ALÉM DO AFETO: A INTENCIONALIDADE CIENTÍFICA E A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vitória Bezerra Rodrigues[1],
Laís Leni Oliveira Lima[2]

[1]Universidade Federal de Jataí/ vitoriabezerra@discente.ufj.edu.br
[2]Universidade Federal de Jataí / lais_lima@ufj.edu.br

Resumo: O presente texto é resultado de um trabalho desenvolvido na Prática como Componente Curricular (PCC), articulado às atividades de observação participante realizadas no âmbito da disciplina de Estágio Curricular Obrigatório I – Educação Infantil, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Jataí. Este estudo tem como objetivo analisar a concepção sobre o trabalho e a formação docente na Educação Infantil a partir das percepções de um caso específico: uma professora atuante no Jardim I. Para tal, articulam-se observações de estágio supervisionado, a ementa de uma Prática como Componente Curricular (PCC) e os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Este texto objetiva analisar o trabalho docente na Educação Infantil, investigando a identificação e a formação de professores para atuar nesta etapa específica de educação. O trabalho foi construído com base nas observações participativas e em uma entrevista semiestruturada realizada com uma professora da Educação infantil (Jardim I). Conclui-se que a formação docente nessa etapa demanda a superação do caráter meramente assistencialista pela articulação entre o compromisso afetivo e a intencionalidade científica, de modo a assegurar práticas pedagógicas fundamentadas e voltadas ao desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Concepções teóricas. Prática educativa. Formação de professores.

Introdução

A Educação Infantil, reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9.394/96,) possui especificidades que demandam compreensão sobre a natureza e a especificidade do trabalho docente e da formação dos profissionais que atuam nessa etapa da educação. Embora os avanços legais e as pesquisas na área tenham contribuído para o reconhecimento da docência na Educação Infantil, como uma prática pedagógica intencional, ainda persistem concepções que a associam esse trabalho ao cuidado, ao afeto ou a características consideradas inatas, em detrimento dos conhecimentos científicos e pedagógicos que fundamentam o exercício da profissão. Nesse sentido, faz-se necessário problematizar a constituição da identidade profissional do professor da Educação Infantil e os processos formativos que sustentam sua atuação. Nesse sentido, partimos da seguinte problematização: considerando as particularidades e limitações de um estudo de caso focado em um único sujeito, como uma professora da Educação Infantil compreende o trabalho docente e quais elementos caracterizam sua identificação profissional e sua formação para atuar nessa etapa educativa?

A partir desse questionamento, analisamos os fundamentos que constituem a docência na Educação Infantil com base na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1998, 2001), o qual compreende o ambiente social como a gênese do crescimento humano. Ao contrário de perspectivas que veem o desenvolvimento como um fenômeno estritamente orgânico, a psicologia histórico-cultural defende que as "funções psíquicas superiores ou complexas" emergem primeiro nas relações sociais para, posteriormente, serem internalizadas pelo indivíduo. Assim, a escola atua como uma fonte propulsora de progresso, exigindo que o professor assuma uma postura diretiva e intencional. O aprendizado não ocorre de forma passiva; ele depende da mediação do adulto que insere a criança no vasto patrimônio cultural da humanidade. Sem uma organização pedagógica que vise essa apropriação, o direito da criança ao conhecimento sistematizado e à sua plena humanização pode ser comprometido.

Diante desse cenário, este trabalho objetiva analisar, a partir de um contexto específico de atuação, a percepção de uma professora da Educação Infantil sobre o trabalho docente, investigando os elementos que caracterizam sua identificação profissional e formação para atuar nessa etapa. Partimos do pressuposto de que a docência na Educação Infantil requer uma formação sólida, alicerçada em conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, capazes de orientar práticas educativas intencionais, que promovam o desenvolvimento e a humanização das crianças e reafirmem a especificidade do trabalho docente nessa etapa da escolarização.

Metodologia

Para investigar a prática docente na educação infantil, utilizamos a abordagem qualitativa da pesquisa, visto que esta possibilita ao pesquisador acompanhar diretamente o contexto investigado, participando das atividades e interagindo com os sujeitos sem perder de vista os objetivos propostos.

Esse período foi vivenciado em dois momentos distintos, mas concatenados entre si, o primeiro, durante a realização da Prática como Componente Curricular (PCC)[1], segundo, ao cursar a disciplina de Estágio Curricular Obrigatório I – Educação Infantil, visto que ambos os integram o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Jataí. Essas experiências possibilitaram compreender que a atuação docente na Educação Infantil exige mais do que afeto e dedicação, demandando intencionalidade pedagógica e domínio de conhecimentos teórico-práticos. Nesse sentido, uma formação docente sólida constitui

[1]A Prática como Componente Curricular (PCC) foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu as 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC) nos cursos de licenciatura para formação de professores. Essa PCC é intitulada "A Formação Docente e Desenvolvimento Profissional"

elemento fundamental para o desenvolvimento dessas competências e para a efetivação de um trabalho pedagógico qualificado. Nessa direção Arce (2013, p. 6) afirma ver

> o acesso a Educação Infantil de qualidade como um grande diferencial para a escolarização posterior das crianças. Mas o que caracterizaria um trabalho pedagógico de qualidade? Quando proponho esta questão refiro-me a um trabalho pedagógico que gere desenvolvimento na criança, que contribua para a formação de conceitos científicos.

A ementa[2] da PCC "Formação docente e desenvolvimento profissional" abrange fundamentos essenciais para a compreensão da formação e do desenvolvimento profissional docente, contemplando aspectos como:

> A constituição do professor. A formação docente. A formação docente na sociedade brasileira. As aprendizagens para a docência. Os espaços formativos para a docência. As políticas educacionais brasileiras para a formação e para a profissão do professor. A profissão do professor. (2026, p. 1)

Integrada à disciplina de Estágio Obrigatório, foi possível vivenciar a escola campo; observar a prática pedagógica e o cuidar nas instituições estagiais, acompanhar a rotina; observar a interatividade das crianças com os objetos de conhecimento, dentre outras atividades realizadas. A análise de todos os dados coletados seguiu a abordagem de triangulação qualitativa, articulando de forma integrada três fontes principais: as anotações do diário de campo. a análise documental da ementa da PCC 'A Formação Docente e Desenvolvimento Profissional' e a transcrição da entrevista semiestruturada realizada com a docente do Jardim I. Esse método permitiu confrontar diretamente as percepções expressas pela professora durante a entrevista com o referencial teórico da PCC e com as evidências empíricas coletadas no estágio, evidenciando as convergências e as lacunas relativas à profissionalização docente e à intencionalidade pedagógica.

Resultados e discussões

O roteiro da entrevista semiestruturada foi organizado em seis questões norteadoras agrupadas em eixos temáticos: I) Trajetória e motivação profissional (questões 1 e 2); II) Desafios cotidianos da docência (questão 3); III) Saberes e conhecimentos específicos (questões

[2] Ementa da PCC (2026-I) conforme plano de curso oferecido pela professora titular do componente.

4 e 5); e IV) Planejamento e intencionalidade pedagógica (questão 6).

Ao tratar da trajetória e do ingresso (questões 1 e 2), a entrevistada afirmou ter ingressado e desejado permanecer na Educação Infantil por 'gostar de atuar com crianças pequenas'. Essa justificativa revela que a escolha está fundamentada predominantemente em uma motivação de caráter afetivo. Como pontua Lima (2010, p. 98), há um processo histórico de desqualificação do trabalho na Educação Infantil baseado no mito de que basta gostar de crianças para exercer a profissão.

Essa premissa reforça uma concepção que a literatura especializada busca superar: a ideia de que a docência se sustenta especialmente na afinidade ou vocação, encobrindo a necessidade de domínio dos conhecimentos pedagógicos.

Quanto aos desafios da prática (questão 3), a docente elencou a falta de apoio das famílias e a ausência das crianças no dia a dia como os maiores obstáculos. Ao focar prioritariamente nos obstáculos externos, a docente evidencia a dificuldade histórica de desvincular a instituição de uma função onde o desenvolvimento dependeria mais de fatores alheios do que da intencionalidade do ensino planejado. Sobre esse ponto, Pasqualini (2010), destaca que o planejamento é um dos instrumentos centrais que garantem que a prática educativa seja sistematizada.

Em relação aos saberes e requisitos essenciais (questões 4 e 5), a professora destacou: *'É preciso ter amor pelas crianças, saber acolhê-las, abraçar, ter paciência para lidar com o medo e as frustrações delas. Ensinar com ludicidade.'* (entrevista realizada em maio de 2026). Embora a dimensão afetuosa e o acolhimento sejam fundamentais, o depoimento não estabeleceu relação explícita com a mediação do patrimônio científico e cultural. Conforme advertem Lima (2010) e Arce (2013), a sobreposição dos atributos pessoais e maternalistas em detrimento do conhecimento científico esvazia a especificidade do trabalho docente nessa etapa.

Por fim, na discussão sobre a prática a organização do ensino e o planejamento (questão 6), identifica-se a necessidade de reafirmar a função social da Educação Infantil. Como ensina Martins (2012), independentemente da faixa etária atendida, a escola deve cumprir seu papel de transmitir conhecimentos e promover o desenvolvimento psíquico por meio da mediação pedagógica intencional, conforme preconizado pela teoria histórico-cultural de Vigotski (2001).

> Conforme exposto, o que acontece é todo um processo histórico, ao final do qual o capital apropria-se inteiramente da organização da instituição e do saber, desqualificando o trabalhador, principalmente da EI, justificando que basta gostar de crianças para ali trabalhar.

Nossa concepção é de um profissional como intelectual, cuja prática pedagógica se fundamenta na articulação entre conhecimentos teóricos e práticos sólidos, indispensáveis ao exercício qualificado da docência. Ainda nessa direção, Lima (2010, p. 158), afirma

> não bastará gostar de crianças, ter amor por elas e ser mulher; não que estejamos advogando a ideia de que o afeto, o prazer e o carinho se ausente da instituição, mas o professor é alguém que deve possuir embasamento teórico, planejar antes de entrar em sua aula, preparar-se estudando os conteúdos, desenvolvendo estratégias de ensino, compreendendo como a criança pequena aprende, enfim, deve ter claro que o desenvolvimento da criança será marcado pelo seu trabalho intencional.

Também perguntamos à professora se, caso pudesse escolher, optaria por permanecer atuando na Educação Infantil. Sua resposta foi afirmativa, destacando que não mudaria de etapa de ensino por "gostar de atuar na Educação Infantil". Ao justificar sua permanência na área com base nesse argumento, observa-se que sua escolha está fundamentada predominantemente em uma motivação de caráter afetivo. Essa justificativa reforça uma concepção que a literatura especializada busca superar: a ideia de que a docência com crianças pequenas se sustenta especialmente na afinidade, na vocação ou no carisma pessoal, em detrimento do reconhecimento de que o trabalho docente exige sólida formação teórico-crítica, domínio dos conhecimentos pedagógicos e intencionalidade educativa.

Outra questão foi sobre os desafios que a professora enfrenta no trabalho docente. Ela elencou a falta de apoio das famílias e a ausência das crianças no dia a dia. Como maiores obstáculos, a docente destacou uma dificuldade histórica, qual seja, desvincular a instituição de uma função meramente assistencialista ou de uma "substituta materna", "babás", onde o desenvolvimento dependeria mais de fatores externos do que da intencionalidade do ensino planejado.

Ao ser questionada sobre o que considera primordial para o exercício da docência na Educação Infantil e se são necessários conhecimentos específicos para desempenhar essa função. A professora destacou o seguinte: "O professor necessita de conhecimentos na área da psicologia. saber lidar com tantas crianças que apresentam dificuldades de socialização e aprendizagem. Realizar cursos constantemente para conhecer novas metodologias e trocar experiências com outros profissionais." (entrevista realizada em ..27/04./2026). Ao defender a realização constante de cursos, a docente evidencia que compreende a formação continuada como elemento importante para o exercício da profissão. A atualização sobre novas metodologias e a troca de experiências com outros profissionais aparecem como estratégias

para aprimorar a prática pedagógica e enfrentar os desafios cotidianos da Educação Infantil. A resposta revela que a professora reconhece a complexidade da atuação docente, porém, atribuiu ao afeto um papel central na relação com as crianças pequenas. Segundo ela "É preciso ter amor pelas crianças, saber acolhê-las, abraçar, ter paciência para lidar com o medo e as frustrações delas. Ensinar com ludicidade." (entrevista realizada em 29/04/2026). No entanto, sua resposta não estabeleceu relações com a mediação do patrimônio cultural nem com o papel da educação escolar na produção da humanidade em cada criança.

Conforme afirma Lima (2010), esses depoimentos suscitam preocupação por evidenciarem que muitas profissionais ainda reforçam a imagem da educadora como uma figura passiva, paciente, amorosa e guiada predominantemente pelo bom senso e pelo amor à profissão. Essa concepção tende a sobrepor atributos de ordem pessoal à dimensão da formação profissional, obscurecendo a especificidade dos conhecimentos científicos e pedagógicos que fundamentam a docência na Educação Infantil.

Essa compreensão, também destacada por Lima (2010), pode encobrir inconsistências na formação, visto que o amor e o prazer no trabalho são identificados como indispensáveis para a profissional da Educação infantil. Fato que pode indicar que sua identidade profissional ainda se encontra fortemente marcada por uma concepção de caráter maternalista, a qual tende a reduzir a especificidade da docência na Educação Infantil e a esvaziar o caráter científico e intencional do trabalho pedagógico.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste texto permite compreender que o trabalho docente na Educação Infantil não se restringe às práticas de cuidado ou à afinidade com as crianças, mas constitui um profundo conhecimento e respeito às especificidades de cada etapa de desenvolvimento; uma atividade pedagógica intencional, fundamentada em conhecimentos científicos, didáticos que orientam o processo educativo. Enquanto a docente foca em desafios externos (família e falta das crianças nas aulas), Pasqualine (2010) destaca que o planejamento é um dos instrumentos centrais que garante que a prática educativa seja intencional e sistematizada. Planejar não é apenas organizar o tempo para o cuidado, mas é o ato de organizar o processo de ensino de forma consciente para mediar o conhecimento e garantir o acesso da criança ao saber produzido pela humanidade. Quando a resposta da professora se limita à importância do afeto, o planejamento corre o risco de tornar-se vazio, perdendo sua função de "produção intencional da necessidade de conhecer" e explorar o mundo.

A referência da entrevistada à Psicologia e ao afeto, embora evidencie aspectos importantes para a atuação docente na Educação Infantil, revela uma compreensão parcial acerca da qualificação docente. Conforme Lima (2010), Arce (2013) Pasqualine (2010), a formação de professores não deve restringir-se ao desenvolvimento de competências voltadas à dimensão emocional, mas fundamentar-se no domínio de conhecimentos teórico-científicos que sustentem a prática pedagógica. É esse domínio que possibilita ao docente compreender, planejar e avaliar intencionalmente seu trabalho, superando concepções reducionistas que associam a Educação Infantil apenas aos cuidados físicos ou a uma função assistencial e maternal. Nessa perspectiva, a formação continuada constitui um elemento indispensável para que o professor se aproprie dos conhecimentos científicos e atue como mediador do desenvolvimento infantil,

A identidade profissional da docente entrevistada parece ancorada no "gostar de crianças", concepção que estudiosos dessa área caracterizam como maternalismo ou carisma, o que pode reduzir a função social da escola. A identidade do professor de Educação Infantil deve ser construída na articulação entre o envolvimento afetivo e a dimensão intelectual. Ser professor nesta etapa de educação exige reconhecer-se como um mediador na produção de humanidade. Segundo Martins (2012, p. 94), em concordância com a análise realizada advogamos o princípio segundo o qual “a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar, como lócus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum.

Concluímos que "não basta apenas gostar de criança" para ser professora na educação infantil, a identidade docente deve ser forjada no compromisso de ensinar deliberadamente, transformando cada brincadeira e interação em uma oportunidade de apropriação da cultura humana.

A análise apesenta que a fala da professora ainda está presa a uma visão assistencialista e subjetiva, faltando-lhe a clareza de que sua função principal é a socialização do saber científico por meio de uma prática pedagógica rigorosa e qualificada.

Em suma, o trabalho docente na Educação Infantil é uma atividade de alta complexidade que transfere a barreira do simples "gostar de crianças". Embora o afeto e o acolhimento sejam dimensões importantes da prática pedagógica, eles não podem se sobrepor à função primordial da escola: a socialização do saber e a promoção do desenvolvimento pleno da criança.

A análise da entrevista realizada reforça a necessidade de superar visões românticas

ou superficiais sobre a profissão. Como observado, limitar a identidade docente à afetividade ou "gostar de criança" pode esvaziar o caráter científico do ensino, reduzindo a instituição a um papel assistencialista ou de mero substituto do cuidado materno. O verdadeiro desenvolvimento psíquico, sob a perspectiva de Vigotski, não é um processo espontâneo; ele exige um professor mediador que organize intencionalmente o ensino para que a criança se aproprie do patrimônio cultural da humanidade.

É o conhecimento sólido que confere segurança profissional e permite ao docente romper com o "maternalismo", garantindo que a escola seja um espaço de trabalho pedagógico sistematizado. O professor deve reconhecer-se como o agente responsável por garantir à criança o seu direito fundamental ao conhecimento e à sua plena humanização.

Em última análise, ser professor, especialmente na educação infantil, exige articulação entre a sensibilidade ética e o rigor intelectual. A identificação com a docência nessa etapa revela-se um elemento importante para o ingresso e a permanência na profissão, porém, isoladamente, não garante uma atuação qualificada. A formação inicial e continuada, articulada à reflexão crítica sobre a prática, o domínio dos conhecimentos específicos da infância e à compreensão das singularidades do desenvolvimento infantil, configura-se como condição indispensável para o exercício da docência.

Termos de uso de Inteligência Artificial Generativa

Foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial Generativa, ChatGpt, para organização de ideias, revisão textual.

Referências

ARCE, Alessandra. É possível falar em Pedagogia Histórico Crítica para pensarmos a Educação infantil? **Germinal**: marxismo e educação em debate. v. 5, n. 2, p. 5–12, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9695. Acesso em: 24/06/2026

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf Acesso em 14/07/2026

BRASIL**.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União***: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: Planalto – Lei nº 9.394/1996. Acesso em: 16/07/2026

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br Acesso em: 13/07/2026.

BRASIL. Universidade Federal de Jataí. Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação. **Plano de trabalho 2026-1**. PCC: Prática como Componente Curricular (PCC) . Formação Docente e Desenvolvimento Profissional. Jataí-GO: UFJ.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás**: Volume 1 - Educação infantil e Ensino Fundamental. Goiânia: SEDUCE/UNDIME, 2018. Disponível em /basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/go_curriculo_goias.pdfAcesso em: 15/06/2026.

LIMA, Laís Leni Oliveira. **As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil**. 2010. Tese Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2010.

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

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Cadernos de formação RBCE**. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2079/1035. Acesso em: 15/07/2026.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra.; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas – SP: Alínea. 2012. p. 93-121.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 161-190.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.