

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LUANA CAROLINE TENUTTI

ABORDAGEM PIKLER E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
RELAÇÕES E PERSPECTIVAS

ERECHIM

2026

LUANA CAROLINE TENUTTI

**ABORDAGEM PIKLER E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
RELAÇÕES E PERSPECTIVAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como
requisito parcial para Conclusão do Curso de
Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da
Fronteira Sul - campus Erechim/RS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flávia Burdzinski de Souza

ERECHIM

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Tenutti, Luana Caroline

Abordagem Pikler e o currículo da Educação Infantil: relações e perspectivas / Luana Caroline Tenutti. -- 2026.

80 f.

Orientadora: Doutora Flávia Burdzinski de Souza

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Erechim,RS, 2026.

1. Educação Infantil. 2. Criança. 3. Currículo. 4. Abordagem Pikler. I. Souza, Flávia Burdzinski de, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

LUANA CAROLINE TENUTTI

**ABORDAGEM PIKLER E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
RELAÇÕES E PERSPECTIVAS**

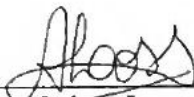
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como
requisito parcial para Conclusão do Curso de
Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da
Fronteira Sul - campus Erechim/RS.

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi defendido e aprovado pela banca em:
23/06/2026.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dra Flávia Burdzinski de Souza – UFFS/Erechim
Orientadora



Prof.ª Dra Adriana Salete Loss – UFFS/Erechim
Avaliadora



Documento assinado digitalmente

LETICIA RIBEIRO LYRA

Data: 27/06/2026 12:10:11-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.ª Dra Letícia Ribeiro Lyra – UFFS/Chapecó
Avaliadora

Dedico este trabalho à minha família e às
crianças, que são minha base e fonte de
inspiração.

AGRADECIMENTOS

Confesso que ainda não havia me passado pela cabeça que o dia de escrever os agradecimentos desta pesquisa seria tão difícil! Pensar em cada pessoa que passou pelo meu processo acadêmico, seja nas aulas, nos corredores, nos momentos de conversa dentro e fora da UFFS, nas trocas diárias, nas noites frias e manhãs geladas ou nos momentos de uma boa conversa no restaurante universitário com professores e colegas me faz perceber o que me trouxe até aqui. Por isso, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é fruto de um caminho percorrido com dedicação desde o início do curso de Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2022. Agradeço a Deus pela oportunidade de vivenciar o acesso a uma Universidade Federal, gratuita e de qualidade.

Na UFFS, tive o prazer de conhecer diversas pessoas incríveis e significativas para a minha formação. O corpo de professores do curso de Pedagogia deixou um pouco de si em cada encontro que tivemos: em diferentes e potentes aulas, exposições, diálogos, palestras e debates. Na universidade, tive a possibilidade de vivenciar a fundo o tripé do ensino, da pesquisa e da extensão, atuando como bolsista de extensão do Programa Seminário Permanente em Educação Infantil (2025-2026) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (2024-2026). Essas bolsas foram o meu “trabalho” por muito tempo, proporcionando o contato direto com diferentes crianças, culturas e infâncias, bem como a possibilidade de refletir e analisar criticamente as práticas pedagógicas que ainda se desenvolvem nas escolas, afastando e pondo “medos” nas crianças. Obrigada, UFFS, por ser uma extensão da minha casa por quatro anos e meio, e por me proporcionar tantas alegrias e construções de aprendizado.

Agradeço à minha turma de colegas e amigas do curso, especialmente à Isadora, que, ao longo do nosso processo de formação inicial foi minha escuta e braço direito. Obrigada pelas conversas, pelo apoio constante e pela amizade. Meu muito obrigada se estende também às minhas colegas de TCC, que a partir das nossas trocas de informações e de angústias construímos juntas pesquisas potentes, ricas e singulares para o campo da educação.

Chego, finalmente, a um momento em que palavras como “obrigada” e “gratidão” parecem não mensurar o quanto essas pessoas foram fundamentais nessa caminhada.

À minha orientadora nesta pesquisa e na bolsa de extensão do Programa Seminário Permanente em Educação Infantil, Prof^a Dr.^a Flávia Burdzinski de Souza, o meu muito obrigada é do tamanho do mundo e não estou exagerando! A você, querida profe Flávia, dedico minha total admiração. Você é meu grande exemplo de profissional que pensa as

infâncias e as crianças a partir da escuta, da sensibilidade, da potência e do amor. Obrigada, obrigada, obrigada! Suas palavras e orientações, tanto nos componentes curriculares de Educação Infantil, Infância(s) e Culturas Infantis quanto na orientação do estágio em Educação Infantil, contribuíram para que eu me tornasse a pessoa que sou hoje. Foi a partir desses momentos que me encantei definitivamente pela Educação Infantil e prometi a mim mesma ser uma pedagoga que valoriza as infâncias; que enxerga a criança como um sujeito ativo e de direitos, que constrói seu conhecimento a partir da experiência, do brincar e das interações.

À minha família, por fim e com todo o meu amor, dedico esta conquista. À minha mãe, ao meu pai, aos meus irmãos e ao meu namorado, agradeço por todo o incentivo e apoio que recebi durante toda a graduação e nas minhas tomadas de decisões. Vocês são a minha inspiração e o meu porto seguro! Obrigada por confiarem em mim, por me escutarem e pela paciência com as minhas ausências. Pelas palavras motivadoras e pela torcida de cada um, meu muito obrigada! Sem a presença e o afeto de vocês jamais este sonho teria ganhado tanta intencionalidade e significado.

Às demais pessoas que me ajudaram de alguma forma, meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) aborda a temática da “Abordagem Pikler e o currículo da Educação Infantil” como centrais. O tema emerge dos estudos acadêmicos vivenciados ao longo do curso de Pedagogia e da realização dos estágios desenvolvidos no campo da Educação Infantil. A problemática que origina o estudo tem como questão: “Que relações e perspectivas existem entre as normativas curriculares da Educação Infantil e os pressupostos da Abordagem Pikler?”. Busca-se por meio desse estudo investigar as relações e perspectivas existentes entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e sua revisão e os pressupostos da Abordagem Pikler. O percurso metodológico utiliza uma abordagem qualitativa, com o uso de pesquisa documental, bibliográfica e estado do conhecimento. Os dados produzidos foram analisados com base na metodologia da Análise Textual Discursiva. Dessa forma, a pesquisa se estrutura em quatro capítulos. O primeiro capítulo, apresenta a metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa. O segundo capítulo, apresenta os percursos históricos e legais da concepção de criança e do currículo na Educação Infantil. O terceiro capítulo, busca refletir sobre os pressupostos da Abordagem Pikler, dando destaque ao movimento livre, a autonomia e as relações entre adultos e crianças. O quarto capítulo, visou analisar quais relações e perspectivas existem entre as normativas curriculares da Educação Infantil e a Abordagem Pikler por meio da Análise Textual Discursiva, organizado em quatro categorias: Autonomia; Vínculo afetivo/cuidado; Movimento; e Ambiente/seguro. Por fim, os resultados pertinentes da pesquisa possibilitaram a compreensão de que são inúmeras as relações e perspectivas entre as normativas curriculares da Educação Infantil e os pressupostos da Abordagem Pikler, revelando encontros que se sustentam por uma pedagogia do respeito e da ética no cotidiano educativo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança. Currículo. Abordagem Pikler.

ABSTRACT

This Undergraduate Thesis addresses the theme of the “Pikler Approach and the Early Childhood Education curriculum” as the central focus. The theme emerges from the academic studies experienced throughout the course of Pedagogy and the completion of internships developed in the field of Early Childhood Education. The problem that originates this study addresses the question: “What relations and perspectives exist between the curricular guidelines of Early Childhood Education and the Pikler Approach premises?”. It is sought by this study to investigate the existing relations and perspectives between the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education and its review and the Pikler Approach premises. The methodology path utilizes a qualitative approach, as well as documentary and bibliographic research and state of knowledge review. The produced data were analyzed based on the Discursive Textual Analysis methodology. In this way, the research is structured in four chapters. The first chapter presents the methodology used to develop the research. The second chapter presents the historical and legal paths of the concept of the child and the Early Childhood Education curriculum. The third chapter seeks to reflect on the Pikler Approach premises, highlighting the free movement, the autonomy and the relations between adults and children. The fourth chapter sought to analyze what relations and perspectives exist between the curricular guidelines of Early Childhood Education and the Pikler Approach through the Discursive Textual Analysis, organized in four categories: Autonomy; Affective bonding/care; Movement; and Safe/environment. Finally, the pertinent research findings enabled the understanding of the countless relations and perspectives between the curricular guidelines of Early Childhood Education and the Pikler Approach premise, revealing encounters that are sustained by a pedagogy of respect and ethics in the educational daily life.

Keywords: Early Childhood Education. Child. Curriculum. Pikler Approach.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Criança subindo no escorregador.....	15
Figura 2 - Fotografia de Emmi Pikler.....	40
Figura 3 - Instituto Pikler.....	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características da abordagem qualitativa a partir de Bogdan e Biklen (1994).....	20
Quadro 2 - Vantagens da pesquisa documental segundo Gil (2002).....	21
Quadro 3 - Documentos oficiais e legislações para a pesquisa documental.....	21
Quadro 4 - Resultados encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2010-2024).....	23
Quadro 5 - Resultados encontrados e relacionados a presente pesquisa.....	23
Quadro 6 - Fases do estado do conhecimento após seleção de descritores de busca (Morosini; Nascimento; Nez, 2021).....	25
Quadro 7 - Exemplo da Análise Textual Discursiva.....	27
Quadro 8 - Concepções teóricas sobre a criança segundo os estudos de Kramer e Motta (2010)	32
Quadro 9 - Principais conceitos da Abordagem Pikler (Falk, 2021a).....	47
Quadro 10 - Sistematização da categoria “Autonomia” construída pela ATD com citações do “Parecer CNE/CEB n. 20/2009” (Brasil, 2009b).....	53
Quadro 11 - Sistematização da categoria “Vínculo afetivo/cuidado” construída pela ATD com citações do “Parecer CNE/CEB n. 20/2009” (Brasil, 2009b).....	58
Quadro 12 - Sistematização da categoria “Movimento” construída pela ATD com citações do “Parecer CNE/CEB n. 20/2009” (Brasil, 2009b).....	63
Quadro 13 - Sistematização da categoria “Ambiente/seguro” construída pela ATD com citações do “Parecer CNE/CEB n. 20/2009” (Brasil, 2009b).....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses Dissertações
BNCCEI	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DOTMEEI	Documento Orientador do Território Municipal de Erechim Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Declaração Universal dos Direitos das Crianças
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. METODOLOGIA.....	19
2. EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSO HISTÓRICO E LEGAL NA GARANTIA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS.....	28
2.1 A CRIANÇA NA ESFERA EDUCACIONAL: O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA, GRATUITA E DE QUALIDADE.....	34
3. OS PRESSUPOSTOS DA ABORDAGEM PIKLER: MOVIMENTO LIVRE, AUTONOMIA E AS RELAÇÕES ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS.....	40
4. ABORDAGEM PIKLER E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES E PERSPECTIVAS.....	50
4.1 CATEGORIA: AUTONOMIA.....	53
4.2 CATEGORIA: VÍNCULO AFETIVO E CUIDADO.....	57
4.3 CATEGORIA: MOVIMENTO.....	62
4.4 CATEGORIA: AMBIENTE SEGURO.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	75

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação em Pedagogia, tem como objetivo principal investigar as relações e perspectivas existentes entre as normativas curriculares da Educação Infantil, como o Parecer CNE/CEB n.20/2009 de 11 de novembro de 2009, faz a revisão das DCNEI (Brasil, 2009b) e os pressupostos da Abordagem Pikler.

O interesse por pesquisar sobre a Abordagem Pikler surgiu no ano de 2023, com os estudos do componente curricular de Psicologia da Educação, desenvolvido na 4ª fase do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus Erechim*. Na época, a turma estava organizada para realizar seminários sobre o livro: “Educação Infantil: resposta educativa à diversidade” (Paniagua; Palacios, 2007). O grupo do qual eu fazia parte teria de trabalhar com o capítulo “Mudanças físicas e psicomotoras” (Paniagua; Palacios, 2007a) e realizar uma leitura complementar do artigo: “A Abordagem Pikler como um possível novo panorama para a Psicologia Infantil” (Silva; Ribeiro, 2021) para enriquecer o diálogo sobre o desenvolvimento das crianças no componente curricular.

Diante disso, ao realizar a leitura do artigo complementar, fiquei encantada com a história e abordagem que Emmi Pikler construiu na cidade de Budapeste, no ano de 1946. Então, comecei a pesquisar quem foi Emmi Pikler, e quais eram os princípios dessa abordagem. Para isso utilizei da internet e aplicativos de redes sociais como uma das ferramentas de busca, e foi nesse momento que conheci a página “Associação Rede Pikler Brasil”, a qual reúne educadores e profissionais que pensam e divulgam o trabalho com essa abordagem. Para além, busquei me aprofundar e adquirir alguns livros como: “Educar os três primeiros anos: A experiência Pikler-Lóczy” da autora Judit Falk (2021) e “Vínculo, movimento e autonomia”, escrito pela autora Suzana Macedo Soares (2020).

Na mesma fase do curso de Pedagogia, tive meu primeiro encontro com o curso que escolhi para minha vida, no componente curricular de Infância(s) e cultura infantil, com a professora Flávia Burdzinski de Souza. Foi a partir deste componente que me apaixonei pela Educação Infantil e disse para mim mesma que eu iria ser uma professora que valoriza as infâncias, que visualiza a criança como um sujeito ativo, de direitos, que constrói seu conhecimento a partir da experiência, brincadeira e interações.

Ademais, na sequência dos estudos do curso, durante o Componente de Educação Infantil, me aproximei cada vez mais dos documentos legais da Educação Infantil, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996); a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 que Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil,

1990); o Parecer CNE/CEB nº20/2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009); a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCCEI (Brasil, 2017); o Referencial Curricular Gaúcho – RCG (Rio Grande do Sul, 2018); e o Documento Orientador do Território Municipal de Erechim Educação Infantil - DOTMEEI (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021). Com esses estudos comecei a refletir sobre o quanto as Escolas de Educação Infantil utilizam esses documentos apenas para construir seu projeto político-pedagógico e, muitas vezes, acabam deixando-os engavetados na escola, mantendo concepções e práticas tradicionais, que não garantem o atendimento aos direitos das crianças.

Posteriormente, no ano de 2024 realizei meu estágio em Educação Infantil em uma escola municipal do Alto Uruguai Gaúcho, com crianças de dois a três anos de idade, pertencentes ao Maternal. Verifiquei que no decorrer dos dias as crianças demonstravam muito interesse por, movimentos, ações e brincadeiras que envolvessem o seu corpo, porém notei que os adultos da escola não tinham muita confiança nas ações das crianças e deste modo acabavam não possibilitando o movimento livre. Isso ficou muito claro no penúltimo dia de observação do estágio em Educação Infantil. Estávamos no pátio da escola, quando uma das crianças começou a subir em um dos escorregadores que ninguém da turma estava subindo, assim, ao concluir sua subida as crianças ficaram eufóricas e queriam também brincar no brinquedo como seu colega que havia conseguido (Figura 1).

Logo, as crianças me pediram ajuda para subir no escorregador e eu as ajudei, indicando os degraus e dando suporte para não deixá-los cair para trás até que se sentissem seguras de si - tudo isso sempre dialogando com as crianças e compreendendo os limites e possibilidades do seu corpo. Entretanto, ao chegar uma nova turma de Maternal, outras crianças também queriam subir nesse mesmo escorregador e me dispus a auxiliá-las. Porém, a professora da turma delas não autorizou que a brincadeira continuasse, por isso parei de ajudar as crianças. Percebi, então, que acabei quebrando a confiança, a autonomia, o movimento, a felicidade, a brincadeira, a exploração e a vivência de uma nova experiência realizada pelas crianças.

Figura 1 - Criança subindo no escorregador



Fonte: acervo pessoal da autora (2024).

A partir disso, a definição do percurso de aprendizagem do estágio em Educação Infantil se desenvolveu com a seguinte pergunta: “O que meu corpo pode fazer?”. Deste modo, o percurso de investigação com as crianças bem pequenas do Maternal, foi pensado e realizado de acordo com os pressupostos da Abordagem Pikler sendo: vínculo afetivo, movimento livre, autonomia e ambiente seguro (Falk, 2021a). A partir da experiência do estágio, buscou-se compreender a importância do movimento livre, que foi tão observado junto às ações com as crianças e que gerou a temática central de investigação, que teve o intuito de proporcionar experiências e brincadeiras de modo autônomo, livre e confiante na potencialidade corporal das crianças, sem medos.

À vista disso, todo o percurso de investigação desenvolvido no estágio em Educação Infantil, no ano de 2024, perpassou experiências que envolveram o corpo, como: exploração de materiais e objetos, brincadeiras, desenhos etc. Pois, “[...] toda a experiência [...] passa pelo corpo. É por meio de sua corporeidade que ele expressa as sensações de prazer, desprazer, bem-estar, mal-estar, dor ou desconforto. Ele tem necessidade de movimento e de ação” (Soares, 2020, p. 46). Desta forma, baseando-se em Soares (2020), é a partir dos movimentos que cada crianças do Maternal pode “[...] manifesta seu desejo de existir [...]” (Soares, 2020, p. 46) desvinculando-se cada vez mais dos modelos impostos pelos adultos.

O estágio em Educação Infantil não somente contribuiu para minha formação inicial como pedagoga, mas também como ser humano que está sempre em constante evolução e transformação. Nesse sentido, de modo geral, analisando todas as experiências vividas

durante esse tempo, ainda vejo que há desafios para serem potencializados e trabalhados, a fim de melhorar a qualidade na Educação Infantil. Como o complexo entendimento de que, o currículo na Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam integrar as experiências e realidades das crianças, valorizando as suas vivências de seus contextos familiares, promovendo a articulação das aprendizagens de forma potente e significativa, construídas nas interações consigo mesmas e com o meio (Brasil, 2009b).

A partir das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, deve-se partir da criança, dos seus saberes e experiências, para organizar as ações pedagógicas ou seja, a criança deve ser entendida como centro de todo o planejamento curricular da Educação Infantil (Brasil, 2009b) passando a exigir dos adultos atenção especial às suas curiosidades, necessidades e experiências. Nesse cenário, segundo o Parecer CNE/CEB n. 20/2009 (Brasil, 2009b) a criança cria laços de amizade, diverte-se, brinca de faz-de-conta, manifesta desejos, observa, dialoga, experimenta, questiona, elabora interpretações sobre o mundo e suas identidades pessoais e coletivas, contribuindo para a produção cultural.

Fundamentado no pressuposto da centralidade da criança, segundo o Parecer CNE/CEB n. 20/2009 (Brasil, 2009b), as instituições de Educação Infantil organizam seu currículo de modo a ser entendido como práticas educacionais organizadas em torno dela, dos seus conhecimentos e em meio às relações sociais que travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção da sua identidade. Posto isso, tudo que acontece na escola é currículo, isto significa que todas as ações que as crianças realizam e constroem desde a chegada na escola até sua saída ligam-se ao currículo, assim em concordância com o DOTMEEI (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021, p. 23) “[...] dormir, vestir-se, deslocar-se, alimentar-se, hidratar-se, higienizar-se, organizar seus pertences, conversar, conviver, investigar, explorar, brincar, recepções, despedidas etc., constituem o currículo” da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, a partir das leituras, pesquisas, e experiência do estágio em Educação Infantil e pelo grande amor e respeito que tenho pelas crianças, esse Trabalho de Conclusão de Curso busca problematizar: “Que relações e perspectivas existem entre as normativas curriculares da Educação Infantil e os pressupostos da Abordagem Pikler?”.

Para garantir a organização da pesquisa e assegurar o alcance dos objetivos propostos, quatro capítulos foram constituídos. O primeiro capítulo apresenta o percurso metodológico elaborado para o trabalho, sendo um processo construído a partir da abordagem qualitativa, seguindo com procedimentos da pesquisa documental, bibliográfica e estado do conhecimento, juntamente com a análise textual discursiva, a partir dos autores e autoras

como: Ludke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994), Gatti (2010), Moraes e Galiuzzi (2011), Morosini e Fernandes (2014) e Morosini, Nascimento e Nez (2021).

O segundo capítulo intitulado como “Educação Infantil: percurso histórico e legal na garantia dos direitos das crianças” tem como objetivo apresentar os percursos históricos e legais da concepção de criança e do currículo na Educação Infantil. Para esse capítulo as discussões são divididas com um subtítulo nomeado “A criança na esfera educacional: o direito à Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade” tomando como referencial autores e autoras como: Ariès (1986), Bujes (2001), Sarmiento (2004), Moura (2007), Andrade (2010), Kramer e Motta (2010), Paschoal e Machado (2012), Oliveira (2013), Lippi, Fussinger e Lopes (2024), Souza e Nogueira (2024) e também leis e documentos oficiais, como: a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (UNICEF, 1958), Constituição Federal (Brasil, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Parecer CNE/CEB n. 20/2009, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009b) e a Resolução CEB n. 20 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a).

O terceiro capítulo nomeado como “Os pressupostos da abordagem Pikler: movimento livre, autonomia e relações entre adultos e crianças” busca refletir sobre os pressupostos da Abordagem Pikler, dando destaque ao movimento livre, a autonomia e as relações entre adultos e crianças. Para isso, foram utilizadas para a reflexão autores, como: Soares (2020), Falk (2021a; 2022b) e Recktenvald (2025).

O quarto capítulo, “Abordagem Pikler e o currículo da Educação Infantil: relações e perspectivas” visa analisar quais relações e perspectivas existem entre as normativas curriculares da Educação Infantil e a Abordagem Pikler por meio da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2011). Os dados foram divididos e, depois, agrupados por sentidos. Esse processo deu origem a quatro categorias centrais de análise, que organizam-se em subcapítulos, nomeados como “Categoria: autonomia”; “Categoria: vínculo afetivo e cuidado”; “Categoria: movimento” e “Categoria: ambiente seguro”, tendo como referencial para a análise do texto normativo: Parecer CNE/CEB n.20/2009 de 11 de novembro de 2009, faz a revisão das DCNEI (Brasil, 2009b) e autores teóricos, como: Soares (2020), Falk (2021a; 2022a; 2022b), Tardos e Szanto (2021) e Tardos (2022a; 2022b).

Por fim, as Considerações finais deste estudo sintetizam o percurso investigativo que buscou compreender as relações e perspectivas entre as normativas curriculares da Educação Infantil e os pressupostos da Abordagem Pikler, evidenciando potentes e significativas relações entre ambos. Nesse fechamento, retoma-se a problemática da pesquisa para

apresentar os achados das quatro categorias, Autonomia; Vínculo afetivo/cuidado; Movimento; e Ambiente seguro. Esse estudo, portanto, convida a uma reflexão acerca da Abordagem Pikler e o currículo da Educação Infantil, possibilitando caminhos para compreender práticas cotidianas e curriculares mais humana, éticas, sensíveis e comprometida com crianças potentes, seguras, autônomas e livres nas instituições de Educação Infantil.

1. METODOLOGIA

Esse capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico da presente pesquisa, que segue uma abordagem qualitativa, com o uso dos procedimentos da pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Para isso, autores como Ludke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994), Gatti (2010), Morosini e Fernandes (2014) e Morosini, Nascimento e Nez (2021) foram utilizados na construção do trabalho. E para o desenvolvimento dos dados produzidos, foram utilizados os pressupostos da Análise Textual Discursiva (Moraes e Galianzi, 2011).

Segundo as autoras, Menga Ludke e Marli André (1986, p. 1) “[...] para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.” Sendo assim, a pesquisa é muito além do que apenas uma busca para compreender um significado, por exemplo (Ludke; André, 1986). A pesquisa “[...] a partir do estudo de um problema [...] desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento” (Ludke; André, 1986, p. 2). Diante disso, a autora Bernardete Gatti (2010, p. 9) atribui para a pesquisa o significado e importância de ser o “[...] ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa [...]”.

Do mesmo modo, na pesquisa não estamos em busca de “[...] qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos” (Gatti, 2010, p. 9). Nesse sentido, busca-se com a base nas perspectivas da abordagem Pikler e o currículo da Educação Infantil, ampliar o conhecimento a partir da investigação das relações existentes entre as normativas curriculares da Educação Infantil e os pressupostos da Abordagem Pikler.

Em vista disso, a importância da pesquisa em educação é ir “[...] além dos fatos, desvendando processos, explicando consistentemente fenômenos segundo algum referencial” (Gatti, 2010, p. 10). Afinal, “[...] pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (Gatti, 2010, p. 12), como no caso dessa pesquisa, o tema surge a partir do significado das experiências com a docência no curso de Pedagogia que foram sendo estabelecidas.

Nessa perspectiva, a pesquisa não se resume à descrição de conceitos e “coleta” de informações, mas constitui um movimento de criticidade e reflexão. Trata-se de superar o senso comum, buscando desenvolver compreensões intencionais e potentes de

aprofundamento dos conhecimentos construídos durante o processo de pesquisa (Gatti, 2010). Em vista disso, a presente pesquisa utiliza a abordagem qualitativa, que segundo Robert Bogdan e Sari Bikler (1994) é definida a partir de cinco características:

Quadro 1 - Características da abordagem qualitativa a partir de Bogdan e Biklen (1994)

Nº	Características
1º	“Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47).
2º	“A investigação qualitativa é descritiva” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48).
3º	“Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49).
4º	“Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 50).
5º	“O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 50).

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A partir da leitura do quadro, é possível perceber que a abordagem qualitativa, busca compreender com profundidade o processo de experiência do ser humano, na sua realidade, contexto, valorizando as descrições e significados. Essa abordagem de pesquisa não trabalha com dados descritos em números, mas sim, em formato de registros escritos utilizados juntamente com citações que acompanham os dados produzidos, sendo eles: blocos de notas, transcrições de áudios e vídeos, entrevistas, relatórios, etc (Bogdan; Biklen, 1994).

Em conjunto com a abordagem qualitativa é utilizado como procedimento de pesquisa, a pesquisa bibliográfica. O autor Antonio Gil (2002, p. 44) afirma que, “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Ademais, Gil (2002) aponta vantagens de trabalhar com esse procedimento de pesquisa, sendo: “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço” (Gil, 2002, p. 45).

Ao mesmo tempo, além de trabalhar com a pesquisa bibliográfica a partir de livros, artigos, teses e dissertações, que compõem os capítulos do referencial teórico, também é realizada a pesquisa documental. Gil (2002) explica que a pesquisa documental é parecida

com a pesquisa bibliográfica, porém o que as diferencia são as fontes, pois a “[...] pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2002, p. 45). Diante disso, Gil (2002) apresenta em seu escrito as vantagens de trabalhar com a pesquisa documental:

Quadro 2 - Vantagens da pesquisa documental segundo Gil (2002)

Nº	Vantagens
1º	“[...] há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados” (Gil, 2002, p. 46).
2º	“Outra vantagem da pesquisa documental está em seu custo. Como a análise dos documentos, em muitos casos, além da capacidade do pesquisador, exige apenas disponibilidade de tempo, o custo da pesquisa torna-se significativamente baixo, quando comparado com o de outras pesquisas” (Gil, 2002, p. 46).
3º	“Outra vantagem da pesquisa documental é não exigir contato com os sujeitos da pesquisa” (Gil, 2002, p. 46).

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Nesses termos, no procedimento da pesquisa documental a pesquisa utiliza documentos oficiais e legislações que discutem e relacionam-se com a Abordagem Pikler, Educação Infantil e Currículo, sendo:

Quadro 3 - Documentos oficiais e legislações para a pesquisa documental

Ano	Nome	Sigla
1959	Declaração Universal dos direitos das crianças	UNICEF
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	CF
1990	Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente	ECA
1996	Lei nº 9.394/96 - Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	LDBEN
1999	Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	DCNEI
2009	Parecer CNE/CEB nº20/2009 - Revisa as Diretrizes	DCNEI

	Curriculares Nacionais da Educação Infantil	
2017	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil	BNCCEI

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Nesses termos, além da grande contribuição da pesquisa documental para a análise de quais relações existem entre as normativas curriculares da Educação Infantil e a Abordagem Pikler, também é utilizado para enriquecer o referencial teórico, o que Marília Morosini e Cleoni Fernandes (2014), apresentam como estado de conhecimento. Segundo as autoras o estado de conhecimento “[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 154). Deste modo, o estado de conhecimento é utilizado para levantar pesquisas concluídas e entender o que é produzido sobre o tema da pesquisa.

Nessa perspectiva, a primeira etapa metodológica do estado de conhecimento, segundo as autoras, é “[...] a seleção das fontes que serão usadas na busca de material de análise” (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 72). Assim, para desenvolver essa pesquisa, foi realizado um levantamento no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a fim de verificar dissertações e teses que datam entre os anos de 2010 a 2024. Os anos selecionados para realizar a pesquisa foram escolhidos pelo fato de que em novembro de 2009 ocorreu a publicação da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por meio do Parecer CNE/CEB n. 20/2009 e em dezembro de 2009 (Brasil, 2009b), foi publicada a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, no qual fixou as novas e atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a). Diante deste marco para a Educação Infantil no final de 2009, a presente pesquisa busca a partir do ano de 2010 trabalhos que se relacionam com a temática investigada.

A segunda etapa, é a “[...] seleção das palavras-chaves ou descritores de busca [...]”, que permitem “[...] a localização de uma infinidade de material bibliográfico, devido à indexação de palavras inseridas e vinculadas aos diferentes assuntos de interesse de pesquisadores” (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 72). Para isso, os descritores de busca foram: abordagem Pikler (ou pikleriana) e currículo da Educação Infantil. Os quadros abaixo representam essa busca e os resultados

Quadro 4 - Resultados encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2010-2024)

Descritor de busca	Quantidade de trabalhos encontrados	Trabalhos que relacionam com a pesquisa
Abordagem Pikler ou abordagem pikleriana	6 resultados	4 resultados
Currículo da Educação Infantil	57 resultados	6 resultados

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Com base nos resultados encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses Dissertações - BDTD entre os anos de 2010 e 2024, foram realizadas leituras dos títulos das pesquisas para verificar a presença dos descritores de busca nos títulos das pesquisas (abordagem Pikler ou pikleriana e currículo da Educação Infantil). Após identificar títulos que continham esses descritores, procedeu-se a o acesso e à leitura dos resumos das dissertações e teses, buscando reconhecer se o conteúdo neles apresentado estabelecia relação com a pesquisa.

A partir disso, foram constatados 6 resultados a partir do descritor “Abordagem Pikler ou abordagem pikleriana”, porém, apenas 4 resultados apresentaram relação com a temática da pesquisa. Outrossim, com o descritor “Currículo da Educação Infantil” apresentou-se um significativo número de pesquisas - 57 resultados - dos quais apenas 6 resultados dialogam com a presente pesquisa. A partir disso, o quadro abaixo reúne as 10 pesquisas selecionadas durante a pesquisa por descritores de busca.

Quadro 5 - Resultados encontrados e relacionados a presente pesquisa

Ano	Título	Autor (a)	Tipo de documento	Universidade
2015	O currículo da educação infantil de Municípios do Paraná - Brasil : análise de documentos para educação de crianças pequenas	Paula, Rubian Mara de	Dissertação	UFPR
2016	Corporeidade e currículo da educação infantil: um estudo numa escola do campo	Silva, Carliane de Oliveira	Dissertação	UNEB

2018	Identidade cultural no currículo da educação infantil na Rede Municipal de Vinhedo	Pedrassa, Mariana Cristina	Dissertação	UNICAMP
2020	O desenvolvimento da autonomia dos bebês a partir do movimento livre: diálogos com a Abordagem Pikler	Kalleter, Rafael Ferreira	Dissertação	UFRGS
2021	O desenvolvimento humano como direito e objetivo educacional no currículo da educação infantil	Medeiros, Cássia Maria Lopes Dias	Dissertação	UNISINOS
2022	Abordagem Pikler: contribuições para a formação permanente de professores e professoras que trabalham com crianças, do nascimento aos três anos de idade, em contexto de creche	Ginante, Andréia	Dissertação	PUC-SP
2022	Compreensões de professoras sobre os campos de experiências presentes no currículo da educação infantil.	Silva, Kellyana Ferreira da	Dissertação	UFCG
2022	O protagonismo de crianças no currículo da educação infantil de uma instituição pública em Imperatriz/MA	Nogueira, Edilma Bandeira de Araújo	Dissertação	UFMA
2023	Contribuições da Abordagem Pikler para a formação e prática docente na primeiríssima infância (0 a 3 anos)	Gottardo, Bruna Santos	Dissertação	PUC-SP
2024	A abordagem Pikler-Lóczy em creches públicas paulistanas : qualidade	Dalledone, Giovanna Castro	Dissertação	UFPR

	percebida na docência com bebês			
--	---------------------------------	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Ainda segundo Morosini, Nascimento e Nez (2021), o estado do conhecimento estrutura-se metodologicamente após a fase de seleção de descritores de busca em:

Quadro 6 - Fases do estado do conhecimento após seleção de descritores de busca (Morosini; Nascimento; Nez, 2021)

Nº	Fase	Descrição
3º	“Organização do corpus de análise” (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 72).	→ Bibliografia anotada; “[...] leitura flutuante dos resumos apresentados nos bancos de dados; seleção dos primeiros achados na bibliografia anotada [...]” (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 72).
4º	“Identificação e seleção de fontes” (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 72).	→ Bibliografia sistematizada; “[...] se constitui na relação dos trabalhos de teses/dissertações a partir dos seguintes itens: número de identificação do trabalho, ano de defesa, autor, título, nível da Pós-Graduação (mestrado ou doutorado), metodologia e resultados” (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 73).
5º	“Construção das categorias analíticas do corpus” (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 72).	→ Bibliografia categorizada; “Constitui-se no reagrupamento em uma tabela da bibliografia sistematizada, segundo blocos temáticos que representam as categorias” (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 74).
6º	“Considerações acerca do campo e do tema de pesquisa” (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 72).	→ “[...] produção e construção do texto” (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 76). “[...] o autor/investigador se permite, a partir dos trabalhos mapeados e classificados em categorias, analisar e cotejar os achados numa expressão textual que segue as abordagens de sua área do conhecimento” (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 76).

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Nessa direção, é importante salientar que as fases (3º, 4º, 5º e 6º) descritas no Quadro 6 não serão realizadas, pois, para esta pesquisa o objetivo é apenas identificar pesquisas que

se relacionam com a temática investigada. Deste modo, após o levantamento é perceptível que existem pesquisas que exploram separadamente os temas Abordagem Pikler e o Currículo da Educação Infantil, e que ainda são escassos os estudos que estabelecem relação entre as duas temáticas. Diante disso, a presente pesquisa propõe-se a investigar as relações e perspectivas existentes entre as normativas curriculares da Educação Infantil e os pressupostos da Abordagem Pikler.

Ademais, para a compreender a produção dos dados, esta pesquisa utiliza como procedimento de análise de dados, a Análise Textual Discursiva - ATD em conformidade com os escritos de Raquel Moraes e Maria do Carmo Galiuzzi (2011). A Análise Textual Discursiva “[...] corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 7).

A ATD, segundo Moraes e Galiuzzi (2011) é organizada e desenvolvida a partir de três ciclos principais sendo, a unitarização, categorização e metatexto. O primeiro momento da ATD é a unitarização, que tem como foco “[...] examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 11). Para isso, é fundamental que seja realizada uma leitura atenta de significado e sentido dos textos (Moraes; Galiuzzi, 2011). Desse modo, a pesquisa buscou dentro do levantamento bibliográfico e documental trechos e textos que abordassem o conceito de currículo da Educação Infantil e dos pressupostos da abordagem pikler (movimento livre, vínculo afetivo/cuidado, autonomia e ambiente seguro).

Sob esse foco, a categorização “[...] envolve construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias” (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 12). Nesse sentido, a categorização auxilia na organização das unidades, agrupando-as a partir de categorias que abrangem significados e sentidos semelhantes (Moraes; Galiuzzi, 2011).

Para finalizar o ciclo da ATD é desenvolvido o metatexto que “[...] representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores” (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 12). Deste modo, o metatexto consiste nas significações e sentidos atribuídos e desenvolvidos durante as leituras dos textos, além disso, essa etapa final envolve descrição e muita interpretação.

A partir da ATD, os assuntos foram sendo agrupados pela similaridade das categorias,

sendo elas: Autonomia; Vínculo afetivo/cuidado; Movimento; e Ambiente/seguro. Para elucidar esse processo, no Quadro 7 apresento um exemplo de como desenvolvi a ATD na pesquisa, tendo como análise o Parecer CNE/CEB n. 20/2009, de 11 de novembro de 2009 que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009b) à luz da Abordagem Pikler.

Quadro 7 - Exemplo da Análise Textual Discursiva

Unitarização	Categorização	Metatexto
“Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários” (Brasil, 2009b, p. 8).	Autonomia	O trecho apresenta a criança como um sujeito ativo e evidencia a autonomia como um dos princípios fundantes das DCNEI (Brasil, 2009b).

Fonte: elaborado pela autora (2026).

No próximo capítulo, apresentarei os percursos históricos e legais da concepção de criança e do currículo na Educação Infantil.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSO HISTÓRICO E LEGAL NA GARANTIA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

Esse texto tem como objetivo apresentar os percursos históricos e legais da concepção de criança e do currículo na Educação Infantil. Para isso foram utilizados autores e autoras que abordam o tema, como: Ariès (1986), Bujes (2001), Sarmento (2004), Moura (2007), Andrade (2010), Kramer e Motta (2010), Paschoal e Machado (2012), Oliveira (2013), Lippi, Fussinger e Lopes (2024), Souza e Nogueira (2024). Além de leis e documentos oficiais, como: a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (UNICEF, 1958), Constituição Federal (Brasil, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Parecer CNE/CEB n. 20/2009, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009b) e a Resolução CNE/CEB n. 20 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a).

Conforme apresenta Maria Isabel Edeweiss Bujes (2001), em cada momento da história foi concebido modos de pensar o que é infância, criança e o currículo na Educação Infantil. Segundo o autor Manuel Jacinto Sarmento (2004, p. 11) no período da Idade Média, as crianças eram consideradas “seres biológicos”, sem “autonomia” e pertenciam ao mundo da mãe até que crescessem e conseguissem trabalhar, lutar nas guerras ou reproduzir.

Conforme Sarmento (2004, p. 11), as crianças eram introduzidas precocemente na “adulter”, ou seja no universo das ações dos adultos. Nesse mesmo sentido, o autor Phillippe Ariès (1986, p. 10) acrescenta que a criança tornava-se um “homem jovem”. Diante disso, Sarmento (2004) enfatiza que a própria ideia de infância, bem como a compreensão do que é ser criança, é uma construção do período moderno.

Nas palavras de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2013), durante séculos a responsabilidade do cuidado das crianças era uma tarefa das mulheres. Logo após o bebê deixar o peito da mãe, entendia-se que a criança passava a ser um “pequeno adulto”. Assim, que deixasse de necessitar os cuidados básicos, começava a ajudar os adultos no trabalho e automaticamente aprender a partir do convívio social (Oliveira, 2013).

Com base nisso, Elisiane Andreia Lippi, Natana Fussinger e Váleria Bertoletti Lopes (2024, p. 33) acrescentam que “[...] a história da infância no mundo perpassou caminhos de desinteresse e, em algumas culturas e classes sociais, abusos e desproteção”. Ademais, pela sociedade não valorizar a infância as crianças não tinham vestimentas próprias, ou seja, usavam roupas iguais aos adultos, eram submetidas a jornadas de trabalho intensas, onde

apenas eram diferenciadas dos adultos pelo seu condicionamento físico (Lippi; Fussinger; Lopes, 2024).

De acordo com Lippi, Fussinger e Lopes (2024), no período da colonização do Brasil no século XVI, por exemplo, tanto crianças europeias quanto crianças originárias brasileiras sofreram com a brutalidade e violência da época. As crianças que chegavam ao Brasil da Europa nos navios presenciaram cenas sexuais ou foram abusadas sexualmente. As crianças originárias brasileiras, sofriam com a rigidez da catequização e imposição dos jesuítas em disciplinar e tornar as crianças seres civilizados (Lippi; Fussinger; Lopes, 2024).

Segundo Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade (2010, p. 59), com a modernidade a infância apresenta dois sentidos paradoxais, sendo: “[...] o reconhecimento da criança e a perda da sua liberdade, pois se antes o anonimato permitia uma ampla vivência na coletividade, agora inicia-se o processo de “privatização” de suas vivências, seja na família, seja na escola”. Andrade (2010) também ressalta que entre os séculos XIX e XX começa a se entender a infância como uma etapa do desenvolvimento humano e são desenvolvidas regras para higienização e cuidado das crianças.

Nesse sentido, Jaqueline Delgado Paschoal e Maria Cristina Gomes Machado (2012) enfatizam que com o período de industrialização, por volta do século XIX, tanto homens como mulheres passaram a trabalhar nas fábricas, submetidos a longas jornadas diárias. Em decorrência disso, as primeiras escolas, creches e pré-escolas foram criadas com um caráter de predominância do assistencialismo, cujo objetivo era apenas cuidados básicos, higiene, alimentação e segurança física (Paschoal; Machado, 2012).

A autora Oliveira (2013) apresenta que, no Brasil, com o advento da indústria e da urbanização no início do século XX a estrutura social e tradicional da família é transformada, ocasionada pela aceleração da atividade industrial. Deste modo, havendo a transição do trabalho na vida do campo, desenvolvido no coletivo da família, para um trabalho focado na força individual do operário e desvinculando da sua moradia. Porém, os homens ainda estavam vinculados ao trabalho no campo, assim, as fábricas admitiram muitas mulheres/mães o que gerou “problemas” no cuidado de seus filhos (Oliveira, 2013).

Segundo Esmeralda Blanco Bolsonaro de Moura (2007), muitas crianças que saíram do campo e foram para cidade com suas famílias por melhores condições de vida acabaram trabalhando juntamente com seus pais no chão das fábricas, nesse espaço as crianças sofriam com a disciplinarização, maus tratos, violência física, longas jornadas diárias de trabalho, doenças, perdas de membros do corpo e mão de obra barata. Além das fábricas, as crianças também trabalhavam e viviam nas ruas das cidades, onde passavam a assaltar, roubar e a pedir

esmola. Esse ponto fez com muitas pessoas enaltecessem o trabalho infantil com intenção de que ao saírem das ruas, as crianças seriam protegidas e preservadas no chão das fábricas (Moura, 2007). Oliveira (2013) coloca que as primeiras soluções encontradas por algumas mães trabalhadoras foi procurar pessoas que pudessem ajudar no cuidado das crianças ou procurar mulheres dispostas a cuidar dos filhos em troca de dinheiro.

Conforme Oliveira (2013), com a chegada de muitos imigrantes jovens da Europa no início do século XX, o trabalho da mulher nas fábricas e indústrias decresceu acarretado pela alta produtividade dos jovens imigrantes. Entretanto, segundo Oliveira (2013), mesmo com o decréscimo da mão de obra feminina, os patrões e trabalhadores traçaram embates para solucionar o cuidado dos filhos das mulheres trabalhadoras. Esta ação ligada a interesses majoritariamente econômicos continuou a ser vista como um favor, uma caridade e não como um dever social (Oliveira, 2013). Diante disso, alguns imigrantes que tinham formação e experiência profissional e política que tiveram contato com movimentos na Europa e nos Estados Unidos, organizaram-se e procuraram entrar em contato com os sindicatos e demais trabalhadores, para buscar reivindicar melhores condições de trabalho e lutar por seus direitos. E, entre tantas reivindicações, pediam locais para cuidar das crianças enquanto as mulheres/mães operárias trabalhavam (Oliveira, 2013). Porém é relevante destacar que nem todas as pessoas concordavam com essa reivindicação.

Por consequência destes movimentos, alguns empresários e donos de grandes fábricas da época, buscaram conceder benefícios como construção de vilas e creches para os filhos das mães operárias com intenção de desmobilizar os movimentos sindicais. Com base nisso, as empresas donas das creches e escolas utilizavam desta ação como benefício no trabalho, ou seja, as crianças filhos das mães operárias eram atendidas e cuidadas nos locais construídos pelas fábricas enquanto a mãe despreocupada aumentava sua força de trabalho na indústria. Entretanto, os empresários e o movimento operário tinham como concepção de mulher a mãe cuidadora do lar e dos filhos, por isso, a criação de creches e escolas às vezes era pouco valorizada, pois, para eles não era um problema emergente (Oliveira, 2013).

No ano de 1923, houve a primeira normatização para regulamentar que no trabalho das mulheres/mães deveriam haver locais de creche e salas para que pudessem amamentar seus filhos (Oliveira, 2013). Além disso, ainda na década de 20, surgiram as primeiras regulamentações nacionais com objetivo de atender crianças em escolas e jardins de infância. Ademais, com o capitalismo exacerbado na segunda metade do século XX, houve mais um aumento significativo da força da mulher/mãe no mercado de trabalho. Nesse sentido, os locais que atendiam crianças tiveram um aumento expressivo na procura de vagas pelo fato de

que não apenas trabalhadoras das fábricas solicitaram atendimento, mas sim, empregadas domésticas, funcionárias públicas e mulheres que trabalhavam no comércio (Oliveira, 2013).

Ainda Andrade (2010) apresenta que na década de 40 - momento marcado pelo regime ditatorial de Getúlio Vargas - as “[...] políticas voltadas para a infância no Estado Novo configuraram ações de tutela e proteção, havendo a regulamentação e criação de diversas instituições públicas voltadas às crianças de 0 a 6 anos” (Andrade, 2010, p. 140). Nesse período “[...] a criança é apresentada como cidadã do futuro, devendo receber cuidados especiais do Estado com o objetivo implícito de fortalecimento do estado ditatorial de Vargas” (Andrade, 2010, p. 140). Ou seja, a criança é vista como um sujeito a ser moldado para um futuro de trabalho e obediência.

No ano de 1959, a Organização das Nações Unidas (UNICEF, 1959) elaborou a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, evidenciando, internacionalmente, que a criança é um sujeito de direitos. Desta maneira, ficou estabelecido dez princípios que garantem a todas as crianças: o direito à igualdade; direito à proteção; direito a desde o nascimento ter nome e nacionalidade; direito à alimentação, saúde, lazer, moradia; direito à educação e cuidado; direito a acolhimento, amor, afeto e compreensão; direito à educação gratuita, a escuta e a brincadeira; direito a proteção contra toda forma de violência, crueldade e exploração e direito a crescer em espaços de amizade, paz e solidariedade (UNICEF, 1959).

Essa Declaração foi um marco histórico para que vários países iniciassem o debate sobre a garantia dos direitos das crianças. No entanto, conforme as autoras Flávia Burdzinski de Souza e Gabriela Medeiros Nogueira (2024) esse marco advém de uma história de luta e de reconhecimento, buscando ir contra a uma perspectiva adultocêntrica que anula e silencia os direitos das crianças. As autoras apresentam que é relevante pensar “[...] a infância como categoria social a qual tem as crianças como sujeitos da sua história, como autoras, como cidadãs” (Souza; Nogueira, 2024, p. 64) reconhecendo que as crianças têm direito a cuidado e atenção.

Sob esse foco, para garantir à criança esses direitos é imprescindível que se reconheça nas crianças “[...] o silêncio, o olhar, os gestos, o tempo, as brincadeiras, falas e relações, os contextos sociais e históricos, enfim, o modo como cada criança produz cultura e é nela produzida. Ao conhecer a criança é possível reconhecê-la como humano e aceitá-la” (Souza; Nogueira, 2024, p. 65-66). Outro ponto a ser entendido sobre a criança é que ela deve ser vista como ela mesma no tempo presente e não como algo a ser produzido ou construído para o futuro. “A criança tem uma história única e singular, que não pode ser confundida com um

processo universal, uma vez que é afetada pela sociedade e pelas culturas, produzindo outros modos de viver a infância” (Souza; Nogueira, 2024, p. 67).

Em seu sentido etimológico segundo Souza e Nogueira (2024, p. 60) “[...] a palavra “*infância*” provém do latim *infantia* e significa “ausência de fala”. O *infans* seria aquele que ainda não adquiriu o poder de fala” [...]. Com isso, as autoras apresentam o compromisso de compreender a ausência de voz das crianças durante muito tempo da história e por sua vez o entendimento de que nos dias de hoje o sentido etimológico da palavra infância já não é mais válido, pois as crianças apresentam voz ativa, são sujeitos culturais, históricos e plurais (Souza; Nogueira, 2024). Assim, “[...] ao invés de querer enquadrar as crianças dentro de um sistema opressor, abre-se para aprender com elas sobre uma nova perspectiva de trabalho que centraliza a busca pela garantia de seus direitos” (Souza; Nogueira, 2024, p. 68).

Diante disso, rompe-se com as visões conservadoras de criança e busca-se entender a criança como um sujeito de direitos, singular, produtora de cultura, detentora de voz, central e protagonista (Souza; Nogueira, 2024). Além disso, para alicerçar essa visão de criança é interessante pensar o que Kramer e Motta (2010) apresentam como concepções teóricas sobre criança em diferentes áreas do conhecimento. O Quadro 7 detalha as contribuições da Filosofia ressaltando a criança como um ser histórico e produtor de cultura, para a Psicologia a criança constrói-se por meio da linguagem e na Sociologia, a criança é um sujeito social que nas interações com pares cria e se recria ativamente (Kramer; Motta, 2010).

Quadro 8 - Concepções teóricas sobre a criança segundo os estudos de Kramer e Motta (2010)

Concepções teóricas sobre a criança	
Filosofia	“No âmbito da Filosofia, a teoria crítica da cultura e da modernidade considera que a criança cria cultura, brinca, dá sentido ao mundo, produz história, recria a ordem das coisas, estabelece uma relação crítica com a tradição” (Kramer; Motta, 2010, p. 1).
Psicologia	“Para a Psicologia histórico-cultural, a criança supera sua condição natural através da linguagem fazendo-se na história ao mesmo tempo em que faz história” (Kramer; Motta, 2010, p. 1).
Sociologia	“Para a Sociologia da Infância, a criança possui uma dupla inserção na sociedade: estrutural, enquanto geração e concreta, enquanto cada sujeito histórico. As perspectivas estruturais tomam a infância como categoria geracional: as crianças pertencem à mesma faixa etária, ao mesmo tempo, e sofrem as ações da estrutura social em que estão inseridas. As perspectivas interpretativas partem também do pertencimento da criança à categoria social da infância e estudam processos de subjetivação, nas interações com adultos e com seus pares, recriando as culturas onde estão inseridas”

	(Kramer; Motta, 2010, p. 2).
--	------------------------------

Fonte: elaborado pela autora (2025).

As concepções teóricas sobre a criança apresentadas por Kramer e Motta (2010) evidenciam a criança como um sujeito histórico, social e cultural. Além disso, as concepções apresentadas convergem para uma compreensão que rompe com as concepções tradicionais de criança estabelecidas ao longo do tempo.

As autoras Lippi, Fussinger e Lopes (2024) expõem que na década de 1980, com os estudos em ascensão da Sociologia da Infância e da Antropologia da Infância passou-se a ver a criança a partir de um olhar mais humanizado, buscando “[...] superar a concepção de que a criança é um ser frágil, reprodutor de cultura, incapaz, uma tábua rasa e tantas outras nomenclaturas atribuídas a ela ao longo dos tempos” (Lippi; Fussinger; Lopes, 2024, p. 36).

A partir dessa mudança de concepção social, que atinge a esfera mundial, o Brasil, em 1988 publica após o fim da ditadura militar a Constituição Federal (Brasil, 1988). Em seu documento, a Constituição estabelece no Art. 6 os direitos sociais fundamentais e que devem ser garantidos a todos os cidadãos: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988, s.p).

A Constituição Federal (Brasil, 1988) também apresenta no Art. 227 o dever da família, da sociedade e do Estado em assegurar todos os direitos das crianças e dos adolescentes, além da prioridade em acolhê-los, respeitá-los e protegê-los.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, s.p).

Ainda, a Constituição Federal expressa no Art. 203, inciso I “[...] a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice” (Brasil, 1988, s.p). Tais citações expressas sobre a Constituição Cidadã definem os direitos sociais das crianças, a proteção à infância em ordem jurídica, sendo dever da família, sociedade e Estado assegurar e garantir todos os direitos a elas.

Após dois anos de publicação da Constituição, a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), passou a garantir a proteção integral de todas as crianças e adolescentes, respeitando o que a Constituição e a Declaração Universal dos Direitos das Crianças já sinalizavam. O ECA

considera a criança como “[...] a pessoa até doze anos de idade incompletos” (Brasil, 1990, s.p). Em seu texto, o Art. 4 descreve e reitera o que a Constituição Federal (Brasil, 1988) apresenta como dever da família, sociedade e Estado assegurando e garantindo todos os direitos das crianças, como, “[...] a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (Brasil, 1990, s.p). Independente de cor, raça, sexo, contexto social, e religião etc, os direitos descritos no ECA devem ser assegurados a todas as crianças segundo o Art. 3 (Brasil, 1990). A lei também apresenta no Art. 5 que nenhuma “[...] forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Brasil, 1990, s.p) será realizada com a criança, sendo punida qualquer ação contra ela.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) no Art. 53 afirma o direito à educação a todas as crianças, tendo como objetivo “[...] o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1990, s.p). Ademais, o ECA (Brasil, 1990) certifica a igualdade, acesso, permanência e direito a escola pública e gratuita próxima a moradia das crianças. Também, no Art. 54 (Brasil, 1990, s.p) expõe que o Estado tem a obrigação e dever de assegurar a todas as crianças o direito a Ensino Fundamental, gratuito e obrigatório, atendimento educacional especializado a crianças com deficiência e atendimento a crianças de zero a cinco anos de idade em creche e pré-escola. No Art. 55 (Brasil, 1990) apresenta-se a responsabilidade e obrigação dos pais ou responsáveis em realizar a matrícula das crianças nas escolas. Além disso, o Art. 56 evidencia que se os dirigentes da escola perceberem qualquer tipo de violência, maus-tratos, abusos, baixo índice de frequência ou qualquer tipo de negligência deve ser comunicado o Conselho Tutelar (Brasil, 1990).

Baseando-se no exposto, Kramer, Nunes e Pena (2020, *apud* Souza e Nogueira 2024, p. 67) evidenciam que por mais que se tenha a garantia de todos esses direitos para as crianças “[...] ainda se faz necessário cuidar das infâncias e zelar pelo cumprimento de seus direitos” como por exemplo: o direito à liberdade, proteção e a educação (Souza; Nogueira, 2024).

2.1 A CRIANÇA NA ESFERA EDUCACIONAL: O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA, GRATUITA E DE QUALIDADE

[...] centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta,

narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009a, p. 1).

O reconhecimento da criança como centro do planejamento curricular, conforme sinaliza a Resolução das DCNEI (Brasil, 2009a), como sujeito que participa do processo educativo, é algo muito recente no Brasil. Apesar de todo o movimento que vem sendo realizado mundialmente com a concepção da criança como sujeito de direitos, no Brasil é somente com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) que a Educação Infantil entra no cenário da afirmação das políticas educacionais para os menores de seis anos de idade.

Nessa perspectiva, é reafirmado que a criança é um sujeito histórico, de direitos, potente, ativa, central, que interage, brinca, explora e constrói sua identidade através das experiências e vivências com o mundo e com a realidade ao seu redor (Brasil, 2009a). Conforme Lippi, Fussinger e Lopes (2024), supera-se a história construída sobre as definições de criança através dos séculos e se consolida diante de termos legais o reconhecimento da criança a partir da Constituição Federal (Brasil, 1988) e de outras legislações. Também é nesse momento que [...] consolidaram-se diversos documentos que norteiam a infância e a educação das crianças no território nacional, o que permitiu um olhar específico para os currículos que embasam teórica e legalmente a primeira etapa da Educação Básica no país [...]” (Lippi; Fussinger; Lopes, 2024, p. 48).

No artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988), a educação caracteriza-se como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, [...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, s.p). No Art. 208, é definido que o Estado tem o dever de garantir “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (Brasil, 1988, s.p). Ainda no inciso IV do Art. 208 a Educação Infantil é garantida em creche e pré-escola, a crianças de até cinco anos de idade (Brasil, 1988). Além disso, o Art. 211 expressa no parágrafo 2º que é dever dos Municípios assegurar a etapa da Educação Infantil (Brasil, 1988).

Na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996), a Educação Infantil é conceituada como a “[...] primeira etapa da educação básica [...]” tendo 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, s.p). Esta etapa da educação básica é oferecida em creche, para crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola, para crianças de 4 e 5 anos (Brasil, 1996).

Para ser desenvolvida, organiza-se com base em algumas regras, expressas no Art. 31 da LDBEN, como:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Brasil, 1996, s.p).

Nessa direção, a Educação Infantil caracteriza-se como uma etapa da educação básica, com objetivo de desenvolver a criança de modo integral, além de complementar a educação da família. Diante disso, no que tange o currículo da Educação Infantil, o Art. 26 enfatiza que os currículos tanto da Educação Infantil, quanto Ensino Fundamental e Ensino Médio “[...] devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, s.p). Em vista disso, fica claro que no ano de 1996 havíamos progredido muito na questão de legislações, com a educação sendo reconhecida com um direito público subjetivo (Brasil 1988; Brasil, 1996) porém, segundo as autoras Flávia Burdzinski de Souza e Janaina Marqueti Herzogenrath de Brito (2024, p. 53), enfatizam que ainda não havia uma “[...] legislação que organizasse as funções e os objetivos [...]” da Educação Infantil. Foi somente com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) que a Educação Infantil passou a ter seu currículo discutido.

Conforme Fúlvia Rosemberg (2003) em 1985, com o fim da ditadura militar ocorreram intensos movimentos sociais para construir a Constituição Federal de 1988. Entre esses movimentos foi proposto e aprovado na Constituição o reconhecimento da educação como direito da criança. Diante disso, após as votações “[...] uma nova equipe ocupou o setor de EI no MEC/COEDI (Coordenação de Educação Infantil), tendo elaborado uma nova proposta nacional de política de EI” (Rosemberg, 2003, p. 183).

Nesse sentido, o MEC/COEDI a partir de encontros, conversas, seminários e debates com universidades, movimentos sociais, partidos políticos, tinha finalidade e objetivo de definir para a Educação Infantil, políticas de qualidade para essa etapa. Segundo Flávia Burdzinski de Souza, “Esse movimento deu origem à publicação de documentos importantes para projetar a expansão da oferta de vagas e a melhoria da qualidade da educação para as crianças de zero a seis anos, durante os anos 1990” (Souza, 2023, p. 34). Os documentos

publicados construíram a Política Nacional de Educação Infantil que continha sete diretrizes para atendimento de qualidade na Educação Infantil (Rosemberg, 2003; Souza, 2023).

Entretanto, com a posse do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso no ano de 1995, a implementação da Política Nacional de Educação Infantil foi interrompida (Rosemberg, 2003). Assim, a partir da nova administração presidencial, Fernando Henrique Cardoso ao longo de seu mandato de governo utilizou dos “[...] regulamentos do Fundo Monetário Internacional (FMI) para a condução das políticas econômicas, e os princípios do Banco Mundial para a implantação das políticas educacionais. A perspectiva adotada por esse governo retomou propostas das décadas de 1970 e 1980 [...]” (Monção; Godoy, 2021), conforme as autoras Maria Aparecida Guedes Monção e Priscila Lopes de Godoy (2021) o governo desconsiderou totalmente as novas políticas públicas para a Educação Infantil que haviam sido construídas.

Nesse período, de acordo com Rosemberg (2003) o Banco Mundial influenciou na Educação Infantil a partir de dois pontos, “[...] o da reforma educacional geral que, entre outras medidas, preconizou a prioridade absoluta de investimentos públicos no ensino fundamental; o da retomada da proposta de programas “não formais”, a baixo investimento público, de EI para crianças pequenas pobres” (Rosemberg, 2003, p. 184). Além disso, no mesmo governo em 1998, elaborou-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que era composto por uma coleção de três volumes (Brasil, 1998). Cada professora da Educação Infantil recebeu sua própria coleção com objetivo de “[...] contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade [...] favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país” (Brasil, 1998, s.p).

Segundo Souza (2023), o RCNEI (Brasil, 1998) era um material que orientava a organização da Educação Infantil em forma de conteúdos e planos prontos para determinada faixa etária, se assemelhando ao currículo do Ensino Fundamental. Essa concepção de organização para a Educação Infantil trouxe um retrocesso no que já estava se consolidando a partir dos anos de 1980 visando a partir desse documento a criança como um “sujeito escolar” (Cerisara, 2007 *apud* Souza, 2023, p. 35). Para além, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil também foi acompanhado por “[...] um programa de formação patrocinado pelo Governo Federal, denominado ‘Parâmetros em Ação’ ” (Monção; Godoy, 2021, p. 46).

A partir disso, com a criação da primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999) são desenvolvidas orientações para as “[...]”

Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (Brasil, 1999, s.p). Nessa primeira versão, as DCNEI (Brasil, 1999) destacam os princípios fundantes das propostas pedagógicas, a importância da identidade das crianças, reconhece a criança como um sujeito de direitos e a articulação entre e o educar e o cuidar.

Dez anos mais tarde, sua revisão, dada no Parecer CNE/CEB nº20/2009 (Brasil, 2009b), teve início uma discussão mais profunda do que compõe o currículo da Educação Infantil (Souza; Brito, 2021).

O Parecer CNE/CEB nº20/2009 (Brasil, 2009b, p. 6) concebe o currículo da Educação Infantil, como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades.

Na Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as novas e atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a, p. 1), definindo a Educação Infantil como:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Com base nisso, a Resolução das DCNEI (Brasil, 2009a) também reafirma que a etapa é um dever de oferta do Estado de modo gratuito, público e de qualidade. As crianças que completam até o dia 31 de março 4 ou 5 anos de idade devem ser matriculadas na Educação Infantil. Na questão das vagas para as crianças, elas devem ser ofertadas o mais próximo possível das suas moradias e a jornada diária das crianças é dividida em tempo parcial (quatro horas diárias) ou tempo integral (igual ou superior a sete horas diárias) (Brasil, 2009a).

Lippi, Fussinger e Lopes (2024) acrescentam que a maneira como as crianças desenvolvem seus conhecimentos e aprendizagens demonstra ser central para pensar o início da organização curricular. Diante disso, o Parecer CNE/CEB nº20/2009 (Brasil, 2009b) enfatiza que as interações e a brincadeira são eixos norteadores que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, direcionando as ações e práticas dos docentes. Deste modo, a práticas pedagógicas garantem experiências como:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II -

favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais; V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (Brasil, 2009b, p. 21-22).

Segundo, Loss, Souza e Vargas (2019) o art. 9 orienta as experiências garantidas para o currículo das escolas de Educação Infantil. Com isso, esta etapa da Educação Básica deve ser um espaço que contemple todas essas experiências e vivências, caracterizando-se como “[...] um território do movimento, da ação e da afetividade do currículo” (Loss; Souza; Vargas, 2019, p. 32). Deste modo, “A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências [...]” (Brasil, 2009b, p. 16) e é a partir desta premissa que se dá origem aos campos de experiência propostos na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil - BNCCEI (Brasil, 2017).

A BNCCEI reconhece os campos de experiências como “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural”. Com base nisso, os princípios fundantes caracterizados no Parecer CNE/CEB nº20/2009 (Brasil, 2009b) - princípios éticos, políticos e estéticos - dão origem aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que estão na BNCCEI (Brasil, 2017) sendo eles: o brincar, conviver, expressar, explorar, conhecer-se e participar. Diante disso, contemplando os eixos norteadores do currículo da Educação Infantil - interações e a brincadeira - juntamente com os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, é possível assegurar “[...] condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas” (Brasil, 2017, p. 33), segundo o que está posto na BNCCEI (Brasil, 2017).

3. OS PRESSUPOSTOS DA ABORDAGEM PIKLER: MOVIMENTO LIVRE, AUTONOMIA E AS RELAÇÕES ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS

Emmi Pikler já não acreditava que o bebê tivesse necessidade da intervenção direta do adulto, de suas instruções nem de seus exercícios para adotar, conservar ou abandonar as diferentes posições do corpo, nem para mudar de posição, nem para desloca-se para aprender a colocar-se em pé e caminhar (Falk, 2021a, p. 26).

Segundo a autora Karina Recktenvald (2025), Emilie Madeleine Reich, mais conhecida como Emmi Pikler, nasceu em 09 de janeiro de 1902 em Viena, na época capital do Império Austro-Húngaro. Era filha de uma professora austríaca e de um marceneiro húngaro. Quando Emmi Pikler completou 6 anos de idade em 1908, ela e sua família mudaram-se para a cidade de Budapeste na Hungria, localizada na Europa Central.

Em 1914, com 12 anos de idade, Emmi Pikler passou por uma grande perda familiar, o falecimento de sua mãe. Após 6 anos morando na cidade de Budapeste, em 1920 retornou para sua cidade natal, Viena, aos 18 anos de idade para estudar medicina. Assim, durante os anos de 1927 e 1930, após concluir sua formação especializou-se em pediatria (Recktenvald, 2025).

Figura 2 - Fotografia de Emmi Pikler



Fonte: <https://pikler.com.br/emmi-pikler/>

Pikler tinha interesse pelas “[...] áreas de prevenção e fisiologia, a partir da observação do funcionamento do organismo vivo” (Soares, 2020, p. 17). Enquanto estudava, era curiosa e atenta a como seus professores viam as crianças e agiam em ações de cuidado nos Hospitais

(Falk, 2021a). Sendo assim, Clemens von Pirquet e Hans Salzer - seus professores - tornaram-se duas grandes referências profissionais para Emmi Pikler (Recktenvald, 2025).

Conforme a autora Recktenvald (2025, p. 52) apresenta, Pirquet foi “[...] conhecido por ter sido um dos responsáveis por cunhar o termo ‘alergia’ ”. Em seu trabalho, Pirquet envolveu a pediatria com as áreas da pedagogia e da psiquiatria, pois via a criança como um todo, sendo que para ele “[...] a saúde não dependeria apenas de fatores somáticos [...] mas também de fatores emocionais” (Recktenvald, 2025, p. 52). Ao trabalhar como diretor no setor de pediatria do Hospital Universitário de Viena, “[...] promoveu mudanças, inclusive, no espaço, criando áreas para brincar. Recomendava que os pequenos passassem o máximo de tempo possível ao ar livre, nas varandas ou próximos às janelas dos quartos, brincando e se movimentando” (Recktenvald, 2025, p. 53).

Além disso, a forma como Pirquet se relacionava com os bebês e as crianças espalhava-se pelo hospital e inspirava os profissionais que trabalhavam e estudavam nesse local, como Emmi Pikler. Também, Pirquet “[...] ensinava a seus alunos a importância de conhecer os interesses de seus pacientes e procurar a melhor forma de comunicar-se com cada um”, pois ele “[...] valorizava a observação de seus pacientes” (Recktenvald, 2025, p. 54). Sendo a observação uma experiência essencial para o que viria a se desenvolver na Abordagem Pikler (Recktenvald, 2025).

A segunda grande referência profissional de Emmi Pikler foi o cirurgião e pediatra Hans Salzer que ela acompanhou no “[...] Hospital Infantil Mauthner Markhof, localizado em Viena” (Recktenvald, 2025, p. 54). Segundo Recktenvald (2025), Salzer sinaliza que, ao realizar procedimentos médicos, os alunos não deveriam provocar o choro nas crianças e bebês. Salzer ensinava a seus alunos que para se aproximar das crianças era necessário prudência e a noção de que “[...] havia um indivíduo ativo, que entendia e sentia o que acontecia” (Recktenvald, 2025, p. 54).

Para Salzer, o diálogo com as crianças era necessário para que as crianças ficassem calmas. Outro ponto importante era que a “[...] a verdade não deveria ser omitida; portanto, antes de picá-los com uma agulha, por exemplo, eles eram informados de que doeria” (Recktenvald, 2025, p. 55) e que ao tocar em uma criança ou bebê, os gestos deveriam ser delicados. O que em suma segundo a autora Recktenvald (2025) são aspectos presentes na Abordagem Pikler.

Nessa perspectiva, Falk (2021a) aponta que o que chamava a atenção de Emmi Pikler nos hospitais, era que, nenhuma criança ou bebê doente recebia um alimento a mais do que ela queria; as crianças doentes não precisavam ficar em seus quartos, mas sim, eram

preparados cantos brincantes para que pudessem brincar; para os bebês e crianças, as fraldas deveriam estar confortáveis e suas roupas eram mais folgadas ao corpo para que elas pudessem se movimentar livremente.

Na ala cirúrgica do hospital, Emmi Pikler observava o número de acidentes, isto é, “[...] as crianças do bairro operário vizinho, que jogavam e corriam pelas ruas, subiam em árvores e se metiam em cima dos bondes, havia menos fraturas e menos traumas que em outros lugares” (Falk, 2021a, p. 25). Nos bairros ricos, o número de acidentes aumentava em passeios e até mesmo em casa acarretado pela superproteção das famílias (Falk, 2021a). A partir desses fatos Emmi Pikler constatou que:

[...] a criança que pode mover-se com 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 tem mais riscos de acidentes porque lhe faltam experiências de suas próprias capacidades e de seus limites (Falk, 2021a, p. 26).

Com interesse na liberdade de movimentos, Emmi Pikler percebeu que os bebês eram tratados da mesma maneira em diferentes lugares e cidades que conhecia. Diante disso, ela observou que os bebês eram colocados em berços pequenos durante meses, seguravam os braços dos bebês e após eram sentados em um lado da cama e por último colocavam a criança em pé e pela mão o levavam para que pudesse aprender a caminhar (Falk, 2021a). Pikler entendia que os pais e/ ou responsáveis submetiam os bebês a essas “[...] situações com o objetivo que a criança aprendesse a caminhar sozinha” (Falk, 2021a, p. 26), porém ela “[...] já não acreditava que o bebê tivesse necessidade da intervenção direta do adulto [...]” (Falk, 2021a, p. 26). Nesse sentido, não acreditava que pela ação do adulto a criança torna-se ativa e nem que a partir da intervenção do adulto o bebê ou a criança, aceleraria seu desenvolvimento (Falk, 2021a).

De acordo com Soares (2020, p. 17), Emmi Pikler “[...] possuía ideias inovadoras e foi influenciada, principalmente, pela saúde preventiva, pela Educação Nova, por meio do método Montessori e pela Psicanálise [...]”. Falk (2021a, p. 27) acrescenta que Emmi Pikler “[...] baseava-se também nas ideias de seu marido, um pedagogo progressista”. Segundo Recktenvald (2025) Pikler casou-se com György Pikler - professor de matemática - no ano de 1930, em Trieste, na Itália.

Na década de 30, Emmi Pikler e seu marido tiveram sua primeira filha, chamada Anna Tardos¹, que também se tornou uma difusora dos seus conhecimentos ao longo da vida

¹ Filha de Emmi Pikler, nasceu no ano de 1931 em Viena. Foi psicóloga, psicopedagoga, autora, co-autora, editora e professora de Filosofia da Universidade de Budapeste. Trabalhou no Instituto Pikler, sendo diretora da instituição do ano de 1988 até 2011 e fundadora, presidente da Associação Pikler da Hungria até o ano de 2018 (Falk, 2021a, s.p).

(Soares, 2020; Falk, 2021a). Assim, convencida de seus estudos, Emmi Pikler utilizou dos princípios da abordagem com a sua filha desde o nascimento. Tanto Emmi Pikler quanto seu marido tiveram a iniciativa de “[...] não acelerar seu desenvolvimento, respeitar seu ritmo individual e lhe assegurar, desde o início, todas as possibilidades de ter iniciativas autônomas, de movimento livre e de brincadeiras independentes” (Falk, 2021a, p. 27).

Recktenvald (2025) aponta que a decisão de criar Anna a partir destes pressupostos foi decidida de forma conjunta com as ideias de seu marido György e a partir das experiências profissionais de Pikler. O casal estava convicto de que Anna se “[...] desenvolveria bem e sem atrasos em comparação com bebês criados de modo tradicional, sendo ensinados a movimentar seu próprio corpo e a brincar” (Recktenvald, 2025, p. 57).

No ano de 1933, Pikler teve sua segunda filha chamada Eva porém 18 meses após seu nascimento Eva faleceu (Recktenvald, 2025). Em 1935, Emmi Pikler conseguiu seu diploma húngaro de pediatra (Recktenvald, 2025). Nesse mesmo período, passou por dificuldades em conseguir emprego por conta de ser de origem judaica. Diante disso, trabalhava em uma clínica privada (Recktenvald, 2025).

Durante o ano de 1936, György marido de Pikler que era comunista, acabou sendo preso por “[...] um regime autoritário, simpatizante de regimes fascistas que existiam na Europa” (Recktenvald, 2025, p. 58). Segundo Recktenvald (2025) ao longo do período em que seu marido esteve preso, Pikler continuou seu trabalho como pesquisadora e na clínica privada.

Além disso, Soares (2020) e Falk (2021a) expõem que Emmi Pikler ao perceber o desenvolvimento sadio de sua filha Anna, passou a trabalhar e dedicar seu tempo a cuidar das famílias a partir de atendimentos domiciliares durante mais de dez anos.

As visitas semanais que realizava iam além do aspecto clínico. Ela observava os bebês na presença das mães, orientando-as em relação à organização do ambiente e a forma de cuidar. Pedia às mães que registrassem as evoluções do desenvolvimento de seus filhos no período entre as visitas, para serem retomadas no próximo encontro (Soares, 2020, p. 18).

Conforme Recktenvald (2025), mais de 100 bebês e crianças foram acompanhados por Pikler no processo de desenvolvimento. A partir disso, Pikler conseguiu orientar as famílias em aprender a ter confiança no potencial de desenvolvimento de seus filhos e a descartar totalmente a necessidade de intervenção nas brincadeiras e ações dos bebês e crianças (Recktenvald, 2025). Do mesmo modo, Pikler contribuiu para que os pais comesçassem a “[...] organizar uma vida tranquila e equilibrada, atentar para o ritmo de seus filhos e preparar um

espaço adequado, além de permitir que passassem o máximo tempo possível ao ar livre” (Recktenvald, 2025, p. 59).

Entre os anos de 1940 a 1944, em meio a Segunda Guerra Mundial, Emmi Pikler e sua filha (por serem de origem judaica) passaram por situações difíceis, como viver clandestinamente com o resto da sua família (Recktenvald, 2025). No entanto, mesmo correndo riscos, Pikler continuou trabalhando como pediatra e em 1941 criou uma escola privada para adolescentes do Ensino Médio (Recktenvald, 2025). Essa escola tinha como intuito formar as estudantes para o trabalho como professoras de pré-escola (Recktenvald, 2025). “A formação durava um ano e os pontos centrais eram priorizar as crianças, observá-las e atender para as suas necessidades. Havia cerca de 20 vagas, todas destinadas a meninas que estavam impedidas de estudar por serem judias” (Recktenvald, 2025, p. 62). Segundo Recktenvald (2025), uma das meninas que realizou a formação com Emmi Pikler foi Judit Falk², que também formou-se como pediatra e trabalhou juntamente com Pikler por muito tempo.

A partir da invasão da Alemanha na Hungria em 1944, Pikler teve de finalizar suas aulas (Recktenvald, 2025). Ademais, Pikler e sua filha procuraram ser acolhidas por uma família para se afugentar da Guerra, deste modo, tornou-se pediatra, cuidadora e babá do filho recém nascido da família e Anna por questão de segurança e proteção passou a ser considerada sobrinha da família (Recktenvald, 2025). Ao mesmo tempo, após a Alemanha perder a Guerra, as prisões foram desocupadas e György reencontrou Pikler e Anna na cidade de Szeged, na Hungria. No final do ano de 1944, ela retomou suas formações (Recktenvald, 2025).

Ao voltarem para Budapeste em 1946, Pikler teve seu terceiro filho, um menino chamado Jozsef (Recktenvald, 2025). Além disso, as autoras Soares (2020) e Falk (2021a) salientam que no mesmo ano, o governo da Hungria convidou Emmi Pikler para “[...] dirigir um abrigo para crianças órfãs de 0 a 3 anos [...]” (Soares, 2020, p. 18). Segundo Soares (2020), o abrigo passou a se chamar Instituto Lóczy, pelo nome da rua onde se encontrava na cidade de Budapeste. Segundo Recktenvald (2025), a casa para acolher as crianças foi escolhida por Pikler, pelo fato de apresentar um vasto espaço externo com o intuito de que as crianças pudessem brincar ao ar livre.

² Judit Falk é uma pediatra, graduada em Pedagogia e Medicina. “Nascida em Debrecen, na Hungria [...] especializou-se em epidemiologia e pediatria em Budapeste. Foi pesquisadora do Instituto Nacional de Saúde Pública e assistente na Clínica Pediátrica da Universidade de Budapeste. Trabalhou no instituto Pikler (Lóczy) desde 1962, onde foi diretora entre 1979 e 1991. Também trabalhou como conselheira científica do Instituto” (Falk, 2021a, s.p).

Figura 3 - Instituto Pikler



Fonte: <https://pikler.co.uk/about>

No Instituto Lóczy, em 1946, Emmi Pikler tinha como objetivo acolher as crianças em situação de abandono que não puderam ser criadas junto à família (Falk, 2022b). Por isso tentava oferecer no coletivo das crianças, experiências diferentes para integrar o desenvolvimento e romper com as concepções tradicionais das outras instituições, como pensar: “[...] a organização impessoal; as regras estritas de higiene e a legislação sanitária; o medo de contágio, de doenças e de acidentes e os cuidados rápidos e ‘funcionais’ determinavam o contexto de vida das crianças e a disciplina dos funcionários” (Falk, 2022b, p. 31).

Baseando-se nas experiências e vivências que desenvolveu após o nascimento de sua primeira filha Anna Tardos, por volta da década de 1930, Emmi Pikler passou a dedicar-se a atendimentos domiciliares (Soares, 2020). Com base nos atendimentos, a autora Falk (2022b) aponta que Pikler não tentava construir uma instituição para reproduzir os valores e a estrutura familiar, mas sim, “[...] com as observações e as descobertas feitas nas famílias que acompanhava como pediatra, com relação à importância da atividade livre da criança [...]” (Falk, 2022b, p. 31) Emmi Pikler buscou investir na “[...] elaboração de uma relação ‘adulto-criança’ que permitisse à criança desenvolver a capacidade de se relacionar, a partir da qual poderia expandir seus relacionamentos futuros” (Falk, 2022b, p. 31).

Recktenvald (2025) aponta, que Pikler percebeu que no Instituto sua equipe de educadoras estavam “[...] mais preocupadas com a manutenção da ordem do que serem respeitadas com os bebês e as crianças. Lidavam com eles como se fossem objetos: com

gestos bruscos e impessoais, acompanhados de poucas palavras” (Recktenvald, 2025, p. 68). Desse modo, Pikler teve de reorganizar sua equipe, selecionando jovens sem formação para trabalhar no Instituto Lóczy. Essas meninas receberam orientações e ensinamentos para cuidar dos bebês e das crianças, como:

[...] foram encorajadas a falar, inclusive com os recém-nascidos. Aprenderam sobre a importância da atividade autônoma dos bebês e das crianças e a não interferir sem necessidade enquanto estivessem brincando. Com relação ao desenvolvimento motor, foram ensinados a não colocar em posturas que não pudessem alcançar por conta própria ou das quais não conseguissem sair (Recktenvald, 2025, p. 68).

Para Pikler, era necessário que a equipe observasse os bebês e as crianças, tornando-se um processo de conhecimento e reconhecimento do bebê e da criança. “A observação das atividades autônomas de cada um, permitia que os adultos os identificassem como indivíduos ativos e competentes, o que poderia alterar a forma como se relacionam com eles” (Recktenvald, 2025, p. 69). Recktenvald (2025) também acrescenta, que no Instituto, cada cuidadora tinha um número restrito de crianças - “[...] uma cuidadora para cada nove bebês ou crianças” (Recktenvald, 2025, p. 69) - pois, para Pikler “[...] o estabelecimento de vínculos seguros era fundamental para o desenvolvimento saudável dos indivíduos” (Recktenvald, 2025, p. 69). Desse modo, era necessário tempo junto ao bebê e a criança, para construir estabilidade e consequentemente vínculo (Recktenvald, 2025).

Diante disso, a Abordagem Pikler, segundo Falk (2021a, p. 30) tem como objetivo “[...] o desenvolvimento sadio das crianças [...]”, por isso, estabelece pressupostos que desenvolvem a confiança na autonomia do bebê e da criança, o vínculo afetivo na relação adulto-criança, a não intervenção nas ações da criança, a organização de espaços equilibrados, tranquilos e seguros, buscando calma e qualidade de tempo (Falk, 2021a).

Com base nas suas ideias, Falk (2021a) sintetiza os conceitos principais da Abordagem Pikler, os quais estão organizados no quadro a seguir:

Quadro 9 - Principais conceitos da Abordagem Pikler (Falk, 2021a)

Principais conceitos da Abordagem Pikler
“[...] a valoração da atividade autônoma da criança, baseada em suas próprias iniciativas” (Falk, 2021a, p. 34).
“[...] o sustento das relações pessoas estáveis da criança - e dentre estas, o valor de sua relação com uma boa pessoa em especial - e da forma de conteúdo especial dessa relação” (Falk, 2021a, p. 34).
“[...] o empenho constante para que cada criança, vendo a si mesma como uma boa pessoa de acordo com seu nível de desenvolvimento, compreenda-se: aprenda a conhecer sua situação, seu entorno pessoal e material, os acontecimentos que a afetam, o presente e o futuro próximo ou distante” (Falk, 2021a, p. 34-35).
“[...] a promoção e manutenção de um bom estado de saúde física da criança, sustenta a aplicação dos princípios precedentes, ao mesmo tempo que também é o seu resultado” (Falk, 2021a, p. 35).

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Segundo Recktenvald (2025), os resultados dos pressupostos da abordagem Pikler na organização do cotidiano do Instituto Lóczy com os bebês e as crianças foram positivos “[...] visto que os bebês e as crianças eram ativos e felizes; estabeleciam relações afetivas e íntimas com suas cuidadoras; desenvolviam-se bem; e pouco adoeciam. Gradualmente o trabalho realizado por Pikler e sua equipe ganhou destaque” (Recktenvald, 2025, p. 73). Diante disso, no ano de 1968, realizou-se uma pesquisa apoiada pela Organização Mundial da Saúde - OMS com pessoas de 13 a 22 anos de idade “[...] da qual participaram 100 pessoas que haviam residido no Instituto quando bebês ou crianças, pelo menos durante o primeiro ano de vida” (Recktenvald, 2025, p. 73-74). Conforme Recktenvald (2025), as considerações realizadas apontaram que “[...] nenhuma delas demonstrou dificuldade em estabelecer contato com outras pessoas, algo comum entre as crianças institucionalizadas. Além disso, tinham escolaridade superior à média. Aquelas que eram mães, cuidavam de seus filhos” (Recktenvald, 2025, p. 74).

No ano de 1971, além do Instituto Lóczy acolher bebês e crianças, começou a dar formações e consultorias a outras instituições húngaras, transformando-se em um enorme centro de referência (Recktenvald, 2025). Em 1973, Recktenvald (2025) acrescenta que após a publicação do livro “Maternidade insólita” a Abordagem Pikler foi apresentada ao mundo, sendo que:

[...] obra relata o que Geneviève Appell e Myriam David observaram e discutiram, com as pediatras Pikler e Falk, após passar duas semanas na instituição. Declararam ter ficado impressionadas com a maneira como a organização é capaz de proteger

bebês e crianças das frequentes carências afetivas e de prejuízos em seu desenvolvimento, além de conseguir proporcionar as condições para uma organização psíquica saudável e para a formação de vínculos afetivos (Recktenvald, 2025, p. 74).

Pikler recebeu reconhecimento internacional depois de ministrar diversas conferências pela Europa e nos Estados Unidos (Recktenvald, 2025). Em 1979, após 32 anos como diretora do Instituto Lóczy, ela renunciou ao cargo (Recktenvald, 2025). No ano de 1983, Emmi Pikler realizou sua última conferência em Berlim, capital da Alemanha. Em seis de junho de 1984, Pikler faleceu e como forma de homenageá-la o Instituto Lóczy passou a se chamar Instituto Pikler em 1986 (Recktenvald, 2025).

No ano de 2002, o Instituto Pikler ganhou mais uma nova funcionalidade, criou-se um “[...] grupos pais-bebê, compostos por seis a oito bebês ou crianças, seus responsáveis e duas facilitadoras. Em um espaço cuidadosamente pensado, eles ficam livres para se movimentar e brincar como quiserem, enquanto um se seus pais [...] os observa” (Recktenvald, 2025, p. 75). O intuito desses momentos dos bebês ou crianças junto a seus pais é um convite aos responsáveis a conhecer e a confiar na potência de seus filhos, a analisar e perceber o que seus bebês e crianças realizam sem a intervenção direta do adulto (Recktenvald, 2025). Segundo Recktenvald (2025), essa proposta ainda é ofertada e é muito procurada, há salas no espaço interno e também há espaço ao ar livre no Instituto Pikler para esse momento rico e potente.

Segundo Soares (2020) no ano de 2006, iniciou-se o processo de fechamento das Instituições de acolhimento, determinadas pela União Europeia. Em 2011, segundo Soares (2020) as últimas crianças foram transferidas, após esse momento, o Instituto Pikler tornou-se um Centro de Educação Infantil que “[...] atende cerca de 30 crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, segundo a Abordagem Pikler” (Soares, 2020, p. 20). Também no mesmo prédio, abriga a Associação Pikler-Lóczy “[...] centro de estudos e divulgação, que promove cursos de formação em diversas línguas, atraindo profissionais de várias partes do mundo” (Soares, 2020, p. 20).

Nos dias de hoje o Instituto Pikler passou a se chamar Casa Pikler pelo fato de ter se tornado um Centro de Educação Infantil, uma creche. Na Casa Pikler são recebidos bebês e crianças de até três anos de idade (Recktenvald, 2025). Recktenvald (2025) também aponta que é muito difícil na Casa Pikler a equipe receber uma criança com menos de um ano, pois, na Hungria as mães têm direito a licença maternidade por um ano. A organização da creche continua seguindo os princípios da Abordagem Pikler e o funcionamento da instituição de acolhimento (Recktenvald, 2025).

A abordagem Pikler está presente em diversas partes do mundo, como na América do Norte e especialmente na Europa em países como por exemplo: Alemanha, Áustria, Espanha, França, Holanda e Suíça (Soares, 2020). Na América do Sul, a Abordagem Pikler chegou no ano de 1980 com a pesquisadora argentina Myrtha Chokler, fundadora da “[...] *Red Pikler Nuestra America*, que envolve Argentina, Equador, Peru, Chile, Colômbia e Brasil” (Soares, 2020, p. 20). No Brasil, existe a Rede Pikler Brasil e a Associação Pikler Brasil (Soares, 2020).

Em vista disso, os conhecimentos produzidos por Emmi Pikler na Abordagem Pikler durante toda a sua caminhada como pediatra, mãe e gestora de instituições educativas e assistenciais são imprescindíveis para desenvolver o cuidado, vínculo, autonomia e movimento livre com os bebês e crianças. Soares (2020) afirma, que cabe às educadoras o desafio de pensar a Abordagem Pikler na Educação Infantil brasileira. Desse modo, o próximo capítulo tem o objetivo de aprofundar conhecimentos, relacionando os conceitos da abordagem Pikler com o contexto e a realidade das normativas e legislações educacionais vigentes que norteiam a Educação Infantil.

4. ABORDAGEM PIKLER E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES E PERSPECTIVAS

O presente capítulo tem como objetivo analisar quais relações e perspectivas existem entre as normativas curriculares da Educação Infantil e a Abordagem Pikler. Para isso a Resolução CNE CEB n.05/2009, o Parecer CNE/CEB n.20/2009 de 11 de novembro de 2009, faz a revisão das DCNEI, serão usados como documentos curriculares bases por apresentarem uma maior profundidade a organização política e pedagógica da etapa (Brasil, 2009b).

O Parecer CNE/CEB n.20/2009 expressa que a função da Educação Infantil é “[...] sociopolítica e pedagógica [...]” (Brasil, 2009b, p. 5), ressaltando que o Estado deve assumir a responsabilidade pela Educação Infantil em conjunto com a família; promoção da igualdade de gênero, propondo que as mulheres possam trabalhar, estudar e se desenvolver indo para além do contexto da casa e do cuidado da família; tornar a realidade da creches e pré-escola em espaços vivos de convivência, de construção de identidades e de conhecimentos; assegurar que as crianças “[...] usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos” (Brasil, 2009b, p. 6); comprometer-se com as subjetividades das crianças, “[...] com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa [...]” (Brasil, 2009b, p. 6).

O referido Parecer (Brasil, 2009b) também apresenta os princípios fundantes que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, sendo eles: os princípios éticos, políticos e estéticos. Esses princípios têm como objetivo “[...] a construção de uma proposta curricular pautada no respeito à criança e seus modos singulares de viver a(s) infância(s)” (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021, p. 23).

[...] I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009b, p. 19).

Com base nisso, os princípios éticos propõem que as instituições de Educação Infantil permitam que as crianças manifestem seus desejos, curiosidades ao vivenciar experiências significativas; que desenvolvam um processo vivo de produções individuais e em pares; e que

ofereça um ambiente potente para que as crianças sintam-se confortáveis, livres e autônomas para realizar brincadeiras, propostas e cuidados pessoais (Brasil, 2009b). Segundo o Parecer CNE/CEB n. 20/2009 (Brasil, 2009b, p. 8), as creches e pré-escolas devem garantir e oferecer às crianças um espaço que oportunize e amplie “[...] possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a auto-estima e os vínculos afetivos de todas as crianças”. Além disso, o princípio ético busca mediar a construção de identidades e visões de mundo das crianças, com objetivo de “[...] formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas” (Brasil, 2009b, p. 8).

Os princípios políticos enfatizam que a Educação Infantil deve educar para a cidadania, a partir de experiências que promovam “[...] a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, idéias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade” (Brasil, 2009b, p. 8). Por isso, o Parecer enfatiza que a educação como um direito garantido deve ser assegurada a todas crianças sem distinção; nenhuma criança deve ser negligenciada ou excluída; e a partir da realidade das crianças deve ser proposto aprendizagens e conhecimentos potentes, ricos e reais para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil (Brasil, 2009b).

Os princípios estéticos orientam o trabalho na Educação Infantil de modo a “[...] voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências” (Brasil, 2009b, p. 9). Nesse sentido, as instituições devem organizar seu cotidiano na Educação Infantil de modo acolhedor, sensível, significativo e cheio de possibilidades e experiências. Ademais, precisa assegurar experiências potentes em “[...] possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e idéias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades” (Brasil, 2009b, p. 9).

O Parecer CNE/CEB n. 20/2009 (Brasil, 2009b) e a Resolução que fixa as DCNEI (Brasil, 2009a) destacam que a criança é vista como “centro do planejamento curricular” (Brasil, 2009b, p. 6), salientando a ideia de que o currículo parte dela para ser desenvolvido. Deste modo, Flávia Burdzinski de Souza e Maria Carmen Silveira Barbosa (2019) discutem que entender a criança como central nas propostas e experiências na Educação Infantil é ir muito além de apenas acolher as falas, ideias, perguntas e curiosidades das crianças para

desenvolver e organizar o trabalho pedagógico. As autoras apontam que pensar e ter a criança como “centro do planejamento” é efetivar seus direitos enquanto criança que brinca, explora, convive e expressa-se e sente das mais variadas formas (Souza; Barbosa, 2019). É garantir, perceber e valorizar o lugar que a criança tem na Educação Infantil (Souza; Barbosa, 2019).

A criança, reconhecida como um ser histórico e de direitos, que se desenvolve por meio das interações, conexões e práticas do dia a dia que lhe são oferecidas e que ela mesma estabelece com adultos e outras crianças de diferentes faixas etárias nos variados grupos e contextos culturais em que está inserida (Brasil, 2009a; Brasil, 2009b; Souza; Brito, 2024), salienta uma ideia de currículo, desvincula-se do sentido de um currículo que visa a disciplinarização e a escolarização na Educação Infantil e que não antecipa o processo de preparação para o Ensino Fundamental (Souza; Brito, 2024).

Bujes (2001) descreve o currículo de modo produtivo e interativo, indo contra a constituição de um currículo de conteúdos pré-estabelecidos que devem ser trabalhados com as crianças. Currículo para Bujes (2001, p. 18) “[...] é o que as crianças e professoras/es produzem ao trabalhar com os mais variados materiais - os objetos de estudo que podem incluir os mais diversos elementos da vida das crianças [...] que são trazidos para o interior da creche e da pré-escola”. Nesse sentido, a autora expõe que o currículo é composto pelos conhecimentos construídos na interação com o meio e é a partir desta premissa, de que as crianças produzem conhecimento, na experiência e vivência com o outro, afinal, “[...] a experiência da educação das crianças já desde a creche implica a existência de um currículo” (Bujes, 2001, p. 19).

Para as autoras Adriana Salete Loss, Flávia Burdzinski de Souza e Gardia Vargas (2019) o currículo deve partir do cotidiano e realidade das crianças, seguindo as normativas legais da Educação Infantil, como o Parecer CNE/CEB nº20/2009 (Brasil, 2009b). Nessa direção, partir do contexto das crianças, o currículo visa “[...] acolher seu mundo, suas curiosidades, seus interesses, sua cultura, sua história de vida, para poder planejar modos de ampliar seu conhecimento de mundo” (Loss; Souza; Vargas, 2019, p. 28).

Essa sólida base conceitual e normativa presente no Parecer CNE/CEB n. 20/2009, de 11 de novembro de 2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009b) encontra uma profunda e potente relação com os pressupostos da Abordagem Pikler. A Abordagem Pikler, criada por Emmi Pikler, também visualiza o bebê ou a criança como sujeitos ativos e potentes, demandando uma organização do cotidiano que respeite o seu desenvolvimento sadio (Soares, 2020; Falk, 2021b).

Para fazer a relação e compreender as DCNEI (Brasil, 2009b) junto à Abordagem Pikler, o caminho metodológico deste capítulo utilizou a Análise Textual Discursiva (ATD), com base em Moraes e Galiazzi (2011). A partir disso, foi realizada a análise do texto normativo e dos autores teóricos, como: Soares (2020), Falk (2021a; 2022a; 2022b), Tardos e Szanto (2021) e Tardos (2022a; 2022b). Os dados foram divididos em unidades (unitarização) e, depois, agrupados por sentidos parecidos (categorização). Esse processo deu origem a quatro categorias centrais de análise, que organizam os subcapítulos, a seguir: Autonomia; Vínculo afetivo/cuidado; Movimento; e Ambiente/seguro.

4.1 CATEGORIA: AUTONOMIA

Para desenvolver essa categoria, foi realizada a busca pela palavra “Autonomia” no Parecer CNE/CEB n. 20/2009. A busca identificou nove ocorrências do termo no documento, porém durante a leitura foram selecionadas apenas quatro, pois as demais ocorrências repetiam as ideias. Desse modo, os trechos em que a palavra aparecia foram lidos e, posteriormente, selecionou-se um recorte — uma citação — que expressasse o que o documento abordava sobre o tema. Essa seleção encontra-se no Quadro 10.

Quadro 10 - Sistematização da categoria “Autonomia” construída pela ATD com citações do “Parecer CNE/CEB n. 20/2009” (Brasil, 2009b)

Unitarização	Categorização	Metatexto
“Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários” (Brasil, 2009b, p. 8).	Autonomia	O trecho apresenta a criança como um sujeito ativo e evidencia a autonomia como um dos princípios fundantes das DCNEI (Brasil, 2009b).
“Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e	Autonomia	Ainda no primeiro “Objetivo e condições para a organização curricular” para a Educação Infantil explicita-se a necessidade da criança pequena contar com uma professora para cuidá-la até

cuidar nesse contexto” (Brasil, 2009b, p. 10).		que adquira sua própria autonomia. Deixando claro que a autonomia é um processo construído na relação com o outro.
“As experiências que permitam ações individuais e em um grupo, lidar com conflitos e entender direitos e obrigações, que desenvolvam a identidade pessoal, sentimento de auto-estima, autonomia e confiança em suas próprias habilidades, e um entendimento da importância de cuidar de sua própria saúde e bem-estar, devem ocupar lugar no planejamento curricular” (Brasil, 2009b, p. 16).	Autonomia	Ainda no texto intitulado “A organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular” retrata que a autonomia deve ocupar espaço no planejamento curricular da Educação Infantil.
“V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;” (Brasil, 2009b, p. 21).	Autonomia	No Art. 9 das DCNEI (Brasil, 2009b) os incisos V ao VIII demonstram que a autonomia é construída por meio de experiências intencionais que envolvem participação, confiança, cuidado, convivência, curiosidade, exploração, questionamento e encantamento.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Após a leitura dos trechos do documento em que a palavra autonomia aparece, é possível perceber que nas DCNEI, a autonomia é considerada um processo de desenvolvimento gradual da criança, construído nas interações, nas experiências e nas práticas pedagógicas da Educação Infantil (Brasil, 2009b). O documento reforça que não se trata de

independência imediata, mas da possibilidade de a criança participar ativamente das escolhas, expressar interesses, explorar o mundo de forma integrada e, progressivamente, conquistar capacidades de cuidado de si e de tomada de decisões, por isso o adulto tem um papel crucial nessa relação (Brasil, 2009b).

Essa perspectiva legal dialoga com as discussões propostas no Capítulo 2 sobre a trajetória histórica e legal da Educação Infantil, que fundamentam a passagem das visões adultocêntricas para a consolidação da criança como um sujeito de direitos, social, histórica e ativa (Kramer; Motta, 2010; Souza; Nogueira, 2024).

Assim, a autonomia é compreendida como uma construção vinculada ao educar e cuidar, respeitando a integralidade da criança e seu protagonismo nas experiências educativas. Isso se aproxima dos pressupostos da Abordagem Pikler, principalmente quando Anna Tardos (2022a) discute que a autonomia é a capacidade da criança aprender e realizar ações de forma competente, a partir das experiências e vivências ativas que se relacionam ao conhecimento de si e do ambiente que a criança está inserida.

Nesse sentido, a criança “em condições adequadas, ocupado de si mesmo, de suas mãos, seus movimentos, do meio que o rodeia, varia continuamente as formas de sua atividade” (Tardos, 2022a, p. 58). Portanto, reconhecendo-a como ativa e responsável, a criança “[...] aprende a observar, a agir, a utilizar seu corpo de maneira econômica, a prever o resultado de sua ação; aprende a sentir os limites da suas possibilidades, a modificar seu movimento, seus atos” (Tardos, 2022a, p. 59). Diante disso, é fundamental estabelecer uma relação próxima entre adulto e criança, pois é necessário que a criança crie um sentimento de segurança profunda que é uma “[...] condição necessária para um estado efetivo conveniente” (Tardos, 2022a, p. 59).

Nas DCNEI ressalta-se a importância do adulto confiar, apoiar e estabelecer relações positivas para que as crianças construam suas experiências autônomas (Brasil, 2009b). Esse processo, possibilita o fortalecimento da autoestima, da curiosidade, expressão e interesse das crianças (Brasil, 2009b). Assim, conforme Tardos (2022a), o estabelecimento de uma relação satisfatória e de segurança atrelado a um bom estado emocional, torna possível o desenvolvimento da autonomia.

Tardos e Szanto (2021) acrescentam que quando nos referimos aos bebês e crianças, alguns adultos ainda articulam uma visão de criança passiva, a quem se deve ensinar tudo. Diante disso, a criança passa a esperar pelas iniciativas dos adultos, isto é, “[...] esperando que alguém venha até ela, esperando que chegue o momento da atividade, esperando crescer para variar a atividade, esperando passivamente” (Tardos; Szanto, 2021, p. 44). Nesse sentido, em

conformidade com as DCNEI (Brasil, 2009b) e com Tardos e Szanto (2021, p. 44) o adulto deve entender a criança, como “[...] ativa por si própria e competente desde o nascimento, rica em iniciativas e de interesses espontâneos pelo que a rodeia”.

No mesmo contexto, as DCNEI apontam a importância do adulto apoiar as crianças desde cedo em suas experiências de aprendizagem (Brasil, 2009b). Soares (2020, p. 51) acrescenta que o processo de desenvolvimento motor da criança “[...] acontece mesmo quando o adulto não ensina o bebê a realizar as posturas e deslocamentos, contando que ele esteja acompanhado de um adulto de referência, em espaço adequado e possa se mover livremente”. Diante disso, “[...] mostrar para o bebê como se movimentar, ajudá-lo diretamente ou com equipamentos, prejudica a qualidade das conquistas motoras” (Soares, 2020, p. 51).

Percebe-se que interferir diretamente nas conquistas das crianças, acaba por atrapalhar o seu desenvolvimento, principalmente da autonomia. Nesse sentido, é fundamental “[...] confiar na capacidade e autonomia do bebê, aceitando cada etapa e oferecendo condições para que, por meio de seus atos independentes, a criança possa vivenciar suas competências” (Soares, 2020, p. 53). Para Soares (2020) é essencial que o adulto acompanhe e observe e perceba que cada criança é única e singular. Dessa forma, Soares (2020) explicita que não interferir nas experiências e construções das crianças, não traduz que a criança ficará abandonada, ou seja, o adulto deve estar perto, para falar, trocar olhares ou mediar quando é necessário.

Além disso, as DCNEI (2009b) destacam a relevância de experiências que permitam às crianças lidar com conflitos e entender direitos e obrigações, inserindo-se no campo das relações sociais e na vida coletiva. Dessa maneira, Soares (2020) apresenta que ao observar as crianças em suas iniciativas, o adulto pode intervir quando necessário. Assim, ao perceber que a criança precisa de apoio, o adulto deve ter sensibilidade, senso de observação, atenção e disposição para “[...] incentivar e ensinar certas coisas, como as regras básicas relacionadas à convivência com outras crianças, e também a responder perguntas” (Soares, 2020, p. 42).

Outro ponto, que Soares (2020) acrescenta é que as crianças brincando, interagindo e convivendo no coletivo tornam o espaço rico, saudável e socializador. Entretanto, ao brincar entre pares as crianças precisam dividir seus brinquedos e o espaço, com isso, conflitos podem ser gerados por exemplo, por mordidas (Soares, 2020). Para isso, a intervenção do adulto deve acontecer, sendo realizada com delicadeza, “[...] deve aproximar-se, colocar-se na altura das crianças em conflito e conversar com cada uma delas. Ele pode narrar o que aconteceu e propor alguma solução” (Soares, 2020, p. 43).

Para Tardos e Szanto (2021), o conceito de autonomia é extremamente relevante durante os primeiros anos de vida da criança. Para as autoras, a liberdade autônoma de movimentos, possibilita a experiência da criança vivenciar cada fase de seu desenvolvimento de modo a não antecipar posturas ou movimentos que ainda não foram consolidados (Tardos; Szanto, 2021). Nesse sentido, para que essa autonomia possa ser desenvolvida, é necessário que se organize um espaço e se pense na vestimenta da criança, ou seja, procura-se roupas que não atrapalhem ou a apertem e busca-se brinquedos motivadores e um espaço com chão sólido para que os bebês e crianças pequenas explorem e movimentam-se com autonomia pelo espaço organizado (Tardos; Szanto, 2021).

Ademais, Tardos e Szanto (2021, p. 50) apontam que a partir da “[...] motricidade livre, desenvolve-se uma atividade autônoma e contínua, que é um fator fundamental na estruturação de uma personalidade competente”. Diante disso, o bebê ou a criança pequena ativa procura por movimentos e novas posturas de modo seguro; a cada nova posição e movimento compreendido, a criança busca por mais; a criança tem a decisão de escolher sua posição, postura ou movimento para brincar e experienciar os materiais de forma calma e tranquila; após tentativas, erros e assimilações, nota-se em algum momento da sua vivência a consolidação e a boa qualidade da coordenação (Tardos; Szanto, 2021).

Essa compreensão aproxima-se das DCNEI ao defender que as práticas pedagógicas consideram a criança em sua integralidade, envolvendo corpo, emoções, sentidos, interações e experiências vividas pelas crianças em seu cotidiano. Assim, práticas do cotidiano das crianças, como higiene, alimentação e cuidado pessoal, são processos potentes e ricos que devem ser desenvolvidos com as crianças para que assim, elas construam sua autonomia. Dessa forma, tanto a DCNEI (Brasil, 2009b) quanto a Tardos e Szanto (2021) compreendem que a autonomia dos bebês e das crianças se desenvolve por meio das experiências cotidianas estabelecidas consigo, com o outro e com o ambiente ao seu redor. Além disso, práticas relacionadas ao cuidado, à organização de espaços e as experiências corporais tornam-se fundamentais para o desenvolvimento integral e autônomo das crianças, reafirmando a consolidação histórica dos direitos da infância discutido no Capítulo 2 e o suporte teórico da Abordagem Pikler aprofundada no Capítulo 3.

4.2 CATEGORIA: VÍNCULO AFETIVO E CUIDADO

Para desenvolver essa categoria, foi realizada a busca pelas palavras “Vínculo afetivo” e “cuidado” no Parecer CNE/CEB n. 20/2009. A busca identificou uma ocorrência para o

termo “vínculo afetivo” e dezessete ocorrências para o termo “cuidado”. Dessas, quatro foram selecionadas para compor o Quadro 11, pois as demais ocorrências do termo repetiam as ideias. Desse modo, os trechos em que as palavras apareciam foram lidos e, posteriormente, selecionou-se um recorte — uma citação — que expressasse o que o documento abordava sobre o tema.

Quadro 11 - Sistematização da categoria “Vínculo afetivo/cuidado” construída pela ATD com citações do “Parecer CNE/CEB n. 20/2009” (Brasil, 2009b)

Unitarização	Categorização	Metatexto
“Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a auto-estima e os vínculos afetivos de todas as crianças” (Brasil, 2009b, p. 8).	Vínculo afetivo/cuidado	As instituições devem propiciar para as crianças experiências afetivas que favoreçam a autoestima, a confiança e as interações das crianças com o meio.
“A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. A definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem	Vínculo afetivo/cuidado	O trecho indica, o vínculo afetivo e cuidado como um elemento fundamental da proposta curricular, pois é por meio da relação da interação vínculo e cuidado que a criança constrói segurança e confiança.

ser realizadas sem fragmentar ações” (Brasil, 2009b, p. 10).		
“Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis” (Brasil, 2009b, p. 10)	Vínculo afetivo/cuidado	A relação indissociável entre o educar e cuidar evidencia e reconhece as práticas cotidianas da Educação Infantil, como a alimentação, sono e higiene, enquanto experiências e vivências ativas que proporcionam momentos de acolhimento, segurança, confiança, expressão e desenvolvimento, favorecendo o conhecimento de si, do outro e do mundo ao seu redor.
“A família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado do bebê. Nela ele recebe os cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários a seu bem-estar, e constrói suas primeiras formas de significar o mundo. Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições” (Brasil, 2009b, p. 13).	Vínculo afetivo/cuidado	Essa citação destaca a família como a primeira relação afetiva que a criança estabelece nos primeiros anos de vida. Diante disso, ao inserir-se na Educação Infantil, a escola e as educadoras devem pensar, escutar e refletir atentamente sobre a realidade, contexto de cada criança, sendo imprescindível o diálogo ativo entre escola e família. Esse processo deve ser potencializado e contínuo para que não haja fragmentação e distanciamento entre professoras, crianças e família.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Após a leitura dos trechos do documento em que a palavra vínculo afetivo/cuidado emerge, é possível perceber que, nas DCNEI (Brasil, 2009b), fica claro que a criança se constitui enquanto sujeito de direitos a partir das interações e práticas cotidianas estabelecidas com os adultos e outras crianças. Essa perspectiva, se relaciona com Soares (2020) na qual defende que a construção de vínculos afetivos entre adulto e bebê é fundamental desde o nascimento, especialmente nos momentos de cuidado, por isso na Abordagem Pikler, valoriza-se a qualidade do tempo compartilhado, com ações pautadas na segurança, na atenção e no vínculo com o adulto. Assim, gestos, olhares e tom de voz devem expressar sentimentos verdadeiros, favorecendo a autoconfiança e o desenvolvimento das interações da

criança (Soares, 2020), estabelecendo relação com as reflexões do Capítulo 3 no que tange à sensibilidade e à centralidade da atenção exclusiva durante os cuidados.

Em consonância com esse entendimento, as DCNEI destacam que a relação indissociável entre o educar e cuidar reconhece as práticas cotidianas da Educação Infantil, como alimentação, sono e higiene, enquanto vivências que favorecem momentos de aprendizagem, desenvolvimento, conhecimento de si, do outro e do ambiente ao seu redor proporcionando acolhimento, segurança, confiança e expressão (Brasil, 2009b). No contexto da Abordagem Pikler, essa experiência conjunta contempla e dá centralidade para as situações dos cuidados cotidianos, tais como a alimentação, a troca de fraldas e o sono (Soares, 2020). Na alimentação, essa relação se manifesta no respeito aos sinais autorregulatórios do bebê ou da criança (Falk, 2021a). Conforme Soares (2020), as refeições culturalmente costumam ser momentos alegres e marcados por potentes socializações, porém, essa experiência não deve ser marcada por distrações ou induções para que a criança queira comer. Para a autora, o momento da alimentação das crianças deve ser um momento de encontro prazeroso entre criança e adulto (Soares, 2020).

Essa mesma postura estende-se à troca de fraldas e ao sono, situações que dependem de acompanhamento, segurança e confiança por parte do adulto com a criança. Na troca de fraldas, Soares (2020) explicita que a educadora deve ser delicada ao narrar as ações e respeitar as suas iniciativas, para que se fortaleça o vínculo necessário para o desfralde gradual dos bebês e das crianças, porém, o momento da criança deixar de utilizar a fralda não é programado e nem decidido pelo adulto, isto é, “[...] definido pela necessidade de cada criança” (Soares, 2020, p. 26) de acordo com sua “[...] maturidade física, psíquica e emocional” (Soares, 2020, p. 26). Dessa forma, o adormecer é compreendido por Soares (2020) como um processo autônomo, ou seja, “[...] o adulto não deve forçar a criança a dormir, mas acalmá-la durante o processo de troca, explicando que está chegando a hora de dormir e que logo ela poderá retomar a brincadeira”. Com base nisso, cabe a educadora acompanhar a criança nesse momento, sem forçar o sono, permitindo que a criança por sua iniciativa aprenda a iniciar seu repouso por si mesma (Soares, 2020).

Na sequência, as DCNEI (Brasil, 2009b) reconhecem que a principal relação afetiva que a criança estabelece nos primeiros anos de vida é com a família. Nessa perspectiva, Falk (2022a) menciona que vínculos afetivos estáveis, contínuos e um número reduzido de pessoas que a conhecem bem, são condições excelentes para o desenvolvimento da saúde mental e da socialização do bebê ou da criança na sua infância. A partir disso, a saúde mental do bebê ou da criança é desenvolvida pelos cuidados construídos no seio da família, proporcionado

fundamentalmente pelo papel da mãe, “[...] que permite uma continuidade do desenvolvimento afetivo pessoal” (Falk, 2022a, p. 24) da criança. Entretanto, nas instituições de Educação Infantil, Falk (2022a) aponta a necessidade de evitar trocas rápidas entre os adultos próximos das crianças. Sendo assim, para dar continuidade à estabilidade que o bebê ou a criança construíram com sua família, a instituição deve garantir às crianças a presença de um adulto de referência estável (Falk, 2022a). Essa organização das instituições evita rupturas e carências afetivas, permitindo que a transição entre o contexto familiar e o escolar ocorra de forma segura, integrada e respeitosa.

Por fim, a articulação entre as interações cotidianas, a postura profissional da educadora e a parceria da família se relaciona a dimensão ética do cuidado proposta pela DCNEI (Brasil, 2009b), a qual é orientada pela qualidade de vida e pela proteção integral. As DCNEI ressaltam que o cuidado, compreendido na sua dimensão humana de “[...] lidar com questões de intimidade e afetividade [...]” (Brasil, 2009b) apresenta a relação indissociável entre o educar e cuidar na Educação Infantil, solicitando que a instituição organize experiências, vivências, práticas e propostas de modo a não fragmentar as ações das crianças (Brasil, 2009b).

Essa perspectiva conceitual encontra sustentação na concepção de Leonardo Boff (2003), para quem a ética do cuidado compreende-se como dimensão humana, sendo relacionada às formas de viver, relacionar-se e responsabilizar-se pelo outro. Para o autor (2003), o cuidado constitui uma atitude ética ligada à proteção e valorização da vida, que ultrapassa concepções puramente técnicas, tradicionais e assistenciais, configurando-se a partir da sensibilidade, escuta, empatia, responsabilidade e no respeito à vida. Complementando essa discussão, Adriana Loss (2017, p. 63) acrescenta “[...] ser ético é ter a capacidade de reaprender a olhar, de cuidar e de respeitar a si mesmo e o outro [...]”. Assim, o cuidado orienta as ações humanas e é essencial para a construção das relações entre os sujeitos.

Sob esse prisma, Cenci, Calza e Souza (2023, p. 50), reiteram que o cuidado é um ato ético presente em todo processo escolar, afinal: “Cuidar, como ato humano, relaciona-se às emoções, aos afetos, à intimidade e tem relação com a disposição de estar com o outro, no encontro entre humanos”. No contexto da Educação Infantil, “[...] estabelecer relações pautadas em atitudes éticas, de respeito ao outro, às suas características e subjetividades, constrói-se ambiências colaborativas e solidárias, e isso, impacta na qualidade das relações interpessoais e na formação integral de todos os sujeitos” (Dalagnol; Bampi; Loss, 2023, p. 149). Assim, o cuidado constitui-se fundamental nas relações estabelecidas no cotidiano da

Educação Infantil. Ao discutir o cuidado, Boff (2003, p. 8) acrescenta, “Nós cuidamos de tudo aquilo que amamos, e amamos tudo aquilo de que cuidamos. Hoje, mais do que nunca, precisamos dessa ética mínima ligada à própria vida”. A partir dessa compreensão, pensar a ética do cuidado na Educação Infantil implica compreender o cuidado para além das práticas assistenciais reconhecendo-o como dimensão humana e social.

No contexto da Abordagem Pikler, essa ética do cuidado ganha efetividade nas práticas do cotidiano da Educação Infantil. A necessidade de acolher e respeitar as dimensões de intimidade e sensibilidade a partir da relação indissociável entre o educar e cuidar apontada pelas DCNEI (Brasil, 2009b) bem como a possibilidade de “estar com o outro” no encontro humano (Cenci; Calza; Souza, 2023) convergem diretamente com a consolidação do vínculo afetivo. Essa convergência fundamenta-se na premissa de Soares (2020, p. 17), ao defender que “O vínculo afetivo com o adulto é fundamental para o desenvolvimento pleno e o momento dos cuidados é o mais propício para que ele aconteça”. Desse modo, os momentos de cuidado, como troca de fraldas, alimentação, sono (Soares, 2020) deixam de ser tarefas técnicas ou de mera higienização e configuram-se com um espaço de conversa, narrativas, segurança, delicadeza, colaboração, gestos, expressões nas diferentes singularidades de cada criança. Da mesma forma, a “capacidade de reaprender a olhar” trazida por Loss (2017) traduz-se na prática da observação sensível e atenta. Portanto, tanto as DCNEI (Brasil, 2009b) quanto a Abordagem Pikler (Soares, 2020) compreendem que o cuidado e o vínculo afetivo são construções éticas, em que o respeito ao bebê e a criança garantem seus direitos de modo integral e seguro, materializando em ações cotidianas o diálogo entre as discussões curriculares do Capítulo 2 e os fundamentos da Abordagem Pikler pautados no Capítulo 3.

4.3 CATEGORIA: MOVIMENTO

Para desenvolver essa categoria, foi realizada a busca pela palavra “movimento” no Parecer CNE/CEB n. 20/2009. Embora a abordagem Pikler utilize o termo “movimento livre”, optou-se pela pesquisa apenas da palavra “movimento”, pois devido ao conhecimento prévio do documento, considerou-se a possibilidade de não haver ocorrências da expressão completa. A busca identificou treze ocorrências do termo no documento, porém durante a leitura foram selecionadas apenas três, pois as demais ocorrências repetiam as ideias. Desse modo, os trechos em que a palavra aparecia foram lidos e, posteriormente, selecionou-se um recorte — uma citação — que expressasse o que o documento abordava sobre o tema. Essa seleção encontra-se no Quadro 12.

Quadro 12 - Sistematização da categoria “Movimento” construída pela ATD com citações do “Parecer CNE/CEB n. 20/2009” (Brasil, 2009b)

Unitarização	Categorização	Metatexto
“A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional” (Brasil, 2009b, p. 14).	Movimento	O trecho aponta a garantia de todas as crianças movimentarem-se em diferentes espaços da escola. Nesse sentido, o movimento livre apresenta-se nas brincadeiras, interações e experiências que as crianças realizam com diferentes materiais e espaços.
“As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas” (Brasil, 2009b, p. 15).	Movimento	As experiências cotidianas da Educação Infantil devem possibilitar o movimento e diferentes formas de expressão, exploração e criação propiciando experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento.
“É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos	Movimento	O movimento se constitui como uma linguagem que relaciona-se às demais formas de expressão.

ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens” (Brasil, 2009b, p. 15).		
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Ao abordar a brincadeira como um processo importante da infância das crianças, as DCNEI (Brasil, 2009b) reconhecem a criança como um sujeito ativo na construção de experiências de imaginação e significados. Ao afirmar que por meio do brincar, a criança pode “[...] imitar o conhecido e [...] construir o novo [...]” (Brasil, 2009b, p. 7), as DCNEI evidenciam a importância da ação, da imaginação e da participação ativa da criança nas experiências vivenciadas na Educação Infantil. Embora a ocorrência da palavra “movimento” não apareça com recorrência nas DCNEI (Brasil, 2009b), compreende-se que o brincar relaciona-se às experiências de movimento livre, vivência corporal e motricidade.

Assim, Soares enfatiza (2020, p. 30), que brincando “[...] a criança conhece o mundo, se apropria dele, internaliza e aprende, a conviver com as leis que o regem e o organizam”. Desse modo, o movimento livre e a brincadeira não se reduzem ao mero deslocamento mecânico no espaço, mas constituem a própria linguagem pela qual a criança confere sentido à realidade e exterioriza sua subjetividade. Esse reconhecimento da criança como um ser ativo relaciona-se com o percurso de conquista legais do Capítulo 2, que consolidou a brincadeira e as interações como eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil (Brasil, 2009b).

Esse entendimento dialoga diretamente com a Abordagem Pikler, cujos pressupostos detalhados no Capítulo 3 apresentam o movimento como um preceito sério, sendo

fundamental para “[...] o desenvolvimento das potencialidades da criança, além de estimular a vontade de interagir, o sentimento de capacidade e segurança” (Soares, 2020, p. 31). Nesse sentido, essa autonomia de movimento livre só se concretiza se o adulto adota uma postura de não intervenção, permitindo que a criança brinque e se movimente a partir da sua iniciativa (Soares, 2020; Falk, 2021a; Tardos; Szanto, 2021). Essa premissa, relaciona-se com a DCNEI (Brasil, 2009b), quando menciona que deve ser garantido para as crianças o livre mover-se e o deslocamento desimpedido tanto nos espaços internos quanto externos das instituições de Educação Infantil. No entanto, no cotidiano das instituições observa-se propostas caracterizadas por atividades excessivamente dirigidas e sistemáticas cujo objetivo são as produções desenvolvidas pelas crianças. Ao entender que as propostas realizadas são construídas e moldadas pelos adultos, a instituição de Educação Infantil acaba por desrespeitar a necessidade que a criança tem de mover-se e brincar espontaneamente, negligenciando seu ritmo e singularidade (Falk, 2008 *apud* Soares, 2020).

Por fim, as DCNEI (Brasil, 2009b) consolidam o movimento livre como experiência que possibilita a criação, expressão e exploração de diferentes linguagens que contribuem para o desenvolvimento das crianças. Ao propor que as práticas cotidianas articulem a consciência do próprio corpo a manifestações como o desenho, música e a dança, as DCNEI (Brasil, 2009b) garantem a indissociabilidade entre expressão motora, ampliação da sensibilidade e a experiência de desenvolvimento da criança. Essa integração é defendida na Abordagem Pikler e é chamada de arte-educação, Soares (2020) expressa que as diversas formas de expressão ampliam a sensibilidade e a criatividade das crianças. Ademais, torna-se fundamental nas instituições de Educação Infantil que se garanta a “[...] a qualidade das manifestações culturais e artísticas que são oferecidas para as crianças [...]” (Soares, 2020, p. 70). Entretanto, é necessário que a educadora reflita o momento de inserir essas diferentes linguagens para as crianças, “[...] de forma a preservar o tempo que o bebê precisa para estabelecer vínculo afetivo com o adulto de referência, as experimentações motoras e o brincar de forma livre” (Soares, 2020, p. 70). Além disso, garantir a arte-educação para as crianças exige das educadoras que as experiências não sejam dirigidas (Soares, 2020).

4.4 CATEGORIA: AMBIENTE SEGURO

Para desenvolver essa categoria, foi realizada a busca pelas palavras “Ambiente” e “seguro” no Parecer CNE/CEB n. 20/2009. A busca identificou treze ocorrências para o termo “Ambiente” e uma ocorrência para o termo “seguro”. Dessas, três foram selecionadas

para compor o Quadro 13, pois as demais ocorrências repetiam as ideias. Desse modo, os trechos em que a palavra apareciam foram lidos e, posteriormente, selecionou-se um recorte — uma citação — que expressasse o que o documento abordava sobre o tema. Essa seleção encontra-se no Quadro 13.

Quadro 13 - Sistematização da categoria “Ambiente/seguro” construída pela ATD com citações do “Parecer CNE/CEB n. 20/2009” (Brasil, 2009b)

Unitarização	Categorização	Metatexto
“Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças” (Brasil, 2009b, p. 10).	Ambiente/seguro	Esse trecho apresenta que um ambiente seguro e organizado possibilita condições para que as crianças explorem, interajam e investiguem, exigindo da educadora atenção e escuta ativa às singularidades e desenvolvimento de cada criança.
“As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses” (Brasil, 2009b, p. 12).	Ambiente/seguro	As escolas de Educação Infantil devem garantir condições adequadas para a saúde, como a promover espaços limpos, seguros, acolhedores e acessíveis. Além de organizar contextos que proporcionem e se articulem as diferentes linguagens das crianças.
“O trabalho com as famílias requer	Ambiente/seguro	A citação evidencia que a relação

que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos” (Brasil, 2009b, p. 13).		entre família e instituição de Educação Infantil favorece a construção de ambientes seguros e acolhedores, garantindo continuidade aos cuidados, às experiências e ao seu desenvolvimento.
---	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Conforme apontam as DCNEI, as instituições de Educação Infantil têm o dever de garantir espaços limpos, seguros, acolhedores, acessíveis, desafiadores, articuladores de diferentes linguagens e que assegurem um bom estado de saúde para as crianças (Brasil, 2009b). Na perspectiva da Abordagem Pikler, um ambiente seguro não significa a privação dos movimentos da criança, mas um ambiente estável que lhe proporcione segurança, bem-estar, acolhimento e aconchego (Falk, 2022b). Ademais, esse espaço também deve ser um ponto para que o bebê e a criança possam “[...] integrar referências que lhe ajudem a estabilizar-se, a localizar-se, a adquirir ou recuperar confiança, a desenvolver-se e estruturar-se” (Falk, 2022b, p. 30). Dessa forma, ao planejar e organizar o ambiente seguro, segundo Soares (2020) o chão deve ser de madeira e os objetos para brincar devem ser instigantes do cotidiano e que tenham qualidades táteis variadas, respeitando as singularidades de cada bebê ou criança. Essa dupla exigência reforça o que foi discutido no Capítulo 2 e no Capítulo 3 sobre a necessidade de superar concepções de espaços meramente assistenciais, convertendo a infraestrutura da instituição em um efetivo elemento curricular.

Para além, Falk (2022b) acrescenta a necessidade de os espaços que a criança frequenta serem marcados pela continuidade e pela qualidade dos relacionamentos entre adultos e crianças. Ou seja, a necessidade do processo de continuidade na vida das crianças se dá a partir dos espaços que a criança conhece durante os cuidados e brincadeiras; do reconhecimento de objetos que está acostumada a manusear; e vivenciar experiências com adultos e crianças próximas (Falk, 2022b). Diante disso, conforme apontam as DCNEI é justamente a estabilidade do ambiente seguro que permite à instituição de Educação Infantil construir uma organização do cotidiano pautada em processos acolhedores, agradáveis e motivadores, propondo partir dos saberes prévios das crianças e dos pares, de modo a preservar sua segurança e autoconfiança (Brasil, 2009b).

Embora o seguinte trecho não tenha sido identificado e nem acrescentado no Quadro 13 por não haver a recorrência das palavras Ambiente/seguro na citação ela destaca que: “As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, [...], permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados” (Brasil, 2009b, p. 15). Diante disso, compreende-se que as DCNEI (2009b) expandem a compreensão do ambiente ao enfatizarem a importância de as crianças brincarem e interagirem em diferentes espaços naturais e culturais. Isso revela que o movimento livre ganha significado e sentido quando perpassa as paredes da sala de referência da instituição, permitindo que as crianças se relacionem com o mundo natural, cultural e social à sua volta.

Nesse sentido, na Abordagem Pikler, segundo Soares (2020) o ambiente organizado deve ser amplo para que o bebê ou a criança possa investigar e explorar a partir das suas possibilidades motoras. Nos espaços internos da instituição, o espaço deve ser pensado de modo a oferecer aconchego e segurança, no ambiente externo ao ar livre que contemple a natureza, é importante que se desenvolvam “[...] possibilidades de exploração com materiais adequados para proporcionar experiências variadas com água, sementes, areia, sem propor um produto final ou um objetivo para a criança. O objetivo é a própria exploração” (Soares, 2020, p. 44). Dessa forma, desconstruir a ideia de ambientes externos como apenas local de “recreio” dá lugar a uma compreensão do espaço como um território de vivências e descobertas corporais, pois considerar o ambiente como um grande laboratório é possibilitar que a criança “[...] se autodesafie, explore, investigue, aprenda, desenvolva sua inteligência e construa sua personalidade” (Soares, 2020, p. 30). Esta ressignificação do espaço aproxima-se dos debates do Capítulo 3 sobre o movimento livre, onde o ambiente seguro e desafiador atua como sustentação de posturas e o desenvolvimento da criança.

Outro aspecto ressaltado e reafirmado pelas DCNEI diz respeito à organização do cotidiano da instituição que procura assegurar a garantia de um ambiente seguro que promova o desenvolvimento e respeite as singularidades de cada criança da Educação Infantil (Brasil, 2009b). Na abordagem Pikler, essa acessibilidade e respeito às diferenças individuais de cada bebê ou criança se desenvolvem no que a autora Soares (2020) aponta como ritmo singular. De acordo com essa perspectiva, Soares (2020) aponta que as crianças apresentam ritmos de desenvolvimento diferentes umas das outras. Assim, para que o espaço seja realmente um ambiente seguro, é necessário que se pense na estrutura física e na disposição dos objetos e brinquedos para os bebês e as crianças de acordo com as suas singularidades (Soares, 2020; Falk, 2022b). Isto é, “[...] bebês que estão despertos podem ser colocados no chão da sala ou

ao ar livre, sempre deitados de costas, rodeados de alguns objetos simples e variados ao seu alcance com os quais podem brincar livremente” (Soares, 2020, p. 32). Dessa forma, a segurança e acessibilidade se materializam na liberdade e autonomia, garantindo que suas ações partam de sua própria iniciativa, sem a necessidade de intervenções das educadoras que desrespeitem seu ritmo de desenvolvimento (Soares, 2020), o que ampara a organização pedagógica do ambiente físico detalhada sob os pressupostos da Abordagem Pikler no Capítulo 3.

Ademais, as DCNEI (Brasil, 2009b) apontam que as educadoras encontram, na construção conjunta de experiências com as crianças, a possibilidade de desenvolvimento profissional e pessoal. Essa compreensão também se relaciona às DCNEI (Brasil, 2009b), ao reconhecer a família como parceira da instituição de Educação Infantil na construção de ambientes seguros e acolhedores, garantindo continuidade aos cuidados da família, às experiências e ao seu desenvolvimento. Nesse sentido, na Abordagem Pikler, o ambiente seguro também se consolida na qualidade construída na relação adulto e criança. Assim, Falk (2022a) afirma que a educadora não ocupa o papel da mãe da criança ou substitui a família, mas deve voltar-se ao desenvolvimento integral da criança ao invés de assumir sentimentos puramente maternos. Diante disso, a educadora deve interessar-se no desenvolvimento e nas necessidades das crianças “[...] procurando uma satisfação profissional [...] e uma segurança efetiva equilibrada para as crianças das quais ela se ocupa” (Falk, 2022a, p. 25).

Por fim, por mais que as discussões sobre segurança, proteção, observação e escuta sensível não sejam explícitas nas citações da categoria Ambiente/seguro, compreende-se no documento das DCNEI (Brasil, 2009b) que as instituições de Educação Infantil em sua proposta curricular devem exigir a construção de um ambiente seguro, respeitando a criança em sua dimensão humana, ética e social. Ademais, para garantir que o espaço seja consolidado com um ambiente de proteção e segurança e que vá contra a qualquer tipo de violência ou negligência, é essencial que as educadoras de modo observador e sensível preocupem-se com as formas que os bebês e crianças são tratadas tanto na instituição quanto em seu contexto familiar, percebendo possíveis atos de violência física ou simbólica, as educadoras devem comunicar e dialogar com a gestão da instituição (Brasil, 2009b).

Na Abordagem Pikler essa atenção aos ambientes seguros e de proteção é consolidada a partir das observações das educadoras. O ato de observar acontece no mesmo momento em que a educadora atua com as crianças (Falk, 2022b). Diante disso, a autora Katalin Hevesi (2021) apresenta um exemplo em que se observa o predomínio de uma “violência suave” no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil:

‘Segure a escova com a outra mão’, dizia uma educadora, sem muito sentido. Percebendo que a criança não o fazia, continuou: ‘...tem que pegar a escova com outra mão... esta, esta, esta...’. Parece que as palavras dizem tudo: a educadora não oferece nenhuma outra possibilidade. A insistência na solicitação das palavras e com aquele tom fizeram com que a criança se visse obrigada, praticamente, a fazer a ação que lhe havia sido solicitada. Não é por acaso que ela utilize, a princípio, naturalmente a segunda pessoa enquanto fala com a criança e que mude, em seguida, para a terceira pessoa: empregando a forma impessoal, a educadora concentra a sua atenção sobre a ação que deve ser realizada e não sobre a criança (Hevesi, 2021, p. 88).

Esse exemplo propõe que o modo como a educadora trata a criança possibilita o entendimento de muitas informações sobre si mesma. “Os movimentos ternos e delicados expressam atenção e interesse, ao passo que os gestos bruscos são sinais de indiferença, desatenção ou impaciência” (Tardos, 2022b, p. 70). Evidencia-se, portanto, que a violência contra os direitos de proteção, segurança e dignidade deve ser combatida, cabendo a educadora se desvencilhar de seus costumes mecânicos, automáticos e rápidos.

Em substituição a esses modos de agir, a Abordagem Pikler evoca a necessidade de uma prática pedagógica pautada na desaceleração dos movimentos da educadora; na atenção mútua (olho no olho); no reconhecimento da criança como um ser humano e não como objeto; nos gestos delicados; e na narrativa dos cuidados e de seus sentimentos (Soares, 2020; Falk, 2022b; Tardos, 2022a; 2022b). Assim a garantia legal da proteção e direitos das crianças contra violência e negligências é fruto de uma evolução histórica de políticas públicas brasileiras sistematizadas no Capítulo 2, encontra na delicadeza e na postura observada na Abordagem Pikler (Capítulo 3) as possibilidades práticas necessárias para afastar a mecanização e garantir o respeito a todas as crianças em seus cotidianos da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o início das considerações finais, retomo a figura 1, apresentada no começo desse trabalho, pois, após o percurso investigativo realizado, ela passou a representar de maneira ainda mais potente e significativa a minha trajetória acadêmica e formativa até a construção deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), bem como as reflexões, aprendizagens e conhecimentos desenvolvidos durante a pesquisa.

O interesse pela temática Abordagem Pikler e o currículo da Educação Infantil foi sendo construído ao longo da minha trajetória acadêmica no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - *campus* Erechim, a partir de componentes curriculares, cujos materiais, leituras e aprofundamentos dialógicos envolviam as normativas legais e orientadoras da Educação Infantil, assim como os pressupostos da Abordagem Pikler.

Além das discussões realizadas ao longo do curso, as experiências vivenciadas no estágio em Educação Infantil também contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa. Diante disso, ao retomar a figura 1, percebo que ela também representa o meu percurso como pesquisadora. Assim, como a criança que subiu os degraus do escorregador, fui construindo essa pesquisa a passo a passo, de degrau por degrau. Cada leitura, orientação e escrita realizada constitui um novo degrau alcançado.

Hoje, ao chegar ao topo do escorregador, representado pela conclusão do Trabalho de Conclusão de Curso, compreendo que essa trajetória como pesquisadora não se encerra aqui. Ao contrário, ao chegar a esse ponto me permite enxergar novos horizontes, novas trajetórias e novos degraus a serem escalados. Afinal, pesquisar é um processo contínuo de movimento, de busca, de descoberta e aprendizagem. É nunca parar e sim, chegar cada vez mais longe, escalando mais degraus.

Assim, a partir da vivência do estágio, surgiram inquietações relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas na realidade das instituições, especialmente no que se refere à relação dos adultos com as crianças, à confiança na autonomia e liberdade de movimentos, à preocupação com os cuidados e vínculos estabelecidos e às formas com que o currículo era entendido e vivenciado no cotidiano das escolas.

Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo investigar as relações e perspectivas existentes entre as normativas curriculares da Educação Infantil e os pressupostos da Abordagem Pikler, partindo da seguinte inquietação: “Que relações e perspectivas existem entre as normativas curriculares da Educação Infantil e os pressupostos da Abordagem Pikler?”.

No primeiro capítulo, destinado aos percursos metodológicos da pesquisa, foi possível compreender a importância da pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental para o desenvolvimento deste estudo. Além disso, o desenvolvimento do estado do conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014) permitiu perceber que, embora existam pesquisas relacionadas a Abordagem Pikler e a Educação Infantil, ainda são mais reduzidos os estudos que buscam analisar as relações entre os pressupostos da Abordagem Pikler e as normativas curriculares da Educação Infantil. Nesse sentido, a pesquisa evidenciou a relevância de ampliar as discussões acerca dessa temática nos contextos acadêmicos e educativos. Da mesma forma, a utilização da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2011) contribuiu significativamente para a construção das análises desenvolvidas nesta pesquisa, possibilitando compreender as relações e perspectivas entre o Parecer CNE/CEB n. 20/2009, de 11 de novembro de 2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009b) e os pressupostos da Abordagem Pikler, especialmente nas categorias relacionadas a Autonomia; Vínculo afetivo/cuidado; Movimento; e Ambiente/seguro (Falk, 2021a).

No segundo capítulo, ao abordar os percursos históricos e legais da concepção de criança e do currículo na Educação Infantil, foi possível compreender que ao longo do tempo o conceito de criança e infância perpassou por diferentes significados e entendimentos e apenas com o período da modernidade que a criança começa a ser entendida como um sujeito histórico, social e direitos e a infância como uma etapa do desenvolvimento humano. Porém, embora a legislação tenha mudado, ainda percebemos o desenvolvimento de Pedagogias vinculadas a concepções adultocêntricas, que tratam as crianças com desinteresse, brutalidade, violência e abusos. Além disso, os estudos permitiram refletir sobre a construção do currículo da Educação Infantil no Brasil ao longo dos anos, especialmente da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996), primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999), da revisão realizada no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e da Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as novas e atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a), além da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil - BNCCEI (Brasil, 2017). Nesse percurso, foi possível compreender os avanços relacionados ao reconhecimento da criança como centro do planejamento curricular (Brasil, 2009a; Brasil, 2009b).

No terceiro capítulo, ao aprofundar o estudo da abordagem Pikler e de sua criadora Emmi Pikler, foi possível entender conceitos centrais relacionados à valorização das interações, dos cuidados, dos vínculos afetivos e seguros, a autonomia construída a partir da confiança, a liberdade de movimentos, as relações sensível e estáveis entre adulto e criança e as construções de práticas pedagógicas mais respeitosas e humanas nas instituições de Educação Infantil (Soares, 2020; Falk, 2021a; Tardos; Szanto, 2021; Falk, 2022a; 2022b; Tardos, 2022a; 2022b).

No quarto capítulo, destinado à análise da pesquisa, foi possível compreender que nas quatro categorias centrais construídas por meio da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2011) evidenciaram importantes relações e aproximações entre as DCNEI (Brasil, 2009b) e os pressupostos da Abordagem Pikler especialmente no reconhecimento da criança como um sujeito ativo, histórico, social, potente e participante de seu desenvolvimento e aprendizagem (Brasil, 2009b; Tardos; Szanto, 2021; Souza; Nogueira, 2024). Tanto as DCNEI quanto a Abordagem Pikler valorizam as interações, os cuidados, os vínculos afetivos seguros, a autonomia construída a partir da confiança, liberdade de movimentos, relação sensíveis e estáveis entre adulto e criança e a construção de práticas pedagógicas mais respeitosas e humanas nas instituições de Educação Infantil (Brasil, 2009b; Soares, 2020; Falk, 2021a; Tardos; Szanto, 2021; Falk, 2022a; 2022b; Tardos, 2022a; 2022b).

Diante do percurso investigativo as análises evidenciam importantes aproximações e perspectivas entre as DCNEI (Brasil, 2009b) e a Abordagem Pikler, as quais se materializam nas seleções de cada categoria. Na “Autonomia”, destaca-se a compreensão de que é um processo de desenvolvimento gradual construído nas interações, no qual a educadora deve visualizar a criança como ativa e competente nas suas iniciativas, sendo necessário que a educadora não interfira nas ações construídas pelas crianças (Brasil, 2009b; Soares, 2020; Tardos; Szanto, 2021).

Em relação a categoria “Vínculo afetivo/ cuidado” revelou-se a questão indissociável entre o educar e o cuidar na sua dimensão humana e ética, o que ressignifica os momentos do cotidiano e defende a necessidade de um adulto de referência estável (Brasil, 2009b; Soares, 2020; Falk, 2021a; 2022a). No que diz a respeito ao “Movimento”, compreendeu-se que assegurar o direito ao movimento livre atende diretamente a garantia de brincadeiras e expressão, demandando a superação de ambientes com condutas centralizadas no adulto (Brasil, 2009b; Soares, 2020).

Por fim, na categoria “Ambiente/seguro” confirmou-se a necessidade das instituições de Educação Infantil garantirem ambientes acolhedores, acessíveis e que assegurem o

bem-estar pleno das crianças, além disso, o ambiente deve ser estável e de continuidade, assim, cabe a educadora planejar e organizar um ambiente de acordo com as singularidades de cada criança (Brasil, 2009b; Soares, 2020; Falk, 2022b).

Diante de todas as aproximações evidenciadas, considera-se que a pesquisa atingiu seu objetivo geral e respondeu à problemática traçada. Demonstrou-se que as DCNEI (Brasil, 2009b) e a Abordagem Pikler possuem muitas relações e aproximações, constituindo correntes teóricas que se aproximam de uma Pedagogia que valoriza o respeito, o acolhimento e a participação das crianças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Por fim, esse estudo não pretende esgotar as discussões sobre a temática, mas representa o ponto de partida para que novas pesquisas sejam desenvolvidas no meio acadêmico, fortalecendo a formação inicial e continuada das educadoras. Espera-se que as reflexões construídas nesse Trabalho de Conclusão de Curso possam auxiliar e inspirar as educadoras a compreenderem as práticas cotidianas e curriculares de forma mais humana, ética, sensível e comprometida com um desenvolvimento mais potente, seguro, autônomo e livre dos bebês e crianças nas instituições de Educação Infantil.

“Como é diferente a imagem do mundo que uma criança recebe quando mãos silenciosas, pacientes, cuidadosas e ainda seguras e resolutas cuidam dela; e como parece ser diferente o mundo quando estas mãos são impacientes, rudes, apressadas, inquietas e nervosas” (Falk, 2022c, p. 11)

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. Tecendo os fios da infância. In: ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 47–77. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-06.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2025.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara S. A., 1986.

BOFF, Leonardo. **A ética e a formação de valores na sociedade**. São Paulo: Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, 2003.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.

BUJES, Maria Isabel E. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22

BRASIL. **Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. Disponível em: <https://curriculo-uerj.pro.br/wp-content/uploads/referencial-curricular-nacional-para-a-educacao-infantil-volume-1.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 abr. 1999. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159281-rceb001-99-1&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 20/2009, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2017. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

CENCI, Angelo Vitorio; CALZA, Evania Carina; SOUZA, Flávia Burdzinski de. As emoções podem ser educadas? Reflexões a partir das normativas curriculares brasileiras para a Educação Básica. In: LOSS, Adriana Salete; LYRA, Letícia Ribeiro (org.). **Educação emocional e profissão docente: processos autoformativos**. Curitiba: Editora CRV, 2023. p. 39-58.

DALAGNOL, Rosângela Fátima; BAMPI, Susiane Maria; LOSS, Adriana Salete. Ética, autoformação e relações interpessoais nos contextos educacionais. In: LOSS, Adriana Salete; LYRA, Letícia Ribeiro (org.). **Educação emocional e profissão docente: processos autoformativos**. Curitiba: Editora CRV, 2023. p. 139-152.

DALLEDONE, Giovanna Castro. **A abordagem Pikler-Lóczy em creches públicas paulistanas: qualidade percebida na docência com bebês**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2024. Disponível em: <https://www.google.com/url?q=https://www.google.com/url?q%3Dhttps://hdl.handle.net/1884/88716%26sa%3DD%26source%3Ddocs%26ust%3D1760471518519529%26usg%3DAOvVaw2GBmKaGXS8Q5Ko0oA1JHJR&sa=D&source=docs&ust=1760546700520153&usg=AOvVaw1kIsVdH8aw9t4dk847RIxV>. Acesso em: 15 out. 2025.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy**. São Paulo: Omnisciência, 2021.

FALK, Judit. “Lóczy” e sua história. In: FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy**. São Paulo: Omnisciência, 2021a. p. 23-42.

FALK, Judit. Cuidados pessoais e prevenção. In: FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler: educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Omnisciência, 2022a. p. 20-29.

FALK, Judit. A estabilidade por meio da continuidade e qualidade dos cuidados e das relações. In: FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler: educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Omnisciência, 2022b. p. 30-45.

FALK, Judit (org.). Prefácio da primeira edição brasileira. In: FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler: educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Omnisciência, 2022c. p. 10-11.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Declaração dos Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959. Brasília: UNICEF, 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-dos-direitos-da-crianca>. Acesso em: 6 nov. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GINANTE, Andréia. **Abordagem Pikler:** contribuições para a formação permanente de professores e professoras que trabalham com crianças, do nascimento aos três anos de idade, em contexto de creche. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em:
https://www.google.com/url?q=https://www.google.com/url?q%3Dhttps://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/25885%26sa%3DD%26source%3Ddocs%26ust%3D1760471518519369%26usg%3DAOvVaw1WU0a3woJF0V_1C2ahaRcO&sa=D&source=docs&ust=1760546700519680&usg=AOvVaw1CFhMCNbU_1ixLZQ3G8fue. Acesso em: 15 out. 2025.

GOTTARDO, Bruna Santos. **Contribuições da Abordagem Pikler para a formação e prática docente na primeiríssima infância (0 a 3 anos).** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em:
<https://www.google.com/url?q=https://www.google.com/url?q%3Dhttps://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/40876%26sa%3DD%26source%3Ddocs%26ust%3D1760471518519601%26usg%3DAOvVaw2OvotlZcnbJiwUMnrX7ROk&sa=D&source=docs&ust=1760546700518024&usg=AOvVaw1wHzQlPfd1zTSctqxpEQT>. Acesso em: 15 out. 2025.

HEVESI, Katalin. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. In: FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos:** a experiência Pikler-Lóczy. São Paulo: Omnisciência, 2021. p. 55–62.

KALLETER, Rafael Ferreira. **O desenvolvimento da autonomia dos bebês a partir do movimento livre:** diálogos com a Abordagem Pikler. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2020. Disponível em:
<https://www.google.com/url?q=http://hdl.handle.net/10183/264333&sa=D&source=docs&ust=1760546700523442&usg=AOvVaw03Z73G33rxYHh79IEYnpCo>. Acesso em: 15 out. 2025.

KRAMER, Sonia.; MOTTA, Flávia. Criança. In: OLIVEIRA, Dalila.; DUARTE, Adriana.; VIEIRA, Lívia. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

LOSS, Adriana Salete. Caminhar para si com o outro: o saber cuidar. In: LOSS, Adriana Salete. **Formação de professores/educadores:** (auto) formação pessoal, social e profissional (entrevista com António Nóvoa - março de 2015). Curitiba: CRV, 2017.

LOSS, Adriana S.; SOUZA, Flávia B.; VARGAS, Gardia. Educação Infantil: aspectos históricos, legais e conceituais. In: LOSS, Adriana S.; SOUZA, Flávia B.; VARGAS, Gardia(orgs.). **Formação em Educação Infantil:** aprendendo com as crianças sobre a docência na (s) infância (s). Curitiba: CRV, 2019, p. 21-34.

LIPPI, Elisiane Andreia; FUSSINGER, Natana; LOPES, Váleria Bertoletti. Olhares para as crianças e suas infâncias no decorrer dos tempos. In: SOUZA, Flávia Burdzinski de; SANTOS, Gardia Maria (orgs.). **Saberes da docência para a Educação Infantil:** entre reflexões teóricas, poesias e crônicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 31-52.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEDEIROS, Cássia Maria Lopes Dias. **O desenvolvimento humano como direito e objetivo educacional no currículo da educação infantil**. 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9787>. Acesso em: 01 dez. 2025.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; GODOY, Priscila Lopes de. Desafios para a efetivação da oferta de Educação Infantil com qualidade: avanços e retrocessos nas políticas e na legislação educacional. In.: MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro (orgs.). **Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Disponível em: https://gepcei.com/wp-content/uploads/2023/06/Ebook_Politicas_Publicas_Educacao_Infantil-1-1.pdf. Acesso em 22 jan. 2026.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. 224 p

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, 2014, 5.2: 154-164. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 18 set. 2025.

MOROSINI, Marília; DO NASCIMENTO, Lorena Machado; DE NEZ, Egeslaine. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4946>. Acesso em: 04 dez. 2025.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. [s.p].

NOGUEIRA, Edilma Bandeira de Araújo. **O protagonismo de crianças no currículo da educação infantil de uma instituição pública em Imperatriz/MA**. 2022. 154 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED) - Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4534>. Acesso em: 01 dez. 2025.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2013.

PAULA, Rubian Mara de. **O currículo da educação infantil de municípios do Paraná – Brasil: análise de documentos para a educação de crianças pequenas**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/40925/R%20-%20D%20-%20RUBIAN%20MARA%20DE%20PAULA.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em 20 nov. 2025.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 6 nov. 2025.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. Mudanças físicas e psicomotoras. In: PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús (orgs.). **Educação infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007a.

PEDRASSA, Mariana Cristina. **Identidade cultural no currículo da educação infantil na Rede Municipal de Vinhedo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1062587>. Acesso em 01 dez. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM. **Documento Orientador do Território Municipal de Erechim Educação Infantil - versão 2021 (DOTMEEI)**. Erechim: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, 2021. Disponível em: <https://www.pmerechim.rs.gov.br/uploads/paginas/32fe58eb0e2877e4dbe51c41cc24f3ea.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

RECKTENVALD, Karina. **Abordagem Pikler: um olhar diferenciado sobre os bebês e crianças**. In: RECKTENVALD, Karina; PASSOS, Patricia Laurindo da Cunha. (org.). **Coleção Educação Infantil de 0 a 3 anos: construindo relações seguras e oferecendo liberdade às brincadeiras e movimentos**. Vila Velha: Editora Rotas, 2025, p. 50 - 81.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**, v. 1. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>. Acesso em 15 set. 2025.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 177-194, jan/abr. 2003. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2183/40-artigos-rosemerg.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2026.

SARMENTO, Manuel. Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel. Jacinto.; CERISARA, Ana. Beatriz. (orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SILVA, Marcela Serrão Neves; RIBEIRO, Anna Costa Pinto. A Abordagem Pikler como um possível novo panorama para a Psicologia Infantil. **CADERNOS DE PSICOLOGIA**, v. 2, n. 4, 2021. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/cadernospsicologia/article/view/2830/1906>. Acesso em: 15 set. 2025.

SILVA, Carliane de Oliveira. **Corporeidade e currículo da educação infantil: um estudo numa escola do campo**. Orientadora: Luzineide Dourado Carvalho. 2016. 159f. Dissertação (mestrado), programa de Pós-Graduação em educação e diversidade da universidade do estado da Bahia, MPED. Departamento de Ciências Humanas – Campus IV. Universidade do Estado da Bahia, 2016. Disponível em: https://www.google.com/url?q=https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/350&sa=D&source=docs&ust=1760547075700216&usg=AOvVaw21r3XMwspv_PvPKiYiE8v7. Acesso em: 15 out. de 2025.

- SILVA, Kellyana Ferreira da . **Compreensões de professoras sobre os campos de experiências presentes no currículo da educação infantil**. 2022. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2022. Disponível em:
<https://www.google.com/url?q=https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/28931&sa=D&source=docs&ust=1764606086498415&usg=AOvVaw203097PLbP9Ja1NQLY8rHf>. Acesso em: 01 dez. 2025.
- SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos**. São Paulo: Omnisciência, 2020.
- SOUZA, Flávia Burdzinski de; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Prefácio. In: LOSS, Adriana S.; SOUZA, Flávia B.; VARGAS, Gardia (orgs.). **Formação em Educação Infantil: aprendendo com as crianças sobre a docência na (s) infância (s)**. Curitiba: CRV, 2019, p. 15-17.
- SOUZA, Flávia Burdzinski de; BRITO, Janaina Marqueti Herzogenrath de. Crianças e currículos na Educação Infantil: interagir e brincar como formas de se apropriar do mundo. In: SOUZA, Flávia Burdzinski de; SANTOS, Gardia Maria (orgs.). **Saberes da docência para a Educação Infantil: entre reflexões teóricas, poesias e crônicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 53-73.
- SOUZA, Flávia Burdzinski de; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. Ética, docência e infância(s). In: CENCI, Angelo Vitorio et al. (orgs.). **Ética e docência: volume 1**. Passo Fundo: EDIUPF, 2024. p. 59-71.
- TARDOS, Anna; SZANTO, Agnés. O que é autonomia na primeira infância?. In: FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy**. São Paulo: Omnisciência, 2021. p. 43-54.
- TARDOS, Anna. Autonomia e /ou dependência. In: FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler: Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Omnisciência, 2022a. p. 56-67.
- TARDOS, Anna. A mão da educadora. In: FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler: Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Omnisciência, 2022b. p. 68-76.