

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FUNDAMENTO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

CORRÊA, Marjorie Bier Krinski*, UFFS. Cerro Largo. RS, Brasil.
Bolsista CAPES

LAGO, Ivann Carlos. UFFS. Cerro Largo. RS, Brasil.

MELO, Tanise Almeida Leal de, UFFS. Cerro Largo. RS, Brasil. Bolsista
CAPES

RIGO, Neusete Machado. UFFS. Cerro Largo. RS, Brasil.

Autor para correspondencia: marjorie.bier@estudante.uffs.edu.br

RESUMO

A educação infantil tem se consolidado como uma etapa essencial para a construção de sujeitos autônomos, críticos e socialmente integrados, especialmente em contextos latino-americanos marcados por desigualdades estruturais. Este artigo propõe uma análise crítica da evolução histórica da concepção de infância e de seu impacto sobre a organização das políticas públicas e das práticas pedagógicas voltadas à educação infantil no Brasil. Partindo de uma abordagem qualitativa e teórica, percorre-se desde a negação da infância como categoria social até o seu reconhecimento como sujeito de direitos, destacando os marcos legais e educacionais fundamentais. O estudo articula os avanços históricos às abordagens pedagógicas contemporâneas, como as pedagogias de base sociointeracionista, e aponta os desafios atuais no campo da integração regional iberoamericana, onde o acesso equitativo e a valorização das diversidades culturais seguem sendo obstáculos. Defende-se que a educação infantil, ao ser tratada como base do desenvolvimento humano integral, deve estar no centro das políticas de desenvolvimento e integração regional, pois influencia diretamente as trajetórias educacionais, econômicas e sociais das futuras gerações. Para isso, é necessário reconhecer o educador/a como mediador essencial no processo de formação, investir em políticas públicas de qualidade e respeitar os contextos socioculturais das infâncias latino-americanas. A articulação entre cuidado, brincar, aprendizagem e direitos humanos é apresentada como estratégia fundamental para a efetivação de uma educação infantil transformadora, comprometida com o desenvolvimento inclusivo, sustentável e democrático.

Palavras-chave: Infância. Políticas Públicas. Formação Docente. Brincar. Inclusão.

LA EDUCACIÓN INFANTIL COMO FUNDAMENTO DEL DESARROLLO HUMANO Y SOCIAL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS Y DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS

RESUMEN

La educación infantil se ha consolidado como una etapa esencial para la construcción de sujetos autónomos, críticos e integrados socialmente, especialmente en contextos latinoamericanos marcados por desigualdades estructurales. Este artículo propone un análisis crítico de la evolución histórica de la concepción de la infancia y su impacto en la organización de las políticas públicas y de las prácticas pedagógicas dirigidas a la educación infantil en Brasil. A partir de un enfoque cualitativo y teórico, se recorre desde la negación de la infancia como categoría social hasta su reconocimiento como sujeto de derechos, destacando los marcos legales y educativos fundamentales. El estudio articula los avances históricos con los enfoques pedagógicos contemporáneos, como las pedagogías de base sociointeraccionista, y señala los desafíos actuales en el campo de la integración regional iberoamericana, donde el acceso equitativo y la valorización de las diversidades culturales siguen siendo obstáculos. Se defiende que la educación infantil, al ser tratada como base del desarrollo humano integral, debe ocupar el centro de las políticas de desarrollo e integración regional, pues influye directamente en las trayectorias educativas, económicas y sociales de las futuras generaciones. Para ello, es necesario reconocer al educador/a como mediador esencial en el proceso formativo, invertir en políticas públicas de calidad y respetar los contextos socioculturales de las infancias latinoamericanas. La articulación entre el cuidado, el juego, el aprendizaje y los derechos humanos se presenta como una estrategia fundamental para la efectivización de una educación infantil transformadora, comprometida con un desarrollo inclusivo, sostenible y democrático.

Palabras clave: Infancia. Políticas Públicas. Formación docente. Juego. Inclusión.

1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento da educação infantil como direito inalienável da criança e como etapa fundante do desenvolvimento humano integral tem adquirido crescente relevância nos debates acadêmicos, nas agendas políticas e nas normativas internacionais, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. Este reconhecimento, contudo, não é homogêneo nem plenamente consolidado, especialmente em países da América Latina, onde persistem desigualdades estruturais que

atravessam o acesso, a permanência e a qualidade da educação oferecida na primeira infância. O presente artigo busca enfrentar tal contradição, propondo uma análise crítica e contextualizada da trajetória histórica da infância e das políticas públicas voltadas à sua formação educacional, com o objetivo de compreender os avanços e impasses que marcam o campo da educação infantil em sua interface com o desenvolvimento social e a integração regional iberoamericana.

Historicamente, a infância não foi concebida como uma fase autônoma do desenvolvimento humano, tampouco como objeto de políticas públicas. Ao longo dos séculos, a criança foi frequentemente percebida como um apêndice da vida adulta, desprovida de especificidades, direitos ou mesmo subjetividade. Essa concepção marginal da infância começou a ser questionada com o advento de transformações sociais, culturais e econômicas ocorridas na modernidade ocidental, sobretudo a partir da emergência de uma nova sensibilidade em relação à criança e ao papel do Estado na promoção de seu bem-estar. A constituição de um corpo legislativo e normativo que assegura o direito à educação desde os primeiros anos de vida é, nesse sentido, uma conquista civilizatória que requer permanente vigilância e aprimoramento.

No Brasil, esse processo tem sido marcado por avanços significativos, expressos em dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2014-2024), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Marco Legal da Primeira Infância (2016). Tais documentos não apenas reconhecem a criança como sujeito de direitos, mas também estabelecem diretrizes para uma educação infantil que promova o desenvolvimento integral, respeitando as dimensões físicas,

emocionais, cognitivas, sociais e culturais da infância. Entretanto, apesar do aparente avanço normativo, observa-se um distanciamento persistente entre o que está previsto nas legislações e a realidade concreta vivenciada nas instituições de educação infantil, especialmente naquelas localizadas em territórios marcados por vulnerabilidades sociais e econômicas.

A discrepância entre o plano legal e a materialidade das práticas pedagógicas evidencia uma tensão estrutural que perpassa o campo educacional: a existência de políticas bem-intencionadas que, ao não serem acompanhadas de investimentos adequados, formação docente continuada e valorização profissional, acabam por se transformar em promessas não cumpridas. Essa condição se agrava quando se consideram os processos de regionalização e integração entre os países da América Latina e da Península Ibérica, nos quais a infância tende a ocupar posição periférica nas agendas macroestruturais de desenvolvimento. Apesar da crescente retórica em torno da centralidade das crianças nas estratégias de inclusão social e justiça educacional, as ações concretas seguem fragmentadas, pontuais e, muitas vezes, subordinadas a interesses econômicos e conjunturais.

Este artigo se justifica pela necessidade de analisar a educação infantil não apenas como política setorial, mas como fundamento estratégico de qualquer projeto de desenvolvimento humano sustentável e de integração regional. Entende-se que a forma como as sociedades tratam suas crianças e estruturam as condições para sua formação inicial diz muito sobre suas prioridades civilizacionais, seus compromissos éticos e suas perspectivas de futuro. O fortalecimento da educação infantil como campo de políticas públicas efetivas exige, portanto, uma análise histórica rigorosa, uma compreensão crítica dos seus marcos legais e institucionais, bem como um

debate aprofundado sobre os desafios que se impõem à sua concretização no atual cenário iberoamericano.

A proposta deste trabalho organiza-se em três eixos principais de análise. No primeiro, realiza-se uma abordagem histórico-crítica da construção social da infância, com o intuito de compreender como diferentes períodos históricos moldaram as concepções de criança e influenciaram, direta ou indiretamente, o modo como a educação infantil foi sendo concebida ao longo do tempo. O segundo tópico é dedicado à análise das políticas públicas brasileiras voltadas à primeira infância, com ênfase nos dispositivos legais e normativos que fundamentam a atuação do Estado no campo da educação infantil. Busca-se compreender até que ponto esses instrumentos têm sido capazes de transformar a realidade educacional do país, com especial atenção às desigualdades regionais e sociais. Por fim, o terceiro eixo examina o papel da educação infantil na promoção do desenvolvimento regional integrado, discutindo as possibilidades de articulação entre práticas pedagógicas emancipatórias e políticas públicas intersetoriais que valorizem as infâncias em sua pluralidade e especificidade.

Assim, ao articular o percurso histórico da infância, a análise das políticas públicas e as perspectivas para a integração regional, este artigo pretende contribuir para a ampliação do debate sobre o lugar da criança na sociedade contemporânea e sobre o papel estratégico da educação infantil na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. A abordagem adotada pressupõe uma concepção ampliada de educação, compreendida como processo formativo que transcende os limites da escolarização e que se materializa na interação entre sujeitos, instituições e contextos históricos, sociais e culturais. Em última instância, ao reposicionar a infância no centro das reflexões sobre desenvolvimento e integração

regional, busca-se afirmar a urgência de políticas públicas comprometidas com a dignidade humana desde os primeiros anos de vida.

2 METODOLOGIA

O presente artigo adota uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, com ênfase em materiais bibliográficos e documentais, por meio dos quais se busca compreender os significados historicamente construídos acerca da infância e os desdobramentos dessas construções sobre as políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à educação infantil. Conforme destaca Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é caracterizada por seu foco na compreensão dos fenômenos em seus contextos específicos, valorizando a complexidade, a multiplicidade de sentidos e as interações entre os sujeitos e os processos sociais e históricos em que estão inseridos. Essa opção metodológica justifica-se diante do objeto de estudo: a trajetória da infância e da educação infantil no Brasil e sua articulação com as políticas públicas contemporâneas e com o debate sobre o desenvolvimento regional.

A investigação bibliográfica compreende, segundo Gil (2017), o exame sistemático de produções acadêmicas e intelectuais já publicadas — livros, artigos científicos, dissertações, teses e demais materiais que se constituem como base teórica para a delimitação e aprofundamento do problema investigado. Nesse sentido, foram mobilizados autores consagrados nas áreas da história social da infância (como Ariès e Heywood), das teorias educacionais críticas (como Freire e Kramer) e das políticas públicas educacionais (como Oliveira, Cury e Dourado), os quais fornecem elementos fundamentais para a análise da gênese e da evolução das

concepções de infância, bem como para a problematização do papel da educação infantil nas sociedades contemporâneas.

A pesquisa documental, por sua vez, constitui-se no exame minucioso de fontes primárias oficiais — legislações, diretrizes curriculares, tratados e normativas educacionais — cuja análise permite compreender o posicionamento do Estado brasileiro frente às demandas da infância e à garantia de seus direitos fundamentais. De acordo com Cellard (2008), a análise documental se apresenta como uma estratégia pertinente para identificar, interpretar e contextualizar conteúdos que expressam visões de mundo, disputas políticas e concepções de sujeito, o que se aplica, neste caso, aos documentos legais que organizam a política educacional voltada à infância.

A delimitação temporal da análise abrange o período compreendido entre o início do século XX — momento em que se consolidam os primeiros dispositivos legais brasileiros voltados à proteção da criança — até os dias atuais, com destaque para a promulgação da Constituição de 1988, a implementação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996), o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990), o PNE (Plano Nacional de Educação, 2014-2024), a BNCC (Base Nacional Comum Curricular 2017) e o Marco Legal da Primeira Infância (2016). Tais normativas foram analisadas à luz de sua materialidade política e pedagógica, com o intuito de compreender como os princípios neles expressos se relacionam com as práticas institucionais e os desafios enfrentados na efetivação do direito à educação infantil.

A análise foi conduzida de modo interpretativo e crítico, conforme proposto por Minayo (2010), que destaca a importância da hermenêutica na abordagem qualitativa, permitindo apreender os sentidos atribuídos aos

fenômenos estudados para além de sua aparência normativa ou estatutária. A metodologia aqui empregada não se limita à descrição de documentos ou à sistematização de conteúdos teóricos, mas busca estabelecer relações entre as diversas dimensões do fenômeno investigado, articulando historicidade, normatividade e prática pedagógica.

Assim, ao combinar os métodos bibliográfico e documental sob uma perspectiva qualitativa, a pesquisa visa oferecer uma análise situada sobre a construção da infância como categoria social e política, suas implicações para a organização da educação infantil e as potencialidades dessa etapa educativa para a promoção de um desenvolvimento humano e regional mais equitativo e sustentável.

3 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A constituição histórica da infância como categoria social não é uma ocorrência linear nem homogênea. Trata-se de um processo denso, permeado por disputas simbólicas, institucionais e epistemológicas, que se desenvolveram em distintos contextos culturais e políticos. A infância, tal como é concebida nas sociedades contemporâneas, não pode ser compreendida fora de sua historicidade, pois é fruto de construções sociais e culturais que variaram significativamente ao longo do tempo. Ariès (1981), ao examinar representações da infância em diferentes períodos da história europeia, demonstra que a noção de infância como uma fase distinta da vida humana é uma construção relativamente recente. Para Ariès (1981), durante a Idade Média, a criança não era percebida como um ser com especificidades próprias, mas sim como um "adulto em miniatura", cuja integração à vida adulta se dava precocemente, principalmente por meio do trabalho e da convivência direta com os adultos em seus ofícios cotidianos.

Essa ausência de uma consciência social acerca da infância não implicava desconhecimento biológico do crescimento infantil, mas a inexistência de práticas e discursos voltados especificamente para essa etapa da vida. Heywood (2004), ao revisar criticamente a obra de Ariès (1981), reconhece a importância de sua contribuição, mas aponta para uma leitura mais matizada da Idade Média e do início da modernidade. Para Heywood (2004), mesmo em contextos nos quais a infância não se constituía como objeto central das instituições sociais, é possível identificar indícios de cuidados específicos com as crianças, o que evidencia uma pluralidade de práticas que variavam de acordo com classe, território e organização familiar. Ainda assim, o autor corrobora que o reconhecimento da infância como uma fase distinta e merecedora de atenção sistemática somente se consolida no Ocidente com a emergência do pensamento moderno e com a consolidação do Estado-nação.

A entrada da infância na ordem discursiva da modernidade está estreitamente relacionada à reconfiguração das instituições sociais, em especial à constituição da escola como instância disciplinar e à ascensão do discurso científico, que passa a normatizar o desenvolvimento humano. Nesse sentido, a infância é situada como um período de formação do sujeito racional e moral, devendo ser objeto de intervenções pedagógicas organizadas. Conforme analisa Araújo (2007), a modernidade ocidental atribuiu à infância um papel ambíguo: de um lado, como espaço de possibilidades e de investimento social para o futuro da humanidade; de outro, como alvo de disciplinamento e vigilância, sobretudo das infâncias pobres e vulneráveis, cujas práticas de sociabilidade divergiam dos modelos burgueses em ascensão.

A consolidação da escola como instituição hegemônica da infância, especialmente a partir do século XIX, coincide com o avanço das ideias iluministas e com o fortalecimento do projeto de racionalização da vida social. Nesse contexto, o ideal de infância universal — supostamente dotada de características homogêneas e previsíveis — se impõe como um paradigma normativo que ignora as múltiplas infâncias concretas que coexistem nos diferentes grupos sociais. Ocorre, portanto, uma homogeneização das infâncias sob a égide da pedagogia científica e do discurso médico-higienista, o que contribui para reforçar a exclusão das crianças que não se enquadram nos padrões estabelecidos por essa racionalidade. Tal crítica pode ser ampliada por autores como Sarmiento (2004), ao afirmar que a infância moderna é, em grande medida, produto de processos de institucionalização que visam ao controle e à normalização dos corpos infantis, legitimando intervenções pedagógicas, jurídicas e médicas que moldam o “bom comportamento” e o “desenvolvimento esperado”.

Nos séculos XVIII e XIX, o advento da Revolução Industrial reconfigura radicalmente a posição social das crianças, sobretudo das classes trabalhadoras. Em vez de serem reconhecidas como sujeitos de direitos, elas passam a compor de forma massiva a força de trabalho fabril, em jornadas exaustivas e em condições precárias. A resposta a esse processo brutal não se dá de maneira uniforme, mas estimula o surgimento de movimentos sociais e políticos que denunciam os efeitos desumanizantes do trabalho infantil e reivindicam proteção legal para as crianças. Ainda que, inicialmente, tais movimentos tenham se ancorado em princípios filantrópicos e moralistas, eles contribuíram para a emergência de um novo paradigma: o da infância como período de escolarização obrigatória e de afastamento do mundo do trabalho.

É nesse cenário que se inscreve a emergência das primeiras legislações voltadas à proteção da criança, marcando uma inflexão na forma como a infância era tratada nas instâncias jurídicas e educacionais. A escola passa a ser apresentada como alternativa ao trabalho precoce e como instrumento de integração social. Essa transformação, no entanto, não eliminou a lógica de controle e disciplinamento que já caracterizava as instituições escolares. Ao contrário, como argumenta Foucault (1975), o surgimento da escola moderna corresponde à ampliação dos dispositivos de poder disciplinar, que se dirigem aos corpos infantis por meio da vigilância, da normalização e da produção de subjetividades dóceis e produtivas.

No século XX, os avanços nos campos da psicologia do desenvolvimento¹⁶, da sociologia da infância¹⁷ e da pedagogia crítica¹⁸ provocaram novas leituras sobre a criança e sua relação com o processo educativo. Autores como Piaget (1996) e Vygotsky (2007) contribuíram significativamente para a compreensão da infância como etapa singular do desenvolvimento cognitivo e social, rompendo com as concepções adultocêntricas que reduziam as crianças a seres incompletos. Essa perspectiva passa a orientar, ao menos no plano teórico, propostas pedagógicas que reconhecem o protagonismo infantil e a importância da mediação nas experiências de aprendizagem.

¹⁶ Refere-se ao processo de mudanças progressivas, quantitativas e qualitativas, que ocorrem no indivíduo ou na sociedade ao longo do tempo.

¹⁷ É o campo que estuda as crianças como atores sociais, enfocando suas experiências, direitos e papéis na sociedade.

¹⁸ É uma abordagem educacional que busca conscientizar e empoderar os sujeitos, estimulando a reflexão crítica sobre a realidade para promover transformação social.

Contudo, como observa Kramer (1999), o discurso pedagógico sobre o respeito à infância não se traduz automaticamente em práticas escolares emancipatórias. Há uma distância considerável entre os enunciados normativos e a organização concreta das instituições educacionais, o que exige a constante problematização das condições materiais, simbólicas e políticas em que se produzem as práticas da educação infantil. A autora destaca que o reconhecimento da criança como sujeito de direitos requer uma reestruturação profunda das relações pedagógicas, da formação docente e das políticas públicas voltadas à infância.

A trajetória da infância no Brasil segue, em grande parte, os contornos descritos no contexto europeu, mas com especificidades marcadas por profundas desigualdades sociais, raciais e territoriais. A negação histórica da infância de crianças negras, indígenas e pobres revela que a universalização dos direitos infantis permanece como uma tarefa inconclusa. Como bem ressalta Schwarcz (2019), o Brasil naturalizou durante séculos hierarquias que determinaram quem poderia ser reconhecido como plenamente humano — e, portanto, quem teria direito à infância. O reconhecimento da infância como um direito, ainda que formalmente garantido por leis, permanece sob constante ameaça quando confrontado com práticas sociais excludentes e com a ineficiência das políticas públicas.

No início do século XXI, as discussões sobre infância passam a incorporar com maior intensidade os debates sobre diversidade cultural, equidade de gênero, justiça social e inclusão. Tais deslocamentos indicam uma ampliação da compreensão do que significa ser criança em contextos plurais, nos quais os sujeitos infantis reivindicam reconhecimento e participação. A educação infantil, neste panorama, deixa de ser concebida como mera preparação para etapas posteriores e passa a ser valorizada como

espaço legítimo de experiências formativas, éticas, estéticas e políticas. Contudo, essa valorização demanda um enfrentamento das tensões que atravessam a educação como campo de disputas e como instrumento tanto de reprodução quanto de transformação social.

A construção histórica da infância, portanto, evidencia que não há uma essência imutável da criança, mas formas diversas e politicamente situadas de compreender e organizar essa etapa da vida. As infâncias são múltiplas, atravessadas por marcadores de classe, raça, gênero e território, e exigem respostas educacionais que reconheçam essa complexidade. Assim, o reconhecimento da infância como categoria analítica e como sujeito de políticas públicas não pode prescindir de um olhar crítico sobre os processos históricos que definiram quem tem direito à infância, sob quais condições e com quais finalidades.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: AVANÇOS E LIMITES

A consolidação da educação infantil como direito social no Brasil está diretamente vinculada ao processo de redemocratização do país e à emergência de um novo paradigma jurídico-constitucional, inaugurado com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Essa Carta Magna estabelece, em seu artigo 6º, a educação como direito social fundamental, e em seu artigo 208, inciso IV, define a educação infantil como responsabilidade do Estado, a ser garantida prioritariamente à criança de até cinco anos de idade.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (BRASIL, 1988)

A inclusão da educação infantil no âmbito dos deveres constitucionais do Estado representa um marco civilizatório, uma vez que rompe com a lógica histórica da assistência filantrópica e inscreve o atendimento à primeira infância na esfera dos direitos subjetivos. Contudo, como bem observa Oliveira (2007), a inscrição normativa de direitos não garante, por si só, sua concretização efetiva, sobretudo em um país marcado por profundas desigualdades regionais, raciais e de classe social.

A Constituição de 1988 é sucedida por uma série de dispositivos legais que visam regulamentar, aprofundar e operacionalizar os princípios nela contidos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069 de 1990, reforça a doutrina da proteção integral e consolida a criança como sujeito de direitos, estabelecendo obrigações claras ao Estado e à sociedade em relação à garantia de condições dignas para o desenvolvimento infantil¹⁹. O ECA desloca o centro de gravidade das políticas públicas da perspectiva da tutela para a da cidadania, exigindo a reorganização dos sistemas educacionais e a reformulação das práticas pedagógicas. Segundo Kuhlmann Jr. (2001), o ECA inaugura um novo regime de responsabilidades institucionais, mas enfrenta limites estruturais para sua implementação, pois sua eficácia está condicionada à existência de políticas públicas intersetoriais

¹⁹ Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

e ao compromisso federativo com o financiamento e a gestão democrática da educação infantil.

Outro marco normativo de grande relevância é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, que define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e estabelece sua função de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em articulação com a família e a comunidade²⁰. A LDB representa, nesse sentido, uma mudança de paradigma, ao reconhecer que o cuidado e a educação constituem dimensões indissociáveis do processo formativo na infância. No entanto, como apontam Dourado e Oliveira (2009), a LDB, apesar de seus avanços conceituais, não foi acompanhada por um sistema nacional articulado que garantisse padrões mínimos de qualidade, o que comprometeu a equidade no atendimento e favoreceu a proliferação de desigualdades entre redes municipais, especialmente entre regiões com diferentes capacidades fiscais e técnicas.

A década seguinte testemunha o avanço de novas normativas e estratégias voltadas à consolidação da educação infantil como política pública estruturante. O Plano Nacional de Educação (PNE), em suas sucessivas versões, e sobretudo no ciclo 2014–2024, estabelece metas ambiciosas para a universalização da pré-escola e a ampliação da oferta de creches, vinculando tais objetivos a indicadores de qualidade e ao fortalecimento da formação docente. A Meta 1 do PNE prevê a universalização da educação infantil na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e a ampliação da oferta em creches para pelo menos 50% das crianças de até 3 anos. No entanto, os relatórios de

²⁰ Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

monitoramento do PNE têm revelado sucessivos atrasos no cumprimento dessas metas, o que evidencia uma lacuna entre os compromissos legais e as condições materiais de sua realização. Para Diniz-Pereira (2017), essa defasagem se deve não apenas a entraves financeiros, mas também a uma concepção tecnocrática de planejamento, que ignora os contextos sociais e culturais das infâncias brasileiras.

Outro documento de grande centralidade na política educacional recente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, que define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na educação infantil. A BNCC propõe uma abordagem curricular baseada em campos de experiência²¹ e direitos de aprendizagem, buscando assegurar a integração entre diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Embora a proposta represente um esforço de normatização curricular que rompe com práticas fragmentadas e conteudistas, críticas importantes têm sido levantadas por estudiosos da área, como Barbosa (2018), que aponta o risco de padronização excessiva e de esvaziamento das especificidades locais, culturais e comunitárias. A tensionada implementação da BNCC nas redes públicas revela o desafio de conciliar diretrizes nacionais com a diversidade das realidades escolares, especialmente em regiões onde as condições de infraestrutura, formação docente e gestão ainda são precárias.

Em 2016, é promulgado o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257), que amplia o escopo das políticas voltadas à infância, incorporando princípios da intersetorialidade e do atendimento integral. O marco reconhece a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento

²¹ Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (p.40)

humano e define diretrizes para ações nas áreas de saúde, educação, assistência social, cultura e direitos humanos²². Embora a lei represente um avanço significativo ao promover uma visão integrada da infância, sua operacionalização tem esbarrado em questões orçamentárias e na fragmentação das políticas públicas. Como observa Campos (2011), a efetivação de políticas integradas requer não apenas dispositivos legais, mas também uma governança institucional capaz de articular diferentes setores e esferas federativas em torno de objetivos comuns.

A análise crítica dos marcos normativos evidencia que, apesar dos inegáveis avanços jurídicos e conceituais, persiste um abismo entre a legislação e a realidade cotidiana das instituições de educação infantil no Brasil. Esse hiato é agravado por desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional, como a precarização do trabalho docente, a insuficiência de financiamento, a carência de equipamentos adequados e a baixa cobertura de creches públicas em áreas de maior vulnerabilidade social. Além disso, a ausência de uma política nacional de valorização dos profissionais da educação infantil compromete a qualidade do atendimento e limita a eficácia das reformas legais. Como argumenta Gatti (2019), sem investimento consistente na formação inicial e continuada dos educadores, qualquer política curricular ou normativa tende a perder força no cotidiano das práticas pedagógicas.

A tensão entre o direito formal e sua realização concreta também revela as contradições de um modelo de federalismo educacional que atribui

²² Art. 5º Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica.

responsabilidades crescentes aos municípios, mas não garante os meios necessários para que cumpram suas funções. Essa contradição é apontada por Cury (2002), ao afirmar que a descentralização, quando não acompanhada de financiamento e apoio técnico, converte-se em delegação de responsabilidades sem os devidos recursos, aprofundando desigualdades regionais. Nesse cenário, a educação infantil, especialmente em suas modalidades de creche, torna-se uma das etapas mais negligenciadas da política educacional, ainda que seu valor estratégico para o desenvolvimento humano seja amplamente reconhecido.

Assim, a análise das políticas públicas voltadas à educação infantil no Brasil revela um paradoxo estruturante: a presença de um arcabouço normativo progressista, alinhado a princípios democráticos e de justiça social, e a persistência de práticas institucionais que reproduzem a exclusão, a desigualdade e a fragmentação. Romper com esse paradoxo exige mais do que boas intenções legislativas; requer vontade política, planejamento intersetorial, financiamento adequado, valorização docente e, sobretudo, a escuta sensível das infâncias reais que habitam as escolas públicas brasileiras.

5 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL INTEGRADO

O debate sobre desenvolvimento regional e integração iberoamericana não pode prescindir de uma análise crítica e prospectiva do papel estruturante que a educação infantil desempenha na construção de sociedades mais justas, equitativas e sustentáveis. A infância, enquanto categoria política e socialmente situada, deve ser compreendida não apenas como objeto de proteção, mas como sujeito de políticas públicas articuladas

ao projeto de desenvolvimento humano em escala territorial. Tratar a educação infantil como estratégia de desenvolvimento regional exige deslocar o olhar da assistência à infância para uma abordagem que reconheça o investimento educacional nos primeiros anos como vetor de transformação social, econômica e cultural, com efeitos intergeracionais. Neste contexto, torna-se urgente refletir sobre as potencialidades da educação infantil para a promoção da coesão social, da redução das desigualdades regionais e da afirmação de identidades culturais plurais nos países ibero-americanos.

A América Latina, em particular, tem sido historicamente atravessada por processos de urbanização desigual, concentração de renda, exclusão educacional e fragmentação das políticas públicas. Tais condições resultam em infâncias desiguais, nas quais o direito à educação de qualidade na primeira infância permanece fortemente condicionado por marcadores de classe, território e etnia. Para Streck (2010), é justamente nesse contexto de contradições que se deve afirmar a educação como um direito que funda a cidadania e possibilita a construção de uma democracia substantiva. A educação infantil, ao incidir diretamente na formação do sujeito nos anos mais decisivos para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, assume um papel estratégico na superação das assimetrias históricas que caracterizam os territórios periféricos.

A ideia de integração regional, tal como formulada por entidades como a UNASUL (União de Nações Sul-Americanas) e a OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura), frequentemente privilegia dimensões econômicas e comerciais, relegando as políticas educacionais a uma função instrumental ou secundária. No entanto, a integração efetiva dos países ibero-americanos exige a construção de um projeto compartilhado de formação humana que valorize a infância em sua

diversidade e promova o acesso universal à educação infantil de qualidade. Para Tedesco (2009), o desenvolvimento sustentável da região passa necessariamente pela valorização do capital humano e pela promoção de sistemas educacionais inclusivos, o que só será possível se a educação infantil for tratada como prioridade pública e como base para o exercício pleno da cidadania. Essa concepção rompe com a lógica do investimento tardio e afirma a necessidade de políticas estruturantes desde os primeiros anos de vida.

Nesse sentido, a construção de práticas pedagógicas emancipadoras na educação infantil deve ser compreendida como parte de um projeto de integração social e cultural. A valorização do brincar, da escuta sensível, da diversidade e do protagonismo infantil não se reduz a metodologias ou técnicas pedagógicas, mas configura uma escolha ética e política por uma educação comprometida com o reconhecimento da criança como sujeito histórico, capaz de interpretar e intervir sobre a realidade. Autores como Freire (1996) e Larrosa (2002) sustentam que toda prática educativa é política e, nesse sentido, a pedagogia que se propõe crítica e emancipatória deve estar atenta à escuta do outro, ao diálogo intercultural e à construção de sentidos coletivos para a experiência educativa. No caso da infância, essa perspectiva exige um rompimento com concepções adultocêntricas e escolares que instrumentalizam o processo educativo, transformando-o em mera preparação para etapas posteriores.

As pedagogias contemporâneas que ganharam projeção internacional – como a Waldorf, a Montessori e o Construtivismo – oferecem subsídios importantes para pensar uma educação infantil centrada no desenvolvimento integral da criança e conectada às demandas sociais do território. A Pedagogia Waldorf, baseada nos princípios antroposóficos formulados por

Steiner (1995), propõe uma formação que articule o desenvolvimento físico, anímico e espiritual da criança, respeitando seu ritmo interno e promovendo o contato com a natureza, a arte e o fazer manual. Embora marcada por uma cosmovisão específica, essa abordagem desafia a racionalidade técnico-instrumental que ainda predomina em muitos sistemas escolares, propondo um vínculo mais sensível entre criança, ambiente e conhecimento.

A Pedagogia Montessoriana, por sua vez, valoriza a autonomia da criança e sua capacidade de autoeducação, defendendo um ambiente preparado que estimule a ação, a concentração e a responsabilidade. Para Montessori (1989), a infância é um período de construção ativa do sujeito, e a função do educador/a deve ser a de mediador atento, não de agente controlador.

O Construtivismo, com base nas teorias de Piaget e Vygotsky, afirma que o conhecimento se constrói na interação entre sujeito e meio, sendo a linguagem, a brincadeira e a mediação social elementos essenciais no processo formativo. Essas pedagogias, embora diferentes em origem e ênfase, convergem na valorização da experiência sensível, da liberdade responsável e da ação educativa centrada na criança, constituindo referenciais relevantes para a formulação de políticas e práticas voltadas ao desenvolvimento integral nos contextos ibero-americanos.

No entanto, o potencial transformador dessas abordagens pedagógicas só pode ser realizado se estiver articulado a um projeto político-pedagógico enraizado no território, sensível às condições materiais das comunidades e comprometido com a justiça social. A importação acrítica de modelos pedagógicos estrangeiros, ainda que inspiradores, tende a reproduzir colonialidades epistemológicas e a desconsiderar os saberes locais, as culturas populares e os modos próprios de ser e aprender das

crianças latino-americanas. Como adverte Walsh (2009), a descolonização do conhecimento exige uma pedagogia que dialogue com os saberes subalternizados e reconheça os sujeitos populares como produtores legítimos de conhecimento. Assim, uma política de educação infantil que se proponha a contribuir com a integração regional deve, antes de tudo, reconhecer a pluralidade das infâncias e afirmar o direito à diferença como princípio fundante da educação.

O fortalecimento de uma educação infantil emancipadora e integrada ao desenvolvimento regional requer, ainda, políticas intersetoriais que articulem educação, saúde, cultura, assistência social e planejamento urbano. O conceito de desenvolvimento integral, frequentemente presente em documentos oficiais, não pode se reduzir a retórica normativa, devendo se materializar em ações concretas que garantam às crianças condições dignas de existência, participação e aprendizado. A infância deve ser tratada como prioridade absoluta em todas as esferas de governo, conforme previsto na Constituição brasileira e em tratados internacionais, mas essa prioridade precisa ser traduzida em orçamento público, formação docente, infraestrutura adequada e valorização da diversidade cultural. A ausência dessas condições compromete não apenas o direito das crianças, mas a própria possibilidade de construção de um projeto regional sustentável, inclusivo e democrático.

A articulação entre educação infantil e desenvolvimento regional integrado a demanda, portanto, uma reconceptualização das políticas públicas, que supere a lógica setorial e fragmentada e assuma a infância como eixo estruturante das estratégias de justiça territorial. Em lugar de ser vista como etapa preliminar do processo educativo, a educação infantil deve ser compreendida como base fundante da formação humana e como instância de

transformação das desigualdades sociais que atravessam os territórios latino-americanos. Essa perspectiva requer uma pedagogia da escuta, da participação e do pertencimento, capaz de romper com os modelos padronizados de escolarização e de afirmar a educação infantil como espaço de produção de sentidos, de vínculos e de projetos coletivos. É neste horizonte que a educação infantil poderá cumprir seu papel como estratégia efetiva de integração regional e desenvolvimento humano sustentável nos países ibero-americanos.

6 CONCLUSÃO

A análise aprofundada da construção histórica da infância e da evolução das políticas públicas voltadas à educação infantil no Brasil — articulada aos desafios e possibilidades da integração regional iberoamericana — permite reconhecer que os avanços normativos e pedagógicos conquistados nas últimas décadas, embora significativos, permanecem insuficientes frente à complexidade das desigualdades sociais, territoriais e culturais que marcam as experiências concretas das infâncias. A positivação legal de direitos, tal como expressa na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Base Nacional Comum Curricular e em instrumentos regionais como as Metas Educativas 2021 da OEI, estabelece um marco civilizatório importante, mas encontra severos limites em sua efetivação prática quando confrontada com os desafios cotidianos enfrentados pelas instituições de educação infantil, especialmente nas periferias urbanas e em áreas rurais e indígenas.

Os resultados obtidos ao longo desta pesquisa evidenciam que a desigualdade de acesso, a precariedade das condições de trabalho docente, a

fragmentação das políticas públicas e a escassa articulação intersetorial constituem barreiras estruturais à consolidação de uma educação infantil de qualidade, democrática e emancipadora. A distância entre o prescrito e o realizado, entre a legislação e a prática, denuncia a existência de um modelo de política educacional que, embora juridicamente robusto, é vulnerável diante da ausência de financiamento equitativo, da lógica meritocrática de avaliação e da priorização de agendas econômicas em detrimento dos direitos sociais. A educação infantil, muitas vezes tratada como etapa preparatória ou como serviço de assistência, carece de reconhecimento efetivo como política pública de Estado e como fundamento para o desenvolvimento humano integral.

Diante desse cenário, impõe-se a necessidade de um deslocamento paradigmático: é preciso reconhecer a infância como eixo estruturante de projetos de desenvolvimento territorial e como campo estratégico de investimento público. Tal mudança requer não apenas ações técnicas, mas também posicionamentos ético-políticos que afirmem a centralidade da criança enquanto sujeito histórico, plural, culturalmente situado e portador de direitos. Isso implica o abandono de modelos homogêneos de escolarização e a construção de pedagogias que valorizem o brincar, a escuta ativa, o cuidado e a participação das crianças nos processos decisórios que afetam suas vidas. Como demonstrado nas discussões anteriores, práticas pedagógicas baseadas no respeito à diversidade, no diálogo intercultural e na valorização dos saberes locais são elementos fundamentais para a constituição de uma educação infantil crítica e transformadora, capaz de promover justiça social e coesão regional.

A atuação do/a educador/a, nesse contexto, não pode ser reduzida à execução de currículos prescritos ou à gestão de rotinas escolares. O/A

professora/a da educação infantil é, acima de tudo, um agente intelectual e político que media culturas, interpreta contextos e participa ativamente da construção de sentidos compartilhados sobre a infância. Sua formação inicial e continuada deve ser repensada a partir de uma concepção ampliada de docência, que inclua o conhecimento das dimensões históricas, sociais, filosóficas e antropológicas da infância, bem como o domínio de práticas pedagógicas sensíveis, criativas e democráticas. Além disso, a valorização profissional deve ser tratada como política estruturante e inegociável, compreendendo remuneração digna, condições adequadas de trabalho, tempo para estudo e planejamento, e participação nos processos de formulação das políticas públicas.

No plano regional, a articulação entre os países ibero-americanos deve ultrapassar a cooperação retórica e promover mecanismos concretos de integração educacional a partir da infância. É urgente a criação de redes interinstitucionais que promovam o intercâmbio de experiências pedagógicas, a construção de indicadores contextualmente sensíveis e o financiamento compartilhado de programas destinados à educação infantil, com prioridade para regiões historicamente marginalizadas. A harmonização de marcos normativos, a mobilização de organismos multilaterais e a valorização da diversidade cultural devem guiar a formulação de um pacto regional pela infância, no qual a educação seja compreendida como bem comum e condição para a construção de democracias substantivas.

Nesse sentido, os resultados deste estudo sugerem três caminhos centrais para o avanço da educação infantil como estratégia de desenvolvimento regional: i) a institucionalização de políticas intersetoriais sustentadas por planejamento territorial e financiamento redistributivo; ii) a promoção de processos formativos que reconheçam os educadores como

protagonistas na construção de uma pedagogia crítica da infância; e iii) a criação de dispositivos de governança regional que assegurem o direito à educação infantil como prioridade nas agendas de integração iberoamericana. Tais caminhos exigem, contudo, o enfrentamento de interesses estabelecidos, a desconstrução de paradigmas tecnocráticos e o fortalecimento de uma cultura pública comprometida com a equidade, a solidariedade e a dignidade humana desde os primeiros anos de vida.

Por fim, propõe-se que estudos futuros aprofundem a análise da interrelação entre políticas de educação infantil e indicadores de desenvolvimento regional em territórios específicos, especialmente em zonas de fronteira, áreas rurais e comunidades indígenas e quilombolas. Também se recomenda a investigação de práticas pedagógicas inovadoras, conduzidas por redes públicas e comunitárias, que desafiem os modelos hegemônicos e revelem possibilidades concretas de transformação social desde a infância. A complexidade dos desafios aqui apresentados não admite soluções simplistas ou respostas imediatas, mas exige a produção coletiva de conhecimento, o diálogo permanente entre teoria e prática e o compromisso político com a construção de uma infância plena de direitos, significados e possibilidades. A educação infantil, longe de ser apenas um serviço educacional, é a expressão mais concreta de um projeto de sociedade e, como tal, deve ocupar o centro das políticas de desenvolvimento humano, cultural e regional no século XXI.

7 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Clóvis de Souza. **A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho**. Uberlândia: EDUFU, 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNCC e educação infantil: avanços e tensões. **Cadernos de Educação Infantil**, v. 24, n. 48, p. 7–22, 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 Mai. 2025.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 05 Mai. 2025.

BRASIL. Lei n.º 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:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 jun. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 04 Mai. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 08 Mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF.pdf. Acesso em: 02 Mai. 2025.

CAMPOS, Maria Malta. Qualidade da educação: uma discussão necessária. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 345–356, 2011.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da educação e responsabilidade do Estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 105–122, 2002.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Políticas públicas para a educação infantil no Brasil: entre a inclusão e a fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 381–398, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Política educacional, legislação e planos de educação no Brasil: uma análise a partir da LDB. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 15–39, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

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

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

KUHLMANN JR., Moyses. Políticas públicas e educação infantil no Brasil: a construção da responsabilidade do Estado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 177–198, 2001.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONTESORI, Maria. **A criança**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1989.

OEI. Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários**. Madrid: OEI, 2010. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/metas2021/metas2021.pdf>. Acesso em: 15 Mai. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação básica e o direito à educação: impasses e possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 963–986, 2007.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral. 10. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1996.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas sociedades contemporâneas: da marginalidade à cidadania. In: KRAMER, Sonia (org.). **A infância e sua singularidade: múltiplos olhares**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 19–43.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação I**. São Paulo: Antroposófica, 1995.

STRECK, Danilo Romeu. Educação como prática do comum: uma pedagogia para o século XXI. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 769–788, 2010.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educação e justiça social na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2009.

UNASUL. União de Nações Sul-Americanas. **Tratado Constitutivo da União de Nações Sul-Americanas**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2008. Disponível em:
https://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desarma/UNASUL_-_Tratado_Constitutivo.pdf. Acesso em: 15 Mai. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento outro a partir da diferença colonial. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Direitos humanos, educação e diversidade cultural**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 49–74.