

“E há que se cuidar do broto”: o cuidado como ética e prática profissional na Educação Infantil

“And the sprout must be cared for”: care as ethics and professional practice in Early Childhood Education

“Y hay que cuidar del brote”: el cuidado como ética y práctica profesional en la Educación Infantil

Ditte Alexandra Winther-Lindqvist¹

Juliana Campregher Pasqualini²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v30i68.2028>

Resumo: Este ensaio teórico explora o conceito de cuidado no contexto da educação infantil, destacando sua natureza ética. Concebendo o cuidado como base para o aprendizado e o bem-estar, sintetizam-se contribuições da filosofia, de modo a sustentar que um cuidado de alta qualidade não é direcionado apenas para as necessidades físicas básicas, mas também envolve presença emocional, reconhecimento e respeito pela criança. O artigo focaliza as diferenças entre o cuidado profissional e o cuidado privado, abordando a necessária distinção entre amor e cuidado. Exploram-se, ainda, as dimensões responsiva e proativa do cuidar. As autoras enfatizam que o *cuidar bem* exige colaboração com as famílias e o conhecimento sobre a situação social de desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos, garantindo a elas a posição de sujeitos nas interações. Ao tematizar o cuidado profissional, espera-se contribuir para tornar o trabalho de cuidar mais visível e valorizado, ressaltando a urgência de se avançar em direção a uma conceituação propriamente teórico-científica do cuidar, superando práticas pautadas em noções do senso comum nas instituições de educação infantil.

Palavras-chave: cuidado profissional; educação infantil; ética do cuidado.

Abstract: This theoretical essay explores the concept of care in the context of Early Childhood Education, highlighting its ethical nature. Conceiving care as the foundation for learning and well-being, philosophical contributions are synthesized to argue that high-quality care is not directed solely at meeting basic physical needs, but also involves emotional presence, recognition, and respect for the child. The article focuses on the differences between professional care and private

¹ Aarhus University, Copenhagen, Dinamarca.

² Monash University, Melbourne, Austrália. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, São Paulo, Brasil.

care, addressing the necessary distinction between love and care. The dimensions of responsive and proactive care are also explored. The authors emphasize that *caring well* requires collaboration with families and knowledge about the social development situation of children aged 0 to 3, ensuring they are treated as subjects in interactions. By addressing professional care, the aim is to contribute to making care work more visible and valued, highlighting the urgency of advancing toward a properly theoretical-scientific conceptualization of care, overcoming practices based on common-sense notions in early childhood education institutions.

Keywords: professional care; early childhood education and care; care ethics.

Resumen: Este ensayo teórico explora el concepto de cuidado en el contexto de la educación infantil, destacando su naturaleza ética. Concebido el cuidado como la base para el aprendizaje y el bienestar, se sintetizan contribuciones de la filosofía para sostener que un cuidado de alta calidad no está dirigido únicamente a satisfacer las necesidades físicas básicas, sino que también implica presencia emocional, reconocimiento y respeto hacia el niño. El artículo se centra en las diferencias entre el cuidado profesional y el cuidado privado, abordando la necesaria distinción entre amor y cuidado. También se exploran las dimensiones responsiva y proactiva del cuidado. Las autoras enfatizan que el *cuidar bien* requiere la colaboración con las familias y el conocimiento sobre la situación social de desarrollo de los niños de 0 a 3 años, garantizándoles la posición de sujetos en las interacciones. Al abordar el cuidado profesional, se espera contribuir a hacer más visible y valorado el trabajo de cuidado, resaltando la urgencia de avanzar hacia una conceptualización propiamente teórico-científica del cuidado, superando prácticas basadas en nociones del sentido común en las instituciones de educación infantil.

Palavras clave: cuidado profesional; educación infantil; ética del cuidado.

1 INTRODUÇÃO

A partir dos anos 2000, uma ênfase na aprendizagem e nos resultados de aprendizagem consolidou-se nas políticas norteadoras da educação infantil na maioria dos sistemas educacionais ocidentais (Clark, 2022). Em alguns desses contextos, a educação passou a ser vista em oposição ao cuidar, ou como alternativa às práticas de cuidado, relegando o cuidado a um *status marginal* na prática das creches e das pré-escolas – em favor de um currículo e de objetivos orientados para o ensino e a aprendizagem (Taggart, 2011; Rouse; Hadley, 2018). Cuidar bem das crianças foi, em muitos lugares, deixado em segundo plano e subvalorizado em face da pressa neoliberal em qualificar as crianças rapidamente e prepará-las para a escola (Gitz-Johansen, 2020; Sorrels; Madrid Akpovo, 2024).

No presente ensaio teórico, em convergência com leituras que têm reivindicado a importância do cuidado na educação infantil e a indissociabilidade entre educar e cuidar (Crairy, 2002; Freitas; Shelton, 2005; Tiriba, 2005), orientamo-nos pela premissa de que, em lugar de escolher entre educação e cuidado, precisamos

que as instituições educacionais proporcionem um cuidado qualificado a nossas crianças, e que cuidar bem em um ambiente de creche seja reconhecido em si mesmo como algo educativo para os pequenos. O trabalho educativo não pode prescindir do reconhecimento e do atendimento de demandas e necessidades da criança, garantindo que ela se sinta segura e acolhida no ambiente escolar (Pasqualini; Silva, 2016).

O cuidar como tarefa, como compromisso emocional e como exigência ética, faz-se presente nas instituições de educação infantil. O cuidado é uma *qualidade relacional* incorporada nos encontros e comunicada nas interações verbais e não verbais, sendo essencialmente *ético*. Nas palavras de Luigina Mortari (2022, p. 92): “O cuidado é ético em sua essência porque é moldado pela busca do bem, ou em outras palavras, pelo que torna realizável a determinação de criar uma vida boa”.

As relações humanas se tecem em múltiplas formas, possuindo qualidades variadas, e nem todas envolvem cuidado. Dadas as determinações biológicas de nossa espécie e nossa condição ontológica de seres radicalmente sociais, o cuidado dos outros se faz condição para nossa existência. Entretanto, o cuidar pode ser realizado em diferentes níveis – cuidar atendo-se às necessidades físicas mais básicas não é suficiente para apoiar e promover o desenvolvimento saudável e a aprendizagem, pois esses processos requerem também o cuidado psicológico: reconhecimento, valorização, intersubjetividade, respeito e presença emocional.

Consideramos o cuidado como uma exigência ética complexa, política, conflituosa e multidimensional (Held, 2005; Kittay, 1999; Haavind, 2011), e demarcamos, desde uma perspectiva histórico-cultural, que as práticas de cuidado devem ser estudadas e compreendidas em conexão com os contextos locais concretos onde ocorrem e de acordo com os sistemas de valores e objetivos vigentes nesses sistemas (Hedegaard; Edwards, 2023).

Durante a maior parte do desenvolvimento histórico-social humano, o cuidado das crianças foi uma tarefa realizada por mulheres no âmbito familiar e nas relações familiares ampliadas, em relacionamentos informais e amorosos. Cuidar de bebês e crianças pequenas tem sido um trabalho não remunerado realizado por mulheres por séculos em todo o mundo (Noddings, 1984, 2012), mas, com o aumento da participação das mulheres na força de trabalho, especialmente desde a Segunda Guerra Mundial, mais tarefas de cuidado passaram a ser compartilhadas entre o lar e as instituições, divididas entre relações privadas e profissionais.

Em que pesem diferenças culturais e sociais, pode-se afirmar que, na maioria das comunidades ocidentais, o cuidado de crianças, pessoas com deficiência, doentes e pessoas idosas é agora parcialmente ou predominantemente realizado como trabalho profissional. Diante dessa realidade, é surpreendente o quanto pouco sabemos sobre a natureza exata das diferenças entre o cuidado privado e o cuidado profissional e que careçamos de uma definição própria e distinta do cuidado profissional (Winther-Lindqvist, 2023).

As diferentes arenas de vida contribuem com qualidades diferentes para a formação e a socialização da criança. As qualidades emocionais que marcam as relações entre crianças e adultos em casa e na creche diferem, precisamente por causa de suas especificidades. No contexto doméstico, os pais ou os responsáveis assumem a tarefa de cuidar de um pequeno número de crianças, em relações íntimas, contando com apoios principalmente em casa ou ao redor dela. A equipe pedagógica de uma creche, por sua vez, lida com a tarefa de cuidar de um coletivo de crianças, em um contexto regulado por normatizações institucionais explícitas, dedicando-se a grupos de crianças que permanecem por um tempo delimitado sob seus cuidados e depois partem.

Quando a criança passa a frequentar a creche, pode-se supor que os educadores atuam inicialmente para ela como substitutos dos pais, tanto emocionalmente quanto do ponto de vista prático. Mas, uma vez que a criança comprehende o que é a creche e como frequentá-la, a relação com a instituição começa a se sustentar por conta própria – não apenas como um substituto do contexto familiar, mas com base na própria função. Isso envolve, principalmente, participar de um desenrolar comum da vida – ou seja, tornar-se parte de um novo tipo de comunidade, com novos adultos e um grande grupo de coetâneos. A creche é um microcosmo próprio de rotinas, sons, atmosferas e ritmos de cuidado e brincadeira, descanso e exploração, sono e refeições, aprendizagem e formação de relacionamentos com colegas, amigos e cuidadores profissionais.

Como, então, o cuidado profissional pode ser conceituado, no contexto da educação infantil, de maneira que o distinga do cuidado doméstico fundado no amor familiar, mas, ainda assim, assegure um bom cuidado para as crianças, apoiando e promovendo seu desenvolvimento? Ao enfrentar essa discussão, adotamos um olhar filosoficamente orientado para a *ética do cuidado* e o sintetizamos a partir de uma abordagem histórico-cultural do desenvolvimento infantil e da

pedagogia, focalizando as particularidades do *cuidado profissional*. Acreditamos que elucidar as especificidades do cuidar em contextos profissionais requer uma abordagem propriamente histórica e cultural, permitindo superar os limites da teoria do apego e o foco na relação diádica mãe-bebê que tradicionalmente têm mais força na abordagem psicológica da questão do cuidado com as crianças.

Nesse enfoque, compreendemos o cuidado profissional na educação infantil como uma prática profissional baseada em valores, que envolve reflexão e demanda envolvimento pessoal por parte da *pessoa* que cuida, bem como pode ser realizada com diferentes graus de sensibilidade e qualificação. Dada sua natureza profissional, tal prática deve sempre ser orientada pelas tarefas específicas definidas pelo quadro institucional, orientando-se pelos objetivos pedagógicos e educacionais da *instituição*.

Destacamos, também, que, particularmente no caso de crianças de 0 a 3 anos, a *família* se mostra um parceiro colaborativo chave no cuidar: é essencial que a equipe discuta as responsabilidades do cuidado profissional com as famílias com base nos objetivos educacionais institucionais. Pontuamos, ainda, que também a *criança* como participante ativa nas relações de cuidado é um sujeito fundamental: levar em consideração a perspectiva da criança na comunicação é essencial para estabelecer uma esfera comunicativa de confiança e reconhecimento (Lisina, 1985; Hedegaard, 2019). Com inspiração em Hedegaard (2012), consideramos que abranger e articular as perspectivas da *pessoa* (profissional), da *instituição*, da *família* e da *criança*, situando-as mais amplamente na sociedade na qual se engendra a prática do cuidar profissional, é um caminho profícuo e necessário para uma abordagem propriamente histórico-cultural do cuidar como prática e como atividade.

Neste manuscrito, com base em reflexões tecidas a partir dos contextos dinamarquês e brasileiro, buscamos apresentar uma proposta de enquadramento teórico-conceitual que permita identificar os princípios fundamentais do que constitui o *cuidar bem* no contexto profissional das creches. Esse esforço envolve a elaboração de uma terminologia para abordar os aspectos essenciais do cuidado profissional como um conceito científico, a qual possa ser utilizada para compreender a natureza complexa do cuidado profissional para bebês e crianças pequenas em creche, subsidiando ações de formação inicial e continuada de educadores que atuam com a primeira infância.

São múltiplas as configurações de atuação profissional junto à primeira infância no contexto das creches. Na Dinamarca, uma legislação recente garantiu a proporção de três crianças para um adulto, e, considerando-se uma média de 12 crianças por turma atendidas por três adultos, há tipicamente um ou dois profissionais com formação de professor de educação infantil (em curso superior com duração de três anos), normalmente não trabalhando todo o período. Em algumas regiões rurais do país, é difícil recrutar professores, o que leva a que muitos educadores trabalhando com as crianças no dia a dia não tenham formação plena. No Brasil, embora a legislação assegure a atuação de professores habilitados em todos os níveis da Educação Básica, o quadro funcional de berçários e creches com grande frequência inclui trabalhadoras sem formação especificamente pedagógica enquadradas como auxiliares, equipe de apoio, agentes de desenvolvimento etc. Contrariando a própria legislação, encontramos ainda sistemas municipais que não garantem a presença do professor no berçário³. Diante desses cenários, nossa abordagem neste manuscrito se volta ao *cuidar bem* como responsabilidade e tarefa central para profissionais que atuam na educação infantil, independentemente de sua formação ou enquadramento funcional.

Ao tematizar o cuidado profissional, esperamos contribuir para tornar o *trabalho de cuidar*, que muitas vezes passa despercebido e não é reconhecido, mais visível e valorizado (Cohen; Huffman, 2003; Ahrenkiel *et al.*, 2013), ressaltando a urgência de que o campo da educação infantil avance em direção a uma conceituação propriamente teórico-científica do cuidar, superando práticas pautadas em noções do senso comum.

2 O CUIDAR COMO ÉTICA E COMO PRÁTICA

O cuidar e o desenvolvimento de práticas de cuidado em contextos educacionais não costumam ser objeto de elaboração teórica mais sofisticada, tornando-se uma temática de certo modo invisibilizada no âmbito da tradição histórico-cultural (Winther-Lindqvist, 2021). Freitas e Shelton (2005) pontuam a lacuna conceitual

³ Uma diferença importante a ser considerada entre os contextos do Brasil e da Dinamarca refere-se à faixa etária atendida, quando consideramos a primeira infância. No Brasil, diante da legislação da licença-maternidade e do expressivo número de famílias em situação de trabalho informal e/ou desemprego, o atendimento aos bebês em creches inicia-se a partir dos 4 meses de idade – ou ainda antes, em situações excepcionais. Na Dinamarca, os bebês são atendidos em creches a partir de 1 ano de idade.

existente em relação à noção de cuidado, que é apresentada sempre de forma bastante vaga nas discussões educacionais. No Brasil, identifica-se, na literatura, a reafirmação do binômio cuidar-educar como fundamento das práticas de educação infantil, mas, de modo geral, essa demarcação carece de um debate mais aprofundado em termos teórico-filosóficos, políticos e sociológicos sobre o cuidar como ética e como prática. Consideramos, nesse sentido, que não basta afirmar a importância do cuidar na educação infantil: “[...] é preciso qualificar o cuidado: cuidar de que forma? cuidar para quê?” (Pasqualini; Silva, 2016, p. 568).

Na maioria das compreensões psicológicas do desenvolvimento, a tarefa de cuidar está intimamente ligada à satisfação das necessidades de apego e segurança da criança (Bowlby, 1988). Entendemos ser necessária uma definição mais abrangente, para cuja formulação encontramos apoio na filosofia feminista e na tradição da ética do cuidado, com destaque às ideias de Joan Tronto e Nel Noddings, assim como nos filósofos da vida Knud Løgstrup e Harry Frankfurt.

No sentido ético do cuidado, todos nós necessitamos de cuidado ao longo da vida, tanto como cuidadores quanto como recebedores de cuidado, e o cuidar não se direciona apenas à satisfação das necessidades, mas também a possibilitar uma vida florescente, articulando-se à perspectiva de como podemos habitar o mundo da melhor maneira possível.

Tronto e Fisher (1990, p. 40) definem o cuidado como:

[...] atividade que inclui tudo o que fazemos para manter, continuar e reparar nosso mundo, de modo que possamos viver nele da melhor maneira possível. Esse mundo inclui nossos corpos, nós mesmos e nosso ambiente, todos os quais buscamos entrelaçar em uma teia complexa e sustentadora da vida.

O cuidado também é um sentimento particular e uma atitude emocionalmente carregada, como coloca a filósofa Luigina Mortari (2022, p. 4): “[...] cuidar é levar a sério, preocupar-se, ter consideração, dedicar-se a algo”. De modo semelhante, o também filósofo Leonardo Boff (2002, p. 33) caracteriza o cuidado como “[...] atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”, ao pontuar que o cuidado é “[...] o que se opõe ao descuido e ao descaso”.

Considerando que “o cuidado está pautado na necessidade do outro” (Tiriba, 2005, p. 14), podemos compreender que cuidar é também oneroso, pois nos exige a preocupação com o bem-estar e o destino do outro, e nos pede para agir no

melhor interesse do outro de maneira dedicada e contínua: “[...] quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas receptivo, atento e sensível para poder perceber o que o outro pode precisar. Para cuidar é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega” (Tiriba, 2005, p. 14).

Cuidar é uma prática, e com essa prática vem a *responsabilidade* de agir ou não. Cuidar de crianças é, assim, uma cadeia colaborativa de atividades práticas e contínuos esforços emocionais direcionados à capacidade da criança de viver e prosperar da melhor maneira possível (Andenæs, 2011).

3 ENTRE O AMOR E A RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL

Atender às necessidades de crianças pequenas e amar as crianças ainda é visto, de modo geral, como uma inclinação natural das mulheres. As consequências concretas dessa naturalização são desveladas de modo consistente pela Sociologia do Trabalho, em intersecção com os Estudos de Gênero, convocando à análise a separação histórica entre trabalho produtivo e trabalho reprodutivo no modo de produção capitalista:

[...] o capitalismo designou às mulheres o trabalho de cuidado da casa e dos entes familiares, sem que a elas fosse garantida qualquer forma de remuneração por essas atividades, apesar de serem fundamentais à reprodução não só das famílias, mas da própria sociedade (Leite, 2023, p. 12).

Ideologicamente, essa desigual divisão sexual do trabalho foi – e ainda é – justificada com “o argumento de que as mulheres faziam esse trabalho por amor”. Em uma perspectiva sociológica crítica, o cuidar tem sido focalizado como *trabalho*: um trabalho eminentemente feminino, precarizado, socialmente desvalorizado e estigmatizado, que envolve intenso desgaste emocional (Leite, 2023; Hirata, 2022; Hirata; Guimarães, 2012).

Ao focalizarmos, nesta oportunidade, o cuidado como atividade profissional, voltamo-nos à necessária distinção entre o amor e o cuidado (Page, 2018). Observamos que, não raro, esses dois conceitos e fenômenos são usados de forma intercambiável e sem muita consideração pelas suas diferenças. Reafirmamos que a expectativa de que mulheres se dediquem ao cuidado de crianças pequenas como inclinação de sua natureza feminina é particularmente controversa,

mas reconhecemos o envolvimento ético e afetivo-emocional que se impõe nas relações de cuidado. Assim, desejamos argumentar que o cuidado profissional, embora empático, não é o mesmo que amor, e que trazer o amor para o conceito científico de cuidado profissional é problemático.

Recorremos ao argumento do filósofo H. Frankfurt (2004), para quem o amor nos é dado como um presente. Ele é involuntário e impossível de controlar pela nossa vontade. Podemos nos comprometer a amar e podemos decidir ser amorosos – mas não podemos decidir se amamos ou não. O amor nos acontece. O cuidado, por sua vez, é uma atividade comprometida que podemos controlar com nossa vontade – podemos decidir ser cuidadosos ou não. Enfatizamos aqui a percepção do cuidado como *prática* e não como mera “disposição”: cuidar não se refere a algo que se sente, mas algo que se faz (Spinelli, 2022).

Invocar o amor maternal como modelo e fundamento das relações profissionais mostra-se especialmente problemático por tornar as expectativas e as experiências com o cuidado profissional confusas e nebulosas, colaborando para a persistência da ideia de que se trata de uma segunda opção em relação ao cuidado oferecido pela família. Muitos educadores têm ideais maternos do que reconhecem como bom cuidado e também recorrem a recursos maternos ao cuidar de bebês como parte de seu trabalho remunerado, mas nos parece possível afirmar que a referência ao ideal materno decorre de um entendimento do cuidado como um conceito cotidiano, carecendo de uma linguagem distinta para explicar o cuidado profissional como um conceito científico na pedagogia infantil.

Outro aspecto importante de ser pontuado refere-se ao papel da história pessoal da cuidadora na constituição da profissionalidade do cuidar. Na maioria das abordagens psicológicas, o cuidado é considerado uma habilidade que desenvolvemos através de nossa própria história e experiências de receber cuidados, particularmente de nossos pais (Cooper *et al.*, 2017). Um ponto central na teoria do apego e nas tradições teóricas psicodinâmicas é que, como cuidadores adultos, repetimos e ativamos inconscientemente as próprias experiências como receptores de cuidados na infância, já que nossas relações com nossos pais nos moldaram tanto como indivíduos quanto como cuidadores (Bowlby, 1988; Schore; Schore, 2008).

Se é fato que a própria história de cuidados muitas vezes serve de motivação para nos tornarmos cuidadores, queremos argumentar que fornecer cuidado

profissional não é meramente uma questão do que se experimentou pessoalmente, ou do que pode ter faltado ou sido perdido como receptor de cuidados na infância. Quando o cuidado se torna uma *responsabilidade profissional*, é crucial focar em como se pode refinar e desenvolver as habilidades como cuidador, o que guarda (relativa) independência das experiências pessoais infantis e de inclinações maternas. Conhecer a si mesmo como cuidador *profissional* é fundamental: a autoconsciência permite mobilizar de maneira significativa os próprios recursos e também identificar as próprias vulnerabilidades no trabalho profissional – reconhecendo, por exemplo, quando se está entrando em desgaste, já que a atividade de cuidar frequentemente tem um impacto profundamente pessoal.

Em um ambiente de trabalho, o cuidado é uma responsabilidade compartilhada entre um grupo de profissionais, muitas vezes com diferentes formações e trajetórias singulares. Em uma comunidade profissional compartilhada, sob liderança profissional, os padrões e os valores centrais do cuidado devem ser discutidos e funcionar como um esforço colaborativo – entre os profissionais, a gestão e as famílias. Dentro do coletivo de trabalho, deve haver oportunidades para ensinar, ser inspirado, argumentar e compartilhar uns com os outros a tarefa desafiadora, recompensadora, exaustiva e repleta de dilemas de ser um cuidador profissional. Do ponto de vista da criança, todas as crianças em creches compartilham a condição comum de depender dos cuidados que lhes são oferecidos no ambiente pedagógico – e a responsabilidade por esse cuidado recai sempre sobre os adultos.

4 CUIDADO PRIVADO E CUIDADO PROFISSIONAL

Os elementos fundamentais do cuidado são os mesmos em diferentes relacionamentos, mas, dependendo do contexto, colocam-se condições e objetivos variados. Propomos que a diferença central entre o cuidado profissional e o cuidado privado reside na natureza, nos limites e no propósito da relação.

Nos relacionamentos privados ou íntimos de cuidado, ao se exercer o papel de pai ou mãe, por exemplo, estabelece-se um compromisso para a vida toda, que não pode ser renunciado ou desfeito – a responsabilidade que se tem como pai ou mãe é universal e aplica-se, em princípio, ao longo de toda a criação e das circunstâncias da vida da criança. Essa responsabilidade é ilimitada, e o

relacionamento é vitalício; isso também significa que o amor e a responsabilidade tipicamente acompanham o cuidado no que também se chama de relações de vidas entrelaçadas (Winther-Lindqvist, 2016).

Como cuidador profissional, assume-se um papel específico ao fornecer cuidado a um grupo de crianças durante o período em que essas crianças e suas famílias estão vinculadas à creche. Isso envolve tarefas específicas e delimitadas dentro da autoridade conferida pelo trabalho. Sentimentos de ternura freqüentemente surgem ao trabalhar com indivíduos dos quais se está encarregado de ajudar ou apoiar, mas não se pode esperar que o educador ame todas as crianças com quem mantém uma relação profissional. O amor é indomável e deve ser reservado para os relacionamentos que mantemos indefinidamente (Frankfurt, 2004). O que se pode esperar, contudo, é um *cuidado profissionalmente competente* – um cuidado guiado por *expertise*, compartilhado dentro de uma colaboração colegiada, e sempre desempenhado de maneira gentil, acolhedora, empática e solidária.

Exatamente porque o cuidado ocorre no âmbito de um trabalho remunerado, existe um risco maior de cinismo e negligência. Os laços emocionais que se desenvolvem em relações profissionais geralmente não são tão profundos nem tão comprometidos, justamente porque são limitados e substituíveis, em vez de únicos e permanentes, como ocorre em ambientes familiares. Um profissional pode, a qualquer momento, desvincular-se de sua responsabilidade e encerrar o relacionamento profissional com colegas, crianças ou clientes ligados ao local de trabalho, sem condenação legal ou moral. Tem-se o direito de deixar um emprego e encontrar um novo – algo que ocorre várias vezes ao longo de uma vida profissional típica. O relacionamento profissional, e portanto o cuidado profissional, tem uma natureza diferente e serve a outros propósitos em nossas vidas, em comparação com as relações de cuidado privado. Isso não diminui a qualidade ou a importância do cuidado profissional – e, em muitos casos, o cuidado profissional complementa o cuidado privado de formas cruciais para a criança.

Em ambientes de creche, o cuidado pedagógico opera em colaboração com a família da criança e pode ser visto como um suplemento complementar e apoio adicional. Nas creches, a vida cotidiana constitui o próprio contexto para experiências significativas compartilhadas com colegas, amigos e a equipe pedagógica, proporcionando às crianças oportunidades e experiências de desenvolvimento completamente diferentes daquelas oferecidas nos ambientes domésticos.

As diferenças entre o cuidado profissional e o cuidado privado, do ponto de vista do cuidador, podem ser delineadas de forma esquemática, como se lê no Quadro 1:

Quadro 1 – Distinções entre o cuidado privado e o profissional

Condições para o cuidado profissional	Condições para o cuidado familiar
Relações limitadas por lugar e tempo com crianças e suas famílias (enquanto todas as partes estiverem vinculadas à instituição de educação infantil)	Cuidado ilimitado e ao longo da vida (transcendendo tempo e espaço)
Baseado na responsabilidade e na ética comprometida com o cuidar	Baseado na responsabilidade e no amor
Trabalho remunerado integrando um coletivo de profissionais e sob gestão qualificada	Trabalho não pago, compartilhado com outros membros da família
Realizado sob uma autoridade oficial regida por regras formais, currículo e regulamentos (sindicatos, legislações)	Realizado no ambiente informal da vida familiar, permitindo uma diferenciação considerável (ainda que regulamentado por leis nacionais/internacionais, como a legislação de direitos das crianças e direitos humanos)
Tarefa profissional que aponta para a identidade profissional, qualificações e ética de acordo com os valores sociais e as tradições da prática cultural e histórica	Tarefa de vida que aponta e transforma a identidade pessoal, a história de cuidado e as habilidades de vida de maneira profunda para os pais/cuidadores
A relação é serial, intercambiável e possui um ponto final no tempo (seja quando o profissional muda de emprego, seja quando as crianças fazem a transição para um novo ambiente institucional)	A relação é única, insubstituível e vitalícia (mesmo quando há separação, a relação entre pais e filhos e suas qualidades permanecem psicologicamente centrais ao longo da vida)
As emoções são baseadas em uma atitude cuidadosa, respeitosa e solidária, expressas em ações proativas e responsivas qualificadas, com consciência e valores. O cuidado é uma questão de escolha comprometida e é direcionado a todas as crianças na creche, com base no objetivo do profissional de apoiar e ajudar cada criança a prosperar e crescer da melhor forma possível	As emoções são profundas e amorosas, mas também passionais, complexas e ambivalentes. O amor é involuntário e surge entre cuidadores e seus filhos, resultando em uma dependência emocional profunda, única e recíproca entre eles

Fonte: Winther-Lindqvist (2023)

Escolher uma carreira em profissões de cuidado significa optar por fazer do cuidado o objeto do trabalho profissional, vinculando a identidade profissional à tarefa de cuidar dos outros dentro dos quadros institucionais e da autoridade em

que o trabalho está organizado. Nesse contexto, o cuidado torna-se uma questão ética e profissional, que difere da tarefa vitalícia de um pai ou uma mãe como cuidador (Kittay, 1999).

5 CUIDADO RESPONSIVO E PROATIVO

Alves e Veríssimo (2007) pontuam a persistência de uma lacuna na sistematização do cuidado no contexto da creche, dada a ausência de um planejamento em que se delimitam objetivos, estratégias e avaliação. A qualificação do cuidar como atividade profissional pressupõe, em nosso entendimento, a intencionalidade consciente e a clareza do método de ação.

Debruçando-se sobre os objetivos e as tarefas do cuidado, Winther-Lindqvist (2021) propõe uma distinção entre as dimensões responsiva e proativa do cuidado. Nas práticas cotidianas, defende que o cuidar proativo e o responsável estão frequentemente entrelaçados, mas é útil reconhecê-los como objetivos distintos.

O *cuidado responsável* é tudo o que fazemos para sustentar a vida e confortar a criança no momento presente. Para crianças pequenas, consiste em ações que garantem o bem-estar físico e psicológico, como ajuda na regulação de calor-frio, regulação atividade-descanso, regulação da excitação, satisfação de fome/sede e suporte psicológico na forma de comunicação, companhia, proteção, compreensão, respeito e reconhecimento.

Essa dimensão do cuidar implica considerar a *perspectiva da criança* (Hedegaard, 2012) e se materializa na organização de boas rotinas que acomodem as necessidades das crianças em geral e de cada criança em particular, garantindo que todos se sintam vistos e bem-vindos na creche, como também na disposição de romper as rotinas quando alguém ainda está com fome ou precisa de mais conforto antes de voltar às atividades coletivas, por exemplo. Em interações concretas de cuidado, o cuidado responsável se manifesta quando tentamos confortar uma criança que está chateada ou insegura, ou quando agimos para evitar que algo perigoso aconteça com a criança. Em síntese, o cuidado responsável é tudo o que fazemos para garantir que a criança e as crianças se sintam bem e prosperem aqui e agora.

Central ao cuidado responsável é a capacidade do educador de estar presente e disponível a acolher, fornecer suporte e garantir o bem-estar. O modo de

comunicação do cuidado responsável é atento, aberto, calmo, empático, cuidadoso, espontâneo e engajado. É o cuidado responsável suficiente e contínuo dos adultos profissionais que proporciona às crianças uma base segura na ausência dos pais (Ainsworth, 1982; Duschinsky, 2021; Cooper; Hoffman; Powell, 2017).

Cabe observar que o *tempo* suficiente para cuidar e o foco na *importância da tarefa de cuidado* são condições necessárias para garantir um cuidado de alta qualidade. Em um ambiente apressado e agitado, os encontros de cuidado podem se tornar manuseios instrumentais, impedindo que se experiencie a *alegria do cuidado* – esgotando a equipe e colocando em risco o bem-estar e o desenvolvimento das crianças (Sorrels; Madrid Akpovo, 2024).

A dimensão responsável do esforço de cuidar exige resposta imediata a uma necessidade e se funda na identificação empática com o outro de quem se cuida. Mas objetivos antecipatórios e estratégicos também compõem o trabalho de cuidar bem. O *cuidado proativo* refere-se justamente às ações direcionadas ao bem-estar da criança no futuro e em longo prazo, e geralmente envolve aprendizado e instrução como parte de seu sucesso. Em sua forma positiva, adicionamos algo e expandimos a percepção e o conhecimento da criança sobre o mundo por meio do cuidado proativo. Na versão negativa, há algo que queremos evitar e prevenimos que um desenvolvimento indesejável aconteça: escovamos os dentes da criança e permitimos que o médico a vacine contra várias doenças, mesmo que a criança chore.

O cuidado proativo nem sempre é desejado pela criança ou percebido como uma necessidade presente: em certas situações pode, inclusive, ser desagradável, sendo mais difícil obter a colaboração da criança. Por essa característica, educadores devem sempre considerar cuidadosamente o impacto que o cuidado proativo tem sobre o bem-estar imediato da criança: isso é realmente necessário? Temos certeza de que isso está no melhor interesse da criança? Como regra geral, o cuidado proativo nunca deve perder sua conexão com o cuidado responsável.

Para ter sucesso, o cuidado proativo requer confiança. Se a criança não confia na intenção de cuidado do adulto no cuidado responsável, as tentativas de cuidado proativo possivelmente falharão e serão contraproducentes, especialmente se a criança for repreendida ou culpada por não cooperar. Central ao cuidado proativo é a capacidade do educador de observar, antecipar, refletir, reconhecer, apoiar, planejar, prevenir, analisar e ajustar o suporte e as demandas para a criança.

A indissociabilidade e a conexão entre cuidar e educar se fazem especialmente evidentes quando consideramos o cuidado proativo, mas as maneiras pelas quais a criança é cuidada e atendida de modo geral, no contexto da creche, são decisivas no processo de formação de sua personalidade e visão de mundo, educando-a em dada direção. Perceber que suas necessidades são reconhecidas e observar esforços de seus cuidadores para garantir seu bem-estar é uma experiência fundamental para a criança em seus primeiros anos de vida, consolidando as bases do desenvolvimento afetivo-cognitivo e ético-moral.

6 BEBÊS E CRIANÇAS COMO SUJEITOS ATIVOS NA RELAÇÃO DE CUIDADO

Defendemos que bebês e crianças sejam percebidos como sujeitos nas relações de cuidado, e não meros receptores. O conhecimento do processo formativo da criança e de sua relação com o mundo na primeira infância é fundamental para que os profissionais estabeleçam interações de cuidado que colaborem para o desenvolvimento psíquico e da personalidade. A psicologia histórico-cultural oferece subsídios fundamentais nessa seara, desvelando a situação social de desenvolvimento nos primeiros três anos de vida.

A comunicação com crianças de 0 a 3 anos é emocionalmente motivada, centrada em atividades como explorar objetos, dormir, ler, cantar, vestir-se e trocar fraldas, o que mostra que o cuidado está entrelaçado com tudo o que ocorre na creche. No primeiro ano de vida, estabelecer conexão emocional com cuidadores é o desafio mais importante para o bebê (El'konin, 1999; Lisina, 1985). O vínculo afetivo com os profissionais educadores se torna base para a exploração do mundo. No segundo ano de vida, as crianças se tornam mais orientadas para o mundo externo e buscam cooperação em atividades com colegas (El'konin, 1999). As crianças tornam-se cada vez mais capazes de superar a concretude da situação imediata, devido ao desenvolvimento da linguagem no discurso e nas atividades de brincadeiras imaginativas (Vygotsky, 1967; Hedegaard, 2023). O relacionamento emocional com adultos que coparticipam das brincadeiras continua a ser uma área central no desenvolvimento durante toda a primeira infância (Fleer, 2024; Quiñones; Li; Ridgway, 2021).

À medida que as crianças progredem para os anos pré-escolares, o ambiente educacional da creche, idealmente, proporciona-lhes abundantes experiências

tanto em receber cuidados como membros de um grupo e como pessoas únicas quanto em serem cuidadosas consigo mesmas (em autocuidado), com seus pares e educadores (em cuidado com o outro), com sua comunidade (em cuidado coletivo) e com o mundo mais amplo de todos os seres vivos (em cuidado com o mundo) (Mortari, 2004; Ridgway; Liang; Quiñones, 2016; Winther-Lindqvist *et al.*, 2024).

É importante também considerar que entrar na creche é o primeiro encontro da criança com um grupo maior de pares, o que Lisina (1985) chama de relações horizontais. Tornar-se uma pessoa entre indivíduos da mesma idade é uma oportunidade e um desafio, pois bebês estão começando a se conhecer como indivíduos. Apoiar as crianças a se tornarem participantes estimados na comunidade infantil e ajudá-las na formação de relações entre os pares é uma tarefa central.

Ao longo da primeira infância, a criança avança de modo importante em direção à conquista da autonomia. Não obstante, a condição de dependência em relação aos adultos mantém-se como determinante da situação social de desenvolvimento: a criança depende completamente dos profissionais dentro de uma dinâmica de poder desigual. De início, a criança não sabe o que é uma creche, assim como não tem discernimento sobre as diferentes condições de cuidado nas relações privadas e profissionais. O bebê não pode verbalizar diretamente qualquer falha na maneira como está sendo cuidado. É certo que pode rejeitar o cuidado que lhe é oferecido e protestar contra um cuidado insensível, mas o equilíbrio de poder continua altamente desigual, já que é o adulto que tem o privilégio de definir a situação e as ações da criança de maneiras mais ou menos respeitosas e cuidadosas (Hundeide, 2007).

Formalmente, o profissional pode, em princípio, desistir ou optar por deixar a relação, enquanto a criança não tem essa opção. Esses desequilíbrios na relação de cuidado são o alicerce da demanda ética colocada pelo fenomenólogo dinamarquês K. E. Løgstrup (1956), encapsulada em sua famosa afirmação de que, quando somos chamados a cuidar de alguém, sempre *temos uma parte da vida dessa pessoa em nossas mãos*. Seja em relações profissionais ou privadas, esse poder pode ser usado para atender ou rejeitar as necessidades do outro, e o cuidado sempre corre o risco de se transformar em paternalismo ou negligência.

Cuidar deve ser uma prática cooperativa, o que implica colaboração entre cuidador e criança, pois ambos podem resistir ao cuidado. Cuidar envolve confiança mútua e risco de rejeição, tanto no oferecimento quanto no recebimento

do cuidado. Algumas crianças, especialmente aquelas que sofreram negligência, são difíceis de conquistar, mas, até em interações diárias, certas ações de cuidado podem ser rejeitadas. Cuidadores podem se sentir desalentados ao serem rejeitados, especialmente quando estão convencidos da necessidade do cuidado. Løgstrup (1956) argumenta que o cuidado envolve uma ética situacional, pois as interações de cuidado são dinâmicas e imprevisíveis.

Posicionar a criança como sujeito nas relações de cuidado requer atenção ao seu espaço psicológico e à zona de intimidade. O cuidado se expressa na maneira como nos aproximamos uns dos outros, e cuidar de crianças é inherentemente comunicado por meio do toque físico, em carícias, abraços e colo (Svinth, 2018). Tendo em conta que o ser tocado, tanto pelo olhar quanto fisicamente, é um encontro íntimo corporal, Løgstrup (1956) ressalta que cada pessoa tem uma zona de intimidade e limites dentro dos quais se sente confortável com a presença e o toque dos outros. O autor chama isso de “zona de inviolabilidade”.

É um ato de cuidado estar sempre atento a essa zona ao conhecer uma nova pessoa, especialmente bebês – que normalmente têm medo de estranhos. Os bebês estão acostumados a serem manuseados e carregados, levantados e movidos por seus cuidadores familiares, mas isso pode ser feito de maneiras mais ou menos cooperativas e sensíveis à zona de inviolabilidade da criança. Algumas crianças são tímidas ao fazer contato visual com um novo adulto, e é um ato de cuidado não insistir nesse contato até que a criança confie e coopere. É cuidadoso “pedir permissão” para mover a criança, explicando de maneira gentil e calma o que está acontecendo e compartilhando com a criança como o adulto vê a situação. Mostrar respeito ao honrar a zona de inviolabilidade é uma parte importante para construir confiança e um relacionamento cuidadoso. Isso também é educativo, no sentido de que contribui para o crescente senso de agência da criança como uma pessoa independente e participante na comunidade da creche. Em troca, a criança tende a responder com mais cooperação e confiança como receptora do cuidado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, neste ensaio, indicar caminhos para que a pedagogia possa qualificar a discussão sobre o trabalho educativo na educação infantil em indissociabilidade com o cuidado a partir do diálogo com a filosofia. A visão do cuidado que apresentamos destaca sua complexidade e sugere que, ao tratá-lo como

uma prática ética e cooperativa, podemos oferecer um cuidado mais qualificado e respeitoso para as crianças nas creches, contribuindo para o processo de humanização de nossos pequenos. Afinal, como nos lembra Milton Nascimento: “*E há que se cuidar do broto, pra que a vida nos dê flor e fruto*”.

REFERÊNCIAS

- AHRENKIEL, A.; SCHMIDT, C.; NIELSEN, B. S.; SOMMER, F.; WARRING, N. Unnoticed professional competence in day care work. *Nordic Journal of Working Life Studies*, [S. l.], v. 3, n. 2, 2013.
- AINSWORTH, M. D. Attachment: Retrospect and prospect. In: PARKES, C.; STEVENSON-HINDE, J. (Ed.). *The place of attachment in human behavior*. London: Tavistock, 1982.
- ALVES, R. C. P.; VERÍSSIMO, M. L. Ó. R. Os educadores de creche e o conflito entre cuidar e educar. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v.17, n. 1, abr. 2007.
- ANDENÆS, A. Chains of care: organising the everyday life of young children attending day care. *Nordic Psychology*, [S. l.], v. 63, n. 2, p. 49-67, 2011.
- BOFF, L. Cuidado: o ethos do humano. In: BOFF, L. *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 33.
- BOWLBY, J. *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books, 1988.
- CLARK, A. *Slow knowledge and the unhurried child: time for slow pedagogies in early childhood education*. London: Taylor and Francis, 2022.
- COHEN, P.; HUFFMAN, M. Individuals, jobs, and labor markets: the devaluation of women's work. *American Sociological Review*, [S. l.], v. 68, n 3, p. 443-63, 2003.
- COOPER, G.; HOFFMAN, K. T.; POWELL, B. Circle of security in child care: putting attachment theory into practice in preschool classrooms. *Zero to Three*, [S. l.], v. 37, n. 3, p. 27-34, 2017.
- CRAIDY, C. M. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 57-62.

DUSCHINSKY, R. *Cornerstones of attachment research*. Oxford: Oxford University Press, 2021.

EL'KONIN, D. B. Toward the problem of stages in the mental development of children. *Journal of Russian and East European Psychology*, [S. I.], v. 37, n. 6, 1999.

FLEER, M. Conceptual play worlds as an intervention to support educators to create conditions for emotional imagining of infants and toddlers. In: BØTTCHER, L.; WINTHER-LINDQVIST, D.; HEDEGAARD M.; FLEER, M. (Ed.). *A developmental perspective on childhood and children's education: sustainability, care, play and the zone of proximal development*. Berlin: Springer Press, 2024.

FRANKFURT, H. *The Reasons of Love*. Princeton: Princeton University Press, 2004.

FREITAS, L. B. L.; SHALTON, T. L. Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 21, n. 2, p. 197-205, maio/ago. 2005.

GITZ-JOHANSEN, T. Childcare in uncaring times: emotional processes in a nursery and their political context. *Journal of Psychosocial Studies*, [S. I.], v. 13, n. 3, p. 263-76, 2020.

HAAVIND, H. Loving and caring for small children; contested issues for everyday practices. *Nordic psychology*, [S. I.], v. 63, n. 2, p.24-48, 2011.

HEDEGAARD, M. Children's perspectives and institutional practices as keys in a wholeness approach to children's social situations of development. In: EDWARDS, A.; FLEER, M.; BØTTCHER, L. (Ed.). *Cultural-historical approaches to studying learning and development: societal, institutional and personal perspectives*. Singapore: Springer, 2019. p. 23-41.

HEDEGAARD, M.; EDWARDS, A. *Taking children and young people seriously*. A caring relational approach to education. Cambridge: Cambridge University Press, 2023.

HEDEGAARD, M. The dynamic aspects in children's learning and development. In: HEDEGAARD, M.; EDWARDS, A.; FLEER, M. (Ed.) *Motives in children's development: cultural-historical approaches*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 7-26.

HELD, V. *The ethics of care*: personal, political and global. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HIRATA, H.; GUIMARÃES, N. A. (Org.). *Cuidado e cuidadoras: as novas faces do trabalho do care*. São Paulo: Atlas, 2012.

HIRATA, H. *O cuidado: teorias e práticas*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2022.

HUNDEIDE, K. When empathic care is obstructed—excluding the child from the zone of intimacy. In: BRÅTEN, S. (Ed.). *On being moved from mirror neurons to empathy*. Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 237-256.

KITTAY, E. *Love's labor*. Essays on women, equality, and dependency. New York; London: Routledge, 1999.

LEITE, M. O trabalho de cuidado e a reprodução social: entre o amor, o abuso e a precariedade. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v. 13, n. 1, jan./abr. 2023.

LISINA, M. *Child-Adults-Peers*. Moscow: Progress publishers, 1985.

LØGSTRUP, K. E. *Den Etiske Fordring/the ethical demand*. Stockholm: Løgstrup Biblioteket, 1956.

MORTARI, L. *The Philosophy of care*. Wiesbaden: Springer, 2022.

MORTARI, L. Educating to care. *Canadian journal of environmental education*, [S. I.], v. 9, n.1, p. 109-22, 2004.

NODDINGS, N. The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, [S. I.], v. 38, n. 6, p. 771-81, 2012.

NODDINGS, N. *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. California: University of California, 1984.

PAGE, J. Characterizing the principles of Professional Love in early childhood care and education. *International Journal of Early Years Education*, [S. I.], v. 26, n. 2, 2018.

PASQUALINI, J. C.; SILVA, C. R. Cuidar e educar na escola de educação infantil. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Org.). *Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP*. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

QUIÑONES, G.; LI, L.; RIDGWAY, A. *Affective early childhood pedagogy for infant-toddlers*. [S. I.]: Springer, 2021.

RIDGWAY, A.; LIANG L.; QUIÑONES, G. Transitory moments in infant/toddler play: agentic imagination. *International Research in Early Childhood Education*, [S. I.], v. 7, n. 2, 2016.

ROUSE, E.; HADLEY, F. Where did love and care get lost? Educators and parents' perceptions

of early childhood practice. *International Journal of Early Years Education*, [S. I.], v. 26, n. 2, p. 159-72, 2018.

SCHORE, J.; SCHORE, A. Modern attachment theory: the central role of affect regulation in development and treatment. *Clinical Social Work Journal*, [S. I.], v. 36, 2007.

SORRELLS, C.; MADRID AKPOVO, S. Time for slow care: bringing slow pedagogy into conversation with ethics of care in the infant/toddler classroom. *Policy Futures in Education*, [S. I.], v. 22, n. 7, p. 1404-420, 2024.

SPINELLI, L. Joan Tronto: responsabilidade relacional, reconhecimento de privilégios e vulnerabilidade. *Princípios: Revista de Filosofia*, Natal, v. 29, n. 58, jan./abr. 2022.

SVINTH, L. Being touched – the transformative potential of nurturing touch practices in relation to toddlers' learning and emotional well-being. *Early Child Development and Care*, [S. I.], v. 188, n. 7, p. 924-36, 2018.

TAGGART, G. Don't we care? The ethics and emotional labour of early years professionalism. *Early Years*, [S. I.], v. 31, n. 1, p. 85-95, 2011.

TIRIBA, L. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. Caxambu: ANPED, 2005.

TRONTO, J. C.; FISHER, B. Toward a feminist theory of caring. In ABEL, E.; NELSON, M. (Ed.). *Circles of care*. [S. I.]: SUNY Press, 1990. p. 36-54.

VYGOTSKY, L. Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, [S. I.], v. 5, n. 3, 1967.

WINTHER-LINDQVIST, D. A.; KOUSHOLT, D.; KOLMOS, M.; NIELSEN, A. M. World care pedagogy: sustainability in early years education. In: BØTTCHER, L.; WINTHER-LINDQVIST, D. A.; HEDEGAARD, M.; FLEER, M. (Org.). *A developmental perspective on childhood and children's education: Sustainability, care, play and the zone of proximal development*. Berlin: Springer Press, 2024.

WINTHER-LINDQVIST, D. A. *Omsorg i pædagogisk arbejde*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag, 2023.

WINTHER-LINDQVIST, D. A. Caring well for children in ECEC from a wholeness approach – the role of moral imagination. *Learning, Culture and Social interaction*, [S. I.], v. 30, n. 2, 2021.

WINTHER-LINDQVIST, D. A. Time together – time apart: nothingness and hope in teenagers. In: WINTHER-LINDQVIST, D. A.; BANG, J. (Ed.). *Nothingness: philosophical insights into psychology*. London: Transaction Publishers, 2016. p. 143-169.

Sobre as autoras:

Ditte Alexandra Winther-Lindqvist: Doutora em Psicologia pela Universidade de Copenhague. Professora Titular da Escola Dinamarquesa de Educação, Universidade de Aarhus (Copenhagen, Dinamarca). **E-mail:** diwi@edu.au.dk, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0408-0979>

Juliana Campregher Pasqualini: Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio, de Mesquita Filho” (UNESP, Araraquara). Professora Titular da Faculdade de Educação da Monash University (Melbourne, Austrália) e integrante do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP, Araraquara. **E-mail:** juliana.pasqualini@monash.edu, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6497-8783>

Recebido em: 15/10/2024

Aprovado em: 11/02/2025