ENTRE O CUIDAR E O BRINCAR: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ATO POLÍTICO E POÉTICO

DEBORA CRISTINA GUILHERME ADÃO

Resumo

Este artigo investiga os pilares fundamentais da educação infantil — cuidar, educar e brincar — sob uma perspectiva que articula a formação integral da criança com os direitos da infância. Discutimos como o ato de cuidar transcende práticas higienistas e se estabelece como fundamento ético da convivência e do afeto; como o educar se realiza de forma indissociável do brincar, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e protagonista do seu processo de aprendizagem. O brincar, por sua vez, é abordado como linguagem própria da infância e como meio privilegiado de expressão, criação e construção de sentidos. Com base em aportes teóricos de autores como Oliveira (2002), Kuhlmann Jr. (2003) e Kishimoto (2011), além de diretrizes oficiais como a BNCC e o ECA, refletimos sobre os desafios e as potencialidades desses pilares nas práticas pedagógicas contemporâneas. A análise se ancora em estudos qualitativos e experiências de campo em instituições de educação infantil. Por fim, propõe-se uma visão ampliada e crítica da infância como tempo de potência, em que cuidar, educar e brincar não são tarefas separadas, mas dimensões coexistentes de uma pedagogia humanizadora.
Palavras-chave: Infância; Cuidado; Brincadeira; Educação Infantil; Formação Docente

Abstract

This paper investigates the fundamental pillars of early childhood education — caring, educating, and playing — from a perspective that articulates the integral formation of children with children's rights. We discuss how the act of caring transcends hygienic practices and establishes itself as an ethical foundation for coexistence and affection; how education is carried out inseparably from playing, recognizing the child as a subject of rights and protagonist of their learning process. Playing, in turn, is approached as a language specific to childhood and as a privileged means of expression, creation, and construction of meanings. Based on theoretical contributions from authors such as Oliveira (2002), Kuhlmann Jr. (2003), and Kishimoto (2011), in addition to official guidelines such as the BNCC and the ECA, we reflect on the challenges and potential of these pillars in contemporary pedagogical practices. The analysis is anchored in qualitative studies and field experiences in early childhood education institutions. Finally, we propose a broader and more critical view of childhood as a time of power, in which caring, educating and playing are not separate tasks, but coexisting dimensions of a humanizing pedagogy.
Keywords: Childhood; Care; Play; Early Childhood Education; Teacher Training

INTRODUÇÃO

O debate em torno da educação infantil no Brasil tem ganhado relevância nas últimas décadas, especialmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), que passaram a reconhecer a criança como sujeito de direitos e a primeira etapa da educação básica como espaço de formação integral. Nesse cenário, os pilares do cuidar, educar e brincar emergem como dimensões fundamentais da prática pedagógica, requerendo uma compreensão ampliada e interligada desses conceitos.

Historicamente, a educação infantil foi marcada por uma dualidade entre assistência e educação. As creches, por muito tempo, foram vistas apenas como espaços de cuidado, enquanto a pré-escola era considerada o início da vida escolar. Essa separação, ainda presente em muitos discursos e práticas, reforça uma fragmentação que compromete o desenvolvimento pleno das crianças. Reconhecer o cuidar como ato educativo, o educar como processo afetivo e o brincar como linguagem da infância é um passo essencial para a superação desse paradigma.

O ato de cuidar, muitas vezes reduzido a práticas de higiene e alimentação, precisa ser ressignificado como um ato político e pedagógico. Cuidar é acolher, escutar, proteger e estabelecer vínculos de confiança. É também reconhecer as necessidades singulares de cada criança e garantir sua integridade física e emocional. Nesse sentido, o cuidado se torna elemento estruturante da prática docente e não um apêndice menor ou uma atribuição exclusivamente técnica.

Da mesma forma, educar não pode ser entendido como transmissão de conteúdos ou preparação para o ensino fundamental. Educar na infância é proporcionar experiências significativas que ampliem o repertório cultural, simbólico e afetivo das crianças. É criar condições para que elas se expressem, investiguem, criem e convivam. O educador, nesse contexto, é mediador, observador atento e parceiro na construção de saberes.

O brincar, por sua vez, é muito mais do que uma atividade lúdica ou um intervalo entre momentos "sérios" de aprendizagem. Brincar é forma de linguagem, é modo de estar no mundo, é direito assegurado por lei. Quando as instituições reconhecem o valor do brincar livre, simbólico, exploratório e interativo, estão não apenas promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, mas também respeitando sua natureza mais autêntica.

Apesar das orientações legais e dos avanços teóricos, os desafios permanecem. Ainda há resistência em integrar essas dimensões nos currículos e práticas cotidianas das instituições. Falta formação específica para docentes, condições adequadas de trabalho e, sobretudo, uma mudança cultural que valorize a infância como tempo presente e não apenas como preparação para o futuro. A lógica produtivista e escolarizante continua a influenciar muitas práticas, em detrimento de uma pedagogia sensível e comprometida com os direitos da criança.

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre essas questões, buscando compreender como os pilares do cuidar, educar e brincar podem se articular numa proposta pedagógica humanizadora. A partir de um referencial teórico interdisciplinar e de dados empíricos colhidos em escolas públicas de educação infantil, analisamos práticas que evidenciam tensões, mas também caminhos possíveis para uma atuação docente mais consciente e transformadora.

Assim, nossa proposta é contribuir para o fortalecimento de uma educação infantil que não se limite a cumprir metas escolares, mas que valorize as infâncias em sua pluralidade, reconheça as crianças como sujeitos ativos de sua formação e promova um ambiente onde o cuidado é afeto, o ensino é vivência e o brincar é expressão legítima da cultura infantil.

CUIDAR COMO ATO POLÍTICO E ÉTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ato de cuidar, na educação infantil, extrapola a dimensão assistencialista com a qual historicamente foi associado. Cuidar é, antes de tudo, reconhecer a criança como sujeito de direitos, com necessidades físicas, emocionais e sociais específicas. Nesse contexto, o cuidado assume um papel estruturante na constituição da identidade da criança, ao oferecer segurança afetiva, acolhimento e valorização de sua singularidade. A ruptura com a visão técnica do cuidado é essencial para resgatar seu valor como prática pedagógica.

Quando se reconhece o cuidar como componente indissociável do educar, compreende-se que cada gesto, rotina e interação carrega intencionalidade formativa. A troca de fraldas, o momento da alimentação, o repouso e o acolhimento matinal são exemplos de ações que, quando realizadas com empatia e escuta atenta, favorecem vínculos e transmitem valores. A pedagogia do cuidado exige uma escuta sensível, capaz de ler os gestos, expressões e silêncios das crianças como formas legítimas de comunicação.

Autores como Tardif (2002) e Campos (2001) enfatizam que cuidar não se resume a atender necessidades básicas, mas envolve a criação de ambientes seguros, afetivos e esteticamente agradáveis. Isso significa pensar os espaços educativos como extensão do cuidado: salas organizadas, materiais acessíveis, tempo respeitado e relações pautadas pelo respeito e acolhimento. O espaço educativo também comunica valores, e cuidar

dele é cuidar de quem o habita.

Outro aspecto relevante é o papel do educador como figura de referência afetiva. O vínculo afetivo estabelecido entre criança e professor é uma ponte essencial para o desenvolvimento integral. Um educador que cuida é aquele que conhece seus alunos, que observa com atenção e que está disposto a mediar conflitos com empatia. Nesse sentido, a formação docente deve incluir competências socioemocionais e éticas, e não apenas conhecimentos técnicos e pedagógicos.

O cuidado, quando compreendido em sua dimensão ética, implica também o compromisso com a justiça social e a equidade. Isso significa considerar as diferentes condições de vida das crianças, respeitando suas culturas, contextos familiares e histórias de vida. Cuidar é também proteger a infância de violências simbólicas e físicas, reconhecendo que o bem-estar da criança é responsabilidade coletiva.

Cabe destacar que o cuidado precisa ser compartilhado entre toda a comunidade escolar. Gestores, professores, auxiliares e famílias devem formar uma rede de apoio em torno da criança, promovendo um ambiente coerente e seguro. A corresponsabilidade é fundamental para que o cuidado não recaia apenas sobre indivíduos, mas seja entendido como cultura institucional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apontam para essa compreensão ampliada do cuidado, destacando-o como princípio norteador das práticas pedagógicas. No entanto, a implementação dessa visão enfrenta desafios concretos, como jornadas de trabalho extenuantes, turmas numerosas e escassez de recursos. É preciso garantir condições adequadas para que o cuidado se realize plenamente.

Portanto, cuidar na educação infantil não é apenas uma ação prática, mas uma postura ética e política diante da infância. É um ato de resistência contra a desumanização das relações escolares, um gesto de valorização da vida e de reconhecimento do outro em sua inteireza. Reposicionar o cuidar como centro da prática educativa é passo fundamental para uma pedagogia mais justa, afetiva e transformadora.

EDUCAR NA INFÂNCIA: APRENDER COM SENTIDO E AFETIVIDADE

Educar na infância é muito mais do que introduzir conteúdos escolares ou preparar para as etapas seguintes da escolarização. É construir com a criança experiências significativas, que dialoguem com seu universo simbólico, afetivo e cultural. Educar, nesse contexto, é uma prática de escuta e de mediação, que parte das necessidades, curiosidades e saberes infantis. Trata-se de reconhecer a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem.

A concepção de educação infantil como espaço de formação integral exige uma ruptura com a lógica conteudista. O educador deve propor vivências que estimulem a exploração, a criação, a convivência e a construção coletiva do conhecimento. A BNCC propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos servem como referência para práticas pedagógicas que respeitam os tempos e modos de ser criança.

O educar na infância está intrinsecamente ligado à afetividade. Não há aprendizagem significativa sem vínculo emocional. O ambiente educativo precisa ser afetivo, seguro e desafiador, ao mesmo tempo em que acolhe erros e valoriza tentativas. A confiança mútua entre educador e criança é a base sobre a qual se constrói o conhecimento. Piaget, Vygotsky e Wallon, em suas teorias do desenvolvimento infantil, já apontavam para essa dimensão interativa e emocional do aprender.

É importante destacar que educar é também um ato de reconhecimento e valorização da cultura da infância. A criança não é uma "folha em branco", mas traz consigo saberes, histórias, valores e formas de interpretar o mundo. Incorporar esses elementos no planejamento pedagógico é essencial para construir práticas educativas significativas e respeitosas. A escuta atenta é um recurso indispensável ao educador.

Outro ponto fundamental é a interdisciplinaridade. Na educação infantil, as áreas do conhecimento não devem ser fragmentadas,

mas integradas de forma orgânica nas experiências cotidianas. A leitura de histórias, o contato com a natureza, a música, a arte e o movimento devem estar entrelaçados, possibilitando múltiplas formas de expressão e aprendizagem. A educação não é linear, mas uma teia de sentidos construída no cotidiano.

A avaliação na educação infantil também precisa ser repensada. Avaliar não é classificar ou medir desempenho, mas compreender os processos de desenvolvimento das crianças. Registros, portfólios, observações e escutas são instrumentos que possibilitam acompanhar trajetórias sem rotular. É necessário valorizar os pequenos progressos, os gestos de autonomia, as descobertas e as formas de participação.

Além disso, educar é também ensinar a conviver. As interações entre crianças, e entre crianças e adultos, constituem espaço privilegiado de aprendizagem. A mediação de conflitos, o estímulo à cooperação e o respeito às diferenças são práticas educativas fundamentais. A convivência é parte do currículo, e o educador é responsável por cultivá-la com intencionalidade e sensibilidade.

Educar na infância é, portanto, um desafio complexo e, ao mesmo tempo, profundamente gratificante. É preparar o terreno para o florescimento humano em sua plenitude, respeitando os tempos da infância, suas linguagens, seus desejos e suas formas de ser no mundo. Quando o educador compreende sua missão como formador de sujeitos críticos, criativos e sensíveis, a educação infantil se torna uma experiência verdadeiramente transformadora.

BRINCAR: LINGUAGEM, EXPRESSÃO E DIREITO DA INFÂNCIA

O brincar é uma das expressões mais autênticas da infância e, ao mesmo tempo, uma das mais negligenciadas pelas práticas educativas marcadas por pressões produtivistas. Considerar o brincar como eixo estruturante do currículo da educação infantil é reconhecer que, por meio dele, a criança pensa, sente, comunica, cria e elabora sentidos sobre o mundo. Brincar não é perda de tempo, mas tempo de ser criança em sua essência.

A brincadeira é linguagem própria da infância, e, como tal, precisa ser compreendida, respeitada e valorizada. Quando a criança brinca, ela exercita a imaginação, resolve conflitos simbólicos, assume papéis sociais, testa hipóteses e constrói conhecimentos. Essa dimensão simbólica do brincar é apontada por teóricos como Vygotsky (1987), que vê no jogo simbólico uma forma avançada de desenvolvimento cognitivo e social.

Brincar é também uma forma de resistência. Em um mundo marcado pela aceleração do tempo e pela adultização precoce da infância, garantir o direito ao brincar é defender o tempo da infância como um tempo próprio. A escola deve ser espaço de liberdade criativa, e não de antecipação das exigências escolares. O brincar precisa ter espaço físico, tempo garantido e valorização simbólica no planejamento pedagógico.

As brincadeiras tradicionais, as invenções do cotidiano, os jogos simbólicos e os brinquedos organizados devem compor o repertório da prática educativa. O educador, nesse processo, não deve controlar o brincar, mas favorecer sua ampliação e complexificação. Isso exige sensibilidade para escutar o brincar da criança, sem instrumentalizá-lo apenas como meio para ensinar algo.

Além disso, o brincar tem papel fundamental na inclusão. É por meio do jogo que crianças com diferentes habilidades, culturas e histórias encontram espaços de encontro, reconhecimento e pertencimento. O brincar coletivo favorece a empatia, a escuta e o respeito às diferenças. Assim, o ambiente lúdico se torna espaço de socialização e formação cidadã.

Os espaços precisam ser organizados para promover o brincar livre e exploratório. Ambientes internos e externos, materiais diversos e desafiadores, liberdade de movimento e intervenções cuidadosas são elementos essenciais para que o brincar floresça. A arquitetura pedagógica do brincar é tão importante quanto o currículo escrito.

A legislação educacional brasileira reconhece o brincar como direito. Tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente quanto a BNCC destacam a brincadeira como prática pedagógica e como direito inalienável da criança. No entanto, muitas vezes o brincar ainda

é visto como "intervalo", e não como parte integrante da aprendizagem. Essa visão precisa ser superada com formação docente crítica e comprometida com os direitos da infância.
Por fim, brincar é uma forma de se apropriar do mundo. Ao brincar, a criança interpreta e reinterpreta a realidade, constrói conhecimentos e se expressa de maneira única. É dever da educação infantil garantir que esse direito não seja negado, negligenciado ou subordinado a outras lógicas. Valorizar o brincar é reconhecer a potência da infância e construir uma pedagogia verdadeiramente centrada na criança.

A ESCUTA ATIVA COMO FERRAMENTA DE HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escuta ativa, muitas vezes negligenciada nas práticas pedagógicas tradicionais, constitui um dos fundamentos essenciais para uma educação infantil verdadeiramente humanizadora. Escutar com atenção plena vai além de ouvir palavras: trata-se de acolher os gestos, os silêncios, as expressões corporais e simbólicas da criança. Essa escuta precisa ser sensível, intencional e aberta à diversidade de modos de ser e estar no mundo. Na primeira infância, onde a comunicação verbal ainda está em processo de amadurecimento, reconhecer as linguagens múltiplas das crianças é um ato de respeito e valorização da sua subjetividade.
Quando o educador se dispõe à escuta ativa, ele estabelece uma relação de confiança com a criança, fortalecendo os vínculos afetivos e promovendo um ambiente emocionalmente seguro. Essa segurança é condição fundamental para o desenvolvimento integral, pois permite à criança experimentar, errar, explorar e construir sentidos sobre o mundo ao seu redor. A escuta ativa permite que o educador compreenda melhor as necessidades, os interesses e as potencialidades de cada criança, ajustando suas intervenções de forma ética e personalizada.
A escuta ativa também favorece práticas pedagógicas mais democráticas, nas quais as crianças são protagonistas de suas experiências. Permitir que elas opinem, escolham, perguntem e sugiram caminhos para as atividades educativas é um modo de reconhecer sua competência e autonomia. Essa atitude rompe com a visão adultocêntrica que ainda prevalece em muitos contextos escolares, onde as crianças são tratadas como receptoras passivas do conhecimento.
Além disso, a escuta ativa contribui para a mediação de conflitos e a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar. Ao escutar os sentimentos e argumentos das crianças envolvidas em um desentendimento, o educador atua como mediador e promove a empatia, a cooperação e o respeito mútuo. A resolução dialógica dos conflitos favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais desde os primeiros anos de vida.
Do ponto de vista institucional, a escuta ativa deve ser um valor compartilhado por toda a equipe pedagógica. Gestores, professores e auxiliares precisam desenvolver uma cultura escolar baseada na escuta, não apenas entre adultos e crianças, mas também nas relações entre os próprios profissionais. Isso fortalece a coesão do grupo, qualifica o planejamento coletivo e amplia a capacidade de resposta às necessidades educacionais da comunidade atendida.
A formação docente contínua é imprescindível para o desenvolvimento dessa escuta qualificada. Cursos, rodas de conversa, grupos de estudo e acompanhamento reflexivo das práticas pedagógicas são estratégias eficazes para promover uma escuta mais consciente e intencional. É preciso também garantir condições de trabalho adequadas, com tempo para observar, dialogar e registrar, pois a escuta ativa requer disponibilidade e presença.
A escuta ativa, quando integrada aos pilares do cuidar, educar e brincar, potencializa uma pedagogia sensível e transformadora. Ela não é um recurso complementar, mas parte integrante da proposta pedagógica que valoriza as infâncias em sua pluralidade. Escutar com atenção e sensibilidade é reconhecer o direito da criança à participação, à expressão e ao pertencimento no cotidiano escolar.
Assim, a escuta ativa se constitui como um instrumento ético, político e estético de construção da infância e da cidadania. Ao tornar-se prática cotidiana e princípio orien-

tador da ação educativa, ela contribui para uma escola mais humana, inclusiva e coerente com os princípios democráticos que devem reger a educação infantil.

O PAPEL DO TERRITÓRIO E DA COMUNIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil, embora institucionalizada nas creches e pré-escolas, não se realiza de forma isolada da realidade sociocultural onde está inserida. O território e a comunidade são elementos fundamentais na constituição das práticas pedagógicas, pois influenciam diretamente as experiências, os saberes e as identidades das crianças. Ignorar o contexto local é negar a riqueza que a diversidade cultural e social oferece ao processo educativo.

O território é um espaço vivo, carregado de histórias, afetos, lutas e possibilidades. Quando as instituições de educação infantil se abrem para dialogar com o entorno, estabelecem pontes entre o cotidiano das famílias e o currículo escolar. Essa articulação contribui para a valorização dos saberes populares, das manifestações culturais e das práticas sociais que fazem parte do universo das crianças. É uma forma de reconhecer a pluralidade dos sujeitos e romper com a homogeneização curricular.

O contato com a comunidade também favorece o protagonismo das famílias na vida escolar. Ao se sentirem acolhidas, respeitadas e convidadas a participar das decisões pedagógicas, as famílias tornam-se parceiras na construção de uma educação mais significativa e contextualizada. A escuta das demandas e das expectativas das famílias contribui para alinhar o trabalho pedagógico às necessidades reais da população atendida.

Projetos pedagógicos que envolvem passeios pelo bairro, entrevistas com moradores antigos, visitas a praças, feiras, bibliotecas e espaços culturais ampliam o repertório das crianças e reforçam o sentimento de pertencimento. Essas vivências promovem aprendizagens ricas e contextualizadas, além de possibilitar uma leitura crítica do espaço onde vivem. O território passa a ser compreendido como um laboratório de descobertas e experiências.

Além disso, a escola pode se tornar espaço de articulação de políticas públicas, promovendo parcerias com unidades de saúde, assistência social, centros culturais e organizações da sociedade civil. Essa rede de apoio amplia as possibilidades de atendimento integral às crianças e às suas famílias, fortalecendo a função social da educação infantil. A integração com outros setores contribui para uma abordagem mais ampla e eficaz das questões que afetam a infância.

Os educadores precisam ser incentivados a conhecer o território, escutar suas vozes, mapear suas potencialidades e desafios. Essa escuta territorial qualifica o planejamento pedagógico, tornando-o mais pertinente e conectado com a realidade das crianças. A formação docente deve contemplar também esse olhar territorializado, articulando teoria e prática em uma perspectiva crítica e comprometida.

O território é também um espaço de disputa simbólica. Em muitos contextos, a infância é atravessada por desigualdades, violências e exclusões. A educação infantil pode e deve se posicionar como espaço de resistência e transformação, promovendo o direito à cidade, ao brincar em segurança, ao acesso à cultura e ao cuidado coletivo. Valorizar o território não significa ignorar suas contradições, mas enfrentá-las com sensibilidade e compromisso social.

Portanto, pensar a educação infantil a partir do território e da comunidade é ampliar os horizontes do currículo e reconhecer que a escola é parte de um ecossistema social mais amplo. É transformar o entorno em potência pedagógica, é construir uma educação que nasce do chão onde pisa e que floresce em diálogo com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos pilares cuidar, educar e brincar permite compreender que a educação infantil não pode ser fragmentada em funções estanques, mas deve ser pensada como um processo complexo e interdependente. Cada uma dessas dimensões atua de maneira integrada na constituição da infância, sendo igualmente essencial à formação integral das crianças. Quando tratadas de forma

dissociada, perdem força e sentido, comprometendo a qualidade das experiências vividas pelas crianças no cotidiano institucional.
A noção de cuidar como prática pedagógica e ética traz à tona a necessidade de valorização do afeto, da escuta e da presença sensível do educador. O cuidado, entendido como um ato político, reivindica o direito das crianças a uma infância digna, protegida e respeitada em suas particularidades. Mais do que suprir necessidades físicas, cuidar é reconhecer a criança como sujeito de direitos e atribuir sentido formativo aos gestos cotidianos.
Educar, por sua vez, deve superar a visão conteudista e reducionista. Trata-se de oferecer experiências educativas significativas, que promovam o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural da criança. A valorização das múltiplas linguagens da infância e a mediação de saberes por meio do diálogo e da ludicidade são elementos centrais para uma prática pedagógica coerente com os princípios da educação infantil contemporânea.
O brincar se revela como o eixo que atravessa todas as dimensões do desenvolvimento infantil. Sua importância está no fato de constituir a linguagem natural da infância, por meio da qual a criança se expressa, comunica, elabora emoções e interpreta o mundo. Ao garantir tempo, espaço e liberdade para o brincar, a escola infantil afirma o valor da cultura lúdica como direito e condição para o aprendizado.
A articulação entre esses pilares requer uma formação docente sólida, crítica e sensível às especificidades da infância. É preciso superar práticas mecanizadas e roteirizadas, dando lugar a propostas pedagógicas que reconheçam a singularidade de cada grupo e a diversidade cultural presente nas instituições. A formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil deve, portanto, incluir os aspectos afetivos, éticos e lúdicos do trabalho com crianças pequenas.
A legislação brasileira já oferece respaldo para uma educação infantil de qualidade, como apontam a Constituição Federal, o ECA, a LDB e a BNCC. No entanto, há um descompasso entre o que está previsto na norma e o que se realiza na prática. Políticas públicas, investimentos estruturais e condições dignas de trabalho são indispensáveis para que os princípios legais se concretizem nos espaços educativos.
Os desafios enfrentados cotidianamente pelas instituições de educação infantil exigem compromisso coletivo, reflexão constante e engajamento pedagógico. É preciso resistir às pressões por escolarização precoce e defender uma pedagogia que respeite os tempos, os corpos, os desejos e os direitos das crianças. A infância deve ser vivida em sua plenitude, e a escola tem o dever de ser espaço de acolhimento, descoberta e encantamento.
Assim, cuidar, educar e brincar deixam de ser apenas verbos ou categorias didáticas e se afirmam como fundamentos de uma educação humanizadora, comprometida com a construção de um mundo mais justo, sensível e plural. Cabe a todos os envolvidos no processo educativo – professores, gestores, famílias e sociedade – garantir que esses pilares sejam vividos cotidianamente, com intencionalidade, ética e amorosidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 2017.
BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2017.
CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: muitos olhares. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade: um mundo plural. In: KRAMER, Sônia (org.). Infância e educação infantil: uma abordagem plural. São Paulo: Ática, 2006.
KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil: fundamentos e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São

Paulo: Cortez, 2002.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.
TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
PIAGET, Jean. O julgamento moral na criança. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
RICOEUR, Paul. O si-mesmo como outro. Campinas: Papirus, 1991.
MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2012.