuição à organização dos espaços para os momentos dos cuidados, a premissa de se relacionar um a um, essa educadora/professora responsável no momento de troca de fralda, banho, alimentação fica

exclusivamente com toda a atenção voltada para essa criança, enquanto as outras crianças ficam no espaço de brincar. Espaço preparado e no campo de visão da educadora. Assim, a educadora nutre emocionalmente a criança (Soares, 2017).

Deste modo, a alimentação deve ser um momento de prazer compartilhado, em um ambiente tranquilo, onde se organize o tempo necessário. É importante que seja um momento de vínculo e construção de confiança, sem apressar a autonomia da criança, que, aos poucos, vai se interessando.

Retornando aos resultados das respostas segundo o gráfico apresentado (Figura 15), o sono foi a segunda maior dificuldade demonstrada pelas professoras, 4 professoras assinalaram essa opção. Alguns dos motivos que foram descritos pelas professoras referentes ao sono foram:

- **Motivo 1:** “A criança tem resistência para dormir”.
- **Motivo 2:** “Pois, no momento do sono a turma se mostra bem resistente para dormir”.
- **Motivo 3:** “Tem algumas crianças que demora para dormir, e acaba atrapalhando quem quer dormir”.

De acordo com Soares (2017), a educadora/professora não deve forçar a criança para dormir, mas aos poucos ir acalmando-a durante o processo de troca, conversando de maneira suave, tom de voz tranquilo, explicando que está chegando a hora de dormir e descansar, que logo mais ela poderá retornar a brincadeira. Esse preparo para o momento do sono, na abordagem Pikler é destacada a previsibilidade/rotina/e assim o preparo para o sono.

O preparo e postura do adulto de referência, como sinaliza Soares (2017), é perceptível em alguns dos registros descritos pelas professoras, conforme a pergunta número 2 da Imagem 15: Nesses momentos de cuidados (troca de fraldas, desfralde, sono, banho e alimentação) como é a sua postura (tom de voz, gestos, acolhimento e ambiente)?

- **Resposta 1:** “Nestes momentos, durante toda a jornada, tento manter uma postura de paciência, com tom de voz acolhedora, faço carinho no narizinho e queixinho sempre que estou perto de todos, canto na hora de dormir e converso com os que tem resistência de dormir e estou sempre abraçando

os “filhotinhos”. Estamos sempre cantando junto e quando algum aluno chora muito, procuro acolher com carinho e converso e recebo muito carinho”.

- **Resposta 2:** “Tento manter o mais paciente nos momentos de agitação, tendo sempre o tom de voz acolhedor e meigo”.
- **Resposta 3:** “Coloco uma música bem calma e vou fazendo carinho para a criança acalmar e dormir”.
- **Resposta 4:** “Uso o tom de voz firme e acolhedor, agindo com gestos que as crianças possam entender e compreender, mantendo calma nas horas de conflitos dentro da sala”.

As professoras tiveram a oportunidade de agregar o conhecimento da abordagem Pikler à prática diária dos cuidados já realizada por muitas delas na instituição, mas que requer do adulto constante reflexão. O cuidado do sono exige muita paciência do adulto, pois necessita do processo de maturação biológica, depende de cada criança e sua singularidade, e de um olhar mais atento se a criança apresenta alguma deficiência. É importante que a criança estabeleça rituais, como o uso de um brinquedo ou objeto de referência, para se acostumar e se sentir segura na hora de dormir. Conversar que está chegando a hora de dormir, exemplo: apagar as luzes, fechar as cortinas. No ambiente coletivo é mais difícil para dormir, pois acaba tendo mais estímulos, por isso que se deve observar a singularidade da criança.

O grupo conversou sobre a realidade da creche que são, muitas crianças, tempo variado das sonecas, impossível dormir e acordar ao mesmo tempo, pelas particularidades de cada indivíduo, que são naturais. A formadora sinalizou que diante desse perfil, é necessário observar a necessidade real da criança e sua singularidade. O momento do sono deve ser compreendido pela criança como descanso, mesmo que ela não durma, que ela entenda que é um período de estar relaxado, calmo, tranquilo para depois retornar às atividades propostas.

Normalmente, a rotina sinalizada pelas professoras é que acontece o almoço e depois a soneca. Então conversamos desse momento ser tranquilo, e não trazer consigo a angústia de “ter que fazer a criança dormir”, pois algumas professoras

comentaram sobre isso. E muitas crianças apresentam tempo variado das sonecas, observando assim, a necessidade real apresentada pela criança.

Portanto, pode ser um momento de ler um livro, colocar uma música calma, caso a criança goste, deitar com a criança e fazer carinho no caso de maior resistência, fala sempre tranquila, toque respeitoso, assim a criança sente-se segura, relaxada e se entrega ao momento pelo vínculo e afeto com o adulto de referência. As professoras sinalizam, também, a dificuldade com as famílias que não mantêm a rotina em casa. Dialogamos sobre a relevância de orientar os pais e cuidadores, sobre o reconhecimento da continuidade em casa dos momentos de cuidados diários.

O terceiro cuidado assinalado pelas professoras foi o desfralde, segundo as respostas do gráfico (Imagem 15), foram 3 respostas. Depois com 2 respostas foi o cuidado com a troca de fraldas, e em seguida, 2 respostas também sobre o cuidado com o banho, sendo a maior dificuldade com os cuidados diários na rotina das professoras com os bebês e crianças pequenas. Vale ressaltar que, uma educadora descreveu que não tem dificuldades nesses momentos, e uma professora assinalou duas respostas referentes ao desfralde e troca de fraldas.

Na formação pontuamos que diante da perspectiva da abordagem Pikler, o desfralde acontece de maneira respeitosa, a criança é quem sinaliza o momento do processo iniciar. Cabendo, a professora, observar essa criança. Para Gnaoré (2021), Maria Montessori sinalizava a criança guia o adulto no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Portanto, é indispensável esse olhar do adulto.

Segundo Soares (2017), para o controle dos esfíncteres é necessário um grau de desenvolvimento do sistema nervoso, a identificação das sensações corporais e controle muscular para reter e expulsar. A professora deve observar os sinais de prontidão que a criança está em desenvolvimento, sendo estes: criança fica de cócoras, cruzar as pernas, subir escadas com pernas alternadas, saltar com os dois pés, tirar a roupa sozinha, mais tempo com a fralda seca, interesse pelo banheiro. Os sinais de prontidão não são uma via de regra, um checklist para se iniciar o desfralde, mas sinais a serem observados de maneira atenta pelo adulto de referência nos momentos de cuidados.

Além disso, trata-se de um processo de desenvolvimento que envolve a construção de vínculos positivos, estabelecendo uma relação de confiança e segurança afetiva com o adulto cuidador. Na creche, a professora percebe a criança, atende suas necessidades, reconhece suas capacidades e potenciais, sempre respeitando seu ritmo. Assim, como no momento de troca de fraldas, o adulto deve ser delicado com o bebê e criança pequena, explicando o que está acontecendo, conversando sobre cada passo. Emmi Pikler sinaliza “não distrair o bebê dele mesmo”, durante os cuidados corporais, a criança precisa internalizar sua constituição corporal (Soares, 2017).

Nesse encontro, o grupo de professoras refletiu sobre as indagações da formadora: como acontece o momento de troca de fraldas. É um momento atropelado na rotina? Com muitas crianças para cumprir os horários estabelecidos? Movimentos repetitivos e mecanizados? O planejamento pedagógico contempla espaço e tempo para os cuidados diários? O currículo da Educação Infantil prevê atenção nesses momentos de cuidados?

Emmi Pikler traz o termo “coreografia dos cuidados”, que significa agir sempre da mesma forma, organização do espaço e objetos próximos que serão usados, para a criança manter a confiança no adulto, e o adulto respeitar a criança. Nesse momento, estabelecer um “diálogo corporal” (conversar todos os passos), nomear o que está sendo feito, “vamos trocar a sua fraldinha”, “agora vou tirar a sua blusa”, etc....dar tempo da criança sinalizar a resposta para a ação e corresponder. Seguir uma ordem permite a segurança da criança, ela já internalizou, já sabe o que vai acontecer, a criança necessita de previsibilidade. A abordagem conduz bebês e crianças ativos durante os cuidados e não distraídos de si.

A mão da educadora” é um exemplo da sensibilidade com que se tratam os mínimos detalhes e do valor que se dá às atitudes aparentemente irrelevantes neste contato diário e regular adulto-bebê dentro de uma atmosfera acolhedora e extremamente humana (Tardos, 1992, p. 1).

De acordo com Soares (2017), a hora do banho, troca de fraldas, troca de roupas, é justamente propícia para a criança colaborar, participar, incentivando sempre sua autonomia. O adulto, deve pedir à criança, por exemplo, para dobrar o braço ao colocar uma blusa, levantar a perna para colocar a calça. Se faz

significativo, a criança compreender a relação colaborativa que existe. Conforme o desenvolvimento, a criança é quem escolhe a posição que deseja ficar na hora das trocas, estabelecendo a relação com o adulto e a sincronia dos movimentos corporais.

Para que esse momento seja possível, sem riscos, na abordagem Pikler, recomenda-se a “utilização de trocadores cercados por uma grade de segurança e projetados na altura do adulto” (Soares, 2017, p. 26). O mobiliário foi apresentado ao grupo, como na imagem a seguir:

Figura 16 – Mobiliário: trocador inspirado na abordagem Pikler



Fonte: Elaborado pela autora²

² Imagens disponibilizadas em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8328/bebes-sao-capazes-de-aprender-muito>

Nessa proposição, o grupo de professoras refletiram, como acontece o momento dos cuidados, é hora de nutrir emocionalmente a criança, é um encontro com teor afetivo. Ponderamos, a necessidade de ter um ambiente preparado, como se pressupõe no método de Maria Montessori, que conversa com a abordagem de Emmi Pikler. O que seria esse ambiente preparado nesse caso? Separar com antecedência tudo que será utilizado: fralda, roupa, toalha, dentre outros, e tudo estar próximo para o momento dos cuidados.

A comunicação está presente durante todo o processo, comunicar a criança a hora do banho, esperar a criança colaborar, dar resposta para a ação do adulto, um diálogo constante. Não é só narrar a cena, mas esperar a resposta da criança. Para Soares (2017), a criança sinaliza com um diálogo corporal tônico, troca com o adulto, fala e toque. Falar as partes do corpo para a criança assimilar o esquema corporal, a criança precisa desfrutar desse momento. Dar importância ao olhar da criança, ao que ela comunica, comunicar-se na altura da criança, e não ser um momento que pega a criança sem avisar, dá o banho e acaba.

Diante, dos princípios sugeridos pela abordagem Pikler, se faz necessário analisar a realidade do contexto local da creche, a seguir as respostas de algumas professoras, conforme a pergunta número 2 da Imagem 15:

- **Resposta 1:** “Por ter muita criança e poucos profissionais, dar conta das outras crianças enquanto as outras professoras estão dando banho. Angustiante. Não consigo ser acolhedora e gentil como gostaria. Muitas crianças juntas, sem ter espaço adequado e acaba acontecendo acidentes e brigas entre as crianças”.
- **Resposta 2:** “Por ser muitas crianças. Em alguns momentos consigo ser mais receptiva e em outros não”.
- **Resposta 3:** “Não tenho dificuldades. Sempre converso em tom de voz tranquilo e fazer desse momento, um acolhimento, dialogar com as crianças e ouvi-las”.
- **Resposta 4:** “Troca de fraldas, dependendo da situação faço ânsia de vômito, ruim para mim e para a criança”.

- **Resposta 5:**” Porque na maioria das vezes eu estou sozinha. Eu procuro fazer o mais agradável para as crianças e deixando elas mais confortáveis e seguras”.

A formadora conversou com o grupo sobre algumas das respostas, que explicam as demandas e motivos das professoras em relação aos cuidados diante da rotina diária. Pontuamos que a abordagem Pikler apresenta um novo universo sob o olhar para com a criança, uma filosofia educacional, que vai além de um conjunto de técnicas ou práticas pedagógicas. Ela remete a um enfoque integral e cuidadoso no respeito e autonomia da criança, oferecendo um olhar dos princípios e valores sobre o desenvolvimento infantil e a prática docente. No entanto, foi sinalizado ao grupo de professoras a nossa responsabilidade enquanto educadores de considerarmos o conhecimento, e adaptar os pressupostos da abordagem Pikler, conforme a realidade e necessidades institucionais, visando assim, o melhor atendimento educacional para todas as crianças.

Figura 17 – Momento do grupo de professoras no terceiro encontro, discussão do gráfico com o resultado do perfil das respostas sobre Módulo 2 – Vínculo e Cuidados.





Fonte: Elaborado pela autora

4º ENCONTRO – MOTRICIDADE E O BRINCAR LIVRE

Nosso quarto encontro da formação continuada, foi realizado via plataforma Google Meet, a modalidade online, foi uma possibilidade de manter a data prevista para o encontro e atender a uma necessidade da organização da instituição participante. Participaram na modalidade online 16 profissionais, que assinaram a lista de presença via Google Forms.

A temática desse encontro foi referente ao “Módulo 3 – Motricidade Livre e Brincar”. Afinal, o que significa o brincar livre? É possibilitar que a criança explore o espaço e objetos que sejam convidativos e seguros, trabalhando, assim, seus movimentos corporais e conquistando novas posturas com desafios motores espontaneamente. Sobre a motricidade, a abordagem entende que é preciso respeitar o tempo dos bebês e crianças pequenas, permitindo-o a conquistar novas posturas (Soares, 2017).

Foi apresentado ao grupo a literatura base deste módulo, os livros: “As origens do brincar livre” das autoras Éva Kálló e Gyorgyi Balong (2017) e o livro “Vínculo, movimento e autonomia” da autora Suzana Macedo Soares (2017) (Figura 6), além de outros referenciais conforme indicações de leituras e materiais pertinentes postados na plataforma Classroom.

Foi conversado com o grupo sobre o que significa brincar livre. De acordo com Soares (2017), brincar livre é permitir à criança a exploração do que estiver disponível em um espaço convidativo, para trabalhar e desenvolver seu corpo e seus movimentos, conquistando, assim, novas posturas de maneira espontânea. É prioridade na abordagem Pikler conquistar novas posturas espontaneamente, portanto além de convidativo o espaço para o brincar livre precisa ser seguro, que possibilite à criança trabalhar seu corpo e seus movimentos.

Para que a motricidade livre e o brincar livre aconteçam, a criança precisa de um ambiente preparado, como destaca Gnaoré (2021) na perspectiva do método de Maria Montessori. Na abordagem Pikler, enfatiza-se o conceito de “ambiente educador”, com estantes baixas, mobiliário adequado à altura das crianças, cestos e objetos não estruturados para o brincar.

De acordo com a figura (Figura 20) a seguir apresentada na formação, o ambiente educador para brincar livre deve ser suficientemente amplo para que o bebê ou a criança pequena tenha espaço para exercitar suas possibilidades motoras enquanto brinca. Soares (2017) indica que os espaços internos devem ser espaços aconchegantes e seguros, com cercados, piso quente, de madeira ou EVA fino e firme, que possibilita a locomoção livre, com liberdade e interação com os pares.

Figura 18 – Organização do espaço e objetos não estruturados para brincar

Fonte: Montagem elaborada pela autora³

A organização do espaço de preferência deve contemplar uma área externa e interna, área externa com elementos da natureza de preferência. Espaço que permite a criança se locomover com liberdade da parte externa para interna. No momento do brincar, possibilitar o convite do brincar/ação da criança, a professora permitir a espontaneidade e a criatividade, saber esperar sem intervir, deixar que a criança convide o adulto para o brincar, se for o caso ou a observar brincando sozinha, ou com seus pares.

A maioria das salas da creche João Batista, contam com uma área externa próxima à própria sala (área interna), onde as crianças podem vivenciar a motricidade livre, brincar livre e participar de vivências pedagógicas propostas pelas professoras. A abordagem sugere sempre que possível organizar um espaço amplo ao ar livre e de preferência em contato com a natureza, oferecendo diversas possibilidades de exploração com materiais que oferecem experiências diversas

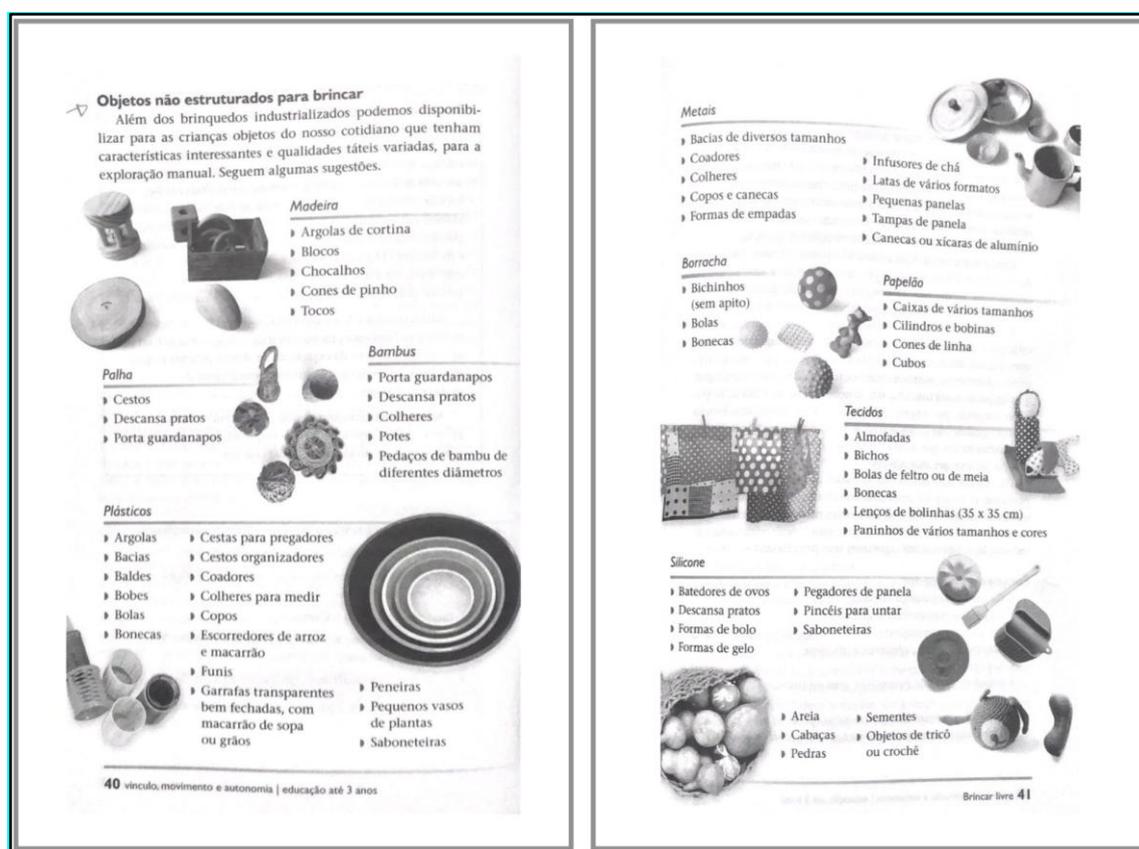
³ Imagens disponibilizadas em: <https://www.uniepre.com.br/blog/por-que-as-criancas-adoram-brincar-com-objetos-que-nao-sao-brinquedos/>

como água, sementes, areia, tendo como objetivo principal a exploração. Segundo Soares (2017) a criança aprende o que vivência. O professor organiza o espaço, os materiais, e se possível a atividade inicia pela curiosidade da criança. O professor não deve intervir diretamente nas brincadeiras ou nos movimentos, tendo como papel principal ser observador e facilitador dessa aprendizagem.

A educadora que está atenta às diferentes expressões das necessidades que surgem em relação ao brincar e observa com cuidado o seu desenvolvimento, saberá quando é o momento preciso para prover o espaço da brincadeira com aquilo que a criança necessita (Kalló; Balong, 2017, p. 60).

O grupo de professoras solicitou no encontro online sugestões de materiais/objetos não estruturados para brincar. A seleção da autora Soares (2017), foi disponibilizado no Classroom para consulta, e muitos dos materiais/objetos selecionados já fazem parte do universo do brincar na creche, ficando disponíveis para as crianças ou estando envolvidos em propostas de vivências pedagógicas.

Figura 19 – Sugestões de objetos não estruturados para brincar



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Soares (2017, p. 40-41)

A organização do espaço físico e os materiais/ objetos disponibilizados para a motricidade e o brincar livre, favorecem as crianças, brincando em liberdade que desenvolvem: a harmonia nos gestos, facilitando as manipulações; prudência, evitando, acidentes; concentração e criatividade, necessários ao longo da vida; esquema corporal preciso, que permite maior equilíbrio e coordenação psicomotora; sentimento de competência, que gera autoestima positiva e segurança emocional (Soares, 2017).

O grupo discutiu como a segurança afetiva pode influenciar no brincar do bebê e das crianças pequenas. A criança, se sentindo segura e preenchida de afeto é o que permite fazer suas explorações de forma autônoma com sua motricidade livre. Quando falamos em autonomia não quer dizer que abandonamos a criança, ela não está sozinha. Está preenchido de afeto e segurança emocional. Dessa forma, ela confia no adulto e pode ficar tranquila brincando porque sabe que o adulto está ali presente e atento. O adulto confia no potencial da criança e considera ela como sujeito de ação e não só de reação.

A reflexão que a abordagem Pikler nos propõe enquanto professores, nos leva a questionamentos quanto nossa postura e função, diante dessa visão de promover liberdade para a criança viver suas experiências e consolidar seu desenvolvimento motor, emocional e social. Então quais são as funções do educador: qual o papel do adulto na perspectiva pikleriana?

Neste encontro, conversamos muito sobre a postura do adulto, seu papel é fundamental, suas ações afetam diretamente a criança. Por ele conhecer muito bem esse bebê ou criança pequena, ele é capaz de organizar um ambiente seguro, com objetos propícios e instigantes para o bebê de acordo com suas observações diárias atentas ao desenvolvimento daquela criança, adequando os objetos ao interesse da criança especificamente. Na visão de Soares (2017, p. 42) as funções do educador são: “garantir a segurança afetiva; preparar e transformar o ambiente; selecionar os brinquedos; manter a atenção, observar e interagir; registrar e interferir quando necessário, sem ser invasivo”.

Assim, a partir de suas próprias experiências e no seu ritmo, o bebê ou a criança pequena, vai se desenvolvendo no seu tempo e de sua maneira, adquirindo posturas e ganhando cada vez mais confiança nele mesmo e consciência do seu

próprio corpo. Crianças que têm sua motricidade livre respeitada tem um melhor conhecimento do seu corpo, são mais prudentes e adquirem um repertório muito maior de movimentos além de serem mais harmônicos e seguros.

A motricidade livre, com as conquistas de posturas, é um dos pilares propostos pela abordagem Pikler. De acordo com Beneito (2022), a motricidade livre é fazer com que a criança tome consciência da sua própria ação: seja ela qual for, e por sua vez da forma como é modificada pelo processo de interiorização. Esse processo de tomada de consciência é um processo complexo, cada criança tem gradativamente a consciência de suas próprias ações e é capaz de descobrir por si própria a forma mais útil de as autorregular e realizar escolhas diferentes para cada ação.

Beneito (2022), reforça que sem a interiorização das ações realizadas, as atividades operativas seriam impossíveis, sendo assim, na abordagem Pikler não se parte de um objeto em si, nem da tomada de posições determinadas para o desenvolvimento motor, mas da ação que a criança pode desenvolver sobre os objetos, dificultando e problematizando as suas ações.

Para elucidar sobre a motricidade livre, abordamos neste encontro, sobre a análise realizada por Emmi Pikler em relação ao desenvolvimento motor, em suas pesquisas/observações. Pikler acompanhou 722 crianças que se moviam livremente (Pikler, 1969). Identificando 10 fases para o desenvolvimento psicomotor, são as seguintes fases:

Quadro 11 – Dez fases para o desenvolvimento psicomotor

Primeira fase	A criança está deitada de costas, vira de lado, e depois volta à posição inicial.
Segunda fase	A criança vira de bruços.
Terceira fase	Passa da posição de bruços para a de costas e depois rola alternando as posições.
Quarta fase	Se arrasta sobre o ventre.
Quinta fase	Engatinha.
Sexta fase	Se senta e depois volta a deitar-se.
Sétima fase	Fica de joelhos, volta a ficar de quatro apoios ou senta.
Oitava fase	Fica em pé, fica outra vez de quatro apoios ou se senta.

Nona fase	Começa a andar sem apoio.
Décima fase	Anda com segurança.

Fonte: Soares (2017, p. 52)

Conforme, descreve Soares (2017), as etapas do desenvolvimento motor consoante as fases 1ª, 2ª, 3ª e 4ª se manifestam frequentemente uma depois da outra, da mesma forma que a 9ª e 10ª fases. As fases 4ª, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª podem variar, começando depois da 3ª antes da 9ª fase. Ficar de joelhos, 7ª fase, sempre acontece antes da fase de ficar de pé, 8ª fase. As fases de engatinhar e sentar-se, acontecem na mesma época. Nas observações de Pikler, ela identificou posturas intermediárias, como sentar-se em três apoios. Para essa conversa, foi exibida para as professoras a seguinte imagem na apresentação:

Figura 20 – Esquema do desenvolvimento motor



Fonte: Elaborado pela autora Adaptado de Tempo de Creche (2016)

Em relação às escalas de desenvolvimento infantil, conforme Soares (2017), Pikler não concordava com as tabelas e gráficos publicados nos manuais médicos, que apresentam a idade média em que as habilidades são adquiridas. A pediatra húngara, discordava, pois, essas tabelas e gráficos, são usadas para normatizar e rotular a criança como dita atrasada ou adiantada. Para Emmi Pikler, o mais importante é observar a trajetória do bebê e da criança pequena, o que ela percorreu para alcançar o desenvolvimento, do que ficar fixo em idade e correspondência de aquisições. Se a criança está evoluindo bem nas fases motoras, não há nenhum problema se seu ritmo é mais lento.

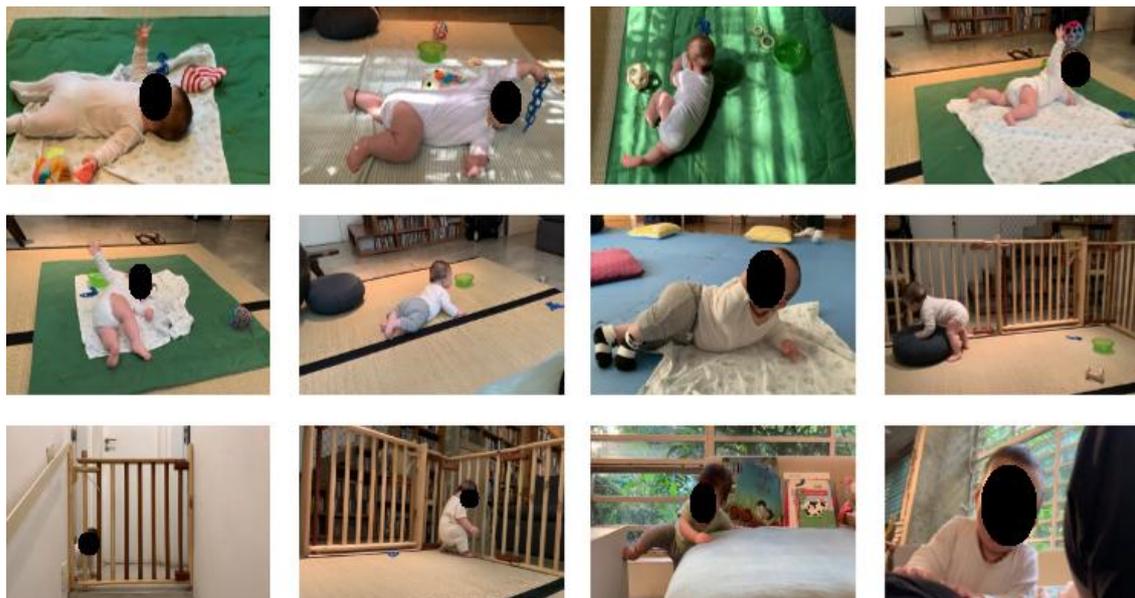
Diante dessa necessidade, a equipe do Instituto de Emmi Pikler, elaborou uma escala de desenvolvimento infantil, considerando o tempo em que as habilidades são adquiridas, contemplando as diferenças de ritmo entre as crianças. A escala considera cinco principais áreas: desenvolvimento motor; atitudes durante os cuidados, que entra a parte de alimentação, comida, bebida, mastigação, banho e vestimenta; desenvolvimento intelectual, coordenação viso-manual e brincadeiras; vocalização e palavra, iniciativas vocais e reação à palavra. (Soares, 2017). A escala é bem detalhada com informações importantes sobre cada área, o grupo discutiu sobre a relevância desse estudo para conhecer as etapas do desenvolvimento neuropsicomotor, mas conversamos que a escala requer um maior tempo de análise, que nesse momento de formação o grupo não teria a disponibilidade necessária para tal estudo.

Foi apresentado às participantes a fonte de estudos para futura consulta, conhecimento e aprofundamento da escala proposta por Emmi Pikler, na publicação “Mirar ak Nino – La Escala de Desarrollo – Instituto Pikler (Lóczy)” de Judit Falk (1997).

Neste encontro também foi apresentado ao grupo a página virtual de Graziela Kunsch, artista, educadora e mãe, contendo vídeos sobre o brincar livre de sua filha Manu, para análise das questões discutidas sobre o desenvolvimento da motricidade e brincar livre. Graziela Kunsch (2022), começou estudar sobre a abordagem Pikler quando sua filha tinha 2 meses, e resolveu registrar por vídeos os momentos de brincar livre e novos movimentos.

Neste arquivo de vídeos compartilho uma seleção de excertos com os registros que fiz da Manu brincando livremente, desde a posição deitada de costas no chão até o caminhar, o subir, o pular... Escolhi não mencionar a idade da Manu a cada novo movimento, para evitar comparações e porque bebês em movimento livre conquistam posições motoras em tempos diferentes, ou no seu próprio tempo (Kunsch, 2022, p. 1).

Figura 21 – Print dos vídeos de acompanhamento do desenvolvimento motor livre e brincar livre



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Graziela Kunsch (2022)⁴

As participantes tiveram interesse pelos vídeos, comentaram sobre a disponibilização dos materiais/objetos no espaço, o ambiente preparado para a criança se desenvolver com autonomia, e mostraram a curiosidade sobre a posição dessa mãe Graziela Kunsch (2022), que começou os estudos sobre a abordagem e a incentivou a criar sua filha partindo dos pressupostos de Emmi Pikler. A página com os vídeos foi disponibilizada para as cursistas na sala de aula virtual, o *Google Classroom*, pois não tivemos tempo hábil no próprio encontro para assistir todos os vídeos.

Graziela Kunsch (2022), é conhecida por ser uma artista brasileira, fazendo arte para bebês e adultos, uma das principais mostras de arte do mundo em Kassel, cidade no Centro da Alemanha. Realizada no Museu Fridericianum, o epicentro da mostra, que acontece a cada cinco anos. Kunsch (2022), idealizou o projeto

⁴ Disponível em: <https://www.brincadeiralivre.naocaber.org/>

“Creche Parental Pública”, para crianças de 0 a 3 anos e seus cuidadores, o projeto foi inspirado na abordagem Pikler, a partir dos estudos sobre a abordagem. A arquitetura do espaço foi pensada por ela, com Elke Avenarius, diretora de uma creche local e engenheira civil de formação. Elas pensaram em todo o mobiliário para garantir a autonomia dos bebês. Na sala de aula virtual, o *Google Classroom*, foi disponibilizado para as participantes da formação, o link do documentário onde Kunsch (2022), explica sobre o projeto “Creche Parental Pública”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j0kjC9RSjtE>.

Segundo Cypriano (2022), o projeto “Creche Parental Pública” funciona da seguinte forma no Museu Fridericianum, na Alemanha:

No térreo do Fridericianum, mas do lado esquerdo, que se encontra o projeto da artista brasileira Graziela Kunsch, Public Daycare (creche pública) e é um ótimo exemplo da complexidade do lumbung no contexto da documenta quinze. Trata-se de um amplo espaço dividido em duas partes: uma delas, a creche em si, aberta diariamente e gratuitamente das 10h às 17h, onde mães, pais e demais cuidadores podem levar crianças de até 3 anos – pela porta dos fundos do museu – e vivenciar com elas a abordagem pedagógica da pediatra húngara Emmi Pikler (1902-1984), que inspira o projeto. A outra seção, acessível aos visitantes o dia todo, apresenta fotografias da também húngara Marian Reismann (1911-1991), que por décadas documentou o cotidiano do Instituto Pikler, em Budapeste, e um vídeo da artista mostrando o “desenvolvimento motor livre” ou “autoiniciado” de sua própria filha. A partir das 17h, todos os espaços estão liberados para visitação (Cypriano, 2022).

Aproveitamos a discussão sobre o projeto “Creche Parental Pública”, para nesse encontro do módulo 3, discutirmos também sobre o mobiliário Pikler. A recomenda o para o mobiliário é que sejam fixos, sem rodinhas, com cantos arredondados, com acabamento liso e livre de farpas. Pois, serão escalados, servirão de apoio, de suporte serão empurrados e arrastados pelas crianças em movimento livre (Diálogos, 2022).

De acordo com Duque, Sarmeto e Peçanha (2022) para a constru o do mobiliário Pikler, a fabrica o precisa passar por um selo de certifica o. Os fabricantes europeus se reúnem no instituto para verificar a competência, a qualidade, o desenvolvimento e o design dos produtos. O primeiro fabricante foi na

Áustria, Plackner Spielzeugmacher, pioneiro na produção de materiais Pikler, desde 1996.

Já no Brasil, os principais fabricantes certificados pelo Instituto Pikler da Hungria, são a PACAN Desenvolvimento Infantil e o Ateliê Monta e Desmonta. Segundo Duque, Sarmiento e Peçanha (2022), o Brasil possui outros fabricantes que não possuem a certificação, não podendo ser denominados mobiliário Pikler, apesar de terem qualidade de produção, sendo eficazes e apresentando contribuições para a demanda no Brasil. A modelagem do mobiliário precisou ter adaptações de acordo com as crianças brasileiras, considerando a mudança de cultura, regionalidade, medições antropométricas de etnia diferentes diante das crianças húngaras, na qual foi inicialmente construído o material. Por isso, no Brasil utiliza-se a expressão “inspirado na abordagem Pikler”. “Esse não é um método a ser copiado, e sim uma abordagem em constante formação de conhecimento, que serve de inspiração a ser aplicada na visão e no tratamento sobre a criança” (Duque; Sarmiento; Peçanha, 2022, p. 13).

Informando um pouco sobre os fornecedores no Brasil (Duque; Sarmiento; Peçanha, 2022, p. 12-13):

A PACAN Desenvolvimento Infantil é uma empresa que atua na área do designer de móveis, da pedagogia e da educação física – produzem brinquedos, objetos e mobiliário direcionado à primeiríssima infância para espaços educativos, públicos, privados e do terceiro setor, embasados no conceito de Emmi Pikler.

O Ateliê Monta e Desmonta produz e comercializa mobiliário, brinquedos e implementos educativos, a empresa trabalha também com a confecção de projetos personalizados, produtos pautados na abordagem Pikler e Reggio Emília e nas inspirações de Montessori e Waldorf.

O Ateliê Quero-Quero é uma marcenaria que visa ampliar a interação e o brincar na escola, em casa e em espaços públicos. A instituição se inspira em diferentes abordagens educativas oferecendo móveis, jogos e brinquedos ao público infantil. As coleções são pautadas no rompimento com a estrutura tradicional/institucional do mobiliário escolar.

No encontro, a coordenadora pedagógica da creche demonstrou interesse nos fornecedores apresentados, para tentar adquirir alguns dos mobiliários inspirados na abordagem Pikler (Figura 22) de acordo com a realidade brasileira (Diálogos, 2022):

- **Circuitos de obstáculos (Imagem 1):** são brinquedos que estimulam o equilíbrio e as funções motoras através do acesso corporal. Podem ser triângulos, arcos ou rampas onde as crianças podem subir, descer e explorar.
- **Túnel Pikler (Imagem 2):** são pequenos labirintos formados por cubos independentes, garantindo variedade de formatos, onde as crianças ganham autonomia e confiança quando, explorando, são capazes de encontrar sua saída. São construídos geralmente com barras de madeira bastante espaçadas para permitir ampla visão interna.
- **Barco escada (Imagem 3):** pequeno balanço em formato gangorra, capaz de acomodar quatro crianças, sendo duas de cada lado. Seu diferencial está na possibilidade de uso de cabeça para baixo, para adquirir outro conceito como escada ou rampa.
- **Triângulo Pikler (Imagem 4):** pequena escada dupla, construída em 90 graus, onde se desenvolve a força física, agilidade e equilíbrio durante sua exploração.
- **Gangorra Pikler (Imagem 5):** Também conhecido por “arco Pikler”. Construído em formato de “meia lua”, permite tanto o balançar compartilhado como a exploração individual, divertido e possibilita sensações espaciais.
- **Ponte Pikler (Imagem 6):** pequenas elevações com acessos por degraus roliços ou rampas, proporcionam autonomia e equilíbrio.

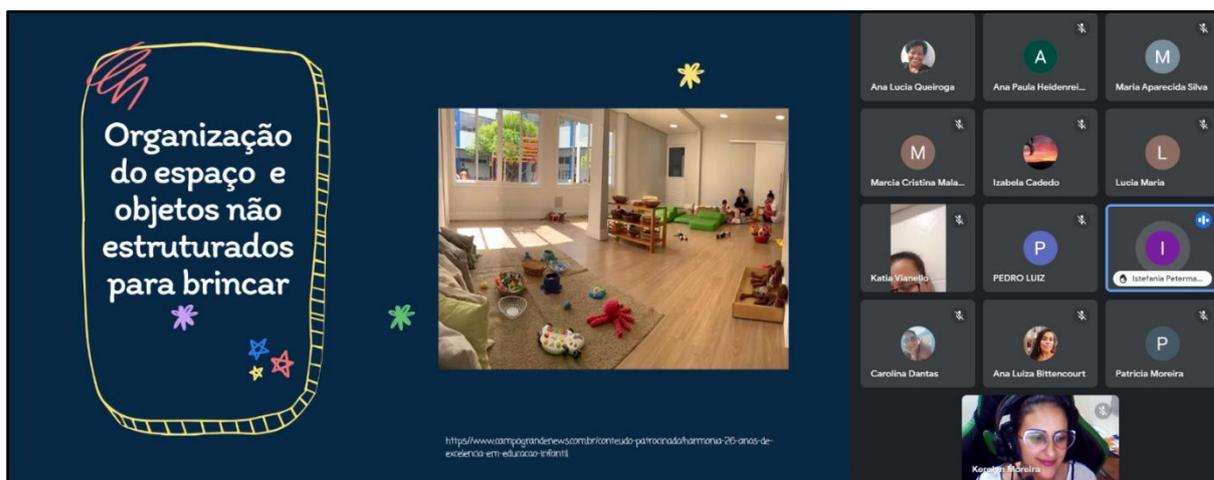
Figura 22 – Mobiliários inspirados na abordagem Pikler**Imagem 1: Circuitos de obstáculos****Imagem 2: Túnel****Imagem 3: Barco Escada****Imagem 4: Triângulo com rampa****Imagem 5: Gangorra****Imagem 6: Ponte Lúdica**

Fonte: Elaborado pela autora Adaptado de Ateliê Quero Quero (2024)⁵

A modalidade de encontro virtual foi bastante proveitosa. As professoras participantes se envolveram ativamente, participando das discussões e interagindo no chat do Google Meet. Embora para algumas ainda fosse uma novidade esse formato remoto, com o auxílio da coordenação pedagógica, conseguimos garantir a participação da maioria dos profissionais.

⁵ Disponível em: <https://www.ateliequeroquero.com.br/>

Figura 23 – Print da tela do Google Meet, encontro módulo 3



Fonte: Elaborado pela autora

5º ENCONTRO – RELAÇÃO ENTRE CRIANÇAS E ATENÇÃO AO CUIDADOR. COMO SE DÁ ESSA INTERAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS PEQUENAS E QUAL A IMPORTÂNCIA DESSE CONVÍVIO?

No quinto encontro do processo de formação continuada, abordamos a discussão sobre o “Módulo 4 – Relação entre crianças e Atenção ao Cuidador”. Como se dá essa interação entre as crianças pequenas e qual a importância desse convívio? E os cuidados com o adulto, educador, cuidador, professor, referência, a importância de cuidar de quem cuida dos bebês e crianças pequenas.

Para essa discussão, nos pautamos em Barbosa (2010), sobre as “Especificidades da ação pedagógica com os bebês”. Nesse módulo as cursistas tiveram acesso ao artigo da autora via plataforma Classroom, a fim de ampliar as leituras nesse percurso formativo, assim como outros materiais descritos anteriormente na sessão “1.2 – Organização pedagógica da proposta de formação continuada”.

Em conformidade, com Barbosa (2010), as interações entre as crianças pequenas e o convívio entre elas, parte do olhar do professor de compreender os bebês e crianças pequenas como sujeitos da história e de direitos. Tendo o direito a proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, para assim ter a convivência e à interação com seus pares que necessitam para o desenvolvimento infantil. A autora traz essa visão como uma

mudança de paradigmas sobre a educação de bebês e crianças pequenas, pois se assume um compromisso com o serviço educacional que favoreçam a todas as crianças vivenciar experiências de suas infâncias através da ludicidade, brincadeira, imaginação e fantasia.

Dessa maneira, os bebês e crianças pequenas têm a possibilidade de aprender observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando, e construindo ações e conceitos sobre a natureza e a sociedade, vivenciando assim, a cultura (Barbosa, 2010). Portanto, esse convívio é extremamente importante na primeira infância.

No encontro, algumas professoras compartilharam um pouco do dia a dia, a rotina dessas vivências entre as crianças, os momentos de interação entre elas, na rodinha, nos momentos de alimentação e higiene quando estão no coletivo, por exemplo, quando estão sentados à mesa para lanche ou almoço. Quando vão juntos lavar às mãos e estão se preparando para as refeições, como as crianças conversam, se auxiliam e aprendem juntos. Os momentos de experiências na área externa, no brincar livre, nas explorações com materiais em texturas diferenciadas, como areia e outros, a representação de papéis sociais através do brincar.

As professoras sentiram-se confortáveis em falar sobre essa convivência tão fundamental na educação infantil. Sendo um momento, muito favorável para o grupo compartilhar suas experiências docentes, momentos como este fomentam o grupo, que às vezes pela falta de oportunidade na rotina pedagógica ficam poucos espaços para esse tipo de troca profissional.

O grupo discutiu também sobre o que traz o artigo “Especificidades da ação pedagógica com os bebês” (Barbosa, 2010), sobre a necessidade da sociedade em reconhecer, valorizar e respeitar a diversidade social e cultural presentes desde a educação infantil, para oferecer igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças. Valorizando assim, as relações interpessoais, a convivência entre as crianças e com os adultos. Para Barbosa (2010), esse é um importante papel da educação infantil, pois é nesse segmento educacional que as interações entre as crianças e adultos que convivem com ela, possuem expressiva relevância para a construção das identidades pessoal e coletiva da criança. Nessa faixa etária, é primordial essa convivência.

Outro artigo comentado foi “A pedagogia dos detalhes para o trabalho com bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy”, Fochi *et al.* (2017), um dos materiais também disponíveis na plataforma do *Google Classroom*. Neste encontro, uma professora trouxe contribuições da leitura para o grupo, assim como a sua participação no *Classroom*. Ressaltamos, o comentário pertinente conforme a Figura 24. A professora ASP, contribui com suas colocações para o grupo, pois já tinha conhecimento sobre a abordagem Pikler, por uma vivência profissional na área da saúde, fazendo a articulação com saúde e educação.

Figura 24 – Print do comentário de participação na plataforma Google Classroom

Artigo: "A PEDAGOGIA DOS DETALHES PARA O TRABA... 1
Sem data de entrega

Nenhum trabalho foi anexado

1 comentário particular

13 de nov. de 2023

O texto remete a importância do acolhimento, do toque, o carinho para estimular a confiança e que a criança sinta segurança. E também o brincar livre, onde a criança possa descobrir e vencer obstáculos com autonomia, em local apropriado e com a mediação e monitorada por um adulto .

Fonte: Elaborado pela autora

Para Fochi *et al.* (2017), nos estudos de Pikler, quatro aspectos são fundamentais: (i) o valor da atividade autônoma e do movimento livre, (ii) as atividades de atenção pessoal (iii) o acolhimento e (iv) o brincar dos bebês, como o grupo já tinha conversado nos demais encontros. Comentamos sobre a questão principal apontada também pelo autor como, a chegada precoce dos bebês na coletividade, o que se faz ainda mais significativo poder garantir um ambiente intencionalmente planejado para potencializar as ações espontâneas das crianças, o adulto deve ser cuidadoso, sensível e atento às suas necessidades.

As professoras que atuam nas turmas de berçário, comentaram que cada vez mais cedo estão chegando crianças a partir dos 4 meses. Então, essas profissionais exercem uma função extremamente importante enquanto relação de apego seguro para esses bebês, segundo a Teoria do Apego proposta por John Bowlby (1907-1990) como vimos anteriormente. O adulto referência que cuida dos bebês, permanece em muitos casos o tempo maior que a própria responsável nessa relação estabelecida de apego, por isso Emmi Pikler preza tanto por essa

relação de vínculo e confiança com a criança. Assim, explica a presidente da Associação Pikler do Brasil, Nabinger (2024):

Hoje, a neurociência demonstrou que ela estava certa. Pikler quis proporcionar àquelas crianças o que havia de melhor nos cuidados cotidianos. E percebeu que as atitudes dos adultos eram essenciais para a formação de um apego tanto seguro como inseguro. Pois eles criam, dentro do cérebro de um bebê, um modelo operacional de funcionamento que vai deixar marcas para sempre. É como uma impressão digital (Nabinger, 2024).

Conforme relatado por Nabinger (2014) a primeira infância é essencial para estabelecer vínculos de confiança que farão parte da estrutura do sujeito nas suas relações internas e externas. A família exerce a função do fortalecimento de vínculos de confiança, mas essa relação também é transmitida para os educadores na Educação Infantil. Esse educador necessita estar atento à criança, para estabelecer esse vínculo, compreendendo as manifestações, necessidades, particularidades e comunicações que a criança sinaliza para poder atendê-la da melhor maneira possível, de forma gentil e assertiva.

Sendo assim, o professor na educação infantil exerce uma grande responsabilidade diante de toda a sua importância enquanto adulto de referência para esses bebês e crianças pequenas. Nabinger (2014) sinaliza a relevância de se cuidar de quem cuida, os professores da educação infantil necessitam de cuidados em sua trajetória profissional.

Para Chokler (2022), os adultos cuidadores precisam estar emocionalmente equilibrados, bem cuidados, pois, seu estado emocional e psicológico estão fortemente ligados ao desenvolvimento de uma criança, principalmente diante dos pressupostos que contemplam a abordagem Pikler. Portanto, o grupo conversou sobre as “pausas” necessárias para revigorar o dia a dia na rotina do trabalho pedagógico, a importância das relações interpessoais, principalmente, na parceria com as professoras e auxiliares de turma, elas estão juntas nos cuidados com toda a turma. Foi pontuado também a importância de se organizarem nos cuidados com as crianças, para que o bem-estar de todos possa refletir nas profissionais diante desses cuidados.

As professoras destacaram a importância do exercício contínuo de observar a criança, suas necessidades, habilidades, o brincar e a motricidade livre, sem intervenções diretas do adulto. Esse processo se torna ainda mais relevante quando se trata de crianças em situações de investigação ou que apresentam alguma deficiência, permitindo que suas descobertas e progressos aconteçam de forma natural e respeitosa

Para Soares (2017) a observação e interferência propostas na abordagem é para todas as crianças, independentemente, de quaisquer questões inerentes ao desenvolvimento infantil. O adulto observa a iniciativa e a atividade, interferindo apenas quando necessário, como, por exemplo, evitando que as crianças se machuquem, sem estímulos forçados, mas com estímulos de um ambiente adequado, preparado, com materiais e objetos para as descobertas e experiências das crianças. Respeitando assim, o ritmo individual de desenvolvimento de cada criança. Soares (2017) comenta também sobre a interferência, no sentido da indução verbal, que acaba por dirigir ações das crianças.

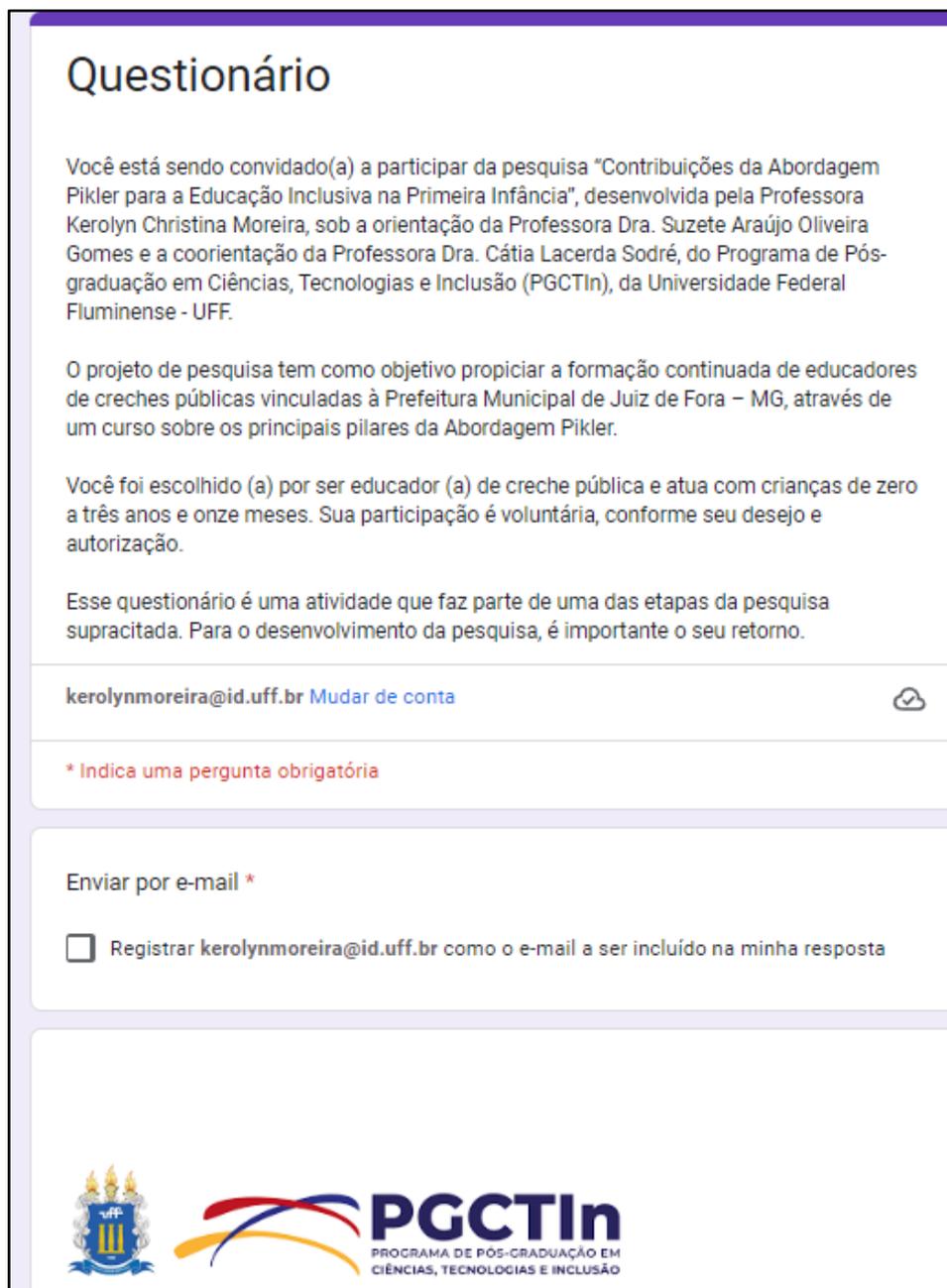
Portanto, como vimos no caminhar formativo, a abordagem Pikler traz muito mais sobre uma mudança de paradigmas da postura do adulto, do que é um método a ser aplicado com as crianças. A abordagem Pikler se configura como uma filosofia, por ter uma visão holística do desenvolvimento infantil, considerando os aspectos físicos, emocionais e sociais, ampliando as práticas pedagógicas com uma postura de respeito pelo crescimento dos bebês e crianças pequenas.

O grupo participante mencionou que gostaria de ter mais tempo para formações como essa, dentro da carga horária disponível para as professoras. A coordenadora pedagógica expressou seu agradecimento pela proposta da formação na creche, destacando a importância da formação continuada para os profissionais. Ela também compartilhou que percebeu um incentivo na equipe em relação à busca por novos estudos e cursos de formação continuada, como especializações.

Nesse encontro, a formadora explicou a relevância da coleta de dados para a pesquisa acadêmica, foi explicado sobre o preenchimento do questionário via *Google Forms* sobre a formação, a fim de investigar a construção do conhecimento sobre a abordagem de Emmi Pikler, após a aplicação do curso. A coordenadora

pedagógica, disponibilizou acesso à internet e uso do computador da instituição para o preenchimento do questionário, contribuindo assim para a participação das professoras. O questionário encontra-se em “Apêndices”. O link do questionário foi disponibilizado no Google Classroom:

Figura 26 – Print do questionário via Google Forms



Questionário

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Contribuições da Abordagem Pikler para a Educação Inclusiva na Primeira Infância”, desenvolvida pela Professora Kerolyn Christina Moreira, sob a orientação da Professora Dra. Suzete Araújo Oliveira Gomes e a coorientação da Professora Dra. Cátia Lacerda Sodré, do Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn), da Universidade Federal Fluminense - UFF.

O projeto de pesquisa tem como objetivo propiciar a formação continuada de educadores de creches públicas vinculadas à Prefeitura Municipal de Juiz de Fora – MG, através de um curso sobre os principais pilares da Abordagem Pikler.

Você foi escolhido (a) por ser educador (a) de creche pública e atua com crianças de zero a três anos e onze meses. Sua participação é voluntária, conforme seu desejo e autorização.

Esse questionário é uma atividade que faz parte de uma das etapas da pesquisa supracitada. Para o desenvolvimento da pesquisa, é importante o seu retorno.

kerolynmoreira@id.uff.br [Mudar de conta](#)

* Indica uma pergunta obrigatória

Enviar por e-mail *

Registrar kerolynmoreira@id.uff.br como o e-mail a ser incluído na minha resposta

  **PGCTIn**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS, TECNOLOGIAS E INCLUSÃO

Fonte: Elaborado pela autora⁶

⁶ Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfHdd3O7SV8x6zCi0Qyd-x9_FmEIEnEqblkjG2LveWZy0jN6Q/viewform

Para agregar a coleta de dados da pesquisa, foi conversado também com o grupo participante sobre a realização da construção de um portfólio de vivências das turmas que atuam. Com a finalidade de através dessa ferramenta avaliativa, o portfólio, poder analisar a ressignificação da prática pedagógica das professoras, após o curso sobre abordagem Pikler.

As professoras já realizam esse processo de avaliação, que compõe a ação pedagógica diária e deve fazer parte da construção de todo planejamento para qualquer período. O Portfólio – arquivo individual, registro das produções e pesquisas (impresso ou digital, em pasta, caixa, etc.) segundo o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora – MG (2020).

De acordo com o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora – MG (2020), vale ressaltar a importância da avaliação processual, aquela que se faz ao longo do processo de aprendizagem, e não aquela que tem um fim em si. Portanto, dessa forma, a avaliação formativa visa envolver docentes e discentes na construção do conhecimento, como partícipes da ação de avaliar, podendo ser obtidos resultados quantitativos e/ou qualitativos.

Em conversa com a coordenação pedagógica, e mediante a autorização da pesquisa, a formadora foi autorizada, a realizar posteriormente, a análise dos portfólios construídos pelas professoras. Para contribuir nesse processo, nesse encontro retornarmos à organização pedagógica dos materiais disponibilizados na plataforma do *Google Classroom* referente a cada módulo da formação continuada, assim como materiais complementares, disponíveis conforme, o “Quadro 8: Organização Atividades Módulos de orientação – Educação Infantil, questionário e portfólio”.

Figura 27 – Foto: encerramento com o grupo de professoras



Fonte: Elaborado pela autora

5.4 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

O questionário via *Google Forms* foi aplicado para que pudéssemos mapear a avaliação da formação continuada “Os principais pilares da Abordagem Pikler e sua aplicabilidade na Educação Infantil Inclusiva”, tendo como objetivo investigar a construção do conhecimento sobre a abordagem de Emmi Pikler, após a aplicação do curso. O questionário encontra-se em “Apêndices”. A discussão da análise dos dados apresentados através dos gráficos nesta etapa da pesquisa.

Para elaboração do questionário foram organizadas 7 perguntas. As opiniões emitidas pelos participantes foram analisadas através da escala Likert. Para Da Costa Júnior (2024), a escala proporciona a percepção dos participantes, mostrando o nível de concordância ou discordância em relação a uma declaração proposta, nesse caso, o índice de satisfação com a proposta da formação continuada. O questionário foi dividido em 3 sessões: *Sessão 1: Perguntas referentes à formação acadêmica e profissional; Sessão 2: Perguntas referentes*

aos conceitos da abordagem Pikler e Sessão 3: Perguntas referentes à estrutura da formação continuada.

Participaram da formação 27 profissionais da creche, mas o foco principal desta pesquisa foram as 19 professoras, regentes e auxiliares de turma, assim como a coordenadora pedagógica como multiplicadora do conhecimento. Tivemos 17 respostas no questionário. O preenchimento inicial foi informar o e-mail, algumas profissionais precisaram de orientação para a criação de Gmail para acesso à plataforma do *Google Classroom*, assim como acesso ao *Google Forms*.

5.4.1 PERGUNTAS REFERENTES À FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Ao interpelar as participantes sobre o nível de formação acadêmica tivemos 17 respostas à pesquisa, que são mulheres, o que traz um contexto histórico da Educação Infantil, onde a profissão é associada ao gênero feminino. Desde a sua origem, as primeiras instituições, em sua maioria as profissionais eram mulheres. Dessa forma, a docência na Educação Infantil, retrata o perfil de que para ser cuidadora de crianças, a pessoa deveria ter paciência, ser compreensiva e estabelecer uma relação afetiva com as crianças, perfil atribuídos especificamente às mulheres. Para depois, receber a formação pedagógica necessária para atuação com crianças. Na ausência dessa formação específica, as professoras começavam suas carreiras sendo selecionadas a princípio por questões pessoais e somente mais tarde iniciava-se a formação docente (Vargas; Gobbato; Barbosa, 2018).

Desde a década de 90, discute-se sobre a necessidade de profissionais com a formação específica para a atuação na Educação Infantil, as autoras Vargas, Gobbato, e Barbosa (2018), reconhecem os desafios para a formação, a melhoria da qualidade da Educação Infantil e as especificidades que determinam o trabalho docente com as crianças de 0 a 3 anos. Os desafios e as especificidades relacionados a esses aspectos estão profundamente vinculados ao nível de escolaridade e à qualificação especializada dos profissionais que atuam diretamente com as crianças.

O gráfico abaixo (Figura 28) sobre a formação acadêmica apresenta a maioria das professoras (6 professoras) com a formação acadêmica em Licenciatura em Pedagogia completo. Logo depois (5 professoras) estão por concluir o curso de Pedagogia, ainda temos profissionais com a formação ao nível médio, Magistério. Diante das respostas apresentadas, observa-se a necessidade de investimento no processo de formação continuada, somente 3 professoras com formação ao nível de especialização lato sensu. Assim, busca-se também superar a ideia de que, conforme Vargas; Gobbato e Barbosa (2018) sinalizam, quanto mais nova a criança, menor deve ser a qualificação profissional daqueles que a acompanham nas instituições de Educação Infantil.

Figura 28 – Gráfico formação acadêmica



Fonte: Elaborado pela autora

Nesse sentido, discutir a formação dos professores da Educação Infantil envolve posicionar-se na defesa de um direito assegurado pela LDB (Brasil, 1996), que frequentemente é ameaçado, colocando em risco o projeto de uma educação emancipatória e de qualidade para as crianças de 0 a 3 anos (Vargas; Gobbato; Barbosa, 2018).

Sobre a formação acadêmica dos professores, vale ressaltar as ponderações de Vargas, Gobbato e Barbosa (2018), com relação aos cursos de Pedagogia. Os cursos para a formação específica de professores da Educação Infantil ao nível superior são recentes. Anteriormente, os professores para a docência no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais tinham a formação em normal ou magistério nível médio, e com estudos adicionais eram aptos a atuarem nos jardins de infância, creches ou pré-escola, conforme nomenclatura da época.

Numa perspectiva generalista, segundo Vargas, Gobbato e Barbosa (2018), os cursos de Pedagogia se empenham para contemplar a formação inicial referente à docência para crianças de 0 a 6 anos, e a especificidade do cuidar e educar com propostas pedagógicas condizentes. Após as reformas curriculares no curso de Pedagogia, o que prevaleceu foi um currículo definido por áreas de conhecimento, com a simplificação de conteúdos para a docência com crianças maiores, e parte de uma composição para formar os profissionais da Educação Infantil.

As pedagogias da Educação Infantil, conforme pontua Kishimoto (2005), deveriam trazer nos cursos de Pedagogia, as concepções sobre a criança e a educação infantil, suas práticas e formas de gestão e supervisão, atendendo de fato as crianças pequenas de creches. Essa concepção nos cursos, trazem práticas integradas, possibilitando a compreensão da criança como ser ativo, participativo, que possui uma identidade e uma cultura. O que difere de práticas por áreas disciplinares, segmentando o conhecimento e as especificidades das crianças pequenas. A ausência de um currículo específico nos cursos de Pedagogia, contemplando efetivamente a primeira infância de 0 a 3 anos, seguem formando, professores sem o conhecimento necessário para a realidade das creches.

Uma reflexão atual, também sobre as licenciaturas no Brasil, é com relação às práticas de formação inicial para a Educação Infantil, sem esquecer que atuar na docência na creche tem singularidades (Varga; Gobbato; Barbosa, 2018). A chegada dos estágios nos cursos de graduação é uma janela de oportunidade, segundo Carvalho e Fochi (2017), que se abre para reconstruir modelos de docências, devido à formação deficitária que as alunas chegam ao período dos estágios supervisionados e ressignificar suas vivências enquanto alunas.

O processo de formação do professor é um caminhar reflexivo que se faz continuamente, Freire (1996) ressalta que: "...na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (Freire, 1996, p. 39).

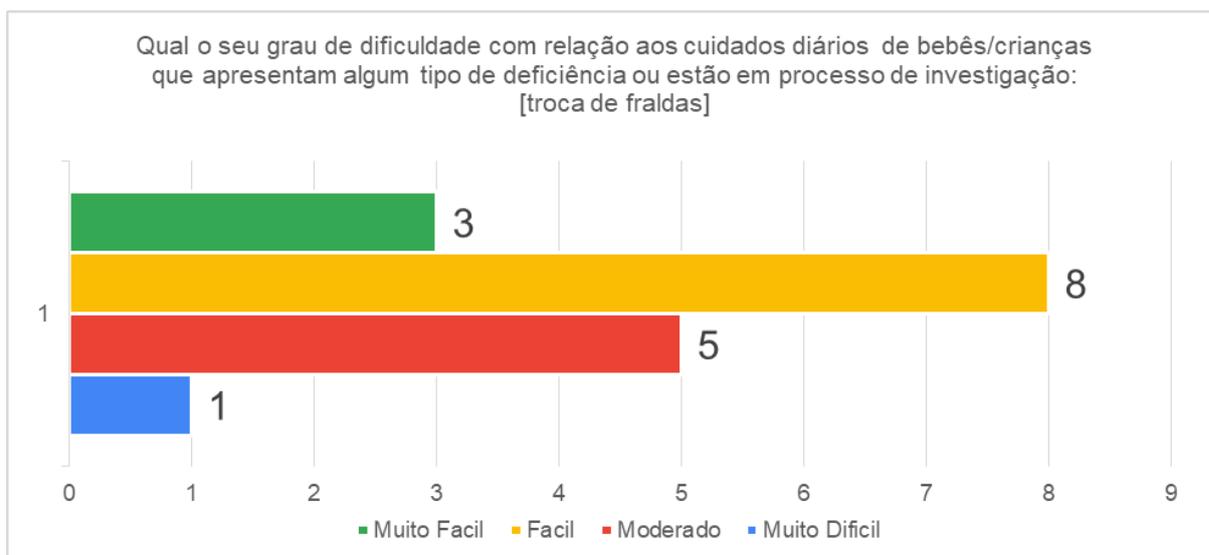
5.4.2 PERGUNTAS REFERENTES AOS CONCEITOS DA ABORDAGEM

PIKLER

A abordagem Pikler traz como princípios importantes o papel do adulto como ferramenta essencial para o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas, somente a partir do vínculo estável estabelecido nessa relação com o adulto que cuida e educa, o bebê e a criança pequena terá a oportunidade de tomar consciência da pessoa que a cuida. Portanto, os momentos dos cuidados diários, na troca de fraldas, desfralde, sono, banho e alimentação, determinam uma relação privilegiada diante dos pressupostos de Emmi PiKler (Falk, 2016).

Nessa concepção, para Abreu e Martins (2020), torna-se fundamental a reflexão sobre as características da docência exercida na Educação Infantil, compreendendo que ela faz parte de uma organização em que os momentos de atenção pessoal e cuidados diários são o foco central da trajetória do bebê e da criança pequena na creche e escola.

O questionário trouxe essa reflexão para as professoras com a sessão de perguntas referentes aos conceitos da abordagem Pikler (Apêndices) para verificar a relação dos cuidados diários citados foram apontados aos momentos de: troca de fraldas, desfralde, sono, banho e alimentação. Tendo como classificação de respostas das participantes as seguintes opções: Muito Difícil – Moderado – Fácil – Muito Fácil – Não se Aplica.

Figura 29 – Gráfico cuidados diários: troca de fraldas

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação ao momento dos cuidados diários relacionados a troca de fraldas, as participantes refletiram sobre o seu grau de dificuldades na realização dessa atividade com os bebês e crianças pequenas que apresentam algum tipo de deficiência ou estão em processo de investigação. Das 17 respostas, a maioria 8 professoras classificaram como fácil a execução da troca de fraldas, e em seguida, 5 participantes classificaram como moderada essa tarefa. 3 apontam como muito fácil e 1 participante sinaliza muito difícil.

Ao se observar um número considerável de respostas classificadas como “Fácil”, vale pontuar que geralmente na rotina da organização da Educação Infantil, os momentos dos cuidados podem se desenvolverem de maneira mecanizada, como destaca Abreu e Martins (2020). Os movimentos são rápidos, eficazes, rotineiros, Martinez (2014) ainda fala que o adulto conhece bem a técnica a ser executada para essa tarefa.

O momento da troca de fraldas é um momento que acompanha o prazer da criança de se movimentar, o que é um obstáculo para o adulto, que deseja que esse momento passe de maneira rápida. De acordo com Martinez (2022), precisa-se conduzir a reflexão para o grupo de professoras no sentido de que, durante esses cuidados diários, observar outros objetivos importantes, não só a realização da técnica em si. Mas, analisar os objetivos referentes a auxiliar a criança no processo de conhecer o seu próprio corpo, estabelecendo a comunicação real do

que está acontecendo, nomeando a cada próximo passo das ações exercidas. Uma comunicação real e genuína com o adulto que a cuida, participar com prazer das descobertas da criança.

A criança conhece o seu corpo e aprende mediante dois grupos de ações, que são eles: o que fazem com o seu corpo e o que lhe é feito, esses grupos são estabelecidos por Falk (2016). Portanto, os momentos dos cuidados pertencem ao grupo do que lhe é feito, sendo essencial, mãos delicadas, atenção focada, uma voz que antecipa o que vai acontecer para a criança. Todos esses elementos asseguram uma troca de fraldas condizentes com a abordagem, promovendo a segurança física e afetiva à criança. Um momento que se ajusta em três pilares principais: observação, atenção e a emoção (Martinez, 2022).

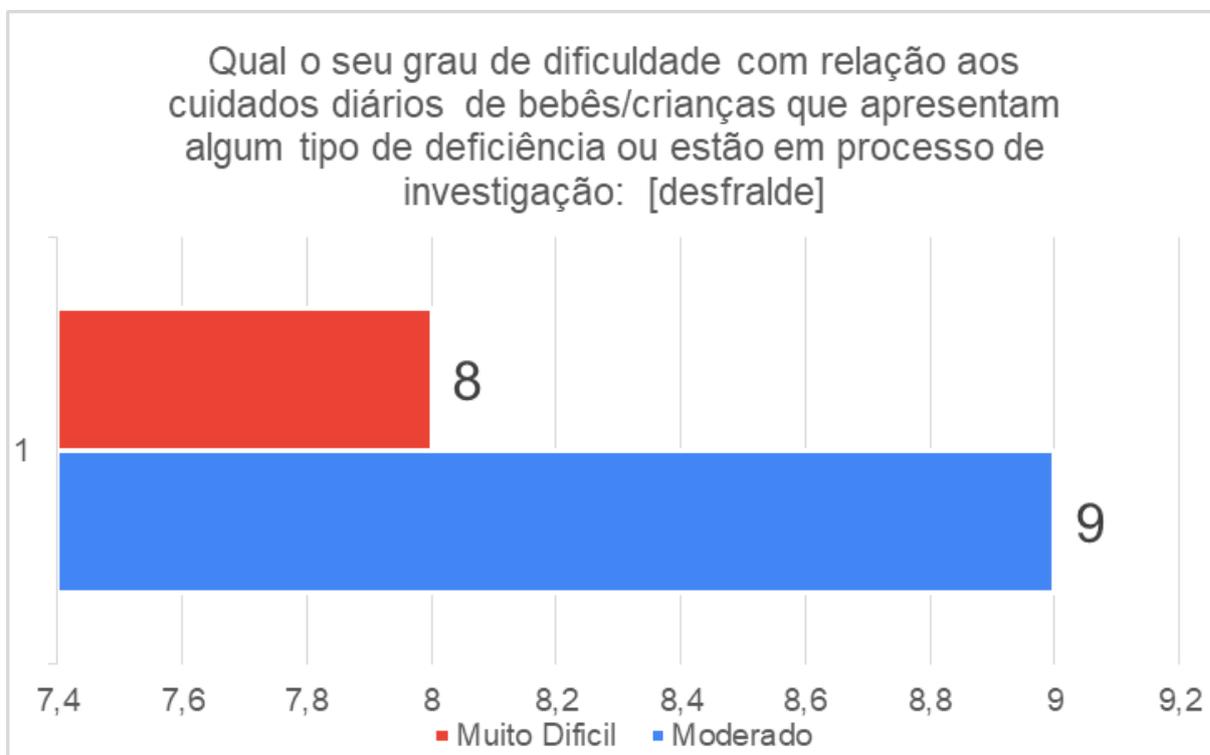
Vale destacar, que a realidade das instituições brasileiras de Educação Infantil são turmas com o número elevado de crianças, como também a contratação limitada de profissionais por turma. O que, em alguns casos, acabam comprometendo a qualidade do cuidar e educar por parte dos profissionais. A prática pedagógica do cuidar e educar são parte do mesmo ato, segundo Mello (2018), por isso que no Instituto Pikler Lóczy, privilegia-se a mesma pessoa de referência para os momentos dos cuidados, de modo a estabelecer uma relação estável e duradora com a criança.

Na formação continuada realizada, o grupo discutiu a realidade da instituição para procurar manter para cada grupo de bebês e crianças sempre a mesma professora responsável diariamente pela troca de fraldas, desfralde, sono, banho e alimentação. Para que, de fato, ocorra essa relação estável e duradora destacada por Mello (2018), de maneira que a criança participe ativamente dos acontecimentos que a afetam, buscando bem-estar e conforto, e para que o adulto referência possa ter a dedicação necessária que exigem esses momentos dos cuidados diários.

Outro ponto importante destacado pelas professoras durante a formação continuada, foi com relação à dificuldade de realizar o processo de desfralde por conta do pouco envolvimento de parceria das famílias. As participantes sinalizaram nas respostas da pesquisa como muito difícil e moderado, sendo 9 respostas para

moderado e 8 para muito difícil, o que comprova a discussão levantada pelo o grupo, gráfico a seguir:

Figura 30 – Gráfico cuidados diários: desfralde



Fonte: Elaborado pela autora

O processo de desfralde, conforme Soares (2017), deve-se iniciar quando a criança apresenta o controle voluntário dos esfíncteres, o que implica em um grau de desenvolvimento do sistema nervoso, que irá possibilitar a identificação das sensações corporais e o controle muscular necessário para reter ou expulsar.

Numa abordagem tradicional, o desfralde parte de um condicionamento por parte da vontade do adulto. Por volta dos 2 anos, o adulto resolve iniciar o desfralde, o que pode realmente acontecer por parte da criança que deseja a aprovação do adulto ou gerar uma frustração de ambas as partes. Para Bethonico (2024), não deve ser o adulto quem deseja que a criança tenha controle dos esfíncteres, mas, esse processo precisa partir da iniciativa da criança, ela é quem vai determinar o caminho.

Segundo a Abordagem Pikler, existem dois tipos de desfralde: o controle de esfíncter Ativo e o controle de esfíncter Passivo. Bethonico (2024), esclarece, que no primeiro possibilita-se a criança o tempo que ela precisa para amadurecer

fisicamente e emocionalmente. Quando esperamos o tempo de desenvolvimento de cada criança, ela seguirá o processo sem dificuldades e com entusiasmo pelas suas conquistas. Agora, quando esse movimento parte simplesmente do adulto, quem decide que a criança está pronta, na postura passiva, é retirado da criança a oportunidade de ter autonomia, vontade e o real sentimento de conquista.

Por volta dos 3 anos, a criança começa a se identificar como “eu”, referindo-se a si mesma, demonstrando sua percepção de parte do mundo, Bethonico (2024), pontua que é verificada a primeira separação entre a criança e o mundo. A partir, de agora, a fralda suja começa a incomodá-la e ela vai solicitar ao adulto a troca ou retirada da fralda, relevando que tomou consciência do que acontece com o seu corpo. Aos poucos começará a prever o momento em que fará cocô e xixi, agora, sim, está pronta para controlar seu esfíncter.

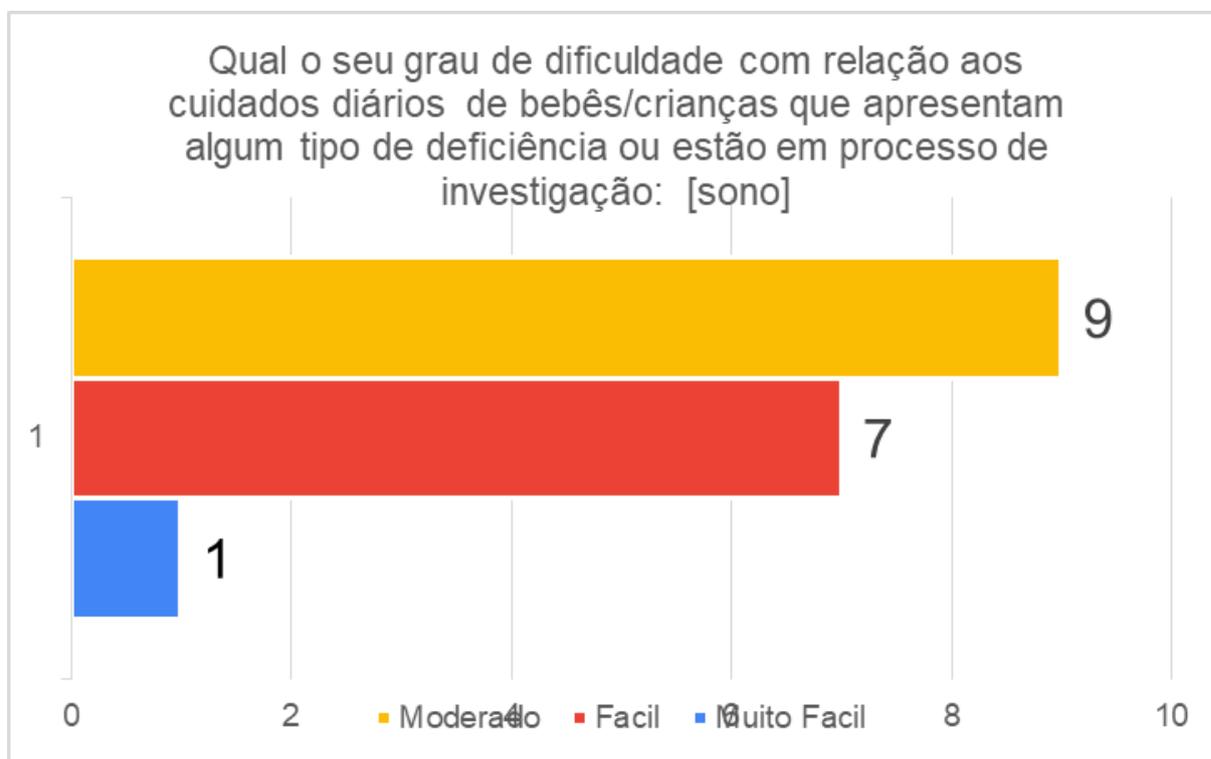
Sendo assim, a importância da relação da troca de fraldas para depois mais tarde um desfralde bem-sucedido conduzido pela criança com autonomia. O desfralde traz, além do desenvolvimento do sistema nervoso, o amadurecimento neuromuscular, se faz necessário também o desenvolvimento cognitivo e social. O desenvolvimento que inclui a construção do vínculo positivo, segurança afetiva e confiança mútua com o adulto cuidador. Esse adulto é quem vai respeitar o ritmo da criança e visualizar suas capacidades (Soares, 2017).

A família faz, sim, parte de todo esse processo em conjunto com a creche e escola, mas para além dessa parceria deve-se ter o conhecimento e conscientização das etapas do desenvolvimento de cada criança para se alcançar o desfralde. Por isso, que pode evidenciar uma atividade de cuidados diários classificada nas respostas das professoras como moderada e muito difícil, pela compreensão que se exige do processo de retirada das fraldas.

Outro ponto sobre os cuidados diários analisado na pesquisa, foi com relação ao grau de dificuldade com relação ao sono (Figura 31). Na rotina da Educação Infantil, principalmente as creches, tem o momento da hora do sono. O sono é um fator determinante e fisiológico presente na vida humana, e essencial na infância, através do sono revigorante, que favorece a aprendizagem, o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, exercendo a função de descansar o corpo e a mente. De acordo com Pereira e Oliveira (2021), durante o sono e principalmente na fase de

sono profundo, o organismo libera substâncias importantes para os hormônios do crescimento, desenvolvimento de massa muscular, ativa o sistema imunológico, dentre vários outros benefícios para o desenvolvimento infantil.

Figura 31 – Gráfico cuidados diários: sono



Fonte: Elaborado pela autora

As professoras responderam, em sua maioria, 9 participantes, que consideram o momento dos cuidados referentes ao sono como moderado, 7 consideraram fácil e 1 muito fácil. A concepção diante da abordagem Pikler que o educador precisa internalizar é que não se deve forçar a criança a dormir, mas transmitir segurança, um ambiente acolhedor e envolvente para que a criança se entregue ao descanso e ao sono. Para que realmente haja uma relação de vínculo estabelecida entre a criança e o adulto de referência, as atitudes e palavras do adulto devem corresponder aos sentimentos. O professor deve ser coerente, promovendo a autoconfiança e a possibilidade da entrega da criança aos momentos de descanso e interações (Soares, 2017).

Ressalta-se que a rotina do momento do sono não deve ser caracterizada como uma obrigatoriedade, onde todas as crianças deverão dormir ao mesmo tempo, para poderem depois brincar no parque, desenhar, dentre outras atividades.

Pereira e Oliveira (2021) sinalizam que o professor deve ser flexível ao organizar esse momento, pois cada criança tem o seu ritmo biológico, que apresentara alterações ao longo do ano, como diminuir o tempo do sono, fazendo sonecas mais curtas ou prolongar o sono em alguns dias devido à rotina tanto com as famílias como na escola.

Sobre o papel do professor, o RCNEI (Brasil, 1998b), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, evidencia a importância na construção de uma proposta curricular de qualidade, flexível e comprometida com a prática pedagógica para saber que eventuais situações podem ocorrer no cotidiano escolar. Na rotina do sono, existe sim pouca flexibilidade para esse instante, mas o professor não deve realizar esse momento como somente uma parte da rotina que precisa ser cumprida e sem planejamento.

Segundo Pereira e Oliveira (2021), não deve existir uma rigidez com relação ao sono, mas a compreensão importante que a abordagem traz é de que a criança internalize a necessidade desse descanso seguindo a previsibilidade da rotina. E o professor entenda que a hora do sono, promove também situações de trocas genuínas e conexões de interações valiosas. Pois, ocorrem movimentos, toques, conversas e a exploração de um ambiente organizado, com colchões, objetos de apanho, como: mantinhas, naninhas, chupetas, dentre outros, baixa iluminação, música relaxante, algumas opções sugeridas para esse acolhimento necessário.

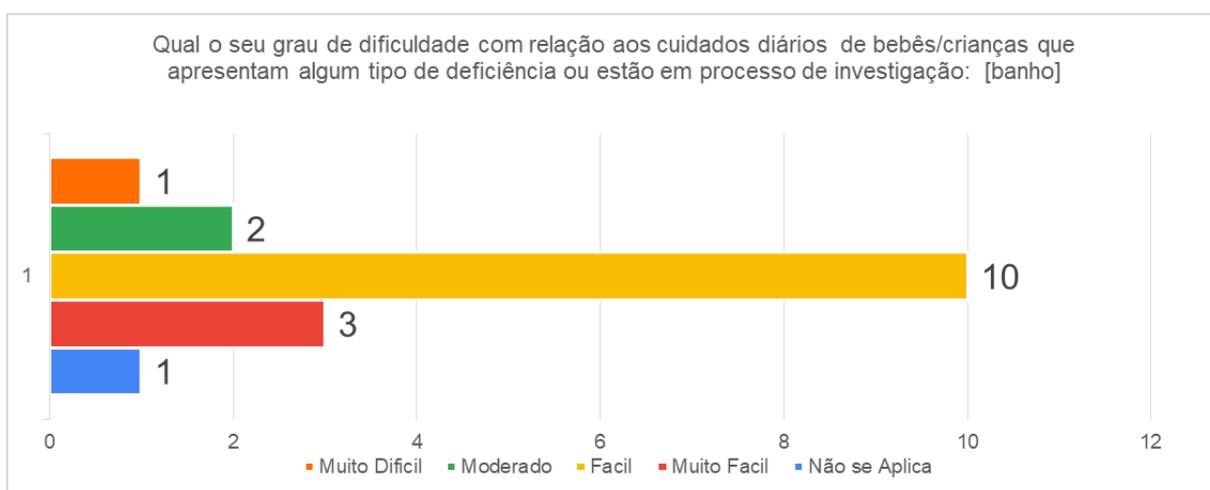
Na previsibilidade da rotina, existe a interação entre os bebês, crianças pequenas e o professor que deve ser cuidadosa e consciente, o professor precisa realizar gestos delicados e estar presente nas suas ações, olhando nos olhos e conversando com ele em tom de voz agradável. Soares (2017), explica que não é necessário falar o tempo todo, mas procurar estabelecer um diálogo, com momentos também de silêncio para se perceber as reações da criança. Quando a autora fala sobre as mãos do adulto, nos remete aos cuidados diários, nesse caso específico como no banho, as mãos são conduzidas ao ritmo do bebê e criança pequena, mas, considerando o seu protagonismo na ação.

O professor deve favorecer a reciprocidade, solicitando sempre a participação da criança nos cuidados cotidianos. Como, por exemplo, levantar a mão para colocar a manga de uma blusa, aproveitando a espontaneidade da criança nos

movimentos, dando significado aos gestos e nomeando. Dessa maneira, a criança atribui significados a linguagem, se sente valorizada e começa a participar de forma ativa e voluntária. No momento do banho, deve-se apresentar os objetos usados, toalha, sabonete, xampu, pente dentre outros, além de mostrar e nomear, o professor proporciona a intenção do bebê em tocar cada um deles, manipular para posteriormente utilizar com autonomia.

Os participantes foram interpelados sobre o grau de dificuldade com relação aos cuidados diários, no caso do banho (Figura 32) a seguir.

Figura 32 – Gráfico cuidados diários: banho



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico aponta que 10 participantes classificaram como fácil o momento dos cuidados cotidianos relacionados ao banho, 3 como muito fácil, 2 moderado, 1 muito difícil e 1 não se aplica. A resposta não se aplica, leva a considerar que a participante pode não atuar em turma que exige o momento do banho na rotina, devido à carga horária de trabalho.

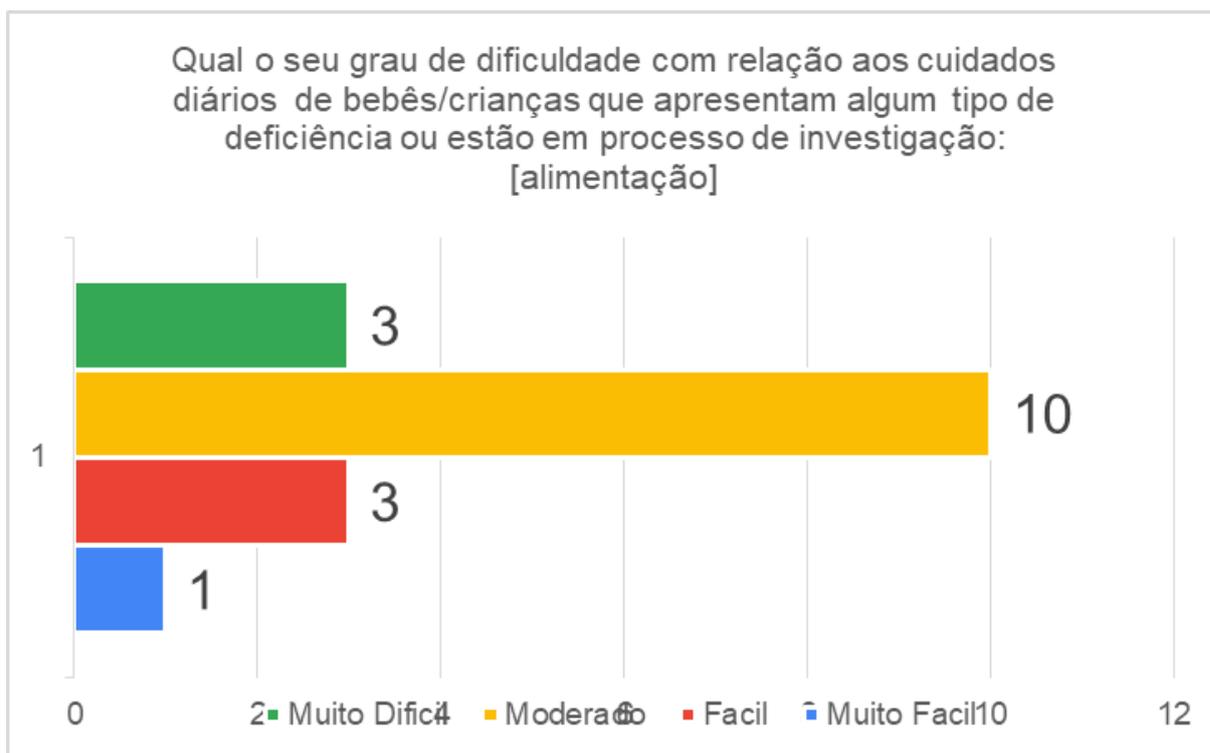
Partindo da maioria das respostas, pode-se concluir que as professoras para esse cuidado diário tem estabelecido uma relação afetiva, que gera um diálogo tônico por parte da criança, a criança consegue captar a intencionalidade por trás das palavras e aprende a compreender aos poucos o sentido desse momento na rotina. No banho, o professor nomeia as partes do corpo que está sendo tocada, o que auxilia o bebê e a criança pequena a constituir o seu esquema corporal. O esquema corporal é resultado de uma organização cognitiva e afetiva de cada um,

sofrendo alterações contínuas diante da posição do corpo no espaço, favorecendo também a aquisição das habilidades motoras (Soares, 2017).

De acordo com Tardos (1992), se o adulto se ocupa com prazer desses momentos de cuidados cotidianos, durante a higiene do banho, enquanto a criança está sendo tirando e vestindo a sua roupa, fica cada vez mais relaxado. E a previsibilidade das ações para a criança, transfere a consciência de se preparar para que o adulto o pegue, dê banho, veste, relaxando o corpo antes mesmo do adulto o tocar. De maneira automática, o bebê ou a criança pequena continua os movimentos iniciados pelo adulto.

Essas experiências agradáveis, adquiridas durante o tempo que passam juntos, enriquecem e diversificam as relações entre a criança e o adulto de referência. Enquanto as experiências desagradáveis inquietam a criança, gerando ansiedade e chega a desconfiar do adulto. Uma das fontes de experiências desagradáveis podem ser os movimentos rotineiros, “mal aprendidos”, das educadoras (Tardos, 1992) Não sendo nesse caso, devido à classificação atribuída como fácil os cuidados com o banho, porque se as experiências com as crianças não fossem favoráveis, não seria atribuída essa atividade cotidiana como fácil.

Outra atividade cotidiana de extrema importância é o momento da alimentação, em nossa cultura, segundo Soares (2017) as refeições costumam ser um momento de encontro, socialização, além de alimentar o corpo, também alimenta a alma. Por essa razão, ao invés do pensamento que se tem de distrair a criança nos momentos das refeições para que ela coma, o mais importante é chamar a sua atenção para o que acontece durante as refeições, para que o ato de comer seja prazeroso. As professoras foram indagadas sobre o grau de dificuldade com relação ao momento das refeições (Figura 33).

Figura 33 – Gráfico cuidados diários: alimentação

Fonte: Elaborado pela autora

O maior percentual foram de 10 professoras que classificaram o momento da alimentação como moderado, 3 professoras como muito difícil, 3 professoras como fácil e 1 como muito fácil. O gráfico evidencia uma discussão que as participantes levantaram durante o percurso da formação continuada, no Módulo 2 – Vínculos e cuidados, as professoras apresentaram suas dificuldades com relação aos momentos das refeições.

Algumas das dificuldades sinalizadas pelas professoras foram: crianças em período de adaptação escolar, que se recusa a alimentar e a família relata que em casa a criança alimenta normalmente, o que gera um transtorno na adaptação, principalmente por serem instituições de tempo integral. Algumas crianças com resistência para experimentar novos alimentos, recusa de alimentos e os casos de seletividade alimentar.

De acordo com Pavão e Cardoso (2021), a seletividade alimentar precisa ser observada com atenção no contexto da criança, pois as crianças com TEA apresentam problemas de comportamento alimentar como a recusa alimentar, a seletividade, sensibilidades sensoriais, alimentação excessiva, ingestão calórica baixa e comportamentos perturbadores durante as refeições. Uma vez que, se

observa os comportamentos e o que a criança está tentando comunicar, pode-se compreender que a alimentação e a nutrição são importantes na gestão do autismo, o que justifica os cuidados mais atentos nesses casos.

A instituição possui dois alunos matriculados, na condição do Transtorno do Espectro Autista (TEA) CID-10 F8, cada criança com TEA possui uma combinação de anormalidades clínicas e laboratoriais que lhes são próprias (Pavão; Cardoso, 2021). Dessa forma, o adulto referência que está envolvido nos cuidados diários com essa criança precisa estar atento aos sinais indicados por ela, favorecendo um ambiente mais agradável possível para as refeições.

O profissional necessita observar as preferências alimentares, se a criança determina um grupo de cores de alimentos ou grupo de texturas de alimentos; se a criança demonstra preferência ao se sentar em algum lugar específico à mesa; se a criança possui em casa pratos e talheres específicos que podem ser levados para a escola a fim de transmitir a previsibilidade das ações realizadas nos momentos de refeições também para o cotidiano escolar.

Por isso, a importância estabelecida na abordagem Pikler de que não é possível dar atenção necessária para a construção do vínculo afetivo quando o adulto alimenta várias crianças ao mesmo tempo. Agindo assim, o professor dispersa sua atenção ao foco principal de uma criança e volta a executar a tarefa (Soares, 2017). Vale ressaltar, a organização e realidade da instituição, a proposta por Emmi Pikler era de 1 educadora para 6 a 7 crianças, semelhante à realidade no Brasil, dependendo claro, da organização da instituição com professoras regentes e auxiliares de turma.

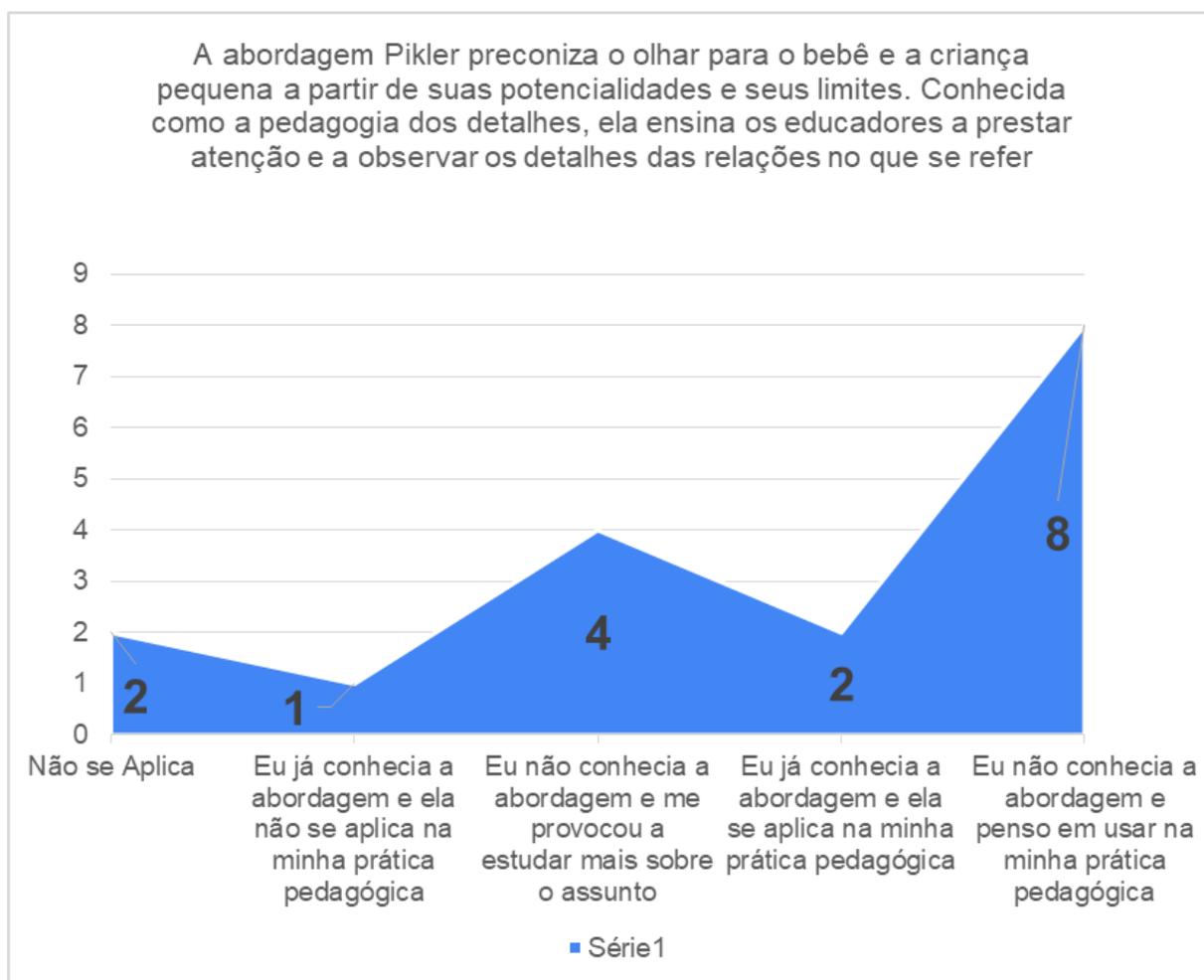
De acordo com Costa (2019), a alimentação, é o momento central de organização das instituições, precisa ser um ambiente organizado para que a criança aos poucos vai internalizando as ações, estabelecendo o vínculo com quem a cuida para ir alcançando sua autonomia.

Esse olhar atento para com a criança é o que se preconiza nos conceitos da abordagem Pikler. A abordagem Pikler recomenda o olhar para o bebê e a criança pequena a partir de suas potencialidades e seus limites. Conhecida como a pedagogia dos detalhes, ela ensina os educadores a prestar atenção e a observar

os detalhes das relações no que se refere aos cuidados diários, vínculo afetivo, autonomia, brincar e motricidade livre (Falk, 2016).

Indagamos os participantes sobre seus conhecimentos a respeito da abordagem pikler e sobre a sua aplicabilidade no dia a dia do cotidiano escolar (Figura 34).

Figura 34 – Gráfico conceitos da abordagem Pikler



Fonte: Elaborado pela autora

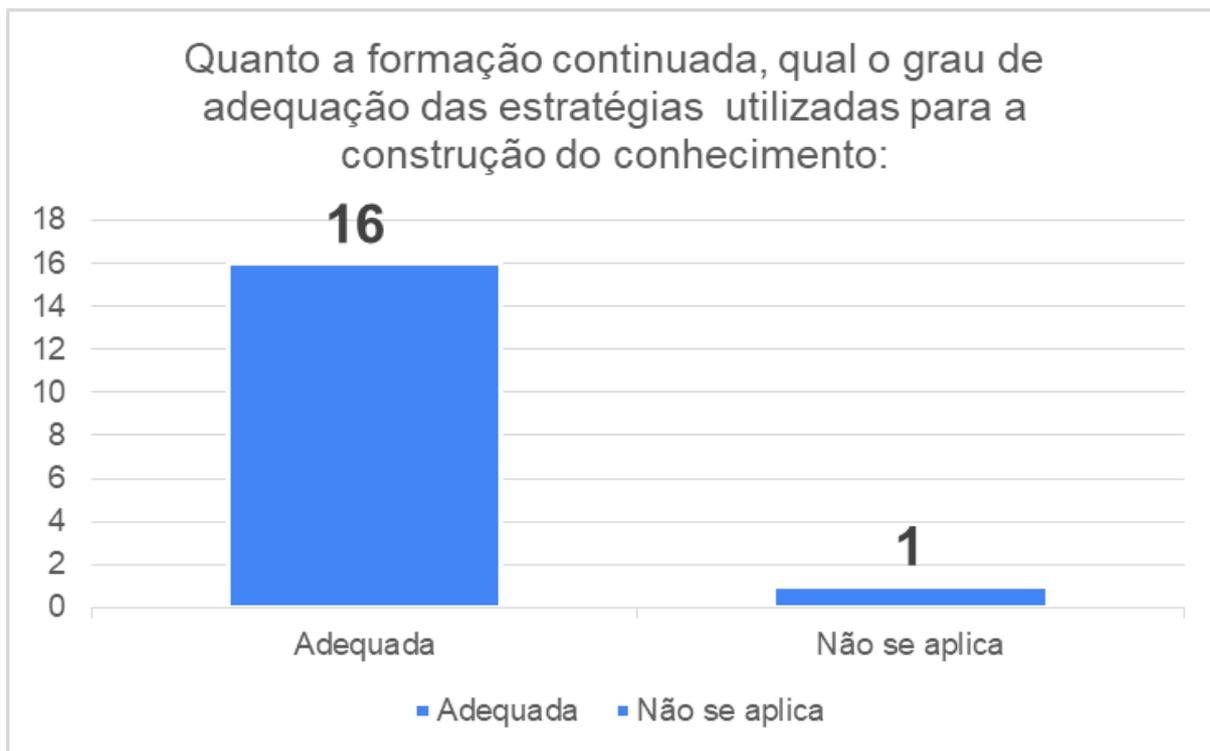
O gráfico (Figura 34) indica que a maioria das professoras, 8 professoras, não conheciam a abordagem, mas que pensam em usar na prática pedagógica. Depois, 4 professoras não conheciam a abordagem, mas, se sentiram provocadas para estudar mais sobre o assunto. Esses dados evidenciam a importância de teoria e prática caminharem de forma indissociável (Freire, 1996). A teoria e a prática precisam caminhar juntas desde a formação docente inicial e perdurar por toda a trajetória profissional.

Assim também como Vargas, Gobbato e Barbosa (2018), sinalizam a importância do estágio supervisionado no início da formação docente, sendo como um contexto formador dialético entre teoria e prática, principalmente na Educação Infantil. O estágio possibilita uma condição para proporcionar o saber e o fazer sobre a educação de crianças pequenas, a Educação Infantil requer ação e intencionalidade pedagógicas caminhando juntas.

Portanto, segundo Freire (1996), a prática educacional dos professores deve sempre passar por constante reflexão para poder ter maior aproximação entre teoria e prática, o conhecimento e a realidade. Na pesquisa foi possível identificar a utilidade do conhecimento da formação continuada agregado a prática pedagógica docente.

5.4.3 PERGUNTAS REFERENTES À ESTRUTURA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

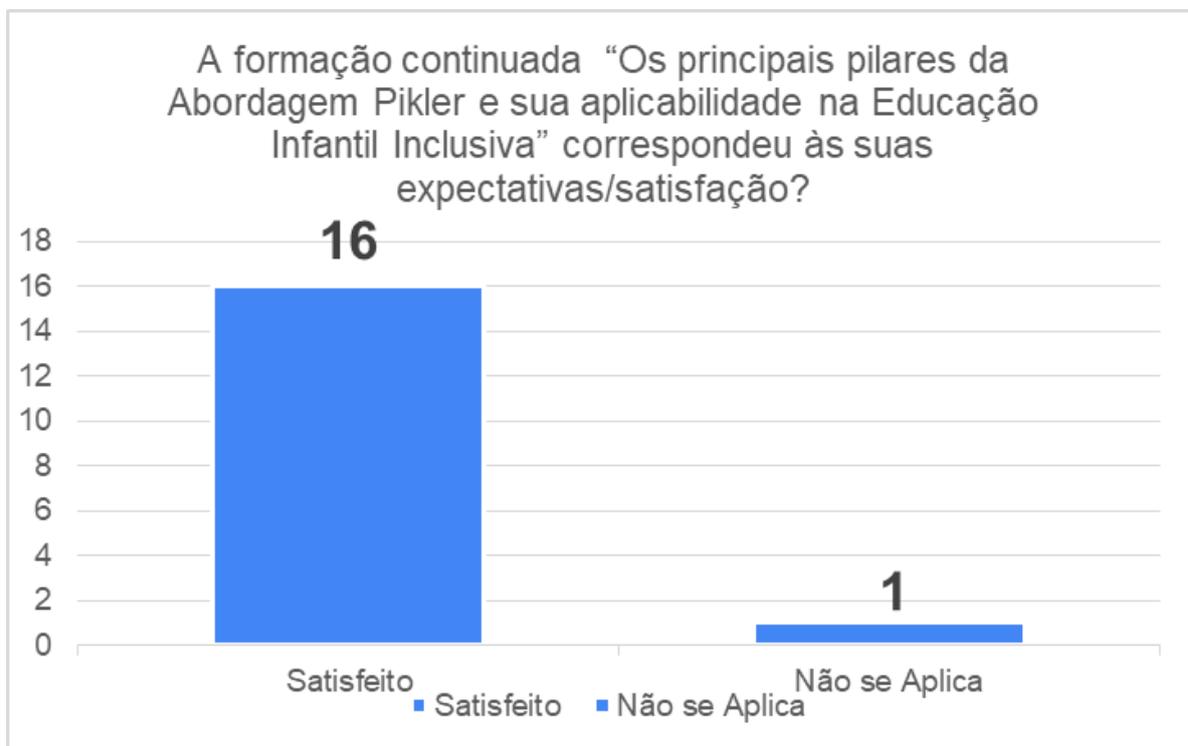
Os participantes da pesquisa, em sua grande maioria, consideraram que as estratégias utilizadas para a construção do conhecimento após a formação continuada, mostrou-se exitosa à medida que 16 professores concordaram com a adequação das estratégias utilizadas para a construção do conhecimento durante o percurso formativo. Como descrito a seguir (Figura 35).

Figura 35 – Gráfico adequação das estratégias da formação continuada

Fonte: Elaborado pela autora

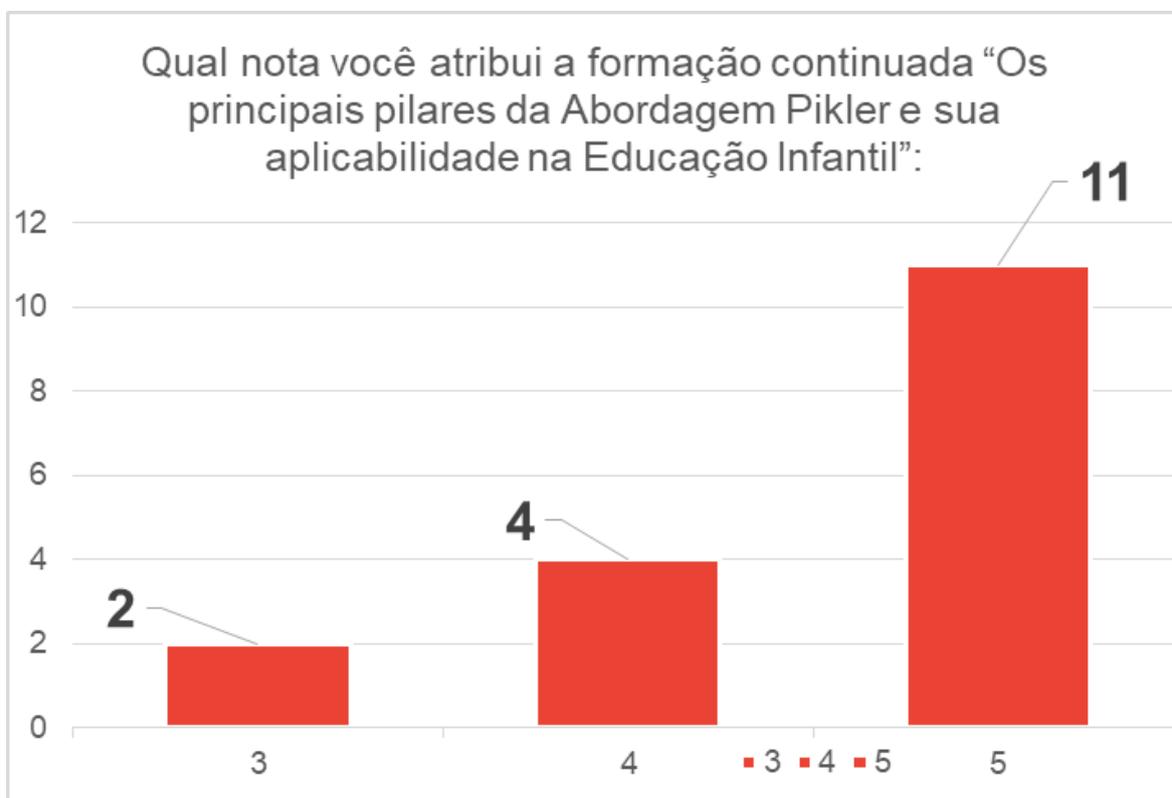
Com relação à expectativa/satisfação da formação continuada, as opções de respostas foram satisfatórias em sua maioria, apenas uma professora respondeu que não se aplica (Figura 36). Sobre a atribuição da nota diante da aplicabilidade da formação continuada, tivemos como opção 1 representando a menor pontuação e 5 a maior pontuação. Sendo que 11 professoras atribuíram a maior nota 5 para a formação realizada (Figura 37), conforme os gráficos a seguir:

Figura 36 – Gráfico formação continuada correspondeu às expectativas/satisfação



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 37 – Gráfico atribuição de nota a formação continuada



Fonte: Elaborado pela autora

Com base nos resultados apresentados referentes à avaliação dos professores em relação à formação, 16 professores consideraram a formação continuada produtiva e aplicabilidade condizente com a prática pedagógica, o resultado se fortalece diante das notas positivas atribuídas a formação.

A avaliação dos professores em relação à formação, considera o que Peroza (2024) ressalta que é importante embasar a formação continuada de professores da Educação Infantil em uma perspectiva da práxis pedagógica, proporcionando ao educador a compreensão da práxis enquanto unidade dialética da teoria-prática. Dessa maneira, o professor se envolve e interessa pelo percurso formativo, a discussão teoria e prática possibilita a reflexão e a transformação da realidade na ação docente com as crianças.

Para Peroza (2024), a formação continuada precisa considerar a práxis como uma oportunidade de desenvolvimento da autonomia, da autoria e da apropriação de novos conhecimentos validados a partir do trabalho educativo desenvolvido coletivamente. Barbosa e Gobbato (2022), trazem que não se trata de dicotomizar e escolher entre prática e teoria, mas de ser preciso reconhecer o “pensar como se faz”, como o principal elemento para a formação docente. Durante todo o percurso formativo, o grupo discutiu muito os pressupostos teóricos apresentados sobre a abordagem de Emmi Pikler, mas trazendo sempre para a realidade institucional.

Esse movimento reflexivo sobre o novo conhecimento, agregar a sua prática pedagógica e a realidade institucional foi discutido no grupo participante, por isso que Vargas, Gobbato e Barbosa (2018) sinalizam sobre refletir a educação de bebês e crianças pequenas em espaços coletivos, repensando as concepções de uma escola da infância e reformular a formação inicial e continuada dos professores. Considerando sempre, o que os bebês e crianças pequenas buscam às educadoras, para ter assim uma pedagogia que contemple ações complexas e contextualizadas no cotidiano escolar.

5.5 A PERCEPÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES A PARTIR DO CONHECIMENTO SOBRE A ABORDAGEM PIKLER

A pesquisadora realizou a coleta de dados referente aos portfólios construídos pelas professoras, foram coletados a produção em fotos de 7 portfólios, das seguintes turmas: *Turma 1*: Berçário I e II; *Turma 2*: Berçário II; *Turma 3*: 2 anos A; *Turma 4*: 2 anos B; *Turma 5*: 2 anos C; *Turma 6*: 3 anos A e *Turma 7*: 3 anos B. Para essa etapa da pesquisa foram selecionados e analisados 3 portfólios das seguintes turmas: Berçário I e II, 2 anos A e 3 Anos A. Consideramos 3 portfólios para cada turma da creche e o tempo hábil para a pesquisa.

Essa etapa teve como objetivo analisar a ressignificação da prática pedagógica das professoras, após o curso sobre abordagem Pikler.

A Creche Comunitária João Batista da Silva trabalha na perspectiva de elaboração de portfólios seguindo a orientação segundo a Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora (PCRM/JF, 2020), a proposta manteve os documentos normativos de “Prática Pedagógica na Educação Infantil – Diálogos no cotidiano” (2012a) e o documento “Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora – Educação Infantil: a construção da prática cotidiana” (2012a).

Os documentos normativos trazem a concepção de infância, criança, a organização de toda a rotina escolar da Educação Infantil, como tempos, espaços, cuidados diários e brincar. Os documentos elucidam os instrumentos pedagógicos para o acompanhamento e registro segundo Barbosa e Horn (2008), dentre eles: diário de campo, anedotários, diário de aula, portfólios, livro da vida ou da memória do grupo, relatórios narrativos, autoavaliação, fotografias, gravações em vídeos e sons, coleta de amostra de trabalhos, dentre outros.

De acordo com Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora – Educação Infantil: a construção da prática cotidiana” (2012a), o portfólio caracteriza-se como um dossiê no qual são armazenadas as produções das crianças, a construção dos saberes, aprendizagens e desenvolvimento. Sendo amplamente utilizado como forma de registro para a Educação Infantil, uma ferramenta de avaliação do desenvolvimento das crianças, do planejamento proposto e da prática pedagógica docente.

Ao analisar os portfólios das três turmas selecionadas, foram observados os pressupostos da abordagem Pikler que perpassam pelos: cuidados diários, vínculo afetivo, autonomia, brincar e motricidade livre. De acordo com Fochi *et al.* (2017), os pressupostos apontados por Pikler, indicam que a criança é um ser único, singular e que necessita de cuidados e atenção, sendo preciso visualizar como uma pessoa com necessidades, expectativas e sentimentos.

O portfólio das turmas Berçário I e II, trazem a relação do vínculo afetivo desempenhado através dos cuidados cotidianos, como a hora do sono, nos momentos de relaxamento, acalento e repouso (Figura 38 – Imagem 1). Para Tardos (1992), “São as experiências agradáveis adquiridas durante o tempo que passam juntos que enriquecem e diversificam as relações do bebê e do adulto” (Tardos, 1992, p. 1). O toque do adulto referência estabelece junto ao bebê e a criança pequena o vínculo da relação, Fochi *et al.* (2017), cita que se esse toque quando acontece de maneira ofensiva, irritante ou grosseiro aguça na criança os sentimentos de frustração e prejudica esse vínculo. As imagens demonstram, de maneira significativa, o vínculo proposto pela abordagem, na prática docente.

Na (Figura 38 – Imagem 2), os cuidados referentes a troca de fraldas e alimentação, evidenciam tarefas que já eram corriqueiras na rotina das professoras, mas que com as discussões e conhecimentos adquiridos no decorrer da formação continuada demonstram as minúcias do dia a dia através do embasamento teórico proposto na filosofia Pikleriana. Ao se demonstrar as atitudes de cuidado como desde como se segura o bebê até o modo como é alimentado, priorizando sempre os gestos amorosos e carinhosos, assim como a calma e paciência de quem cuida e educa bebês e crianças pequenas (Fochi *et al.*, 2017).

Outro ponto analisado nos portfólios foi sobre o brincar e motricidade livre (Figura 38 – Imagem 3 e 5), nas turmas Berçário I e II. Observar-se o brincar e motricidade livre dos bebês num ambiente devidamente organizado para a faixa etária, com os objetos, materiais e brinquedos selecionados previamente, pelo professor que tem esse olhar cuidadoso em sua prática pedagógica.

Esse movimento da organização do ambiente, reforça as ideias de Gnaoré (2021), através do ambiente preparado referência da proposta do método Montessori, que comunga também com a abordagem Pikler. No brincar e

motricidade livre, os bebês e crianças pequenas realizam a escolha e movimento livre a partir desse ambiente devidamente preparado.

Como observou Fochi *et al.* (2017), o brincar se configura como uma necessidade humana, ocupando o lugar central do aprendizado das crianças desde o seu nascimento. Ou seja, quando os bebês e crianças pequenas estão brincando, estão construindo as bases de toda a sua aprendizagem futura. Através do brincar a criança tem a possibilidade de se comunicar, indispensável para a formação de várias etapas do desenvolvimento infantil. Por meio do brincar, a criança incorpora noções básicas sobre si, o outro e o mundo.

Conforme a BNCC (2017), o “Eu, o outro e o nós” é um campo de experiência para a Educação Infantil, que se relaciona com a formação da identidade da criança, a construção de relações e a compreensão de si e dos outros. Dessa maneira, a criança aprende a dominar também as partes do seu corpo e suas funções, a se orientar no espaço e no tempo, construindo e estabelecendo relações com os outros, como pontua (Fochi *et al.*, 2017).

Na análise dos portfólios foram verificadas também a prática docente como relação ao estímulo a autonomia dos bebês e crianças pequenas como seres participativos e ativos do seu desenvolvimento integral. Isso foi sinalizado nos portfólios de todas as turmas pesquisadas, pois através das vivências pedagógicas ofertadas no cotidiano da creche com atividades livres ou direcionadas, momentos de cuidados, vínculos afetivos, brincadeiras livres ou dirigidas (Figura 38 – Imagem 4), Turma 3 anos A. Foi possível observar que a autonomia da criança perpassa por esses momentos diários, tendo como elo impulsionador o professor.

A atividade autônoma favorece a criança a seguir o seu próprio ritmo, sua curiosidade, explorar e experimentar a autonomia. Como aponta Fochi *et al.* (2017), é necessário que o adulto, no caso as professoras, tenham um profundo respeito pelos bebês e crianças pequenas, sendo eles sujeitos capazes, que devem ter espaços e condições suficientes para contemplar a sua atividade autônoma e o brincar livre. A prática docente deve estar atenta para favorecer o desenvolvimento da autonomia, possibilitando aquisições e aprendizagens através dos próprios erros e acertos das crianças. A prática docente deve sempre caminhar

sem o intervencionismo do adulto, mas com condições que permitem o desenvolvimento autônomo.

Fochi *et al.* (2017), nos mostra que temos que ter um profundo respeito pelo bebê, sendo ele um sujeito de ação, um sujeito capaz, para quem devemos proporcionar espaços e condições a fim de que ele possa contemplar a sua atividade autônoma e o seu brincar livre para ir progressivamente adquirindo autonomia, favorecendo suas aquisições e sua aprendizagem a partir de seus próprios erros e acertos. Esse brincar vai ao encontro da abordagem Pikler baseada no respeito dos movimentos da criança e uma atitude não intervencionista do adulto, permitindo seu desenvolvimento autônomo.

Outro aspecto observado nos portfólios foi sobre a interação nos momentos de aprendizagem através das vivências pedagógicas ofertadas no espaço escolar (Figura 38 – Imagem 6). Essas vivências podem ser lúdicas, dirigidas, referentes aos cuidados diários, que nesse caso específico diz sobre uma vivência do grupo da turma de 2 anos A, sobre alimentação e a interação.

A interação dos pares, dos bebês e crianças pequenas com o adulto referência, diz respeito a aprendizagem, que corresponde um processo de interação cultural, como trocas culturais que potencializam a formação do discente de maneira ampla e significativa. Segundo o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora – MG (2020), o processo de ensino e aprendizagem de crianças devem acontecer de maneira dialogada, contextualizada, desafiadora, estimulando a participação de todos.

Nesse sentido, através da coleta de dados dos portfólios foi possível identificar e observar os elementos fundamentais da abordagem Pikler, representativos no contexto diário da creche. A resignificação da prática pedagógica, partindo da reflexão sobre as especificidades da docência de crianças de 0 a 3 anos (Vargas; Gobbato; Barbosa, 2018), e também das inúmeras possibilidades de aprendizagens significativas com o direito da criança se construir e do professor refletir as possibilidades pedagógicas através do cuidar e educar.

Figura 38 – Montagem com as fotos dos portfólios das turmas: Berçário I e Berçário II, Turma 2 anos A, Turma 3 anos A



Fonte: Elaborado pela autora

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições da Abordagem Pikler para a Educação Inclusiva na primeira infância evidenciam-se as diferenças, o saber do adulto referência a ter o olhar e aceitar as diferenças, não a deficiência em si ou transtornos específicos. Mas, quando mencionamos a inclusão diante da abordagem é saber identificar o sujeito como único, e por isso, ser, sim, diferente.

A inclusão é vista atualmente como situações de pessoas que estão fora de um “padrão social”, trazendo a marca da dicotomia: alunos típicos e atípicos, deficientes e normais, saudáveis e não saudáveis. O intuito da abordagem Pikler não é indicar comparações entre os bebês e crianças pequenas, mas sim trazer a visão de sujeitos com desejos próprios, considerando suas diferenças, individualidades e potencialidades.

No viés da abordagem, vale destacar que, os profissionais da primeira infância buscam respeitar a importância da temporalidade das crianças de 0 a 3 anos, promovendo espaços que contemplem: acolhimento, vínculos, movimento livre, autonomia, organização das instituições e riqueza de aprendizado através do brincar.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil torna-se um espaço privilegiado pelas relações estabelecidas entre bebês e crianças pequenas com adultos e seus pares, privilegiado pelo uso do lúdico na ação cotidiano do cuidar e educar, pelas interações como estímulos diversos respeitando cada criança e suas necessidades. Por essas características desse segmento educacional, a Abordagem Pikler traz seus pressupostos a fim de promover uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva.

Trazer a discussão da Abordagem Pikler para as creches brasileiras está associada aos estudos e pesquisas da importância dessa pedagogia dos detalhes para a inclusão de todas as crianças no ambiente escolar. Assegurando uma Educação Infantil para todos e principalmente eliminando barreiras relacionais e sociais. Permitindo assim, uma concepção de criança e infância baseada na individualidade de cada criança para a construção da sua jornada de aprendizagem.

Ao realizarmos o diagnóstico institucional das especificidades pedagógicas no locus da pesquisa, verificamos que o município de Juiz de Fora apresenta um número crescente de crianças no perfil selecionado, crianças de zero a três anos e onze meses com deficiência, público da Educação Especial ou ainda os casos em investigação. Principalmente, o aumento dos casos de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O diagnóstico institucional possibilitou identificar as demandas específicas da instituição diante da rotina de organização da creche, como: tempos e espaços; as rotinas diárias da higiene, do banho, do sono e alimentação; os momentos destinados à motricidade e o brincar livre visualizando a importância do respeito à criança e sua individualidade.

Reconhecidas as demandas institucionais foi possível considerar a ideia de trazer o conhecimento das contribuições da abordagem Pikler para as professoras, mas com a adaptação dos elementos contemplados na abordagem, conforme a realidade e necessidades institucionais, visando assim, o melhor atendimento educacional para todas as crianças.

Elaborar uma proposta de formação continuada inspirada nas contribuições da Abordagem Pikler para as professoras da creche, demonstrou que o percurso formativo pessoal realizado pela pesquisadora fizeram toda a diferença para a elaboração da ementa do curso. Foram realizados vários cursos sobre a introdução do estudo da abordagem e as práticas pedagógicas inspiradas em Emmi Pikler nos cuidados de qualidade em creches. Ressaltando assim, os principais pilares da abordagem e sua efetiva aplicabilidade na Educação Infantil Inclusiva.

A formação continuada sobre os pilares da Abordagem Pikler trouxe contribuições relevantes no que diz respeito aos docentes tiveram a oportunidade de refletir sobre a construção do vínculo afetivo para se conectar às necessidades e demandas apresentadas pelos bebês e crianças pequenas. Essas demandas podem ser relacionadas às necessidades básicas como alimentação, higiene, sono, cuidados com a saúde como também, e principalmente, demandas relacionadas ao desenvolvimento infantil e as relações de apego com o cuidador principal.

Salienta-se a importância das relações e interações na primeira infância para a formação do sujeito; são as experiências vivenciadas nos relacionamentos que vão conduzir os aprendizados sociais, afetivos e as habilidades cognitivas. Portanto,

a formação docente é extremamente importante e amplamente discutida na área educacional, ainda mais quando se refere a perspectiva de uma atuação para a educação inclusiva. A educação infantil, por mais que tenha conquistado seu espaço ao longo do estabelecimento das políticas públicas, ainda requer um olhar detalhista para o desenvolvimento tão relevante na primeira infância. Faz-se necessário ampliar a discussão do tema no campo acadêmico, visto que a abordagem Pikler na realidade pedagógica das creches brasileiras ainda é recente, e inédita quando se trata da sua inserção na educação inclusiva.

Verificamos que após a aplicação do curso, as práticas dos professores transformaram-se à medida que foram analisados as respostas do questionário aplicado e os portfólios. O portfólio se torna um registro e uma ferramenta reflexiva sobre o aprendizado tanto dos alunos como da prática docente. Sendo possível, observar a prática docente como relação ao estímulo a autonomia dos bebês e crianças pequenas como seres participativos e ativos do seu desenvolvimento integral.

Tal ressignificação corrobora com a concepção de uma práxis pedagógica ancorada no complexo e interdependente diálogo entre teoria, prática e reflexão. Na pesquisa foi possível identificar a utilidade do conhecimento da formação continuada agregado a prática docente.

A abordagem Pikler preza pelo respeito ao tempo e ritmos nos cuidados diários básicos com as crianças, pelo vínculo estabelecido com a professora referência por meio de um apego seguro, pela autonomia, pelo brincar livre e pela motricidade. Esses princípios merecem destaque nas discussões da Educação Infantil e, principalmente, na interface com o público alvo da educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva no espaço pedagógico, auxiliando nas reflexões das professoras sobre a prática pedagógica.

A ampliação da discussão da abordagem Pikler no campo acadêmico é necessária, pois se acredita que as pesquisas referentes ao tema ainda são recentes na realidade pedagógica brasileira e que muito tem a contribuir no segmento da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABREU, G. V. S.; MARTINS, G. dal F. Ser educadora de bebês: revisão sistemática de estudos inspirados na abordagem pikleriana. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, [s. l.], v. 10, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8713>. Acesso em: 23 mar. 2025.

ALVARENGA, G. M. Portfólio: o que é e a que serve? **Olho Mágico**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 19-21, 2001.

AMERICANO, M.; BARBOSA, S. N. F. **Relação de cursos, grupos de estudo, palestras, workshops, seminários, colóquios e outras propostas**. [S. l.]: Rede Pikler Brasil, 2018. Disponível em: <https://pikler.com.br/wp-content/uploads/2020/12/Rede-Pikler-Brasil-2018-1.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAHIA. **Nota Técnica – Seesp/GAB/nº 9/2010**. As orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. [Salvador, BA]: [s. n.], 2010. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/crianca-e-adolescente/educacao/educacao-especial/legislacao_e_resolucoes/nota_tecnica_seesp_9_de_outubro_2010.pdf. Acesso em: 23 mar. 2025.

BARBOSA, M. C. S. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, MG: [s. n.], 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 1 dez. 2023.

BARBOSA, M. C. S. Três notas sobre formação inicial e docência na Educação Infantil. *In*: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da S.; WESCHENFELDER, N. (orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências**: na Educação Infantil. Santa Maria, DF: UFSM, 2016. p. 131-140.

BARBOSA, M. C. S.; FOCHI, P. S. Os bebês no berçário: ideias-chave. *In*: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. de. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre, RS: EdiPUC-RS, 2015. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/126959/000968032.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BARBOSA, M. C. S.; GOBBATO, C. A complexidade do “como fazer” na Educação Infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da artesanaria. **Debates em Educação**, [s. l.], v. 14, p. 312-331, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12669>. Acesso em: 1 jun. 2024.

BARBOSA, M. C. S.; GOBBATO, C. A complexidade do “como fazer” na Educação Infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da artesanaria. **Debates em Educação**, [s. l.], v. 14, p. 312-331, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12669>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Abdr, 2008.

BENEITO, N. El niño con discapacidad motriz. Las ideas de Emmi Pikler. **Rede Pikler Brasil**, 2022. Disponível em: <https://pikler.com.br/repositorio/el-nino-con-discapacidad-motriz-las-ideas-de-emmi-pikler/>. Acesso em: 1 mar. 2024.

BENIGNO, R.; ZAQUIEU, G.; SALGADO, F.; PINHO, I. Desenvolvimento cognitivo: o mundo do saber. *In*: MATTOS, V. **Desenvolvimento infantil**: 130 ideias para estimular brincando. Rio de Janeiro: Wak, 2018. p. 61-68.

BETHONICO, B. Desfralde segundo a filosofia de Emmi Pikler. **Uau! Baby Store**, 2016. Palestra realizada em: Jardim de Infância Trilha do Sol, Belo Horizonte. Disponível em: <https://uababy.wordpress.com/2016/02/16/o-desfralde-sob-a-abordagem-emmi-pikler/>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BORGES, D. F.; MAGALHÃES, C. A abordagem Pikler no Brasil e suas contribuições para a prática pedagógica na Educação Infantil. **Educação em Análise**, Londrina, PR, v. 8, n. 2, p. 465-482, 2023. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/48457>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BOTTENTUIT JÚNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. Recomendações para produção de podcasts e vantagens na utilização em ambientes virtuais de aprendizagem. **Prisma.com**, n. 6, 2008. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8001/1/Recomenda%c3%a7%c3%b5es%20Podcast.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7

[9601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 dez. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 1 nov. 2023.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 1 dez. 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.172, de 9 janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: MEC, 2014-2024. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 1 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Congresso Nacional, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 1 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Marco Legal da Primeira Infância. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.880, de 4 de junho de 2024**. Altera a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (Marco Legal da Primeira Infância), para instituir a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças [...]. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14880.htm. Acesso em: 9 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 1 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce**: o portador de necessidades educativas especiais. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/publicacoes-secretarias/semesp/educar-na-diversidade-material-de-formacao-docente-2006>. Acesso: 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Inclusão**: revista da educação Especial. Brasília, DF: SEESP; MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF: MEC/SEF, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 1 dez. 2023.

BRASIL. **Nota Técnica Conjunta nº 2/2015**. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-ae-e-na-educacao-infantil&Itemid=30192. Acesso: 1 dez. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file>. Acesso em: 1 dez. 2023.

BRUCHHAGE, M. M. K. *et al.* Functional connectivity correlates of infant and early childhood cognitive development. **Brain Structure and Function**, v. 225, n. 2, p. 669-681, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32060640/>. Acesso em: 1 jun. 2021.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. 4. ed. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso: 1 dez. 2023.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, [2014]. Disponível em: <http://www.uac.ufscar.br/domumentos/1/CRITERIOS.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

CARVALHO, R. S. de; FOCHI, P. S. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em aberto.**, [s. l.], v. 30, n. 100, p. 23-42, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322131812_Pedagogia_do_cotidiano_rei_vindicacoes_do_curriculo_para_a_formacao_de_professores. Acesso em: 23 mar. 2025.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHOKLER, M. Neuropsicosociología del Desarrollo–Marco conceptual para a prática de la Atención Temprana. **Rede Pikler Brasil**, 2022. Disponível em: <https://pikler.com.br/repositorio/neuropsicosociologia-del-desarrollo>. Acesso em: 23 mar. 2025.

COSTA, L. O. Como alimentar o bebê? Para qualquer nutrição, não nos esqueçamos do amor. **Revista Estimuladamente**, [s. l.], p. 30-35, 1 nov. 2019. Disponível em: https://issuu.com/revistaestimuladamente/docs/revista_estimuladamente_edicao-08/30. Acesso em: 23 mar. 2025.

COSTA, L. O. **Educação, cuidado e desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos**. São Paulo: Senac, 2017. v. 1. 137 p.

COUTINHO, A. S.; RODRIGUES, A. J. L. Tornar-se professora de bebês: desafios na formação inicial e na prática pedagógica. *In*: SANTIAGO, F.; MOURA, T. A. de. **Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor**. São Carlos: Pedro & João, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/e576d2ec-1e46-473f-bf51-916bd923576c/content>. Acesso em: 1 jun. 2024.

CRESPI, L. *et al.* Neurociências na formação continuada de docentes da pré escola: lacunas e diálogos. Neurosciences in the continuing education of pre school teachers: gaps and dialogues. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, RN, v. 7, n. 17, p. 62-81, jan./dez. 2020a. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4060>. Acesso em: 1 jun. 2021.

CRESPI, L. *et al.* Neurodesenvolvimento na Primeira Infância: aspectos significativos para o atendimento escolar na Educação Infantil. **Ensino Em Re Vista**, Uberlândia, MG, v. 27, n. especial, p. 1.517-1.541, dez. 2020b. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/57449>. Acesso em: 1 jun. 2021.

DA COSTA JÚNIOR, J. F. *et al.* Um estudo sobre o uso da escala de Likert na coleta de dados qualitativos e sua correlação com as ferramentas estatísticas. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 360-376, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/4009>. Acesso em: 23 mar. 2025.

DE LIMA, B. M. M.; DE SOUSA MARCATO, D. C. B. Os estudos piklerianos e suas possibilidades para uma educação infantil inclusiva. **Conjecturas**, [s. l.], v. 22, n. 17, p. 716-740, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/366601966_Os_estudos_piklerianos_e_suas_possibilidades_para_uma_educacao_infantil_inclusiva. Acesso em: 23 mar. 2025.

DUQUE, M. da S.; SARMENTO, T.; PEÇANHA, M. L. A contribuição do mobiliário Pikler para o desenvolvimento motor na primeira infância – estudos exploratórios iniciais. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ERGONOMIA DO AMBIENTE CONSTRUÍDO, 9.; SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ACESSIBILIDADE INTEGRAL, 10., 2022, Santa Maria. **Anais** [...]. Santa Maria, RS: [s. n.], 2022. Disponível em: <https://pdf.blucher.com.br/designproceedings/eneac2022/088.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

DUTRA, C. P. Carta de apresentação. *In*: BRUNO, M. M. G. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. 4. ed. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso: 1 dez. 2023.

FALK, J. (org.). **Abordagem Pikler: educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Ominisciência, 2016. (Coleção primeira infância: educar de 0 a 6 anos.)

FALK, J. (org.). **Educar os três primeiros anos, a experiência de Lóczy**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2021.

FOCHI, P. S. “**Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?**”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/70616>. Acesso em: 1 dez. 2023.

FOCHI, P. S.; CARVALHO, C.; DRECHSLER, C. F. B. Contribuições de Emmi Pikler para a educação de bebês nos contextos brasileiros. *In*: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da S.; WESCHENFELDER, N. V. **Pedagogias das infâncias**,

crianças e docências na educação infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/2310>. Acesso em: 23 jun. 2020.

FOCHI, P. S. *et al.* A pedagogia dos detalhes para o trabalho com bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 35-49, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317371330_A_PEDAGOGIA_DOS_DETALHES_PARA_O_TRABALHO_COM_BEBES_NA_CRECHE_A_PARTIR_DOS_PRESSUPOSTOS_DE_LOCZY. Acesso em: 1 dez. 2024.

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

GEE, D. G. G. *et al.* Neurocognitive development of motivated behavior: dynamic changes across childhood and adolescence. **The Journal of Neuroscience**, [s. l.], v. 38, n. 44, p. 9.433-9.445, Oct. 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30381435/>. Acesso em: 1 jun. 2021.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2009.

GIL, M. **Educação inclusiva**: o que o professor tem a ver com isso? São Paulo: Ashoka Brasil, 2005.

GNAORÉ, K. The role of movement and sensorial stimuli for therapy and education. A comparative study. **Revista de Științe ale Educației**, [s. l.], v. 44, n. 2, p. 19-36, 2021. Disponível em: https://eric.ed.gov/?q=emmi+pikler+and+maria+montessori&ff1=dtvSince_2020&id=EJ1338110. Acesso em: jan. 2024.

GROSSI, M. G. R. Neurociências e a aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: um estudo de caso. **Vértices: Campos dos Goycatazes**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 120-134, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6257/625765748016/html/>. Acesso em: 1 jun. 2021.

GUIMARÃES, Marja de Sá. **Painéis de aventura**: autonomia e criatividade aplicadas ao mobiliário infantil com inspiração na abordagem Pikler e no método Montessori. 2019. 81 f. Monografia (Bacharelado em Design) – Universidade de Brasília, DF, Brasília, 2019. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/26990>. Acesso em: 23 mar. 2025.

JUIZ DE FORA. **Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora**: Educação Infantil: a construção da prática cotidiana. Juiz de Fora: SE, 2012a. Disponível em:

https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/e_dinfantil.pdf. Acesso em: 1 set. 2020.

JUIZ DE FORA. **Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: a prática pedagógica na Educação Infantil: diálogos cotidianos.** Juiz de Fora: SE, 2012b. Disponível em:

https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/pratica_pedagogica_edinfantil.pdf. Acesso em: 1 set. 2020.

JUIZ DE FORA. **Resolução nº 2/2023.** Dispõe sobre o funcionamento/oferta do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Juiz de Fora, MG: Prefeitura de Juiz de Fora, 2023. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=102416. Acesso em: 23 mar. 2025.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Referencial curricular da rede municipal de ensino de Juiz de Fora.** Juiz de Fora, MG: [s. n.], 2020. Disponível em:

https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2020/referencia_curricular_rede_municipal_de_juiz_de_fora.pdf. Acesso em: 23 mar. 2025.

KÁLLÓ, É.; BALONG, G. **As origens do brincar livre.** São Paulo: Ominisciência, 2017. Coleção primeira infância: educar de 0 a 6 anos.

KELLETER, R. F.; DE CARVALHO, R. S. Contribuições da abordagem Pikler para se pensar a inclusão na creche: notas sobre a formação de professores de Educação Infantil. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [s. l.], v. 5, 2019. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/195686>. Acesso em: 17 jun. 2023.

KISHIMOTO, T. M. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 181-193, 2005. Disponível em:

https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2333/48_artigos_kishimototm.pdf. Acesso em: 23 mar. 2025.

LOPES, G. C. D.; RODRIGUES, F. de A. A.; NASCIMENTO, D. R. S.; HENRY, O. H. As influências do diagnóstico precoce: genética e transtorno de neurodesenvolvimento. **Fiep Bulletin**, p. 40-50, 2022. Disponível em:

<https://ojs.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/6564/54616049>. Acesso em: 9 fev. 2025.

MANTOAN, M. T. E.; BATISTA, C. A. M. **Educação inclusiva.** [S. l.: s. n.], 2020. p. 124-127. 2º Seminário Internacional Sociedade Inclusiva. Disponível em:

<https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/ame/educacao-inclusiva/assets/download/livro-offline.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2024.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS; E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTÍNEZ, S. Cuidados, vida cotidiana y psiquismo. **Revista In-fan-cia**, n. 147, Sep./Oct. 2014. Disponível em: https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/susana_martinez_cuidados_vida_cotidiana_y_psiquismo.pdf. Acesso em: 23 mar. 2025.

MELLO, S. A. O cuidado e a educação dos bebês e a formação de dirigentes. **Nuances: estudos sobre Educação**, [s. l.], v. 28, n. 3, 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5273>. Acesso em: 23 mar. 2025.

MELLO, S. A. Prefácio à segunda edição brasileira. *In*: FALK, J. (org.). **Educar os três primeiros anos, a experiência de Lóczy**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOREIRA, K. C. **Estimulação precoce**: reflexos na aprendizagem escolar e no desenvolvimento da criança com deficiência intelectual. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. 2018.

MOREIRA, K. C.; SODRÉ, C. L.; GOMES, S. A. O. Princípios orientadores da abordagem Pikler: o olhar pikleriano sobre a perspectiva da educação inclusiva. **Zero-a-seis**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 601-617, 2022.

NABINGER, S. Por que capacitar os profissionais da educação? *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: MARCO LEGAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA, 2., 2014, [s. n.]. **Anais** [...]. [S. l.: s. n.]: 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-6998-13-primeira-infancia/seminarios-e-outros-eventos/cuidar-dos-cuidadores-sylvia-nabinger>. Acesso em: 23 jun. 2020.

OLIVEIRA, E. L. de A. Considerações sobre as potencialidades educativas das ferramentas Google e redes sociais no processo de ensino-aprendizagem em cursos EAD. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS, 2018, [s. n.]. **Anais** [...]. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/402/432>. Acesso em: 6 jul. 2020.

OLIVEIRA, L. H. de. **Exemplo de cálculo de ranking médio para Likert**. Notas de Aula. Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Administração. Mestrado em Adm. e Desenvolvimento Organizacional. Varginha: PPGA CNEC/FACECA, 2005. Disponível em: <https://www.feis.unesp.br/Home/DTADM/STDARH/EquipedeDesenvolvimento/educacaosaude/documentos/pesquisa/estatistica/media%20por%20Likert.doc>. Acesso em: 23 mar. 2025.

ORTIZ, C. Apresentação. *In*: SOARES, S. M. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos**. São Paulo: Ominisciência, 2017. (Coleção primeira infância: educar de 0 a 6 anos.)

PAVÃO, M. V.; DAS CHAGAS CARDOSO, K. C. A influência da alimentação saudável em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 10, n. 15, p. e61101522568-e61101522568, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/22568>. Acesso em: 23 mar. 2025.

PEREIRA, L. G. R.; DE OLIVEIRA, M. R. F. A hora do sono na educação infantil: cuidar, educar e acolher. **Educação Infantil: as contribuições da educação no processo de desenvolvimento da criança**. [S.l.]: Científica Digital, 2021. p. 54-63. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/210705407.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

PEROZA, M. A. de R. A relação teoria e prática: pressupostos da práxis para a formação continuada de professores da Educação Infantil. **Práxis Educativa**, [s. l.], v. 19, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/23791>. Acesso em: 23 mar. 2025.

PIKE, E. **Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global**. Madrid: Narcea, 1969.

PINTOR, N. A. M. Educação infantil e neurociência: um olhar sobre as contradições das políticas públicas no Brasil. Educación infantil y neurociencia: una mirada sobre las contradicciones de las políticas públicas en Brasil. **Revista Cocar**, [s. n.], v. 14, n. 29, p. 25-41, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3344>. Acesso em: 1 jun. 2021.

QUARESMA, F. R. P.; SANTOS, L. L.; MACIEL, É. da S.; PORTO JÚNIOR, F. G. R. Inclusão escolar: da educação básica ao ensino superior. *In*: CAPUZZO, D. de B.; PÔRTO JÚNIOR, G. **Educação inclusiva: da escola à universidade**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2024. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/6683/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva%20-%20da%20escola%20%C3%A0%20universidade.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2024.

RAMOS, E. de S.; LANUTI, J. E. de O. E. “Pessoa com deficiência” e “pessoa sem deficiência” na escola para todos: um convite à suspensão. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 28, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sFnSLWcQDpgP9vLSrt7QR6D/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2024.

REDIN, M. M.; GOMES, M. Q.; FOCHI, P. S. **Infância e educação infantil**. São Leopoldo: Unisinos, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/31942499/Inf%C3%A2ncia_e_educac%C3%A7%C3%A3o_infantil. Acesso em: 1 dez. 2023.

REZENDE, M. A. R. **A relação pedagógica e a avaliação no espelho do portfólio**: memórias docente e discente. 2010. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2010.

ROCHA, M. S. **Perspectivas atuais em educação especial**: da exclusão à inclusão. Educação Especial Inclusiva 1. Belo Horizonte, MG: PUC Minas Virtual, 2004. p. 17-23.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. da C. T.; MACHADO, R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. A escola comum inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>. Acesso em: 1 mar. 2024.

SALUSTIANO, C.; MORAES, F.; SANT’ANNA, R.; MATTOS, V. L. Desenvolvimento psicoafetivo: um sujeito em construção. *In*: MATTOS, V. **Desenvolvimento infantil**: 130 ideias para estimular brincando. Rio de Janeiro: Wak, 2018. p. 51-60.

SOARES, S. M. **Vínculo, movimento e autonomia**: educação até 3 anos. São Paulo: Ominisciência, 2017. Coleção primeira infância: educar de 0 a 6 anos.

SZANTO, A.; TARDOS, A. O que é a autonomia na primeira infância? *In*: FALK, J. (org.). **Educar os três primeiros anos, a experiência de Lóczy**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2021. p. 45-57.

TARDOS, A. La mano de la educadora. **Revista In-fan-cia**, Barcelona, n. 11, 1992. Disponível em: http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/21/La_mano_de_la_educadora_Anna_Tardos.pdf. Acesso em: 23 mar. 2025.

TEMPO DE CRECHE. 12 dicas sobre movimento e aprendizagem a partir de Emmi Pikler, **Tempo de creche**, 2016. Disponível em: <https://tempodecreche.com.br/postura-do-pofessor-e-rotina/12-dicas-sobre-movimento-e-aprendizagem-a-partir-de-emmi-pikler/>. Acesso em: 23 mar. 2025.

VALDANINI, R. G. B. de M. Prefácio à terceira edição brasileira. *In*: FALK, J. (org.). **Educar os três primeiros anos, a experiência de Lóczy**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2021.

VARGAS, G.; GOBBATO, C.; BARBOSA, M. C. S. Das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial. **Dossiê**: educação infantil: formação de professores, [s. l.], n. 47, p. 46-67, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21328>. Acesso em: 23 mar. 2025.

ZASSO, B. Comer, dormir e brincar: os cuidados da primeira infância na educação. **Educação em pauta**, 2024. Disponível em: <https://sinepe-rs.org.br/educacaoempauta/inspire-se/comer-dormir-e-brincar-os-cuidados-da-primeira-infancia-na-educacao/>. Acesso em: 23 mar. 2025.

APENDICE – QUESTIONÁRIO (GOOGLE FORMS)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Contribuições da Abordagem Pikler para a Educação Inclusiva na Primeira Infância”, desenvolvida pela Professora Kerolyn Christina Moreira, sob a orientação da Professora Dra. Suzete Araújo Oliveira Gomes e a coorientação da Professora Dra. Cátia Lacerda Sodré, do Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn), da Universidade Federal Fluminense – UFF.

O projeto de pesquisa tem como objetivo propiciar a formação continuada de educadores de creches públicas vinculadas à Prefeitura Municipal de Juiz de Fora – MG, através de um curso sobre os principais pilares da Abordagem Pikler.

Você foi escolhido (a) por ser educador (a) de creche pública e atua com crianças de zero a três anos e onze meses. Sua participação é voluntária, conforme seu desejo e autorização.

Esse questionário é uma atividade que faz parte de uma das etapas da pesquisa supracitada. Para o desenvolvimento da pesquisa, é importante o seu retorno.

Sessão 1: Perguntas referentes à formação acadêmica e profissional.

1 – Digite seu e-mail: _____

2 – Qual sua formação acadêmica:

- Magistério (nível médio)
- Licenciatura em Normal Superior completo
- Licenciatura em Normal Superior incompleto
- Licenciatura em Pedagogia completo
- Licenciatura em Pedagogia incompleto
- Especialização

- Mestrado
- Doutorado
- Outro: _____

3 – Qual o seu grau de dificuldade com relação aos cuidados diários de bebês/crianças que apresentam algum tipo de deficiência ou estão em processo de investigação:

	Muito Difícil	Moderado	Fácil	Muito Fácil	Não se Aplica
Troca de fraldas	<input type="checkbox"/>				
Desfralde	<input type="checkbox"/>				
Sono	<input type="checkbox"/>				
Banho	<input type="checkbox"/>				
Alimentação	<input type="checkbox"/>				

Sessão 2: Pergunta referente aos conceitos da abordagem Pikler.

4 – A abordagem Pikler preconiza o olhar para o bebê e a criança pequena a partir de suas potencialidades e seus limites. Conhecida como a pedagogia dos detalhes, ela ensina os educadores a prestar atenção e a observar os detalhes das relações no que se refere aos cuidados diários, vínculo afetivo, autonomia, brincar e motricidade livre. Você conhecia essa abordagem e ela se aplica no seu dia a dia profissional:

- Eu já conhecia a abordagem e ela se aplica na minha prática pedagógica
- Eu já conhecia a abordagem e ela não se aplica na minha prática pedagógica
- Eu não conhecia a abordagem e penso em usar na minha prática pedagógica
- Eu não conhecia a abordagem e me provocou a estudar mais sobre o assunto
- Não se aplica

Sessão 3: Perguntas referentes à estrutura da formação continuada.

5 – Quanto a formação continuada, qual o grau de adequação das estratégias utilizadas para a construção do conhecimento:

- Adequada
- Inadequada
- Não se aplica

6 – A formação continuada “Os principais pilares da Abordagem Pikler e sua aplicabilidade na Educação Infantil Inclusiva” correspondeu às suas expectativas/satisfação?

- Satisfeito
- Insatisfeito
- Não se aplica

7 – Qual nota você atribui a formação continuada “Os principais pilares da Abordagem Pikler e sua aplicabilidade na Educação Infantil”:

* 1 representa menor pontuação e 5 a maior pontuação.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL
FLUMINENSE HUMANAS - UFF



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM PIKLER PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Pesquisador: KEROLYN CHRISTINA MOREIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 66904123.3.0000.8160

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação Em Ciências, Tecnologias e Inscusão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.594.305

Apresentação do Projeto:

Trata-se de emenda do projeto de pesquisa que pretende promover a formação de educadores de creches públicas e instituições parceiras com a Prefeitura Municipal de Juiz de Fora – MG, através de um curso de formação continuada sobre os principais pilares da Abordagem Pikler.

Objetivo da Pesquisa:

Promover a formação de educadores de creches públicas e instituições parceiras com a Prefeitura Municipal de Juiz de Fora – MG, através de um curso de formação continuada sobre os principais pilares da Abordagem Pikler.

Objetivo Secundário:

Realizar o levantamento das creches municipais e instituições parceiras da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, junto a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora; Selecionar a creche participante com maior demanda de crianças no perfil do público a ser pesquisado, crianças de zero a três anos e onze meses com deficiência, público alvo da Educação Especial Inclusiva ou ainda casos em investigação; Verificar o diagnóstico institucional através das demandas e necessidades específicas da creche selecionada; Averiguar o conhecimento dos

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** eticahumanas.comite@id.uff.br

Continuação do Parecer: 6.594.305

profissionais da educação infantil inclusiva sobre a abordagem de Emmi Pikler através da aplicação de um questionário pré-teste em formato digital; Organizar o formato do curso de formação continuada para as educadoras da creche participante; Pesquisar sobre a construção do conhecimento sobre a abordagem Pikler através de um questionário pós-teste em formato digital.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A presente pesquisa não colocará os participantes em risco de danos físicos. Existe um risco futuro mínimo de origem emocional do tipo como desconforto pessoal dos educadores para a participação da formação e/ou a recusa quanto a exposição da imagem do participante que possam resultar na sua identificação. A pesquisadora se compromete a assegurar as medidas minimizadoras para esses riscos, garantindo aos participantes o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a formação, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa. Assegurando também ao participante a liberdade de recusar o uso e exposição da imagem em divulgações científicas. Não haverá nenhum custo para participar da pesquisa. A fim de eliminar os riscos que porventura surgirem, a pesquisadora se compromete a manter a legitimidade dos educadores envolvidos e respeitar a sua participação ou não na pesquisa.

Benefícios:

Como benefícios, a pesquisa apresenta proveito direto para os participantes e sua comunidade, oportunizando às educadoras o conhecimento e aprendizagem sobre princípios da abordagem Pikler. Esta pesquisa poderá contribuir ao debate acadêmico e social, viabilizando aos participantes ressignificar o seu saber docente no processo de desenvolvimento infantil e ampliando o olhar dos educadores sobre a primeira infância, motricidade e o brincar livre.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de solicitação de emenda ao projeto com a seguinte justificativa: Justifica-se a emenda referente ao projeto de pesquisa 'CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM PIKLER PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA', CAAE: 66904123.3.0000.8160, Número do Parecer aprovado: 6.038.035.

Continuação do Parecer: 6.594.305

Os campos em que houve alteração no estudo são referentes:

1) a reformulação das perguntas que compõem o questionário, aplicado aos participantes da pesquisa, conforme arquivo anexado. 2) a reformulação das perguntas que compõem o questionário pós-teste que passou a ser nomeado de portfólio reflexivo conforme arquivo anexado. As alterações foram feitas em função das sugestões apontadas pela banca examinadora na apresentação do seminário de andamento do projeto no Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn) da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A presente emenda atende aos ditames de eticidade do sistema CEP/CONEP, devendo ser aprovada.

Ressalta-se que toda proposta de modificação ao projeto original deve ser encaminhada como emenda ao Sistema CEP/CONEP pela Plataforma Brasil, com a descrição e a justificativa das alterações. Ao final da edição do cadastro na Plataforma, no item "Justificativa da Emenda", o pesquisador deve identificar de forma clara e sucinta a parte do protocolo a ser modificado e suas justificativas.

Ressalta-se, ainda, que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para serem devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº. 001/13, item XI.2.d.

Solicita-se que antes do envio do Relatório Final ou Parcial na Plataforma Brasil o (a) pesquisador (a) efetue os seguintes passos: 1.Faça o download do Formulário de Envio de Relatório Parcial ou Relatório Final, na página do CEP Humanas UFF no seguinte link: <http://cephumanas.sites.uff.br/formulario-para-envio-de-relatorio-final-ou-parcial-de-pesquisa/>. 2. Preencha o formulário.

Continuação do Parecer: 6.594.305

3. Anexe o Formulário na plataforma brasil juntamente com o Relatório Final ou Parcial.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.º 510, de 2016, na Resolução CNS n.º 466, de 2012, e na Norma Operacional n.º 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela aprovação da emenda do protocolo de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2265248_E1.pdf	14/12/2023 23:28:24		Aceito
Outros	QuestionarioPB.pdf	14/12/2023 23:05:18	KEROLYN CHRISTINA MOREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEmodificado.pdf	31/03/2023 16:51:57	KEROLYN CHRISTINA MOREIRA	Aceito
Cronograma	Cronogramamodificado.pdf	31/03/2023 16:51:31	KEROLYN CHRISTINA MOREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetomodificado.pdf	31/03/2023 16:51:12	KEROLYN CHRISTINA MOREIRA	Aceito
Outros	CartaResposta.docx	31/03/2023 16:48:16	KEROLYN CHRISTINA MOREIRA	Aceito
Outros	TERMOAUTORIZACAOUOIMAGEM.pdf	31/01/2023 00:05:47	KEROLYN CHRISTINA MOREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	31/01/2023 00:02:54	KEROLYN CHRISTINA MOREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	31/01/2023 00:02:27	KEROLYN CHRISTINA MOREIRA	Aceito
Orçamento	OrcamentoFinanceiro.pdf	31/01/2023 00:01:39	KEROLYN CHRISTINA	Aceito

UNIVERSIDADE FEDERAL
FLUMINENSE HUMANAS - UFF



Continuação do Parecer: 6.594.306

Orçamento	OrcamentoFinanceiro.pdf	31/01/2023 00:01:39	MOREIRA	Aceito
Declaração de concordância	Autorizacao_de_pesquisa_assinada.pdf	31/01/2023 00:00:51	KEROLYN CHRISTINA MOREIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	31/01/2023 00:00:29	KEROLYN CHRISTINA MOREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	30/01/2023 23:47:28	KEROLYN CHRISTINA MOREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NITEROI, 20 de Dezembro de 2023

Assinado por:
MARCOS MARQUES DE OLIVEIRA
(Coordenador(a))



Autorização

Eu, Nádia de Oliveira Ribas, Secretária de Educação de Juiz de Fora, autorizo Kerolyn Cristina Moreira, doutoranda em Ciências, Tecnologias e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense, a desenvolver a pesquisa intitulada "Contribuições da Abordagem Pikler para a Educação Inclusiva na Primeira Infância." O objetivo central da pesquisa é promover a formação de educadores de creches públicas e instituições parceiras com a Prefeitura Municipal de Juiz de Fora – MG, através de um curso de formação continuada sobre os principais pilares da Abordagem Pikler.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a pesquisadora fará o levantamento das creches municipais e instituições parceiras da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, junto à Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora para selecionar a creche com maior demanda de crianças no perfil do público a ser pesquisado, crianças de zero a três anos e onze meses, público alvo da Educação Especial Inclusiva (ou ainda casos em investigação). Fará ainda, a organização do formato do curso de formação continuada para as educadoras e elaborará um questionário digital para coleta dos resultados obtidos na formação continuada.

A base da pesquisa é de cunho qualitativo. O instrumento técnico elaborado pela pesquisadora para o registro da coleta de dados será um questionário digital, visando levantar a análise das opiniões dos participantes da capacitação de educadores de zero a três anos com elementos importantes que contemplam a abordagem de Emmi Pikler. O instrumento de análise de dados será através do registro das informações coletadas e os resultados apresentados no questionário. Também serão consideradas as observações dos educadores participantes relatadas por meio de conversas nos momentos da formação continuada.

A pesquisadora deverá resguardar a participação voluntária, o sigilo, a privacidade, a não estigmatização dos participantes da pesquisa garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio econômico ou financeiro.

A pesquisadora apresentará os resultados da pesquisa aos participantes do grupo focal e aos profissionais das creches envolvidas e à equipe da Secretaria de Educação, quando da entrega do trabalho final à instituição de ensino ou quando solicitado.

Juiz de Fora, 18 de novembro de 2022.



VERIFICAÇÃO DAS ASSINATURAS



Código para verificação: E31C-0665-DCD0-2857

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:

- ✓ NÁDIA DE OLIVEIRA RIBAS (CPF 810.XXX.XXX-87) em 18/11/2022 17:22:11 (GMT-03:00)
Papel: Parte
Emitido por: Sub-Autoridade Certificadora 1Doc (Assinatura 1Doc)

Para verificar a validade das assinaturas, acesse a Central de Verificação por meio do link:

<https://juizdefora.1doc.com.br/verificacao/E31C-0665-DCD0-2857>