

A CRECHE NO PROCESSO DE CUIDAR E EDUCAR: ARTICULAÇÕES ENTRE PRÁTICAS E CONCEPÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Danieli Casare da Silva Moreira¹

Lia Rodrigues Juliani²

Pâmela Monique dos Santos³

RESUMO: A creche, no contexto da educação infantil, ocupa um papel fundamental ao integrar as dimensões do cuidar e educar como práticas indissociáveis. Historicamente, o atendimento em creches esteve associado predominantemente ao cuidado assistencial, voltado à higiene, alimentação e proteção das crianças. No entanto, com os avanços nas concepções pedagógicas e nas políticas públicas, consolidou-se a compreensão de que o cuidado também é um ato educativo, permeado por intencionalidade pedagógica e relações significativas. Nesse sentido, as articulações entre práticas e concepções na creche exigem uma atuação profissional que reconheça a criança como sujeito de direitos, ativa em seu processo de desenvolvimento. As práticas cotidianas como o momento da alimentação, do sono, da brincadeira e das interações tornam-se espaços privilegiados de aprendizagem, socialização e construção de vínculos. Assim, o cuidar deixa de ser uma atividade meramente técnica e passa a envolver dimensões afetivas, cognitivas e sociais. As concepções que orientam essas práticas devem estar alinhadas a uma visão integrada do desenvolvimento infantil, considerando aspectos físicos, emocionais, sociais e culturais. Para isso, é essencial a formação continuada dos profissionais, o planejamento intencional e a organização de ambientes que favoreçam a autonomia e a exploração. Portanto, a creche se configura como um espaço educativo que vai além da assistência, promovendo o desenvolvimento integral da criança por meio da articulação entre cuidar e educar. Essa integração requer coerência entre teoria e prática, garantindo experiências significativas que respeitem as necessidades e potencialidades da infância.

1

Palavras-chave: Educação infantil. Cuidar e educar e desenvolvimento infantil.

ABSTRACT: Daycare centers play a fundamental role in early childhood education by integrating care and education as inseparable practices. Historically, daycare services were primarily associated with basic assistance, focusing on hygiene, nutrition, and child protection. However, advances in pedagogical approaches and public policies have established the understanding that care is also an educational act, guided by intentionality and meaningful interactions. In this context, the articulation between practices and conceptions in daycare requires professionals to recognize children as active subjects with rights, who participate in their own development process. Daily routines such as feeding, sleeping, playing, and social interaction become valuable opportunities for learning, socialization, and the building of emotional bonds. Thus, care is no longer seen as merely technical, but as involving emotional, cognitive, and social dimensions. The conceptions that guide these practices should be aligned with an integrated view of child development, encompassing physical, emotional, social, and cultural aspects. Therefore, continuous professional development, intentional planning, and the organization of environments that promote autonomy and exploration are essential. In this way, daycare is understood as an educational space that goes beyond assistance, fostering children's holistic development through the integration of care and education. This integration requires coherence between theory and practice, ensuring meaningful experiences that respect the needs and potential of early childhood.

Keywords: Early childhood education. Care and Education. Child Development.

¹Mestre pela UFSCAR, Doutoranda pela Universidade Christian Business School.
Diretora na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba.

²Mestre pela UFSCAR, Professora na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba.

³Mestranda pela Universidade Christian Business School, Professora na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba.

RESUMEN: La guardería, en el contexto de la educación infantil, ocupa un papel fundamental al integrar las dimensiones del cuidar y educar como prácticas indisociables. Históricamente, la atención en guarderías estuvo asociada predominantemente al cuidado asistencial, orientado a la higiene, la alimentación y la protección de los niños. Sin embargo, con los avances en las concepciones pedagógicas y en las políticas públicas, se ha consolidado la comprensión de que el cuidado también es un acto educativo, permeado por intencionalidad pedagógica y relaciones significativas. En este sentido, las articulaciones entre prácticas y concepciones en la guardería exigen una actuación profesional que reconozca al niño como sujeto de derechos, activo en su proceso de desarrollo. Las prácticas cotidianas, como los momentos de la alimentación, el sueño, el juego y las interacciones, se convierten en espacios privilegiados de aprendizaje, socialización y construcción de vínculos. Así, el cuidar deja de ser una actividad meramente técnica y pasa a involucrar dimensiones afectivas, cognitivas y sociales. Las concepciones que orientan estas prácticas deben estar alineadas con una visión integrada del desarrollo infantil, considerando aspectos físicos, emocionales, sociales y culturales. Para ello, es esencial la formación continua de los profesionales, la planificación intencional y la organización de ambientes que favorezcan la autonomía y la exploración. Por lo tanto, la guardería se configura como un espacio educativo que va más allá de la asistencia, promoviendo el desarrollo integral del niño por medio de la articulación entre cuidar y educar. Esta integración requiere coherencia entre teoría y práctica, garantizando experiencias significativas que respeten las necesidades y potencialidades de la infancia.

Palabras clave: Educación infantil. Cuidar y educar. Desarrollo infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, compreende o atendimento educacional de crianças de zero a cinco anos, sendo a creche o espaço destinado às crianças de zero a três anos de idade. Historicamente, a creche foi marcada por uma concepção assistencialista, voltada prioritariamente ao cuidado físico e à guarda das crianças, sobretudo daquelas oriundas das camadas populares. Essa perspectiva reducionista contribuiu para a separação entre ações de cuidado e ações educativas, desconsiderando o potencial formativo das experiências vividas pelas crianças pequenas no cotidiano institucional.

Com os avanços das pesquisas sobre a infância e o desenvolvimento infantil, bem como com a consolidação de marcos legais e normativos, a creche passa a ser reconhecida como um espaço educativo de direito da criança. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que “a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 2010, p. 12), ressaltando que, no contexto da creche, as práticas pedagógicas devem

garantir experiências que articulem interações e brincadeiras, considerando as especificidades da primeira infância.

Nesse cenário, o cuidar e o educar configuram-se como dimensões indissociáveis do trabalho pedagógico na creche. Para Kramer (2006), educar crianças pequenas implica reconhecê-las como sujeitos históricos e sociais, o que exige práticas que integrem cuidado, afeto, linguagem e aprendizagem. A autora enfatiza que “não há cuidado que não seja educativo, nem educação que prescindia do cuidado” (KRAMER, 2006, p. 15), reforçando a ideia de que as ações cotidianas realizadas com bebês e crianças bem pequenas possuem intencionalidade pedagógica e produzem sentidos fundamentais para sua constituição como sujeitos.

As práticas de cuidado como alimentação, higiene, repouso e acolhimento, quando compreendidas em sua dimensão educativa, assumem papel central no desenvolvimento das crianças de zero a três anos. Nessa direção, Barbosa (2006) destaca que as rotinas da creche não devem ser entendidas como ações mecânicas, mas como tempos e espaços privilegiados de interação, vínculo e aprendizagem, nos quais as crianças constroem significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Assim, cuidar implica também criar condições para que a criança experimente segurança, pertencimento e confiança, elementos essenciais para seu desenvolvimento integral.

Além disso, Rosemberg (2012) chama atenção para a necessidade de superar a dicotomia entre assistência e educação no contexto da creche, defendendo que o atendimento às crianças pequenas deve ser compreendido como uma política pública de educação e de direitos. Para a autora, a valorização da creche como espaço educativo contribui para o reconhecimento da infância como etapa fundamental da vida humana, demandando profissionais qualificados e práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral das crianças.

Entretanto, apesar dos avanços no plano legal e teórico, observa-se que, no cotidiano das instituições, a articulação entre cuidar e educar nem sempre se efetiva de maneira integrada, revelando tensões entre práticas e concepções. Tradicionalmente, o cuidado foi associado a ações voltadas à higiene, alimentação e proteção, enquanto a educação foi compreendida como um processo intencional de ensino e aprendizagem. Essa dicotomia contribuiu para a desvalorização das práticas de cuidado, frequentemente vistas como secundárias ou desvinculadas do processo educativo.

Tal perspectiva, contudo, vem sendo problematizada por Kramer (2006) e Oliveira (2011), que defendem a Educação Infantil como um campo específico, no qual cuidar e educar se entrelaçam de forma indissociável. Nessa abordagem, o cuidado deixa de ser entendido como

um conjunto de práticas técnicas e passa a ser concebido como uma relação que envolve atenção, escuta, interação e reconhecimento da criança como sujeito.

Diante desse contexto, torna-se fundamental compreender de que maneira a creche se constitui como um espaço relevante no processo de cuidar e educar crianças de zero a três anos, superando concepções assistencialistas e fragmentadas. Assim, mais do que afirmar a indissociabilidade entre essas dimensões, é necessário analisar as articulações, tensões e desafios que atravessam o cotidiano institucional.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar as articulações entre práticas e concepções de cuidar e educar na creche, a partir de uma abordagem teórica. Busca-se discutir como essas dimensões se constituem no campo da Educação Infantil, problematizando a dicotomia historicamente construída e apontando caminhos para a construção de práticas pedagógicas mais integradas.

MÉTODOS

A presente pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, por compreender que a temática da creche como espaço de articulação entre cuidar e educar exige a análise de significados, práticas e concepções que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil. Conforme destacam Mezzaroba e Monteiro (2014, p. 136), a pesquisa qualitativa não se orienta pela mensuração de dados, mas pela compreensão de suas naturezas e significados.

Como procedimento metodológico, optou-se pela pesquisa bibliográfica, entendida como o levantamento e a análise de produções teóricas já publicadas, tais como livros, artigos científicos e documentos oficiais (FONSECA, 2002). Esse tipo de pesquisa permite ao investigador conhecer e sistematizar o estado do conhecimento sobre determinado tema, constituindo base fundamental para análises críticas.

A revisão de literatura contemplou autores clássicos do desenvolvimento infantil, como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, bem como pesquisadores da Educação Infantil e das políticas públicas brasileiras, como Sonia Kramer, Maria Malta Campos e Fulvia Rosemberg, entre outros.

Além disso, foram analisados documentos normativos e produções acadêmicas disponíveis em bases como a ANPED e o Google Acadêmico, selecionando estudos relevantes para a compreensão da indissociabilidade entre cuidar e educar.

A construção histórica da dicotomia entre cuidar e educar

A compreensão contemporânea da creche como espaço educativo exige o reconhecimento de sua constituição histórica, marcada, em grande medida, por uma função assistencial. As primeiras instituições destinadas ao atendimento de crianças pequenas surgem vinculadas a demandas sociais decorrentes da industrialização e da inserção das mulheres no mercado de trabalho, tendo como principal objetivo garantir a guarda, a proteção e a sobrevivência das crianças durante a jornada laboral de suas mães.

A compreensão das práticas na Educação Infantil exige o reconhecimento da histórica separação entre as dimensões do cuidar e do educar, construída social e institucionalmente ao longo do tempo. Tal dicotomia tem suas raízes na constituição das instituições destinadas à infância, especialmente na distinção entre creches e pré-escolas, as quais, por muito tempo, foram organizadas a partir de finalidades distintas.

Nesse contexto, a creche foi concebida prioritariamente como um espaço de cuidado físico, voltado à higiene, alimentação e segurança, assumindo um caráter compensatório e, muitas vezes, dirigido às populações mais pobres. Tal origem contribuiu para a construção de uma imagem social da creche associada à assistência, em oposição a outras instituições educativas voltadas às camadas sociais mais favorecidas, como a pré-escola.

Essa distinção histórica favoreceu a consolidação de uma dicotomia entre cuidar e educar, na qual o cuidado passou a ser compreendido como um conjunto de práticas técnicas, de menor prestígio social, enquanto a educação foi associada ao ensino, à transmissão de conhecimentos e ao desenvolvimento cognitivo. Como apontam Sonia Kramer e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, essa separação não apenas fragmenta a compreensão da criança, mas também hierarquiza práticas, desvalorizando aquelas relacionadas ao corpo, ao afeto e às necessidades cotidianas.

Embora avanços significativos tenham ocorrido nas últimas décadas, especialmente com o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, essa herança histórica ainda se faz presente no cotidiano das creches. Em muitas instituições, observa-se que as práticas de cuidado continuam sendo tratadas como momentos secundários ou desvinculados de intencionalidade pedagógica, enquanto as atividades consideradas “educativas” são planejadas de forma isolada.

Os impactos dessa divisão manifestam-se tanto na organização do trabalho pedagógico quanto na formação dos profissionais. A fragmentação entre cuidar e educar pode resultar em

práticas mecanizadas, nas quais o atendimento às necessidades básicas das crianças não é reconhecido como oportunidade de interação, aprendizagem e construção de vínculos. Além disso, essa dicotomia tende a reforçar concepções reducionistas de infância, que desconsideram a integralidade do desenvolvimento infantil.

Dessa forma, compreender a origem assistencial da creche e a histórica separação entre cuidado e educação é fundamental para problematizar práticas ainda vigentes e avançar na construção de uma perspectiva que reconheça a indissociabilidade entre essas dimensões. Tal movimento implica não apenas uma mudança conceitual, mas também a ressignificação das práticas cotidianas e das formas de organização do trabalho na Educação Infantil.

Enquanto as creches estiveram vinculadas a uma lógica assistencial, voltada ao atendimento das necessidades básicas das crianças como alimentação, higiene e proteção, as pré-escolas foram associadas a práticas educativas formais, relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e à preparação para o ensino fundamental. Essa divisão contribuiu para a construção de uma hierarquia entre cuidado e educação, na qual o primeiro passou a ser compreendido como uma atividade de menor prestígio, frequentemente desprovida de intencionalidade pedagógica.

Como apontam Sonia Kramer e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, essa separação fragmenta a compreensão da criança, desconsiderando sua condição de sujeito integral, que se desenvolve simultaneamente nos aspectos físicos, afetivos, cognitivos e sociais. Nessa perspectiva, a dicotomia entre cuidar e educar não apenas empobrece as práticas pedagógicas, como também reforça concepções reducionistas de infância.

A partir das últimas décadas, impulsionadas por avanços teóricos, legais e políticos, tais concepções vêm sendo progressivamente questionadas. A incorporação da Educação Infantil à Educação Básica e a consolidação de documentos normativos reafirmam a necessidade de superar essa fragmentação, reconhecendo o caráter indissociável entre cuidar e educar.

Nesse contexto, o cuidado passa a ser compreendido não mais como um conjunto de ações técnicas, mas como uma dimensão constitutiva do processo educativo. Para Sonia Kramer (2006), cuidar implica estabelecer relações de atenção, escuta e vínculo, sendo, portanto, uma prática permeada de intencionalidade pedagógica. Do mesmo modo, educar não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de condições para que a criança se desenvolva de forma integral, por meio de experiências significativas no cotidiano.

A defesa da indissociabilidade entre cuidar e educar fundamenta-se na compreensão de que, na Educação Infantil especialmente no trabalho com bebês e crianças bem pequenas, as experiências de cuidado constituem-se como momentos privilegiados de interação, aprendizagem e construção de sentidos. A alimentação, a troca de fraldas, o repouso e o acolhimento não são ações neutras, mas situações educativas que envolvem linguagem, afetividade e relações sociais.

Nessa direção, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2011) destaca que o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve integrar cuidado e educação de forma intencional, reconhecendo que é na vivência cotidiana que as crianças constroem conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Tal perspectiva exige dos profissionais uma postura reflexiva e consciente, capaz de atribuir sentido às ações realizadas no cotidiano institucional.

Entretanto, apesar dos avanços teóricos e normativos, a efetivação dessa indissociabilidade ainda se apresenta como um desafio nas práticas pedagógicas. Em muitos contextos, persistem concepções fragmentadas que se traduzem em rotinas mecanizadas e na desvalorização das práticas de cuidado, evidenciando a necessidade de aprofundar a formação dos profissionais e de ressignificar o cotidiano das instituições de Educação Infantil.

A creche como espaço de práticas e relações

Partindo do princípio da indissociabilidade entre cuidar e educar amplamente reconhecido nas políticas e nos referenciais da Educação Infantil, torna-se fundamental compreender a creche como um espaço social e pedagógico complexo, no qual tais dimensões se materializam nas práticas cotidianas. Nessa perspectiva, a creche ultrapassa a condição de equipamento assistencial, configurando-se como um contexto educativo atravessado por relações, temporalidades, espacialidades e materialidades que participam ativamente da produção das experiências infantis.

A centralidade do cotidiano pode ser analisada à luz das contribuições de William A. Corsaro (2011), especialmente a partir da noção de reprodução interpretativa, que evidencia o papel ativo das crianças na apropriação e recriação da cultura. Segundo o autor, as crianças “não apenas internalizam a cultura, mas contribuem para a sua produção e transformação” (CORSARO, 2011, p. 31). Assim, as rotinas frequentemente compreendidas de forma reducionista como sequências repetitivas devem ser problematizadas enquanto estruturas organizadoras que, ao mesmo tempo em que conferem previsibilidade, abrem espaço para a agência infantil e para a emergência de interações significativas. Momentos como

alimentação, higiene, descanso e brincadeira constituem-se, portanto, como contextos privilegiados de socialização, produção de sentidos e construção de vínculos.

Sob a perspectiva da Sociologia da Infância, conforme discutem Allison James e Alan Prout (1997), as crianças devem ser compreendidas como sujeitos sociais plenos, participantes ativos na construção de suas próprias experiências. Para os autores, “a infância é uma construção social e as crianças são agentes sociais” (JAMES; PROUT, 1997, p. 8). Tal compreensão desloca o olhar sobre as práticas da creche, exigindo que estas sejam orientadas por uma escuta sensível e pelo reconhecimento das múltiplas formas de expressão infantil.

No campo das pedagogias da infância, a abordagem de Loris Malaguzzi (1999) reforça a concepção da criança como potente e competente, destacando a ideia das “cem linguagens da criança”. Como afirma o autor, “a criança tem cem linguagens, cem mãos, cem pensamentos” (MALAGUZZI, 1999, p. 3), o que implica reconhecer a multiplicidade de formas de expressão e interação no contexto educativo. Nessa direção, o ambiente assume papel central, sendo compreendido como “terceiro educador”, o que demanda uma organização intencional dos espaços, tempos e materiais.

De modo complementar, Jens Qvortrup (2010) contribui ao conceber a infância como uma categoria estrutural da sociedade, evidenciando que as condições institucionais influenciam diretamente as possibilidades de participação das crianças. Para o autor, “a infância não é apenas uma fase da vida, mas uma forma permanente na estrutura social” (QVORTRUP, 2010, p. 23).

A creche pode, assim, ser concebida como um espaço eminentemente relacional, no qual crianças, adultos e ambiente se articulam em processos contínuos de co-construção. As práticas desenvolvidas nesse contexto não se reduzem à execução de tarefas, mas implicam intencionalidade pedagógica, reflexividade profissional e abertura à imprevisibilidade das interações. É nesse entrelaçamento que cuidar e educar se efetivam como dimensões indissociáveis, constituindo práticas integradas que dão sentido à experiência infantil.

Entretanto, a organização do cotidiano institucional nem sempre se alinha a essa perspectiva teórica. Observa-se, em muitos contextos, a persistência de fragmentações que separam o cuidado frequentemente reduzido a procedimentos técnico-operacionais das práticas consideradas educativas, ainda circunscritas a momentos específicos e formalizados. Tal cisão revela a permanência de concepções historicamente construídas que tensionam a efetivação de uma pedagogia da infância comprometida com a integralidade das experiências das crianças.

Nesse sentido, analisar a creche como espaço de práticas e relações implica reconhecer tanto suas potencialidades quanto suas contradições. É nesse campo que se evidenciam as articulações e tensões entre cuidar e educar, apontando para a necessidade de (re)configuração das formas de organização do cotidiano, das práticas profissionais e das concepções que as sustentam. Tal movimento requer a construção de uma práxis pedagógica que considere as crianças como sujeitos de direitos, atores sociais e coautoras de suas experiências, promovendo contextos mais integrados, significativos e socialmente situados.

A creche como espaço de desenvolvimento integral

A creche, historicamente concebida como uma instituição de caráter assistencial voltada ao cuidado das crianças durante a jornada de trabalho de seus responsáveis, passou por profundas transformações ao longo do tempo. Na contemporaneidade, essa instituição é reconhecida como um espaço educativo fundamental, responsável pela promoção do desenvolvimento integral da criança em suas dimensões física, cognitiva, emocional e social (KRAMER, 2005; CAMPOS, 2011).

No contexto brasileiro, essa mudança de paradigma é consolidada por marcos legais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança. Conforme dispõe o artigo 29: “a educação infantil [...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança [...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996). Tal definição rompe com concepções assistencialistas e reafirma o caráter pedagógico da creche, articulando indissociavelmente as dimensões do cuidar e do educar.

De forma complementar, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) institui a criança como sujeito de direitos, reconhecendo sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (BRASIL, 1990). Nesse sentido, conforme destacam Soares et al. (1998), a creche deixa de ser compreendida como um espaço de guarda para assumir a função de instituição educativa que compartilha com a família e a comunidade a responsabilidade pelo desenvolvimento infantil. Essa perspectiva reforça a centralidade da infância como categoria social e política, conforme também discutido por Manuel Jacinto Sarmiento (2004).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reafirmam esse entendimento ao caracterizar creches e pré-escolas como espaços institucionais não domésticos que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos, sob regulamentação do

sistema de ensino (BRASIL, 2010). Tal definição evidencia a natureza pedagógica dessas instituições e sua inserção no campo educacional.

A primeira infância compreendida como os primeiros 72 meses de vida constitui um período decisivo para o desenvolvimento humano. Estudos indicam que as experiências vivenciadas nesse período influenciam significativamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças (CAMPOS, 2011). Nessa direção, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca que as aprendizagens ocorrem de maneira integrada, tanto nas brincadeiras quanto nas situações pedagógicas intencionais, enfatizando que o desenvolvimento integral depende da articulação entre cuidados físicos, afetivos e oportunidades de acesso ao conhecimento (BRASIL, 1998).

A compreensão da creche como espaço de desenvolvimento integral encontra respaldo em diferentes teorias do desenvolvimento infantil. A perspectiva construtivista de Jean Piaget enfatiza que a criança constrói ativamente seu conhecimento a partir da interação com o meio. Para o autor, os aspectos afetivos e cognitivos são indissociáveis, sendo a afetividade um “fator energético” que impulsiona a ação e o pensamento (PIAGET, 2005). Tal concepção implica a necessidade de que a creche ofereça experiências que favoreçam a exploração, a experimentação e a resolução de problemas.

Por sua vez, a abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky destaca o papel central das interações sociais no processo de aprendizagem. Segundo o autor, “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual” (VYGOTSKY, 1998, p. 75). O conceito de zona de desenvolvimento proximal evidencia que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando mediada por adultos ou pares mais experientes, o que confere à creche um papel privilegiado como espaço de mediação e interação.

Complementarmente, Henri Wallon ressalta a indissociabilidade entre emoção, movimento e cognição, atribuindo à afetividade um papel central no desenvolvimento infantil. Para o autor, o desenvolvimento da criança ocorre em um processo dinâmico, no qual os aspectos afetivos e cognitivos se influenciam mutuamente (WALLON, 2007). Tal perspectiva reforça a importância de ambientes educativos que valorizem vínculos, acolhimento e expressão emocional.

No campo da Educação Infantil brasileira, autores como Tizuko Morchida Kishimoto (2010) destacam o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas, compreendendo-o como forma privilegiada de aprendizagem e expressão. De modo semelhante, Zilma de

Moraes Ramos de Oliveira (2002) enfatiza que o desenvolvimento infantil ocorre nas interações cotidianas, nas quais as crianças se apropriam de significados culturais e constroem novas formas de compreender o mundo.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao destacar a intencionalidade pedagógica na organização das experiências infantis, articulando cuidado, interação e aprendizagem. Segundo o documento, cabe ao educador organizar situações que permitam às crianças conhecer a si mesmas, os outros e o mundo, por meio de práticas cotidianas, brincadeiras e interações (BRASIL, 2018).

Além disso, autores como Maria Malta Campos (2011) ressaltam que a qualidade da Educação Infantil está diretamente relacionada à compreensão da criança como sujeito ativo, que aprende de forma integrada em contextos afetivos, sociais e culturais. Nessa mesma direção, Haddad (2002 apud BARBOSA, 2021) defende a necessidade de reconhecer o caráter multifuncional da creche, integrando suas dimensões sociais e educacionais sem hierarquizações.

Diante desse quadro teórico e normativo, a creche configura-se como um espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento integral infantil, ao integrar cuidado, educação, interação e afetividade. Sua organização deve favorecer experiências significativas, baseadas no brincar, na convivência e na construção de conhecimentos em contextos socialmente situados.

Entre práticas, sentidos e contradições

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a relação entre cuidar e educar na creche não se configura de forma homogênea nem estável, constituindo-se como um campo dinâmico, atravessado por diferentes sentidos, práticas e contradições. O cuidado, no contexto investigado, oscila entre uma abordagem técnico-operacional centrada na satisfação de necessidades biológicas e na organização da rotina e uma dimensão relacional, marcada pela construção de vínculos, pela escuta sensível e pelas interações com os bebês.

Essa ambivalência revela a permanência de tensões históricas no campo da Educação Infantil, especialmente no que se refere à coexistência de práticas assistencialistas e propostas pedagógicas (KRAMER, 2005), bem como à centralidade das rotinas como espaços de disputa de sentidos (BARBOSA, 2010). Nesse contexto, as rotinas deixam de ser compreendidas como meros instrumentos organizacionais e passam a ser reconhecidas como espaços privilegiados

de produção de significados, nos quais se expressam concepções de infância, educação e cuidado.

Observa-se que, embora os discursos institucionais afirmem a indissociabilidade entre cuidar e educar, as práticas cotidianas nem sempre sustentam essa integração. Ao contrário, persistem movimentos de separação, nos quais o cuidado é frequentemente reduzido a um conjunto de tarefas, enquanto o educar é associado a atividades planejadas e formalizadas. Essa dissociação dialoga com as análises de Dahlberg, Moss e Pence (2003), que apontam a permanência de modelos normativos e fragmentados nas práticas educativas.

Diante disso, compreende-se que a integração entre cuidar e educar não é um dado a priori, mas uma construção situada, produzida e, por vezes, fragilizada no cotidiano das práticas pedagógicas. Essa construção depende de múltiplos fatores, entre os quais se destacam as concepções das profissionais, as condições institucionais de trabalho e a organização dos tempos e espaços. Tal perspectiva encontra respaldo em Vygotsky (1991), ao enfatizar o caráter socialmente mediado do desenvolvimento, e em Pikler (2010), ao valorizar a qualidade das interações cotidianas como base para o desenvolvimento infantil.

Ainda que atravessado por limitações estruturais e pela forte presença de rotinas normativas, o cotidiano das creches revela a existência de brechas nas quais o cuidado se amplia como experiência educativa. Essas situações indicam possibilidades concretas de integração, especialmente quando as profissionais reconhecem os bebês como sujeitos ativos e atribuem intencionalidade pedagógica às interações cotidianas. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Malaguzzi (1999) e Qvortrup (2011), que concebem a criança como protagonista e participante ativa nas relações sociais.

Por outro lado, tais movimentos não se consolidam de forma linear ou permanente, sendo atravessados por contradições e descontinuidades. Isso evidencia que a articulação entre cuidar e educar deve ser compreendida como um campo em disputa, no qual diferentes saberes, práticas e condições materiais se entrecruzam. Essa leitura dialoga com Foucault (1979), ao problematizar as relações entre saber, poder e práticas institucionais, e com Moreira (2012), ao compreender o currículo como espaço de negociações e disputas.

Assim, mais do que afirmar ou negar a integração entre cuidado e educação, este estudo aponta para a necessidade de compreendê-la como um processo complexo, histórico e permanentemente tensionado. Tal perspectiva desloca o olhar de abordagens normativas para uma compreensão do cotidiano como espaço de produção de sentidos, no qual se constroem e também se limitam as possibilidades de uma prática pedagógica integrada.

Por fim, reafirma-se que a efetivação de práticas que articulem cuidar e educar exige investimento na formação crítica dos profissionais, na valorização das interações cotidianas e na criação de condições institucionais que sustentem uma prática reflexiva. Somente a partir desse movimento será possível avançar na construção de uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral das crianças e com o reconhecimento de sua condição como sujeitos sociais (CHARLOT, 2000; SAVIANI, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões construídas neste estudo permitem afirmar que a creche permanece como um território em disputa, no qual se confrontam diferentes concepções de infância, educação e função social da instituição. Embora os marcos legais e orientadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), afirmem a indissociabilidade entre cuidar e educar, a análise das práticas evidencia que tal princípio ainda não se materializa de forma plena no cotidiano das instituições, revelando permanências de uma lógica assistencialista e, por vezes, higienista.

A partir de uma perspectiva histórico-cultural, ancorada em Vygotsky (1991), compreende-se que o desenvolvimento infantil é indissociável das interações sociais e das mediações simbólicas. Nesse sentido, reduzir o cuidado a um conjunto de práticas mecânicas ou biologizantes implica esvaziar seu potencial educativo. O cuidado, quando desprovido de intencionalidade pedagógica, deixa de constituir-se como espaço de produção de sentidos e de humanização, fragilizando a experiência da criança na creche.

Em diálogo com Pikler (2010), evidencia-se que o cuidado — especialmente nos momentos de alimentação, higiene e descanso — pode configurar-se como uma situação privilegiada de interação individualizada, respeito à autonomia e construção de vínculos. No entanto, os dados analisados sugerem que tais momentos ainda são frequentemente atravessados por práticas padronizadas, marcadas pelo controle do tempo e pela lógica da produtividade institucional, o que limita a escuta e o reconhecimento da criança como sujeito ativo.

Além disso, ao considerar as contribuições de Foucault (1987), é possível problematizar a creche como um espaço também permeado por dispositivos de poder e normalização, nos quais os corpos infantis são regulados por rotinas rígidas e práticas disciplinadoras. Tal perspectiva convida a questionar em que medida determinadas práticas de cuidado operam

mais como estratégias de controle do que como experiências formativas, tensionando o próprio discurso da integralidade.

Outro ponto relevante refere-se à formação docente. Conforme indicam Kishimoto (2002), a fragilidade na articulação entre teoria e prática contribui para a reprodução de concepções fragmentadas sobre o cuidar e o educar. Assim, a ausência de processos formativos críticos e continuados tende a perpetuar práticas pouco reflexivas, dificultando a construção de uma pedagogia da infância comprometida com os direitos das crianças.

Nesse contexto, reafirma-se a necessidade de reconhecer a criança como sujeito histórico e de direitos, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), o que implica deslocar o foco de práticas centradas no adulto para experiências que valorizem o protagonismo infantil, a escuta sensível e a construção de relações éticas. Tal movimento exige não apenas mudanças discursivas, mas transformações estruturais nas condições de trabalho, na organização institucional e nas políticas públicas voltadas à educação infantil.

Por fim, este estudo aponta que a efetiva articulação entre cuidar e educar não se reduz a um princípio normativo, mas constitui-se como uma prática política e pedagógica que demanda resistência às lógicas reducionistas e instrumentalizadoras da infância. Avançar nesse campo implica tensionar saberes instituídos, investir na formação crítica dos profissionais e produzir novas formas de organização do cotidiano da creche, nas quais o cuidado seja reconhecido como dimensão fundante e indissociável da ação educativa.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.
- 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.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

- CAMPOS, Maria Malta. **Educação infantil: qualidade e avaliação**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- JAMES, Allison; PROUT, Alan (org.). **Constructing and reconstructing childhood**. 2. ed. London: Falmer Press, 1997.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. São Paulo: Cortez, 2006.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MEZZAROBBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de metodologia da pesquisa**. São Paulo: Saraiva, 2014.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2012.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- PIKLER, Emmi. **Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global**. São Paulo: Phorte, 2010.
- QVORTRUP, Jens. **A infância enquanto categoria estrutural**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Culturas da infância**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.