QUEM CUIDA DE QUEM EDUCA? DOCÊNCIA, DIGNIDADE E ADOECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

¿QUIÉN CUIDA DE QUIEN EDUCA? DOCENCIA, DIGNIDAD Y ENFERMEDAD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

WHO CARES FOR THOSE WHO EDUCATE? TEACHING, DIGNITY, AND ILLNESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Wagner Eduardo Estácio de PAULA[1]
e-mail: wagner.estacio@unifebe.edu.br |

Como referenciar este artigo:

PAULA, Wagner Eduardo Estácio de. Quem cuida de quem educa? Docência, dignidade e adoecimento na educação infantil. **Rev. Hipótese**, Bauru, v. 12, esp. 1, e026010, 2026. DOI: 10.58980/eiaerh.v12iesp1.454.

| **Submetido em**: 30/07/2026
| **Revisões requeridas em**: 05/08/2026
| **Aprovado em**: 08/10/2026
| **Publicado em**: 30/10/2026

Editor: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

turnitin
ARTIGO SUBMETIDO AO SISTEMA DE SIMILARIDADE

[1] Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque (UNIFEBE), Brusque – Santa Catarina (SC) – Brasil. Doutor em Bioética. Professor do curso de Educação Física e líder do grupo de pesquisa do curso de Educação Física.

(cc) BY-NC-SA

RESUMO: A docência na Educação Infantil reúne cuidado, intencionalidade pedagógica e responsabilidade pública, mas tem sido realizada sob condições que fragilizam o reconhecimento e a saúde dos professores. O artigo analisa como a produção de dignidade pelo trabalho é afetada pela sobrecarga, pela solidão profissional e pela individualização do sofrimento. Trata-se de uma nova leitura interpretativa de uma pesquisa qualitativa com quinze professoras de uma unidade pública de Educação Infantil de um município catarinense. O material foi produzido por meio de entrevistas semiestruturadas, grupos focais e diário de campo, submetidos à análise temática de conteúdo. Os resultados mostram que o cuidado se torna desumanizante quando é confundido com disponibilidade ilimitada e sustentado pelo sacrifício silencioso. A dignidade docente emerge de relações de reconhecimento, participação e responsabilidade compartilhada. Conclui-se que cuidar de quem educa requer condições institucionais, trabalho coletivo e políticas que não convertam o adoecimento em problema individual.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Educação Infantil. Dignidade. Saúde do trabalhador. Trabalho coletivo.

RESUMEN: *La docencia en la Educación Infantil reúne cuidado, intencionalidad pedagógica y responsabilidad pública, pero se realiza bajo condiciones que debilitan el reconocimiento y la salud del profesorado. El artículo analiza cómo la dignidad laboral se ve afectada por la sobrecarga, la soledad profesional y la individualización del sufrimiento. Se presenta una nueva lectura de una investigación cualitativa con quince profesoras de una unidad pública de Educación Infantil de un municipio de Santa Catarina, Brasil. El material se produjo mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales y diario de campo, y se sometió a análisis temático de contenido. Los resultados muestran que el cuidado se vuelve deshumanizante cuando se confunde con disponibilidad ilimitada y se sostiene mediante el sacrificio silencioso. La dignidad docente surge de relaciones de reconocimiento, participación y responsabilidad compartida. Cuidar de quien educa exige condiciones institucionales, trabajo colectivo y políticas que no conviertan la enfermedad en un problema individual.*

PALABRAS CLAVE: *Docencia. Educación Infantil. Dignidad. Salud laboral. Trabajo colectivo.*

ABSTRACT: *Teaching in Early Childhood Education combines care, pedagogical intentionality, and public responsibility, yet it is often performed under conditions that weaken teachers' recognition and health. This article examines how the production of dignity through work is affected by overload, professional loneliness, and the individualization of suffering. It offers a new interpretive reading of qualitative research conducted with fifteen teachers from a public Early Childhood Education center in a municipality of Santa Catarina, Brazil. Data were produced through semi-structured interviews, focus groups, and a field diary, and examined using thematic content analysis. Findings show that care becomes dehumanizing when it is confused with unlimited availability and sustained by silent sacrifice. Teacher dignity emerges from relationships of recognition, participation, and shared responsibility. Caring for those who educate therefore requires institutional conditions, collective work, and public policies that do not turn illness into an individual problem.*

KEYWORDS: *Teaching. Early Childhood Education. Dignity. Occupational health. Collective work.*

(cc) BY-NC-SA

Introdução

A pergunta que dá título a este artigo não foi formulada para ornamentar uma discussão conhecida. Ela nasceu de uma contradição cotidiana, vivida no espaço em que crianças pequenas são acolhidas, cuidadas e educadas. À professora da Educação Infantil é solicitado que perceba o choro antes que ele se transforme em desamparo, que reconheça necessidades ainda não verbalizadas, que organize experiências de aprendizagem, que dialogue com famílias, que proteja, registre, planeje e avalie. Entretanto, quando essa mesma trabalhadora manifesta cansaço, dor, insegurança ou impossibilidade de cumprir tudo o que lhe foi atribuído, a resposta institucional nem sempre chega. Em muitos casos, o cuidado permanece como obrigação dirigida à criança, enquanto a pessoa que cuida é gradativamente afastada do campo de visão da gestão, das políticas públicas e até de seus próprios pares.

A constituição histórica da Educação Infantil ajuda a compreender por que essa naturalização encontra terreno fértil. Sua origem institucional esteve vinculada às transformações do trabalho, à inserção das mulheres no espaço fabril e à necessidade de guarda das crianças, formando o trinômio mulher-trabalho-criança descrito por Didonet (2001). No Brasil, as primeiras instituições foram marcadas por ações assistenciais, filantrópicas e higienistas, enquanto a dimensão propriamente educativa conquistou reconhecimento jurídico e pedagógico de forma lenta e atravessada por disputas (Kuhlmann Jr., 1998; Paschoal; Machado, 2009). A incorporação da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases representou uma mudança decisiva, mas não apagou as marcas sociais que associam o trabalho com crianças pequenas a uma extensão supostamente natural da maternidade, do cuidado doméstico e da disponibilidade feminina (Brasil, 1996).

O problema não está no cuidado. Cuidar é dimensão constitutiva da vida humana e da prática pedagógica com crianças pequenas. O problema aparece quando o cuidado é desqualificado como saber, privatizado como atributo pessoal da professora e convertido em disponibilidade sem limites. Nessa passagem, o que deveria integrar uma ação pedagógica intencional torna-se uma espécie de dívida moral: a professora precisa estar sempre pronta, sempre sensível, sempre inteira, ainda que as condições concretas de trabalho a fragmentem. A atividade educativa, que em Saviani (2008) corresponde à produção intencional da humanidade historicamente construída em cada sujeito, passa a ser exercida sob uma organização que retira do trabalhador as condições de reconhecer-se naquilo que produz.

A dignidade oferece uma chave para interpretar esse movimento. Na tradição kantiana, a pessoa não pode ser reduzida a meio substituível, pois possui valor que não admite equivalente

(cc) BY-NC-SA

(Kant, 2009). Essa formulação é decisiva para pensar o trabalho docente, mas precisa ser colocada em relação com a materialidade da vida e com o caráter intersubjetivo do reconhecimento. A dignidade não se limita a uma qualidade abstrata que acompanha cada indivíduo independentemente do mundo; ela também se manifesta, é protegida ou é violada nas relações concretas, nas instituições e nas possibilidades de participar da vida comum. No Brasil, esse dever de proteção encontra fundamento constitucional na dignidade da pessoa humana (Brasil, 1988). Sarlet (2007) destaca essa dimensão relacional ao sustentar que o reconhecimento da dignidade exige uma comunidade capaz de proteger a pessoa contra sua instrumentalização. No trabalho, portanto, não basta afirmar que a professora é digna; é necessário perguntar se a organização escolar a trata como sujeito, se sua voz produz consequência e se suas necessidades são consideradas no processo de decisão.

A lógica neoliberal aprofunda essa distância porque desloca para o indivíduo problemas produzidos coletivamente. O capitalismo financeiro-rentista não opera apenas no plano das grandes decisões econômicas; seus valores atravessam as instituições, reorganizam responsabilidades e tornam a eficiência uma medida moral da pessoa (Bresser-Pereira, 2018). Na escola, isso aparece quando a insuficiência de recursos é transformada em desafio de criatividade, a superlotação é tratada como questão de manejo de turma, a ausência de apoio é convertida em necessidade de resiliência e o adoecimento é atribuído à incapacidade individual de controlar emoções. A professora é chamada a adaptar-se a condições que não escolheu e, caso não consiga, tende a dirigir a culpa contra si mesma.

Este artigo parte de uma nova leitura interpretativa do corpus empírico construído em pesquisa de mestrado sobre a percepção de professoras de Educação Infantil a respeito da produção de dignidade pelo trabalho (Paula, 2019). O recorte não repete as análises anteriormente desenvolvidas. Sua originalidade está em aproximar, no mesmo movimento analítico, quatro dimensões que costumam aparecer separadas: o cuidado como elemento pedagógico, a dignidade como produção relacional, o adoecimento como expressão das condições de trabalho e a responsabilidade institucional por quem educa. O problema que orienta a discussão pode ser formulado da seguinte maneira: como o cuidado, quando organizado sob relações de sobrecarga, solidão e responsabilização individual, interfere na produção de dignidade e na saúde das professoras da Educação Infantil?

O objetivo é analisar como a produção de dignidade pelo trabalho é afetada por processos de solidão profissional, desumanização e adoecimento, destacando as condições necessárias para que o cuidado deixe de depender do sacrifício individual e seja sustentado por

(cc) BY-NC-SA

responsabilidade pública e coletiva. Ao colocar a pergunta “quem cuida de quem educa?” no centro do texto, não se busca transferir o cuidado da criança para a professora, como se houvesse concorrência entre necessidades. Busca-se afirmar o contrário: a proteção da infância e a proteção do trabalho docente pertencem ao mesmo projeto ético. Uma Educação Infantil comprometida com a formação humana não pode produzir o bem da criança por meio da degradação silenciosa de quem a educa.

Percurso metodológico

O estudo corresponde a uma pesquisa social de abordagem qualitativa, com caráter descritivo-interpretativo e orientação dialética. A escolha qualitativa decorreu da natureza do objeto: a produção de dignidade pelo trabalho não poderia ser apreendida apenas por indicadores externos, porque envolve sentidos, experiências, contradições, vínculos e modos de reconhecer-se nas relações institucionais. Na perspectiva de Minayo (2014), a pesquisa social qualitativa trabalha com interpretações construídas por sujeitos históricos, situados em condições específicas de vida. O conhecimento produzido não é neutro nem exterior ao campo; nasce do encontro entre as vozes das participantes, os registros do pesquisador e o referencial teórico que permite interrogar a realidade sem reduzi-la a uma soma de depoimentos.

O campo foi uma unidade pública de Educação Infantil situada em bairro socialmente vulnerabilizado de um município catarinense. Participaram quinze professoras em exercício no núcleo investigado, selecionadas por amostragem intencional. Os critérios de inclusão foram estar em atividade na unidade e possuir, no mínimo, dois anos de experiência docente com crianças pequenas. Foram excluídos profissionais em funções de gestão e professores de Educação Física, medida adotada para reduzir constrangimentos decorrentes da inserção profissional do pesquisador. A composição exclusivamente feminina não foi previamente estabelecida; correspondeu à configuração do corpo docente e, ao mesmo tempo, revelou a permanência da feminização histórica dessa etapa da educação básica.

A produção do material empírico articulou três procedimentos: diário de campo, entrevistas semiestruturadas e grupos focais. O diário registrou aspectos da rotina, da organização dos turnos, das relações entre profissionais, das condições físicas e de situações que dificilmente seriam inteiramente recuperadas pela memória das entrevistas. As conversas individuais permitiram que cada professora tratasse de saúde, trabalho, família, reconhecimento, estigmas profissionais e dignidade em um espaço de maior resguardo. Os

(cc) BY-NC-SA

grupos focais, realizados em dois turnos, fizeram circular as interpretações no coletivo, tornando visíveis concordâncias, tensões e mudanças de posição produzidas no contato com a fala das colegas. A combinação foi metodologicamente relevante porque a mesma participante, em alguns momentos, apresentou no grupo sentidos que ampliavam ou contradiziam o que havia afirmado individualmente. Essa diferença não foi tratada como inconsistência, mas como expressão da natureza relacional e provisória do pensamento.

As entrevistas e discussões coletivas foram gravadas, transcritas e organizadas por meio de análise temática de conteúdo ajustada. O ajustamento consistiu em privilegiar a significância dos argumentos, e não a frequência numérica de palavras. Após leituras sucessivas, foram selecionadas unidades de registro, atribuídos códigos segundo critério semântico e agrupados elementos por analogia. Em seguida, realizou-se exploração transversal do conjunto e um esforço de síntese interpretativa, em diálogo com Minayo (2014). A pesquisa original produziu duas categorias amplas: a solidão na interface entre docência, neoliberalismo e dignidade; e o movimento da espera para a ação coletiva. Para o presente artigo, o corpus foi relido a partir de uma pergunta exclusiva: o que as falas revelam sobre as condições éticas, institucionais e políticas do cuidado dirigido a quem educa?

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Vale do Itajaí, sob o Parecer nº 2.777.683 e o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 92431218.7.0000.0120. Todas as participantes receberam esclarecimentos sobre objetivos, procedimentos, riscos, confidencialidade e liberdade de desistência, formalizando o consentimento. A pesquisa atendeu à Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012). O corpus integral não é disponibilizado publicamente porque contém experiências e elementos contextuais que, mesmo sem nomes, poderiam favorecer reconhecimento indevido das participantes.

Educação Infantil, cuidado e trabalho docente

O primeiro movimento analítico exige retirar o cuidado de duas posições igualmente limitadoras. De um lado, não se pode tratá-lo como atividade menor, contraposta ao educar, como se limpar, alimentar, acolher, tocar e proteger fossem ações destituídas de conhecimento. De outro, não se pode concebê-lo como inclinação espontânea das mulheres, dispensando formação, planejamento e condições institucionais. Na Educação Infantil, cuidar e educar formam uma unidade prática: a criança aprende na relação com o corpo, com o tempo, com o

(cc) BY-NC-SA

espaço, com os objetos e com os outros. Essa unidade, contudo, só se realiza pedagogicamente quando há intencionalidade, observação e possibilidade de compartilhar responsabilidades. Sem essas condições, a integração entre cuidado e educação corre o risco de ser mobilizada para ampliar indefinidamente o campo de obrigações da professora.

As participantes percebiam com nitidez que sua própria dignidade estava ligada à experiência das crianças. Em uma discussão sobre condições concretas, FP13 afirmou: "E, consequentemente, se a criança não tem dignidade, a gente também não tem". A frase não reduz a professora à criança nem confunde seus direitos; ela revela que o produto do trabalho docente retorna sobre quem o realiza. Quando a profissional reconhece que o espaço oferecido é insuficiente, que o número de crianças impede atenção adequada ou que os materiais não permitem desenvolver o que foi planejado, não vivencia somente uma dificuldade operacional. Ela sente que participa de uma oferta educativa aquém do que considera justo. O sofrimento nasce, nesse caso, da distância entre o bem que deseja produzir e o que as circunstâncias permitem concretizar.

> Pra ter dignidade eu preciso ter condições. Eu sou digna de ter comida, moradia, de trabalhar, só que o que nos é oferecido pra gente constituir essa dignidade? Quanto à educação, eu digo: coitada das crianças, é roubada a dignidade delas a partir do momento que tem trinta crianças e um vaso sanitário. Isso não é dignidade. E eu me sinto horrível, mas eu estou oferecendo aquilo que eu posso oferecer (FP16).

O depoimento articula três planos que não podem ser separados. Há o plano material, expresso na insuficiência da estrutura; o plano pedagógico, porque a precariedade limita o modo de cuidar e educar; e o plano moral, uma vez que a professora se sente implicada naquilo que oferece, embora saiba que não controla as condições. A frase "eu estou oferecendo aquilo que eu posso oferecer" carrega uma dupla consciência. Por um lado, reconhece os limites objetivos e protege a trabalhadora da culpa absoluta. Por outro, manifesta frustração por não alcançar o que considera uma ação digna. A precariedade, portanto, não permanece do lado de fora da pessoa: atravessa o juízo que ela faz sobre o próprio trabalho e altera a relação com o sentido de ser professora.

Essa relação ajuda a compreender por que a qualidade da Educação Infantil não pode ser discutida sem as condições de trabalho. A expansão do atendimento constitui conquista social, especialmente para crianças e famílias historicamente excluídas, mas a ampliação de vagas, quando não acompanhada por investimento, pode transferir para o interior das salas a administração cotidiana da escassez. A professora torna-se responsável por fazer caber o que

(cc) BY-NC-SA

não cabe: corpos, tempos, necessidades, expectativas e documentos em uma estrutura limitada. Seu conhecimento profissional é consumido na resolução de urgências, deixando menos espaço para observação, estudo, criação e reflexão coletiva. O trabalho continua acontecendo, mas se afasta progressivamente da imagem pedagógica que justificou sua formação.

Quando o cuidado é naturalizado como atributo feminino, as exigências tendem a ser interpretadas como extensão do que a professora "já saberia" fazer. Essa leitura esvazia a profissionalidade e favorece a baixa visibilidade social do ofício. Ao mesmo tempo, a feminização não pode ser tratada apenas como descrição estatística; ela remete a uma divisão social que historicamente atribuiu às mulheres a responsabilidade por sustentar a vida cotidiana, muitas vezes sem reconhecimento econômico ou político. Na escola, esse legado aparece quando se espera que a professora resolva conflitos familiares, absorva sofrimento, mantenha o ambiente afetivamente estável e compense deficiências de outras políticas públicas. Quanto mais ela consegue, mais a instituição se acostuma a depender de sua capacidade de exceder a função formal.

Quando o cuidado se converte em sacrifício

A palavra sacrifício aparece aqui não para negar a entrega implicada em qualquer relação educativa, mas para distinguir compromisso de autonegação. O compromisso profissional envolve responsabilidade, estudo, presença e disposição para responder ao outro. O sacrifício naturalizado começa quando a continuidade do serviço depende de que a professora ignore sinais do próprio corpo, silencie diante de condições inadequadas e aceite como falha pessoal aquilo que decorre da organização do trabalho. A instituição passa a funcionar porque alguém suporta, e o fato de continuar funcionando é utilizado como evidência de que as condições seriam suficientes. Forma-se um circuito perverso: quanto maior a capacidade de improvisação da professora, menor a visibilidade da falta que ela está compensando.

Nas falas coletivas, a adaptação apareceu algumas vezes como conselho aprendido no cotidiano. Diante de dificuldades que pareciam imutáveis, FP11 afirmou: "Não adianta se estressar porque isso não muda nunca"; em seguida, FP12 completou: "Você tem que aprender a lidar com isso". As expressões podem ser compreendidas como estratégias de proteção psíquica. Diante do que não se consegue alterar imediatamente, reduzir expectativas pode evitar um sofrimento ainda maior. Entretanto, quando essa defesa se transforma em norma, ela também retira da realidade seu caráter histórico e político. O que foi produzido por decisões

(cc) BY-NC-SA

humanas passa a ser percebido como paisagem inevitável. Aprende-se a lidar, mas se desaprende a perguntar por que é assim e quem poderia responder pela mudança.

Esse deslocamento é característico da individualização neoliberal. A questão institucional é traduzida para o vocabulário da adaptação pessoal. Em vez de perguntar se a jornada, a composição das turmas, a infraestrutura e as relações de gestão são adequadas, pergunta-se se a professora sabe controlar o estresse. Em vez de construir canais coletivos de participação, oferecem-se discursos sobre equilíbrio emocional. Em vez de reconhecer o adoecimento como possível resultado das condições de trabalho, recomenda-se que cada pessoa cuide melhor de si. Práticas de autocuidado podem ser valiosas, mas tornam-se insuficientes e até ideológicas quando ocupam o lugar da responsabilidade pública. Nenhuma técnica individual de respiração altera o número de crianças em uma sala; nenhuma palestra motivacional substitui um profissional ausente.

Berlinguer (2015), ao discutir a bioética cotidiana, desloca o olhar dos grandes acontecimentos biomédicos para as escolhas e relações que diariamente protegem ou ameaçam a vida. Essa perspectiva é particularmente fecunda para o trabalho docente. O dano não se apresenta apenas em eventos excepcionais; ele se acumula na dor ignorada, no medo de pedir ajuda, na ausência de tempo para ir ao banheiro, na culpa por faltar e na obrigação de permanecer afetivamente disponível durante todo o turno. São pequenas situações, repetidas e normalizadas, que constroem uma condição de desgaste. A ética do trabalho não pode avaliar somente o produto entregue à sociedade. Precisa considerar o que ocorre com o trabalhador enquanto esse produto é realizado.

A pesquisa identificou relatos de esgotamento, sofrimento emocional, uso de medicação, dores e lesões físicas. Esses elementos não foram interpretados como diagnóstico coletivo nem como prova de uma causalidade simples. A saúde é produzida por múltiplas determinações, e seria inadequado atribuir todo agravo exclusivamente ao trabalho. Ainda assim, as falas mostraram que as participantes reconheciam vínculos entre sintomas, sobrecarga, número de crianças, ausência de apoio e dificuldade de afastar-se quando adoecidas. A relação com as crianças, que produz prazer e sentido, também contribuía para que muitas permanecessem trabalhando mesmo quando necessitavam de cuidado. A frase “elas precisam de mim” funcionava simultaneamente como expressão de vínculo e como impedimento moral ao repouso.

A metáfora da máquina ajuda a perceber a desumanização, desde que não seja tomada como mero recurso literário. A máquina vale por sua função, pode ser calculada em termos de

(cc) BY-NC-SA

custo e é substituída quando deixa de produzir. A pessoa, ao contrário, não deveria ser tratada como equivalente funcional. Kant (2009) oferece a base moral dessa distinção ao afirmar que a humanidade deve ser considerada como fim. No cotidiano, porém, a professora pode sentir que seu valor institucional diminui quando precisa de afastamento, quando não alcança metas ou quando solicita auxílio. O reconhecimento recebido enquanto suporta tudo não é reconhecimento pleno; é aprovação condicionada à capacidade de continuar funcionando.

A pergunta "quem cuida de quem educa?" torna-se, aqui, uma pergunta sobre distribuição de responsabilidades. Se a resposta for "a própria professora", o cuidado permanece privatizado. Se a resposta for apenas "a gestão", desconsideram-se as determinações mais amplas da política educacional, do financiamento e da organização municipal, como também apontam Zluhan, Corrêa, Zwierewicz, Violantt-Holz (2025). O cuidado precisa ser construído em níveis articulados: relações solidárias no cotidiano, gestão democrática, equipes de apoio, políticas de saúde do trabalhador, condições materiais, carreira e compromisso do poder público. Nenhum desses níveis, isoladamente, resolve o problema; a ausência de um deles aumenta o peso sobre os demais.

Dignidade, reconhecimento e saúde no trabalho docente

A dimensão relacional da dignidade ficou explícita em um diálogo. FP12 sustentou que ninguém oferece dignidade, pois ela dependeria do modo como cada pessoa se vê. FP16 respondeu perguntando como seria possível separar essa percepção daquilo que é oferecido: moradia, trabalho, educação e condições para agir com qualidade. O confronto entre as falas é teoricamente fecundo. Se a dignidade fosse apenas concedida externamente, a pessoa dependeria do reconhecimento alheio para possuir valor. Se fosse apenas sentimento interno, as instituições poderiam violar direitos e ainda responsabilizar o sujeito por não se perceber digno. A saída está em reconhecer que a dignidade não é criada pela instituição, mas sua experiência e proteção dependem profundamente das relações e condições em que a pessoa vive.

O reconhecimento, entretanto, não é irrelevante em sua dimensão afetiva. Uma professora sintetizou: "E como é valioso um abraço e um 'muito obrigado', isso vale mais que dinheiro" (FP10). A frase não deve ser utilizada para justificar baixa remuneração; seu sentido está no valor relacional de perceber que o trabalho alcançou alguém. Em outro relato, uma participante descreveu o esforço de um pai que saiu correndo do trabalho para acompanhar uma

(cc) BY-NC-SA

apresentação do filho e afirmou ter sido tomada por orgulho e gratidão. Esses acontecimentos mostram que o reconhecimento da criança e da família pode recompor sentidos corroídos pela rotina. A professora vê que sua ação não se perdeu e que outra pessoa percebeu o compromisso investido.

Charlot (2000) compreende o ser humano como sujeito que se constitui em relação com o mundo, consigo e com os outros. Essa perspectiva permite entender por que o trabalho docente afeta tão intensamente a identidade. A professora não entrega um objeto exterior e se afasta; ela se envolve em uma relação que a transforma. Ao acompanhar o desenvolvimento da criança, produz também uma leitura de si. Quando percebe que ensinou, acolheu e ampliou possibilidades, o trabalho pode produzir orgulho e pertencimento. Quando se vê impedida de realizar o que considera necessário, a frustração alcança a própria imagem profissional. A dignidade pelo trabalho é, nesse sentido, uma produção intersubjetiva: ocorre no encontro entre o que a pessoa deseja realizar, o que consegue fazer e o modo como é reconhecida.

A saúde docente também precisa ser pensada nesse campo relacional. Alexandrino, Zluhan e Corrêa (2025) corroboram com a noção de saúde como simples ausência de doença é insuficiente para compreender trabalhadoras que permanecem em atividade, mas descrevem esgotamento, medo, perda de sentido e dores persistentes. Berlinguer (2015) distingue uma saúde voltada à adaptação produtiva de uma saúde substancial, ligada à possibilidade de sentir-se bem e viver com autonomia. Uma política que apenas reduz afastamentos pode produzir trabalhadores presentes e profundamente adoecidos. Cuidar da saúde não é devolver rapidamente a professora ao posto; é interrogar as condições que contribuíram para o sofrimento e criar possibilidades de transformação.

A solidão profissional identificada na pesquisa não correspondia à ausência física de pessoas. As professoras trabalhavam cercadas por crianças, famílias e colegas, mas podiam sentir que suas palavras não produziam retorno. A solidão surgia quando a fala ecoava sem consequência, quando pedir auxílio significava expor-se a julgamento e quando a decisão sobre o trabalho era tomada distante de quem o realizava. Essa forma de solidão é politicamente produzida: individualiza experiências comuns e impede que o sofrimento se converta em pauta coletiva. Ao permanecer isolada, cada professora busca resolver sozinha aquilo que se repete em muitas salas.

(cc) BY-NC-SA

Quem cuida de quem educa? Responsabilidade institucional e movimento coletivo

Responder à pergunta central exige evitar duas soluções fáceis. A primeira é romantizar a resistência docente, celebrando a capacidade de continuar apesar de tudo. A segunda é representar a professora apenas como vítima, retirando dela qualquer potência de ação. As participantes mostraram desgaste, mas também produziram crítica, solidariedade e projetos. Em suas falas, a esperança não apareceu como expectativa passiva de que alguém, em algum momento, resolveria os problemas. Ela se aproximou do movimento que Freire (2014) chama de esperançar: reconhecer a incompletude do presente e agir com outros para transformá-lo.

A diferença entre espera e movimento é crucial. Quando FP09 afirmou que "a gente não vê luz no fim do túnel", expressou uma experiência real de esgotamento e fechamento de possibilidades. Não seria ético responder a essa fala com otimismo obrigatório. A esperança crítica não nega a escuridão; começa por nomeá-la. Seu movimento seguinte é perguntar o que pode ser construído coletivamente, em quais escalas e com quais alianças. Às vezes, a transformação imediata será pequena: reorganizar um momento de planejamento, criar protocolo de apoio, estabelecer canal de escuta ou registrar coletivamente uma demanda. Pequenas ações não substituem mudanças estruturais, mas podem impedir que a impotência seja totalizada.

O cuidado institucional começa pela escuta, mas não termina nela. Escutar sem responder pode aumentar a sensação de abandono. A professora precisa perceber que sua palavra percorre um caminho: é registrada, analisada, devolvida e, quando não pode ser atendida, recebe justificativa pública. A gestão do cuidado requer procedimentos, não apenas boa vontade. Reuniões com tempo protegido, critérios transparentes para composição de turmas, fluxos para substituição, acolhimento de situações de adoecimento e articulação com serviços de saúde são exemplos de mecanismos que transformam o cuidado em responsabilidade organizacional.

Outro caminho é reconhecer o tempo coletivo como parte do trabalho e não como interrupção da produtividade. Planejar em conjunto, estudar casos, conversar sobre crianças e analisar condições de trabalho são atividades pedagógicas. Quando todo o tempo é consumido pela presença direta em sala e por registros burocráticos, a cooperação depende de encontros improvisados nos corredores. A instituição se beneficia do saber coletivo, mas não oferece tempo para produzi-lo. Essa contradição precisa ser enfrentada porque a ausência de espaços comuns fortalece práticas fragmentadas e torna cada professora responsável por inventar respostas isoladas.

(cc) BY-NC-SA

A formação docente também precisa incluir a discussão sobre trabalho, saúde e dignidade. Aprender metodologias e compreender o desenvolvimento infantil é indispensável, mas não suficiente. A futura professora deve reconhecer que sua prática será atravessada por políticas, relações de poder, orçamento, gestão e desigualdades sociais. Deve ser capaz de identificar quando uma demanda ultrapassa sua responsabilidade individual e exige articulação institucional. Essa formação não diminui o compromisso com a criança; impede que o compromisso seja utilizado contra a própria trabalhadora. Formar para o coletivo significa ensinar a pedir apoio, construir argumentos, participar de decisões e compreender a saúde como questão política.

O trabalho coletivo constitui um eixo de transformação. O coletivo não elimina a responsabilidade individual, mas a insere em uma rede. Cada professora continua responsável por sua prática, porém não é abandonada diante de problemas institucionais. A gestão assume decisões e presta contas; o poder público garante recursos; as famílias participam da educação; os serviços intersetoriais respondem às demandas que lhes competem. A criança deixa de depender do heroísmo de uma pessoa e passa a ser protegida por uma comunidade de responsabilidades.

Considerações finais

O artigo analisou como a produção de dignidade pelo trabalho é afetada quando o cuidado, elemento constitutivo da Educação Infantil, passa a depender de sobrecarga, solidão profissional e disponibilidade sem limites. As falas mostraram que a professora não separa facilmente sua dignidade daquilo que consegue oferecer às crianças. Quando as condições impedem uma ação que ela reconhece como justa e pedagogicamente qualificada, a precariedade atravessa sua relação com o próprio ofício. O sofrimento não nasce apenas do excesso de tarefas; nasce também da impossibilidade de realizar o bem que dá sentido ao trabalho.

A análise permitiu distinguir compromisso de sacrifício. Comprometer-se com a criança não exige negar o corpo da professora, silenciar a dor ou aceitar a falta de apoio como destino. Quando a instituição depende dessa negação para funcionar, o cuidado converte-se em mecanismo de desumanização. A individualização neoliberal reforça o processo ao transformar questões estruturais em problemas de adaptação emocional. O resultado é uma trabalhadora

(cc) BY-NC-SA

chamada a cuidar de si sem receber condições para cuidar, culpada quando adoece e valorizada principalmente enquanto consegue continuar.

A pergunta “quem cuida de quem educa?” não admite uma resposta individual. A professora participa do cuidado de si, mas não pode ser responsabilizada por neutralizar sozinha os efeitos de uma organização desgastante. Cuidam de quem educa as colegas que rompem o isolamento, a gestão que escuta e responde, as famílias que constroem parceria, os serviços públicos que assumem suas competências e o Estado que garante condições. Cuidar é distribuir responsabilidades sem dissolvê-las.

Conclui-se que a qualidade da Educação Infantil e a dignidade docente pertencem ao mesmo projeto. Não há proteção integral da criança quando a instituição se sustenta no adoecimento silencioso de suas professoras. Transformar essa realidade requer sair da espera, sem substituir política por otimismo. Requer construir espaços coletivos, tornar visíveis as condições de trabalho e reconhecer que a pessoa que educa não é instrumento da educação, mas sujeito de direitos e participante da formação humana que ajuda a produzir.

(cc) BY-NC-SA

REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, Tarsilla Noemi Bertoli; ZLUHAN, Mara Regina; CORRÊA, Shirlei de Souza. Sentidos ambivalentes atribuídos pelos professores ao trabalho docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 29, n. 00, e025012, 2025. DOI: 10.22633/rpge.v29i00.20286. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/20286 . Acesso em: 28 jul. 2026.

BERLINGUER, Giovanni. **Bioética cotidiana**. Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Capitalismo financeiro-rentista. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 92, p. 17-29, 2018. Disponível em: https://revistas.usp.br/eav/pt_BR/article/view/146435. Acesso em: 28 jul. 2026.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. *In*: BANDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Educação infantil:** a creche, um bom começo: manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 151-155.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Discurso Editorial; Barcarolla, 2009.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

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, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124. Acesso em: 28 jul. 2026.

(cc) BY-NC-SA

PAULA, Wagner Eduardo Estácio de. **Percepção de professores de educação infantil sobre a produção de dignidade pelo trabalho**: realidades e perspectivas. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde e Gestão do Trabalho) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

SARLET, Ingo Wolfgang. As dimensões da dignidade da pessoa humana: construindo uma compreensão jurídico-constitucional necessária e possível. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, São Paulo, v. 9, p. 361-388, 2007. DOI: 10.62530/2007v09p361.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

ZLUHAN, Mara Regina; CORRÊA, Shirlei de Souza; ZWIEREWICZ, Marlene; VIOLANT-HOLZ, Verónica. The interface between inclusion and creativity: a qualitative scoping systematic review of practices developed in high school. **Education Sciences**, Basel, v. 15, n. 10, art. 1281, 2025. DOI: 10.3390/educsci15101281 . Disponível em: https://www.mdpi.com/2227-7102/15/10/1281 . Acesso em: 1 jul. 2026.

(cc) BY-NC-SA

CRediT Author Statement

- **Reconhecimentos**: Às professoras participantes, pela confiança e pela partilha de suas experiências de trabalho; à UNIFEBE, pelo incentivo à pesquisa; e à Editora Ibero-Americana de Educação, pela parceria.
- **Financiamento**: Pesquisa desenvolvida com recursos próprios.
- **Conflitos de interesse**: O autor declara não haver conflitos de interesse.
- **Aprovação ética**: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Vale do Itajaí, Parecer nº 2.777.683 e CAAE nº 92431218.7.0000.0120.
- **Disponibilidade de dados e material**: O corpus integral não é público para preservar a confidencialidade das participantes; dados agregados podem ser disponibilizados mediante solicitação justificada e observância ética.
- **Contribuições dos autores**: Conceituação, metodologia, investigação, análise, redação da versão original, revisão e aprovação final: Wagner Eduardo Estácio de Paula.

Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação
Correção, formatação, normalização e tradução

(cc) BY-NC-SA