

A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAR, CUIDAR E ACOLHER PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

TEACHER EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: INTEGRATING EDUCATION, CARE, AND NURTURING FOR CHILD DEVELOPMENT

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INFANTIL: INTEGRANDO LA EDUCACIÓN, EL CUIDADO Y LA CRIANZA PARA EL DESARROLLO INFANTIL

Sandra Regina Mantovani Leite¹, Rodolfo Gabriel Trislitz²

DOI: 10.54899/dcs.v23i87.4694

Recibido: 19/01/2026 | Aceptado: 12/02/2026 | Publicación en línea: 20/02/2026.

RESUMO

Este artigo discute a formação docente na Educação Infantil, destacando a necessidade de integrar educação, cuidado e acolhimento como dimensões indissociáveis do trabalho pedagógico com crianças pequenas. Fundamentado em aportes teóricos contemporâneos e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o estudo evidencia que a atuação docente exige intencionalidade, sensibilidade ética e compromisso com o desenvolvimento integral da criança como sujeito histórico, social e de direitos. Argumenta-se que o professor deve assumir o papel de mediador de experiências significativas, promovendo contextos educativos que favoreçam a escuta, a ludicidade, a participação e o reconhecimento da diversidade. Ressalta-se, ainda, que a superação de práticas pedagógicas burocráticas e hierarquizantes demanda uma formação crítica, que valorize a infância e fomente relações dialógicas, afetivas e humanizadoras. Conclui-se que a formação docente, inicial e continuada, é condição essencial para garantir uma Educação Infantil comprometida com a construção de sujeitos autônomos, éticos e plenamente humanos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de Professores. Criança. Educar. Cuidar e Acolher.

ABSTRACT

This article discusses teacher training in Early Childhood Education, highlighting the need to integrate education, care, and nurturing as inseparable dimensions of pedagogical work with young children. Based on contemporary theoretical contributions and the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, the study shows that teaching practice requires intentionality, ethical sensitivity, and commitment to the integral development of the child as a historical, social, and rights-bearing subject. It argues that the teacher should assume the role of

¹ Pós-Doutora em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” (UNESP), Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: sleite@uel.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4908-8379>

² Doutorando em Educação, Universidad de la Empresa (UDE), Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: rodolfotrislitz@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7335-0146>

mediator of meaningful experiences, promoting educational contexts that favor listening, playfulness, participation, and recognition of diversity. It also emphasizes that overcoming bureaucratic and hierarchical pedagogical practices demands critical training that values childhood and fosters dialogical, affective, and humanizing relationships. It concludes that initial and continuing teacher training is essential to guarantee an Early Childhood Education committed to the construction of autonomous, ethical, and fully human subjects.

Keywords: Early Childhood Education. Teacher Education. Child. Education. Care and Nurturing.

RESUMEN

Este artículo aborda la formación docente en Educación Infantil, destacando la necesidad de integrar la educación, el cuidado y la crianza como dimensiones inseparables del trabajo pedagógico con niños pequeños. Basado en las contribuciones teóricas contemporáneas y las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil, el estudio muestra que la práctica docente requiere intencionalidad, sensibilidad ética y compromiso con el desarrollo integral del niño como sujeto histórico, social y sujeto de derechos. Argumenta que el docente debe asumir el rol de mediador de experiencias significativas, promoviendo contextos educativos que favorezcan la escucha, el juego, la participación y el reconocimiento de la diversidad. Asimismo, enfatiza que la superación de las prácticas pedagógicas burocráticas y jerárquicas exige una formación crítica que valore la infancia y fomente relaciones dialógicas, afectivas y humanizadoras. Concluye que la formación docente inicial y continua es esencial para garantizar una Educación Infantil comprometida con la construcción de sujetos autónomos, éticos y plenamente humanos.

Palabras clave: Educación Infantil. Formación Docente. Niño. Educar. Cuidar y Criar.



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

INTRODUÇÃO

A formação de professores para a Educação Infantil constitui um dos maiores desafios da educação contemporânea, especialmente quando se busca compreender e atender às especificidades da docência voltada às infâncias. Este artigo tem como objetivo discutir a importância da formação docente a partir da integração entre educação, cuidado e acolhimento, compreendendo tais dimensões como indissociáveis na organização do trabalho pedagógico com crianças pequenas. No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se por meio de uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, fundamentada na análise de produções teóricas que problematizam a formação de professores e as práticas pedagógicas na

Educação Infantil. Ao considerar a criança como sujeito histórico, social, cultural e de direitos, reconhece-se que sua presença na instituição de Educação Infantil requer a atuação de profissionais capacitados a responder às suas necessidades básicas de segurança, nutrição, higiene, afeto, saúde e educação — conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010).

A concepção de infância que orienta esta reflexão está pautada na ideia da criança como um sujeito ativo e competente, que, em suas interações com os outros e com o meio, constrói conhecimentos e ressignifica sua própria existência. Essa abordagem, alinhada às DCNEI (2020), desloca a visão de que a Educação Infantil, como etapa de ensino, precisa preparar para o ensino fundamental e afirma sua centralidade como etapa decisiva na constituição da pessoa humana. A proposta pedagógica da Educação Infantil deve, portanto, envolver uma formação docente que contemple múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil — epistemológica, psicológica, ética e estética, socioemocional e cultural — articuladas à organização do trabalho pedagógico em projetos que valorizem a criança como produtora de cultura.

O educador da infância precisa se reconhecer como professor, compreendendo a complexidade e a especificidade de sua atuação profissional. A profissionalidade docente está ligada à efetivação de um "cuidar que educa" e de uma "educação que cuida" (Angotti, 2008), compreendendo que o vínculo afetivo, o diálogo e o acolhimento são fundamentais para a constituição de práticas pedagógicas emancipadoras. A BNCC (Brasil, 2017) e as DCNEI (Brasil, 2010) reforçam a importância da intencionalidade educativa, da escuta sensível e da promoção de contextos de aprendizagem que respeitem os direitos das crianças à convivência, ao brincar, à participação, à exploração, à expressão e ao autoconhecimento.

Dessa forma, este artigo organiza-se em três eixos principais. No primeiro, discute-se a formação do professor de Educação Infantil à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e das exigências ético-pedagógicas contemporâneas. No segundo, analisa-se a instituição de Educação Infantil como espaço de humanização, que reconhece e valoriza a infância como tempo pleno de vida. No terceiro, reflete-se sobre a articulação entre educar, cuidar e acolher como práticas essenciais para a promoção de uma educação voltada ao desenvolvimento integral e à humanização das crianças pequenas.

A Formação do Professor da Educação Infantil

Quando analisamos a formação do profissional da educação, torna-se evidente que essa preparação não ocorre de forma isolada ou descontextualizada, mas se constrói em diálogo permanente com as concepções de sociedade, de escola e de criança que orientam o trabalho pedagógico, especialmente no âmbito da Educação Infantil. Nesse sentido, observa-se que, embora haja avanços significativos no campo teórico acerca da infância e de suas especificidades — reconhecendo a criança como sujeito histórico, social e de direitos —, tais compreensões nem sempre se efetivam de maneira consistente nos processos formativos e nas práticas educativas.

Com esse entendimento, observa-se que a formação de professores, especialmente no campo da Educação Infantil, tem avançado de maneira lenta e desigual, não por ausência de produção teórica, mas em razão de limites estruturais relacionados às políticas públicas educacionais e às prioridades econômicas e institucionais que historicamente incidem sobre a área, refletindo investimentos insuficientes e ações formativas fragmentadas. É bem verdade que diversas experiências formativas, oriundas de pesquisas acadêmicas, projetos de extensão universitária, estágios supervisionados, programas de formação continuada e práticas inovadoras desenvolvidas no interior das instituições de ensino superior, têm motivado formadores de professores e universidades a buscar novas formas de organização do trabalho pedagógico, visando à oferta de uma formação de qualidade aos futuros profissionais da educação (Chaves, 2007).

Essas premissas articulam-se às defesas expressas nas políticas públicas voltadas à infância na sociedade contemporânea, as quais reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos e atribuem ao Estado a responsabilidade pela garantia de uma educação de qualidade desde a primeira infância. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 assegura o direito à educação desde o nascimento; o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) institui o princípio da proteção integral; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) reforçam a necessidade de estruturar e organizar práticas educativas de qualidade, indissociáveis do cuidado, articuladas à valorização e à formação dos professores que atuam com crianças de 0 a 5 anos (Oliveira, 2010). Esses avanços, em termos das legislações vigentes, exigem do profissional de Educação Infantil um novo perfil para organizar práticas intencionalmente dirigidas ao pleno

desenvolvimento da criança. Com esse panorama legal, os professores são desafiados a planejar e a desenvolver propostas pedagógicas que, no cotidiano de Instituições de Educação Infantil, deem voz e vez às crianças e acolham a forma por meio da qual elas dão sentido ao mundo. “Testemunhar o processo de conhecimento do mundo e de si das crianças é um privilégio: estar com elas num constituir-se e ao outoro é uma das mais belas coisas que ser educador da infância possibilita”. (Maia, 2019, p.99).

Assim sendo, o professor com sua atividade mediadora intervém na prática educativa no sentido de instrumentalizar a criança para sua atuação no meio social. Essa instrumentalização é possibilitada ao ser humano por meio do saber escolar, que é a ferramenta cultural necessária para intervir no mundo transformando-o. Portanto, faz-se necessário ressaltar que a formação dos professores precisa priorizar a democracia no espaço educativo e nas relações humanas, “então mais necessário dar visibilidade às narrativas das crianças. Não é dar voz, é ouvi-las e buscar ecoar sua voz.” (Maia, 2019, p.99). Portanto, é nesse sentido, que ao falarmos da formação de professores para Educação Infantil, se entende a importância de olhar para o outro como ser em desenvolvimento, que necessita de acolhimento e cuidados.

A educação, nesse sentido, precisa ser entendida, como ação e reflexão sobre a ação, como esforço histórico de auto constituição da humanidade. A educação é a obra da práxis humana, é por isso que somente pela educação é que o homem se torna homem. E é na instituição escolar que o professor consciente do seu papel pode atuar buscando a humanização da sociedade, por isso, “os sujeitos da história não são somente os que educam – ou seja, os que modelam a maioria como matéria passiva; por isso, os educadores também precisam ser educados.” (Patto, 2004, p.77).

Daí a importância de um trabalho comprometido com a transformação da sociedade, com a formação de professores que atuem valorizando a pesquisa como articuladora na resolução de problemas profissionais e na construção de uma autonomia profissional, individual e coletiva, que desenvolva uma fundamentação teórica sólida da ação docente no desenvolvimento humano. “A melhor maneira de formá-los é tomar essa prática e problematizar a luz da teoria e da pesquisa, num movimento permanente entre pensamento e ação.” (Patto, 2004, p.77).

Ao tratarmos sobre a Educação Infantil e sobre a importância do papel do professor junto às crianças com práticas que favoreçam a humanização, objetivamos que esteja claro que a atuação desse profissional também seja entendido como um pesquisador que tenha uma prática intencional com seus educandos imbuída de teoria. Um professor pesquisador consciente da sua

atuação para enfrentar os desafios da sociedade e da escola contemporânea, deixando de ser um mero técnico científico, haja vista que formação é muito mais que domínio de conhecimento e aprendizagem de técnicas. Formação é exercício permanente de presença ativa no mundo, pensada a partir da perspectiva do compromisso ético, que utiliza do conhecimento, das técnicas, sem, contudo privilegiá-las. Sendo assim, a concepção do educador que se defende neste estudo é de um trabalhador intelectual que faz a sua parte na realização histórica, na humanização e emancipação da vida humana.

Conforme Formosinho (2009), os professores da Educação Infantil, assim como os docentes de outras etapas da educação básica, vivenciam dilemas e tensões tanto em seus processos formativos quanto em sua prática profissional, uma vez que integram o conjunto de profissionais que atuam diretamente no desenvolvimento humano. Essa condição implica compreender a docência como uma atividade fundamentada nas relações interpessoais, nas quais a interação com as crianças constitui elemento central do trabalho pedagógico e parte essencial do próprio conteúdo da intervenção educativa.

Dos profissionais de desenvolvimento humano³ fazem parte os profissionais da saúde⁴ e bem estar, do trabalho social, de trabalho comunitário e da educação. A menor valorização desses profissionais tanto no meio acadêmico como na sociedade, segundo Formosinho (2009), tem a ver com alguns componentes que fazem parte do desenvolvimento das mesmas.

O componente de cuidados que a maioria das profissões de desenvolvimento humano exige, entendendo que a dedicação e o senso comum, o gosto e a missão/vocação prevalecem sobre a preparação intelectual.

Outro componente diz respeito ao caráter interativo e interpessoal do desempenho, isto é, “o trabalho com pessoas é feito através da interação com essas mesmas pessoas, sendo essa interação o meio e a parte significativa do próprio conteúdo do desempenho.” (Formosinho, 2009, p.9) Dessa forma, o sucesso ou o fracasso das atuações dependem do envolvimento dos sujeitos no processo. Este caráter interativo, tendo o cuidado como componente, faz com que os meios sejam sempre incertos, discutíveis e discutidos próprios do trabalho com pessoas.

A contingência do sucesso da intervenção educativa diante da reação dos sujeitos

³ Fazem parte deste grupo: assistentes sociais, educadores sociais, agentes familiares, animadores comunitários, professores, pedagogos, educadores sociais, formadores e coordenadores, entre outros.

⁴ Importante fazer à ressalva que a Medicina embora se enquadre segundo o autor no quadro dos profissionais de desenvolvimento humano, a mesma é considerada como uma ciência previsível e técnica controlando seguramente a interação com o paciente e se afastando das demais profissões que fazem parte do grupo e que são desvalorizadas pela sociedade contemporânea pela imprevisibilidade de suas ações.

envolvidos constitui outro componente central do trabalho docente. Trata-se de profissionais que atuam com seres humanos singulares, marcados por diferenças históricas, sociais e subjetivas, o que imprime ao exercício profissional uma margem inevitável de imprevisibilidade e, conseqüentemente, de insucesso. Conforme aponta Formosinho (2009), mesmo um desempenho profissional competente não assegura resultados plenamente exitosos, uma vez que a liberdade humana interfere diretamente nos processos educativos. Nesse contexto, o enfrentamento e a compreensão desses limites demandam uma formação inicial e continuada concebida como responsabilidade compartilhada entre universidades, sistemas de ensino e políticas públicas, articulada a processos reflexivos no interior das instituições educativas, de modo a fortalecer a atuação docente frente à complexidade do desenvolvimento humano.

Faz-se necessário valorizar e lutar para que o profissional da educação tenha realmente uma formação inicial e permanente que contribua efetivamente para que sua prática seja significativa. Sendo que, a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil deve proporcionar às crianças o contanto com as experiências vivenciadas pelos adultos integrando as suas vivências, permitindo que a criança atue como sujeito social, histórico e cultural.

Deste modo, os professores necessitam refletir constantemente sobre sua prática, tendo para tanto uma fundamentação crítica coerente para com isso criar estratégias e atuar de forma comprometida, desvalorizando o uso de receituários e/ou manuais.

A formação de profissionais da educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo a que os adultos concebiam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância, sua capacidade de criação e imaginação, requer que medidas concretas sejam tomadas, requer que posturas concretas sejam assumidas. (Kramer, 2005, p. 129).

Ao subverter a ordem imediata do cotidiano, a criança, movida pela curiosidade e pelo desejo de conhecer, expressa formas singulares de relação com o mundo. Contudo, à luz da Teoria Histórico-Crítica, essas manifestações não se desenvolvem espontaneamente, exigindo a intervenção intencional de adultos mais experientes, especialmente do professor, cuja função social é mediar o acesso da criança aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Para tanto, torna-se imprescindível que esse profissional possua sólida formação teórica e elevado nível de desenvolvimento intelectual, condição necessária para organizar o trabalho pedagógico de modo consciente e sistematizado.

Nessa perspectiva, o professor assume o papel de agente mediador do processo educativo, orientando sua práxis para além do imediatismo e do espontaneísmo, com o objetivo de produzir aprendizagens que promovam o desenvolvimento humano. A atividade docente, portanto, não se restringe à transmissão de conteúdos, mas implica criar condições para que as crianças se apropriem criticamente dos conhecimentos, atribuindo sentido às experiências vividas por meio da linguagem, da interação social e da reflexão sobre a realidade.

Assim, ao refletir sobre sua prática e organizar intencionalmente as situações de ensino, o professor possibilita para a criança o contato com diferentes formas de cultura, modos de vida e produções humanas, articulando as vivências cotidianas aos conhecimentos socio e historicamente organizados. Esse processo favorece o desenvolvimento integral do seu pensamento, permitindo que a criança se aproprie da cultura historicamente acumulada, reproduzindo-a e transformando-a, numa dinâmica que contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente e conscientemente na realidade social.

A Escola Como Espaço de Humanização da Criança

A instituição escolar, enquanto construção social e histórica, é um dos mais importantes instrumentos de participação e disseminação cultural. O trabalho educativo realizado nesse espaço precisa garantir a todos os que o frequentam – especialmente as crianças – a possibilidade de formação integral. Essa formação deve ir além da simples transmissão de conteúdos: deve proporcionar caminhos para que cada sujeito possa desenvolver sua individualidade de maneira produtiva e ética, tanto para si quanto para a coletividade.

Partindo da compreensão de que a existência humana não é um dado natural, mas sim um processo contínuo de construção histórica e social, Saviani (2007) afirma que o homem não nasce pronto; ele forma-se como homem. Tal formação é, essencialmente, um processo educativo. A origem da educação coincide com a origem do próprio ser humano: aprender a viver, a relacionar-se, a produzir cultura, é também aprender a ser humano em sua plenitude.

Nesse sentido, a humanização dos sujeitos deve ser o objetivo central da escola e, conseqüentemente, dos professores. Para isso, é necessário ressignificar o trabalho pedagógico, tendo como ponto de partida dois aspectos fundamentais: o primeiro, diz respeito à socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, promovendo às novas gerações a apropriação crítica e transformadora da cultura. A função social da escola, portanto, é preparar

sujeitos autônomos, capazes de intervir na realidade com consciência e responsabilidade.

O segundo aspecto faz referência à dimensão ética e social da educação, voltada à formação de cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Para isso, é necessário ressignificar o trabalho pedagógico, tendo como ponto de partida dois aspectos fundamentais: o primeiro, diz respeito à socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, promovendo às novas gerações a apropriação crítica e transformadora da cultura. A função social da escola, portanto, é preparar sujeitos autônomos, capazes de intervir na realidade com consciência e responsabilidade.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) valoriza a intencionalidade pedagógica como eixo estruturante da prática docente, enfatizando que o planejamento deve ser orientado pela observação sensível e sistemática das crianças, considerando seus diferentes ritmos, tempos e formas de aprendizagem. Nessa perspectiva, o educador assume o papel de mediador de experiências significativas, responsável por organizar contextos que promovam o brincar, a investigação, a escuta ativa e o diálogo com a realidade social e cultural das infâncias. Ao reconhecer as crianças como sujeitos competentes, curiosos e produtores de cultura, a BNCC (Brasil, 2017) propõe práticas pedagógicas que assegurem o direito à participação e à aprendizagem em ambientes que estimulem a autonomia, a criatividade e a expressão. Como ressalta Cruz (2008, p. 23), “a prática pedagógica na Educação Infantil deve se constituir como um processo de construção coletiva, no qual a escuta, o respeito à diversidade e a mediação docente intencional ganham centralidade”.

Contudo, a realidade das instituições escolares, em especial da Educação Infantil, muitas vezes contradiz esses princípios. O ambiente escolar, que deveria ser um espaço de acolhimento, diálogo e produção coletiva de saberes, frequentemente se torna um espaço burocratizado, hierarquizado e desprovido de relações significativas entre professores e crianças. A rotina fragmentada, os dispositivos de controle e a expropriação da vontade dos sujeitos resultam em um silêncio institucional: professores e crianças saem da escola “mudos”, esvaziados de sentido, como observa a crítica recorrente nas análises contemporâneas da educação.

Esse fenômeno reflete o que autores como Pinto (2007) denominam “confinamento da infância”: uma forma de enclausuramento simbólico e físico das crianças em instituições que, ao invés de promoverem sua liberdade e expressão, cerceiam sua criatividade, autonomia e participação. Trata-se de uma consequência direta de modelos pedagógicos autoritários, centrados no controle e na padronização, que negam o direito à infância em sua diversidade e

potência.

É preciso, portanto, romper com essa lógica. O processo educativo deve reconhecer as crianças como sujeitos históricos, sociais, culturais e de direitos, repletas de singularidades, necessidades e potencialidades. Como defende Machado (2004), valorizar a escuta das crianças, respeitar suas escolhas, suas produções e promover interações significativas entre elas são práticas fundamentais para a defesa da diversidade, da inclusão e da democracia no espaço educativo.

O professor, nesse contexto, não pode ser apenas um transmissor de conteúdos, mas um mediador de relações, um facilitador de experiências de aprendizagem emancipatórias. Deve organizar o ambiente escolar como um espaço acolhedor, ético e afetivo, onde o cuidado e a educação se integram numa prática intencional e reflexiva. Cabe ao docente desenvolver ações educativas que instiguem a curiosidade, a investigação, a produção cultural e o pensamento crítico das crianças, respeitando o ritmo e as particularidades de cada uma.

Mello (2014) aponta que o atual desafio da formação docente está em superar a ausência de uma teoria que fundamente a prática educativa voltada à humanização. Apostar em uma formação que compreenda a complexidade do processo educativo é o caminho para que os professores possam intervir intencionalmente na construção das qualidades humanas das crianças, ampliando suas capacidades de ser, conviver, pensar e agir no mundo.

Portanto, reverter o quadro da escola como espaço de confinamento e alienação passa por um compromisso ético, político e pedagógico com a infância. Significa lutar por uma Educação Infantil que priorize a dignidade das crianças, o reconhecimento de seus direitos e a construção de vínculos genuínos de solidariedade, afeto e respeito. Somente assim será possível construir uma escola que cumpra sua função humanizadora e contribua efetivamente para a formação de sujeitos autônomos, críticos e plenamente humanos.

Educar, Cuidar e Acolher: Integração Necessária

Na Educação Infantil, os aspectos relacionados ao cuidado e ao acolhimento são prioritários. A educação e o fazer pedagógico junto às crianças pequenas e pequenininhas não descartam de forma alguma as formas de cuidado/acolhimento, porque defendemos a indissociabilidade de educar e cuidar nessa primeira etapa da Educação Básica.

Em estudos apoiados na Filosofia da Educação, é possível perceber outros entendimentos

com relação ao conceito de cuidado e que parecem ser pertinentes ao desenvolvermos esta reflexão sobre a Educação Infantil: o cuidado não se relaciona apenas e exclusivamente à necessidade de higiene ou cuidados com o corpo.

O cuidado implica em cuidar do outro em toda sua dimensão humana. Segundo Macêdo e Dias (2006) o termo cuidado é derivado do latim *cogitatus* e que apresenta uma dupla função de entendimento. No primeiro sentido, refere-se à atividade de pensamento, com a função de adjetivo e particípio do verbo cuidar, implicando em pensado, calculado, suposto, meditado. O segundo entendimento da palavra refere-se ao campo das emoções, aparece com a função de substantivo masculino, significando desvelo, solicitude, diligência, vigilância, precaução.

Dessa forma, pode-se afirmar que a prática do cuidado também apresenta duplo sentido, um no campo da ação do pensamento, reflexão, e outro no campo da aplicação do espírito, apresentando-se em atitudes de relacionamento para com o outro. Nesse sentido e principalmente tendo como foco a criança na Educação Infantil, pode-se afirmar que cuidar abrange aspectos cognitivos e afetivos.

O cuidado se relaciona com a dimensão ética na prática educativa, o ser humano precisa ser visto como pessoa, valorizado como pessoa e a atuação do professor precisa proporcionar aos que estão na condição de aprendentes as possibilidades de se construírem como seres humanos. Estas “são contribuições da arte de viver que devem ser consideradas na educação, se quisermos educar pessoas com capacidade de decidir e conduzir suas vidas.” (Hermann, 2008, p. 26).

[...] o carácter vinculante do cuidado, como modo de ser e estar uns com os outros num mundo freneticamente impulsionado pelo desenvolvimento técnico-científico, politicamente gerido, e regido por leis, que um só imperativo, único e primordial, deve ter vigência: a responsabilidade como princípio e os corolários da sua aplicação. (Borges-Duarte, 2010, p. 126).

Desse modo, as reflexões sobre a educação de crianças implicam discussões sobre o cuidado como principal responsabilidade e, conseqüentemente, o acolhimento em decorrência. Faz-se necessário valorizarmos o ser e estar juntos, os momentos em que estamos com as crianças. Criar outra forma social de cuidado. É preciso cultivar aquilo de que se cuida, fazer frutificar e transformar as relações que se estabelecem no interior das instituições de Educação Infantil, de tal modo que educar as crianças exija formá-las para tomar cuidado de si própria e dos outros, e não só deixá-las receber cuidados dispensados por um poder, qualquer que ele seja, e em nome de alguns saberes, quaisquer que eles sejam. (Borges-Duarte, 2010).

O processo de cuidado e educação das crianças pequenas se torna mais efetivo e, por conseguinte, prazeroso quando há um envolvimento real, uma sintonia entre quem cuida e quem é cuidado, por meio da qual a professora é capaz de ler as múltiplas expressões das crianças, suas formas diferenciadas de comunicação e ação e intervém no sentido de acolher e envolver a criança no espaço educativo, contribuindo para o desenvolvimento integral da mesma, o que pressupõe a indissociabilidade de ambas as ações. (Macedo e Dias, 2006, p.5).

Nessa perspectiva, faz-se necessário afirmar que o professor por meio da sua atuação com práticas que valorizam o educar e o cuidar potencializa habilidades, conhecimentos e experiências que contribuem para o desenvolvimento pleno da criança. Esse trabalho que tem como foco o outro e o relacionamento entre os pares contribui para a educação democrática, de uma prática pedagógica que priorize a emancipação da criança, sujeito de direitos e entendida como cidadã.

Assim, reafirmando a necessidade de possibilitarmos às crianças um desenvolvimento integral, em que elas se sintam valorizadas como pessoas e valorizem o outro como pessoa, torna-se essencial definir propostas pedagógicas concretizadas por meio de práticas educativas que favoreçam o diálogo, a participação e a negociação. Sobretudo, práticas pautadas em valores que proporcionem às crianças direito de expressar seus pontos de vista, de ter voz e vez, com possibilidades de compartilhar ideias, experimentar o mundo, transformando a Instituição de Educação Infantil um espaço de comunicação, de apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, de humanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente na Educação Infantil, à luz das discussões apresentadas, deve reconhecer a criança como sujeito de direitos, ativo e participante do processo educativo, compreendida como ser histórico e social que se apropria da cultura historicamente produzida, reproduzindo-a e transformando-a. Nessa perspectiva, o cuidar e o educar constituem dimensões indissociáveis do trabalho pedagógico, uma vez que ambos se orientam para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento integral da criança.

O acolher, nesse contexto, configura-se como elemento mediador dessa integração, pois é por meio dele que as ações de cuidado se tornam intencionalmente educativas e que as práticas educativas se realizam em condições humanas e afetivas adequadas. Acolher implica reconhecer a criança em sua singularidade, atender às suas necessidades físicas, emocionais e sociais, compreender suas manifestações como formas legítimas de expressão e linguagem, e estabelecer

vínculos que possibilitem a segurança necessária para a aprendizagem.

Desse modo, ao cuidar, educar e acolher de forma articulada, o professor da Educação Infantil cria condições concretas para o desenvolvimento da autonomia, para a construção da identidade e para a constituição do eu da criança, efetivando uma prática coerente com os princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam as DCNEI (Brasil, 2010) e assegurando o direito da criança a uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Reverter o cenário de uma escola infantil que confina a infância e silencia os sujeitos passa por um compromisso efetivo com uma prática pedagógica humanizadora, ética e emancipatória. É nesse contexto que as DCNEI (Brasil, 2010) se tornam fundamentais, pois oferecem os princípios norteadores para uma educação voltada ao desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico, social e ético.

As DCNEI (Brasil, 2010) enfatizam que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e, portanto, deve garantir às crianças o direito de brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se, em um ambiente acolhedor e seguro que respeite suas identidades, culturas e singularidades. Esse entendimento reforça a necessidade de superar práticas educativas centradas na lógica do controle e da produtividade, substituindo-as por propostas que promovam a escuta sensível, a interação, a ludicidade e o protagonismo infantil.

É preciso considerar na relação professor e criança a amizade e o respeito, pois como cidadãos, faz-se necessário privilegiar e valorizar a igualdade. O oposto desta relação é o autoritarismo nas relações humanas, em que apenas uma vontade é levada em consideração, sendo que as demais vontades e emoções são a estas subjugadas como de menor valor ou menor importância.

Nessa perspectiva, um dos principais objetivos do professor de Educação Infantil, ao promover práticas que favoreçam a autonomia da criança e a realização da função social da educação, consiste em contribuir para a formação da cidadania e para o fortalecimento de valores democráticos. Para isso, torna-se fundamental construir espaços e estratégias que possibilitem a escuta das crianças, reconhecendo suas múltiplas formas de expressão e considerando-as sujeitos capazes de se posicionar, de atribuir sentidos às experiências vividas e de participar ativamente dos processos educativos.

O que as crianças falam, sentem e expressam por diferentes formas de linguagem pode e deve subsidiar ações a seu favor e contribuir para que as instituições de educação infantil e até mesmo os cursos de formação de professores possam contribuir para mudanças que beneficiem

as crianças, haja vista que o ponto de vista da criança traz elementos que muitas vezes o adulto não consegue perceber e/ou valorizar, fortalecendo e construindo melhores condições para que a mesma viva a sua infância.

Por fim, ao compreender a escola como espaço de humanização e desenvolvimento integral, reconhece-se que o papel do professor é central na mediação das experiências e na criação de vínculos afetivos e significativos. É ele quem promove o diálogo, a escuta, o cuidado e o respeito, consolidando a proposta pedagógica da instituição em práticas concretas e transformadoras.

Diante do exposto avalia-se a importância desta discussão para a formação de professores, especialmente, porque se compreende que o trabalho na instituição escolar que valorize a indissociabilidade entre o educar, cuidar e o acolher poderá possibilitar aos envolvidos no processo educativo, uma educação humana e emancipadora que contemple o outro, em que professor e criança sejam afetados pela reflexão de seus limites, de suas possibilidades, de uma interação de amizade e respeito alicerçada nas várias dimensões da prática docente que priorize as relações humanas e que favoreça a emancipação.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, M. (Org.). **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 jul. 2025.

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

BRASIL. Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BORGES-DUARTE, I. A Fecundidade Ontológica da Noção de Cuidado de Heidegger a Maria de Lourdes Pintasilgo. In: **Ex æquo**, n.º 21, Universidade de Évora, 2010, p. 115-131.

CHAVES, M. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (orgs.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007, p.175-186.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. **Cadernos de Pedagogia Universitária. Pró-Reitoria de Graduação**. Universidade do Minho. Portugal, 2009, p.7-39.

HERMANN, N. Ética: a aprendizagem da arte viver. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.29, n.102, p. 15-32, jan./abr. 2008.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO. Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, M. L. Por uma pedagogia da educação infantil. In: **Revista Pátio**. Ano II - Nº 05 - Que currículo para a Educação infantil? Agosto a Novembro de 2004.

MACÊDO, L. C.; DIAS, A. A. O Cuidado e a Educação Enquanto Práticas Indissociáveis Na Educação Infantil. In: **29ª Reunião Anual da ANPED**, 2006, Caxambu, MG. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos, 2006.

MAIA, Marta. “Isso é o que eu não sei responder”: o currículo nas palavras das crianças. In: KRAMER, Sonia... [et al.]. **Ética: Pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2019.

MELLO, S.A. Teoria Histórico-Cultural e Trabalho Docente: Apropriação Teórica e Novas Relações na Escola. In: Miller, S.; Barbosa, M. V.; Mendonça, S. G. de L. (orgs.). **Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

OLIVEIRA, Z. R. de. **O currículo na educação infantil**: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Anais Do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

PATTO, M. H. S. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: LEITE, R. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p.61-78.

PINTO, M. R. B. Tempo e Espaços Escolares: o (des)confinamento da infância. In: QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. de. **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola. (Org.). Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Brasília, DF: CAPES, 2007, p.91 – 116.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.12, nº 34, jan./abr. 2007, p. 152-165.