


**PEDAGOGIA DO CUIDADO: ENSINAR COM RIGOR SEM ABANDONAR A HUMANIDADE**

**PEDAGOGY OF CARE: TEACHING WITH RIGOR WITHOUT ABANDONING HUMANITY**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.050-041>

**Eleni Barbosa Sousa**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – UFMA (2025)  
Graduação: Licenciatura em Educação Artística  
Instituição: Universidade Federal do Piauí – UFPI (2012)  
E-mail: elenisousa123@gmail.com  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1553847702351979>  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8210-5441>

**Maria da Conceição Pereira da Silva**

Pós-graduada em Docência e Organização Escolar  
FACIPE 2011  
Paudalho, Pernambuco  
E-mail: profconceicaomiki46@gmail.com  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4054056316366544>

**Karla Patrícia da Cunha Lima**

Mestranda em Educação - Universidade Federal do Maranhão  
Codó - Maranhão  
E-mail: karlapaty.kl@mail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4318883827262707>

**Lidiane da Silva Xavier**

Especialização em Educação Infantil e Alfabetização  
Associação Varzeagrandense de Ensino e Cultura / Faculdades Integradas de Várzea Grande  
Rondonópolis / Mato Grosso  
E-mail: lilibaxavier@gmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7675170104199737>

**Raquel Rocha Drews Valadares**

Psicopedagogia Clínica e Institucional  
FIVE - Faculdade Integradas de Várzea Grande  
Rondonópolis - Mato Grosso, Brasil  
E-mail: drewsraquel4@gmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2105790531970955>

**Adriana Peres de Barros**

Educação Infantil e Alfabetização  
Instituição AVEC - Associação Varzeagrandense de Ensino e Cultura  
FIVE - Faculdade Integrada de Várzea Grande  
E-mail: adrianaperes\_@hotmail.com

**Jane Gomes de Castro**

Especialização em Ecoturismo: Interpretação e Educação Ambiental  
Universidade Federal de Lavras  
Lavras / Minas Gerais  
E-mail: 996812523j@gmail.com

**Ana Waléria Costa dos Santos**

Especialização em Metodologia Inovadoras aplicadas a educação: Ensino de Ciências Humanas  
IESF (Instituto de Ensino Superior Franciscano)  
Codó/MA  
E-mail: anacostaw1965@gmail.com  
Lattes: lattes.cnpq.br/882284388318234Metodologia

**Jucelane Benetti**

Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial, pós-graduação  
Universidade Candido Mendes  
Primavera do Leste - MT  
E-mail: jucelanebenetti@gmail.com

**Marla Heckler da Silva**

Mestranda na Instituição UNIPAMPA - Bagé  
Pelotas - RS  
E-mail: Proffmarla.hs@gmail.com  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4725242577472693>

**RESUMO**

O presente capítulo analisa a Pedagogia do Cuidado como fundamento teórico e prático para a reconfiguração da ação docente na educação contemporânea. Parte-se do problema da crescente objetificação dos sujeitos nos contextos escolares, marcada pela predominância de uma racionalidade técnico-instrumental centrada na mensuração de resultados e no controle dos processos educativos. À luz das contribuições de Dalbosco (2006), em diálogo com a fenomenologia hermenêutica de Heidegger, o conceito de cuidado é compreendido como estrutura ontológico-existencial que fundamenta a formação humana. O estudo articula essa perspectiva com as contribuições de Freire (1996), Noddings (1984; 1992) e Boff (1999), evidenciando o cuidado como dimensão ética, relacional e constitutiva da prática pedagógica. Argumenta-se que o cuidado não se reduz a uma postura afetiva ou assistencialista, mas configura uma ação pedagógica intencional, que integra exigência, mediação e responsabilidade. Conclui-se que uma pedagogia orientada pelo cuidado contribui para a construção de práticas educativas mais coerentes com a complexidade da formação humana, ao reconhecer estudantes e docentes como sujeitos históricos, inacabados e inseridos em relações de sentido.

**Palavras-chave:** Cuidado; Formação humana; Docência; Ética educacional; Ação pedagógica.

## ABSTRACT

This chapter analyzes the Pedagogy of Care as a theoretical and practical foundation for reconfiguring teaching practice in contemporary education. It starts from the problem of the increasing objectification of subjects in school contexts, marked by the predominance of a technical-instrumental rationality focused on performance measurement and control of educational processes. Based on Dalbosco's (2006) contributions, in dialogue with Heidegger's hermeneutic phenomenology, care is understood as an ontological-existential structure that underlies human formation. This perspective is articulated with the contributions of Freire (1996), Noddings (1984; 1992), and Boff (1999), highlighting care as an ethical, relational, and constitutive dimension of pedagogical practice. It is argued that care should not be reduced to an affective or assistential stance, but rather constitutes an intentional pedagogical action that integrates rigor, mediation, and responsibility. The chapter concludes that a pedagogy grounded in care contributes to the development of educational practices more consistent with the complexity of human formation, by recognizing students and teachers as historical, unfinished subjects embedded in meaningful relationships.

**Keywords:** Care; Human formation; Teaching; Educational ethics; Pedagogical action.

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a escola passou a conviver com demandas crescentes relacionadas ao desempenho acadêmico, às avaliações externas, à gestão de resultados e às urgências emocionais presentes no cotidiano escolar. Esse cenário tem produzido uma tensão constante entre eficiência e humanização, entre desempenho e formação, entre controle e autonomia. Em meio a tais pressões, muitas práticas educativas foram progressivamente deslocadas para modelos centrados na produtividade, no cumprimento de metas e na mensuração de resultados.

Embora tais dimensões possuam relevância administrativa e organizacional, tornam-se insuficientes quando isoladas da dimensão humana do educar. A escola, nesse contexto, corre o risco de reduzir sua função formativa a um conjunto de procedimentos técnicos, desconsiderando a complexidade das relações que sustentam o processo educativo.

É nesse cenário que a Pedagogia do Cuidado emerge como possibilidade crítica e reconstrutiva. Trata-se de uma perspectiva que recoloca no centro da ação pedagógica a relação entre sujeitos, compreendendo que ensinar não significa apenas organizar conteúdos curriculares, mas construir vínculos, sustentar presença e assumir responsabilidade ética diante do outro.

Dalbosco (2006), ao discutir o conceito de cuidado como articulador de uma nova relação entre filosofia e pedagogia, afirma que a ação humana não pode ser compreendida de forma fragmentada, pois

envolve a totalidade da existência. Nesse sentido, “cuidado diz respeito então a uma atitude, a um modo prático de ser-no-mundo”. Tal formulação desloca a educação de um campo estritamente técnico para uma compreensão existencial e relacional.

Paulo Freire (1996), por sua vez, ao afirmar que ensinar exige respeito, escuta e compromisso, reforça a ideia de que não há prática educativa neutra. Toda ação pedagógica implica uma postura diante do outro e do mundo. Na mesma direção, Nel Noddings (1984) sustenta que o cuidado constitui o fundamento das relações educativas significativas, pois aprender pressupõe vínculo, confiança e reconhecimento.

Diante dessas considerações, este capítulo tem como objetivo aprofundar a compreensão da Pedagogia do Cuidado como base para uma prática docente que articule rigor e humanidade, exigência e acolhimento, conhecimento e relação. Para tanto, inicialmente discute-se o cuidado como fundamento antropológico da educação, a partir das contribuições de Dalbosco (2006) e de sua interlocução com a fenomenologia hermenêutica de Heidegger, evidenciando a centralidade da incompletude e da historicidade do ser humano no processo formativo. Em seguida, analisa-se a crítica à objetificação presente em modelos pedagógicos contemporâneos, problematizando os limites de uma racionalidade técnico-instrumental para a compreensão da educação. Na sequência, aborda-se o papel do professor na Pedagogia do Cuidado, destacando sua função como sujeito do cuidado e mediador de processos formativos. Posteriormente, discutem-se práticas pedagógicas concretas e desafios contemporâneos, especialmente no contexto das transformações tecnológicas e institucionais da educação. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais se reafirma o cuidado como princípio estruturante da ação pedagógica e como possibilidade de reorientação da educação frente às demandas do tempo presente.

## **2 O CUIDADO COMO FUNDAMENTO ANTROPOLÓGICO DA EDUCAÇÃO**

Pensar a educação exige, antes de tudo, enfrentar uma questão fundante e incontornável: quem é o ser humano que aprende, ensina e convive na escola? Essa pergunta, embora central para qualquer reflexão pedagógica consistente, nem sempre ocupou lugar de destaque nas teorias educacionais. Ao contrário, grande parte dos modelos pedagógicos tradicionais privilegiou dimensões metodológicas, curriculares ou disciplinares, deslocando a reflexão antropológica para um plano secundário.

Dalbosco (2006) chama atenção para esse problema ao afirmar que a pedagogia, historicamente, desenvolveu-se sob forte influência de enfoques epistemológicos e científicos que tendem a reduzir o ser humano a objeto de conhecimento. Nesse contexto, o sujeito passa a ser compreendido a partir de categorias que privilegiam a mensuração, a previsibilidade e o controle, o que limita significativamente a compreensão da complexidade da formação humana.

Segundo o autor, tais enfoques mostram-se insuficientes porque não conseguem dar conta de uma dimensão essencial da existência: a condição de ser do ser humano como realidade aberta, histórica e inacabada. Ao ignorar essa dimensão, a pedagogia corre o risco de operar com uma concepção reduzida de sujeito, incapaz de sustentar processos formativos mais amplos.

É nesse ponto que o conceito de cuidado assume centralidade. Ao recorrer à fenomenologia hermenêutica de Heidegger, Dalbosco (2006) propõe compreender o ser humano não como objeto, mas como um ser-no-mundo, cuja existência se caracteriza pela relação, pela temporalidade e pela abertura de possibilidades. O cuidado, nesse sentido, não é apenas uma prática, mas uma estrutura ontológica que define o modo de existir humano.

Heidegger (1967, p. 327) afirma que “a unidade originária da estrutura do cuidado reside na temporalidade”, indicando que o ser humano se constitui na articulação entre passado, presente e futuro. Essa compreensão rompe com modelos que tratam o sujeito como entidade estática e permite pensá-lo como processo em constante construção.

Dalbosco (2006) aprofunda essa leitura ao evidenciar que o cuidado articula três dimensões fundamentais da existência: a faticidade, a decadência e a existencialidade. A faticidade refere-se ao fato de o ser humano estar lançado no mundo; a decadência diz respeito à sua inserção no cotidiano e nas práticas sociais; e a existencialidade aponta para sua capacidade de projetar-se em direção ao futuro. Essa tríplice estrutura revela a complexidade da condição humana e evidencia que a formação não pode ser compreendida de forma linear ou mecanicista.

No campo educacional, essa concepção implica reconhecer que o estudante não é um sujeito pronto, mas alguém em processo de constituição. Educar, portanto, não significa transmitir conteúdos previamente definidos, mas acompanhar e mediar processos de formação que se desenvolvem ao longo do tempo.

Essa perspectiva encontra forte ressonância no pensamento de Freire (1996), que afirma que a educação se fundamenta na condição de inacabamento do ser humano. Para o autor, “é na inconclusão do ser humano que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 1996, p. 58). Tal afirmação reforça a ideia de que aprender não é acumular informações, mas construir sentidos.

Leonardo Boff (1999, p. 33), ao discutir o cuidado como dimensão constitutiva da existência, afirma que “cuidar é mais que um ato; é uma atitude”. Essa definição amplia a compreensão do cuidado para além de ações pontuais, situando-o como postura ética diante do outro e do mundo. No contexto educacional, isso significa que o cuidado orienta não apenas práticas específicas, mas toda a organização da vida escolar.

Nel Noddings (1984), uma das principais referências na ética do cuidado, sustenta que a educação só se torna significativa quando fundada em relações de cuidado. Para a autora, “the one-caring and the cared-for are linked in a relation that is basic to human existence” (NODDINGS, 1984, p. 15). Essa relação

constitui o fundamento da aprendizagem, pois o estudante aprende melhor quando se sente reconhecido e valorizado.

Ao articular essas contribuições, torna-se possível compreender que o cuidado não se reduz a uma dimensão afetiva ou assistencial, mas constitui um princípio estruturante da ação pedagógica. Trata-se de reconhecer o outro como sujeito e de assumir responsabilidade pelo processo de sua formação.

Essa compreensão exige uma mudança profunda na maneira como se concebe a educação. Em vez de um processo centrado na transmissão de conteúdos, a educação passa a ser entendida como uma prática relacional, na qual o conhecimento se constrói na interação entre sujeitos.

### **3 SUPERANDO A OBJETIFICAÇÃO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

A centralidade do cuidado na educação implica, necessariamente, a crítica a modelos pedagógicos que promovem a objetificação do ser humano. Essa objetificação manifesta-se quando estudantes são tratados como dados, desempenhos ou resultados, e não como sujeitos em processo de formação.

Dalbosco (2006) identifica essa tendência como resultado da incorporação, pela pedagogia, de uma racionalidade científico-positivista que privilegia a mensuração e o controle. Nesse modelo, o conhecimento pedagógico aproxima-se das ciências naturais, buscando objetividade e previsibilidade, mas, ao fazê-lo, reduz a complexidade da ação humana.

Essa lógica pode ser observada em práticas escolares que enfatizam rankings, avaliações padronizadas e metas quantitativas. Embora tais instrumentos possam contribuir para a organização do ensino, tornam-se problemáticos quando passam a definir o sentido da educação.

Freire (1996) critica esse modelo ao afirmar que a educação bancária transforma o estudante em recipiente passivo, negando sua condição de sujeito. Para o autor, essa forma de educação impede o desenvolvimento da consciência crítica e limita a aprendizagem.

Noddings (1992) reforça essa crítica ao afirmar que sistemas educacionais centrados exclusivamente em desempenho ignoram necessidades fundamentais dos estudantes, como pertencimento, reconhecimento e vínculo. Sem essas dimensões, a aprendizagem torna-se superficial e descontextualizada.

No contexto contemporâneo, essa objetificação assume novas configurações com o uso de tecnologias digitais. Plataformas educacionais, algoritmos de aprendizagem e sistemas de monitoramento ampliam possibilidades, mas também podem reforçar práticas despersonalizadas quando utilizados de forma acrítica.

Diante desse cenário, a Pedagogia do Cuidado propõe uma reconfiguração da prática educativa, na qual o estudante deixa de ser objeto para tornar-se sujeito da relação pedagógica. Isso implica reconhecer sua singularidade, sua história e suas possibilidades.

#### 4 O PROFESSOR NA PEDAGOGIA DO CUIDADO

A centralidade do cuidado na educação implica uma redefinição consistente do papel do professor. Se, em modelos tradicionais, o docente foi frequentemente concebido como transmissor de conteúdos ou agente disciplinador, na perspectiva da Pedagogia do Cuidado sua função assume uma dimensão mais complexa, envolvendo mediação intelectual, responsabilidade ética e presença formativa.

Dalbosco (2006) afirma que o cuidado, enquanto estrutura ontológico-existencial, envolve a compreensão da vida humana em sua totalidade, o que exige do educador uma postura que ultrapasse o simples “fazer pedagógico”. Essa distinção é fundamental: o fazer pedagógico refere-se à execução de técnicas e procedimentos; já o agir pedagógico implica uma ação consciente, situada e comprometida com a formação do outro.

Nesse sentido, o professor passa a ser compreendido como sujeito do cuidado, isto é, alguém que assume responsabilidade pelo processo formativo dos estudantes sem, contudo, reduzir essa responsabilidade a controle ou intervenção autoritária. Trata-se de uma presença que orienta, sustenta e acompanha, reconhecendo o outro como sujeito em construção.

Freire (1996, p. 47) reforça essa compreensão ao afirmar que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Tal afirmação não significa relativizar o conhecimento científico, mas reconhecer que o estudante não chega à escola como uma “tábula rasa”. Ao contrário, ele traz consigo experiências, valores e formas de compreensão que precisam ser consideradas no processo educativo.

Além disso, Freire (1996, p. 33) destaca que “não há docência sem discência”, indicando que o processo educativo é relacional. O professor aprende ao ensinar, assim como o estudante ensina ao aprender. Essa reciprocidade constitui elemento central de uma pedagogia orientada pelo cuidado.

Noddings (1984) amplia essa discussão ao afirmar que o cuidado envolve uma relação concreta entre quem cuida (*one-caring*) e quem é cuidado (*cared-for*). Para a autora, essa relação não se estabelece de forma abstrata, mas por meio de atitudes como atenção, escuta e responsividade. Em suas palavras, “caring involves stepping out of one’s own personal frame of reference into the other’s” (NODDINGS, 1984, p. 24). No contexto educacional, isso significa que o professor precisa desenvolver a capacidade de compreender o estudante a partir de sua própria perspectiva.

Essa postura exige preparo, intencionalidade e consistência. Cuidar, nesse sentido, não se confunde com permissividade. Ao contrário, implica estabelecer limites claros, organizar o trabalho pedagógico e sustentar expectativas de aprendizagem. O cuidado qualifica o rigor, pois o torna compreensível e significativo para o estudante.

Boff (1999) contribui para essa reflexão ao afirmar que o cuidado envolve responsabilidade e compromisso com o outro. Para o autor, cuidar significa “ocupar-se, preocupar-se, responsabilizar-se e

envolver-se afetivamente com o outro” (BOFF, 1999, p. 91). Essa definição evidencia que o cuidado não é um gesto pontual, mas uma postura contínua.

No cotidiano escolar, essa perspectiva se materializa em práticas concretas. O professor que atua a partir do cuidado organiza suas aulas com clareza, estabelece rotinas consistentes, oferece devolutivas formativas e cria um ambiente no qual o estudante se sente seguro para aprender. Ao mesmo tempo, mantém critérios claros, exige participação e responsabiliza o estudante por seu processo.

A experiência docente na educação básica evidencia que estudantes respondem de forma mais consistente quando encontram adultos que combinam firmeza e escuta. A ausência de vínculo tende a gerar resistência, desengajamento e conflitos. Por outro lado, a presença pedagógica consistente favorece a construção de relações de confiança, elemento essencial para a aprendizagem.

Nesse sentido, a Pedagogia do Cuidado não propõe uma docência fragilizada, mas uma docência mais consciente de sua função formativa. O professor deixa de ser apenas executor de conteúdos para tornar-se agente de formação, articulando conhecimento, relação e responsabilidade.

## **5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CUIDADO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

A consolidação de uma Pedagogia do Cuidado exige sua materialização em práticas concretas no cotidiano escolar. Não se trata de uma proposta abstrata ou exclusivamente teórica, mas de um conjunto de ações que orientam a organização do trabalho pedagógico e a relação entre professores e estudantes.

Uma primeira dimensão refere-se à construção de rotinas estruturadas. A previsibilidade das atividades, a clareza das regras e a organização do tempo contribuem para a segurança dos estudantes, favorecendo o engajamento nas atividades. Nesse sentido, o cuidado não se opõe à organização; ao contrário, depende dela.

Outra dimensão fundamental é a escuta pedagógica qualificada. Escutar o estudante não significa apenas ouvi-lo, mas considerar suas falas como parte do processo educativo. Freire (1996, p. 113) afirma que “a escuta é uma das qualidades fundamentais do educador democrático”, indicando que o diálogo constitui elemento central da prática pedagógica.

A devolutiva formativa também se insere nesse contexto. Em vez de limitar-se à atribuição de notas, o professor que atua a partir do cuidado oferece orientações claras sobre o processo de aprendizagem, indicando avanços, dificuldades e possibilidades de melhoria. Essa prática contribui para que o estudante compreenda seu próprio percurso.

Outro aspecto relevante diz respeito às altas expectativas acompanhadas de suporte. A Pedagogia do Cuidado não reduz o nível de exigência, mas cria condições para que o estudante possa alcançá-lo. Isso implica oferecer mediações, estratégias diferenciadas e acompanhamento contínuo.

O currículo significativo constitui outra dimensão importante. Relacionar os conteúdos escolares com a realidade dos estudantes contribui para a construção de sentidos. Nesse ponto, autores como Moran (2015) e Bacich e Moran (2018) destacam a importância de metodologias que promovam protagonismo discente e conexão com o mundo real.

A gestão da disciplina também se insere na lógica do cuidado. Corrigir comportamentos não significa expor ou humilhar o estudante, mas orientá-lo para a convivência. Nesse sentido, a disciplina deixa de ser apenas controle e passa a ser parte do processo formativo.

Além disso, torna-se imprescindível considerar o cuidado com o próprio professor. A intensificação do trabalho docente, a sobrecarga emocional e a pressão por resultados têm impactado diretamente a saúde dos profissionais da educação. Uma pedagogia orientada pelo cuidado precisa incluir políticas institucionais que garantam condições adequadas de trabalho.

No contexto contemporâneo, marcado pela presença das tecnologias digitais, novos desafios emergem. A mediação tecnológica amplia possibilidades de acesso ao conhecimento, mas também pode fragilizar relações humanas quando utilizada de forma instrumental. Holmes e Tuomi (2022) alertam que a incorporação da inteligência artificial na educação exige reflexão ética, especialmente no que se refere à autonomia docente e à centralidade do sujeito.

Outro desafio consiste em evitar a confusão entre cuidado e permissividade. A ausência de critérios claros pode comprometer o processo educativo, gerando insegurança e desorganização. O cuidado, nesse sentido, precisa ser compreendido como postura que articula acolhimento e exigência.

Por fim, a formação docente emerge como elemento central. Professores precisam ser preparados não apenas para o domínio de conteúdos, mas também para a construção de relações pedagógicas consistentes. Isso implica incluir, nos processos formativos, dimensões como ética, escuta, mediação de conflitos e saúde emocional.

Diante desses desafios, a Pedagogia do Cuidado afirma-se como uma proposta que busca equilibrar diferentes dimensões da prática educativa. Trata-se de reconhecer que a educação não se sustenta apenas em conteúdos, mas nas relações que tornam esses conteúdos significativos.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permite afirmar que a Pedagogia do Cuidado não se configura como uma abordagem complementar ou acessória à prática educativa, mas como um fundamento capaz de reorientar, de forma consistente, o sentido da ação pedagógica na contemporaneidade. Em um cenário marcado pela intensificação de processos de mensuração, pela centralidade de indicadores de

desempenho e pela crescente tecnificação da educação, torna-se necessário recolocar o ser humano no centro da reflexão pedagógica.

As contribuições de Dalbosco (2006) mostram-se particularmente relevantes nesse movimento, ao evidenciar que a pedagogia, ao longo de sua trajetória, incorporou uma racionalidade que tende à objetificação do sujeito. Ao recuperar o conceito de cuidado a partir da fenomenologia hermenêutica de Heidegger, o autor propõe uma inflexão importante, deslocando a compreensão da educação de uma lógica instrumental para uma perspectiva ontológico-existencial.

Nesse sentido, o cuidado deixa de ser compreendido como prática pontual ou gesto afetivo e passa a ser entendido como modo fundamental de ser-no-mundo. Essa mudança conceitual possui implicações diretas para a educação, uma vez que exige a compreensão do estudante como sujeito histórico, situado e em permanente processo de formação. A aprendizagem, portanto, não pode ser reduzida a aquisição de conteúdos, mas deve ser compreendida como construção de sentidos no interior de relações significativas.

Freire (1996) contribui para essa reflexão ao afirmar que a educação se fundamenta na condição de inacabamento humano, o que implica reconhecer que ensinar e aprender são processos dialógicos e contínuos. Noddings (1984; 1992), por sua vez, reforça que o cuidado constitui a base das relações educativas, destacando que a aprendizagem depende da existência de vínculos que sustentem o processo formativo. Boff (1999) amplia essa perspectiva ao situar o cuidado como dimensão constitutiva da existência, evidenciando seu caráter ético e relacional.

A articulação entre esses autores permite compreender que a Pedagogia do Cuidado não propõe a substituição do rigor pedagógico por práticas permissivas, mas a sua ressignificação. O rigor, nessa perspectiva, não se sustenta na imposição ou no controle, mas na responsabilidade, na coerência e na construção de relações que possibilitem ao estudante compreender o sentido do conhecimento.

No plano da prática docente, essa compreensão implica uma mudança significativa. O professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para assumir o papel de mediador da aprendizagem e sujeito do cuidado. Isso envolve organizar o trabalho pedagógico, estabelecer critérios claros, oferecer devolutivas consistentes e, ao mesmo tempo, construir relações baseadas na escuta, no respeito e na responsabilidade.

A experiência cotidiana na educação básica evidencia que a aprendizagem se fortalece quando há vínculo, previsibilidade e presença pedagógica. Estudantes tendem a se engajar mais quando percebem que são reconhecidos como sujeitos e quando encontram no professor uma referência consistente. Nesse sentido, a ausência de cuidado não se manifesta apenas como falta de afeto, mas como fragilidade na organização do processo educativo.

Outro aspecto relevante diz respeito aos desafios contemporâneos. A presença crescente das tecnologias digitais e da inteligência artificial na educação exige uma reflexão cuidadosa sobre seus usos e implicações. Como apontam Holmes e Tuomi (2022), a incorporação dessas tecnologias deve ser orientada

por critérios éticos, garantindo que a centralidade do processo educativo permaneça nos sujeitos e não nos dispositivos.

Além disso, torna-se necessário considerar as condições de trabalho docente. Uma pedagogia orientada pelo cuidado não pode desconsiderar o cuidado com o professor. A sobrecarga, a pressão por resultados e a precarização emocional impactam diretamente a qualidade da prática educativa. Políticas institucionais que valorizem o bem-estar docente constituem condição essencial para a efetivação de uma educação mais humana.

Diante dessas considerações, pode-se afirmar que a Pedagogia do Cuidado se apresenta como uma possibilidade concreta de resistência à lógica da objetificação e da tecnificação da educação. Trata-se de uma proposta que busca integrar conhecimento, relação e responsabilidade, reconhecendo que a formação humana se dá na intersecção entre essas dimensões.

Por fim, cabe destacar que assumir o cuidado como fundamento da educação não significa oferecer respostas definitivas, mas abrir espaço para novas perguntas. Em um contexto marcado pela complexidade e pela incerteza, a educação precisa reafirmar sua dimensão humana, reconhecendo que ensinar é, antes de tudo, um ato ético que envolve responsabilidade com o outro e com o mundo.

### Quadro síntese – Pedagogia do Cuidado

Dimensão	Caracterização	Implicações pedagógicas
Antropológica	Ser humano como sujeito inacabado, histórico e relacional	Educação como processo contínuo de formação
Ontológica	Cuidado como modo de ser-no-mundo	Centralidade da relação pedagógica
Ética	Responsabilidade com o outro	Práticas baseadas em respeito, escuta e compromisso
Pedagógica	Integração entre rigor e vínculo	Ensino exigente, com mediação e acompanhamento
Institucional	Condições de trabalho e organização escolar	Necessidade de políticas de cuidado com docentes

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

## REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano*. Petrópolis: Vozes, 1999.

DALBOSCO, Cláudio Almir. O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre filosofia e pedagogia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1113-1135, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOLMES, Wayne; TUOMI, Ilkka. *Artificial intelligence and education: critical perspectives and practices*. London: Routledge, 2022.

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

NODDINGS, Nel. *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. New York: Teachers College Press, 1992.