

Expansão de vagas na educação infantil com conveniamento na região de Guaianases, São Paulo: uma política carente e permanente

Expansion of vacancies of early childhood education with agreement in the region of Guaianases, São Paulo: a needy and permanente policy

Ampliación de vacantes en la educación infantil con convenio en la región de Guaianases, São Paulo: una política necesitada y permanente

Maria Aparecida Antero Correia¹
Universidade Federal de Rondônia

Resumo: Este artigo apresenta dados de pesquisa de mestrado desenvolvida em Guaianases, São Paulo. Esta região se destaca no contexto educacional paulistano pelo considerável aumento de vagas em creches por meio de um amplo processo de conveniamento entre a Prefeitura e organizações da sociedade civil. Com abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas, observações e análise documental em duas instituições de Educação Infantil de 0 a 3 anos, sendo uma de gestão direta e outra conveniada, tendo como foco a relação entre atendimento à demanda e qualidade. O estudo concluiu que as reformas neoliberais no Brasil criaram condições para o aumento de processos de privatização, dentre eles o conveniamento, que nem sempre proporcionam condições para a qualidade da educação da criança pequena.

Palavras-chave: Educação infantil. Crianças de 0 a 3 anos de idade. Políticas públicas.

Abstract: This paper presents data from a master's research developed in the city of Guaianases, São Paulo State, Brazil. This region stands out in the educational context of São Paulo State due to the considerable increase in vacancies in day care centers through a broad process of agreements between the City Hall and civil society organizations. Interviews, observations and document analysis were carried out - from a qualitative approach - in two early childhood education institutions from 0 to 3 years old - one directly managed and the other result of an agreement process - focusing on the relationship between meeting demand and quality. The research concluded that the neoliberal reforms in Brazil created conditions for the increase of privatization processes in the educational field, among them the agreements, which do not always provide conditions for the quality of education for young children.

Keywords: Early childhood Education. 0 to 3 year old children. Public policies.

Resumen: Este artículo presenta datos de investigación de maestría desarrollada en Guaianases, São Paulo. Esta región se destaca en el contexto educativo paulistano por lo considerable aumento de vacantes en guarderías por medio de un amplio proceso con convenio entre la Alcaldía y organizaciones de la sociedad civil. Con un enfoque cualitativo, fueron realizadas entrevistas, observaciones y análisis de documentos en dos instituciones de educación infantil de 0 a 3 años, siendo una gestión directa y otra con convenio, teniendo como enfoque la relación entre asistencia a la demanda y calidad. El estudio concluyó que las

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Universidade Federal de Rondônia E-mail: cidinha.antero@unir.br; Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1081516742527689>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8071-4596>.

reformas neoliberales en Brasil crearon condiciones para el aumento de procesos de privatización, de entre ellos el con convenio que ni siempre proporcionan condiciones para la calidad de la educación del niño pequeño.

Palabras clave: Educación infantil. Niños de 0 a 3 años. Políticas Públicas.

Recebido em: 23 de março de 2022

Aceito em: 18 de maio de 2022

Introdução

Recentemente uma notícia causou grande repercussão na cidade de São Paulo: a diminuição do número de crianças de 0 a 3 anos que aguardam vagas na rede de creches da capital paulista. A administração municipal anunciou, em dezembro de 2020, que tinha “zerado” as filas para acesso às creches, solucionando um dos principais problemas sociais do município, que há décadas convive com milhares de crianças à espera de uma vaga.

Seria uma grande novidade para a população paulistana e uma realidade muito distante de outros momentos da história da Educação Infantil em São Paulo, que vinha registrando milhares de crianças no aguardo por uma vaga. No ano de 2016, foram computadas 65.040 crianças à espera de uma vaga. Segundo a Prefeitura, a diminuição da fila por creche tem origem na expansão do atendimento, em decorrência da criação de novas vagas, que de 2016 a 2020 aumentaram 32%, com o total de 91.240 (PMSP, 2020).

Mas é preciso destacar dois aspectos em relação a esta suposta ideia de “vagas para todas as crianças”. O primeiro é a não comprovação, na prática, do fato divulgado, pois a própria prefeitura reconhece que existe criança fora da creche, quando mantém um programa que oferece bolsa/*voucher*. O programa “Bolsa Primeira Infância” é direcionado às famílias que aguardam uma vaga na creche. Ele foi lançado em dezembro de 2019 pela Secretaria Municipal de Educação e paga às famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica um valor mensal de R\$ 200,00 por criança de até três anos que não conseguiu uma vaga em creche. O *voucher* não precisa ser obrigatoriamente utilizado para pagamento de uma creche privada, e das famílias não é exigida a prestação de contas sobre sua utilização. As condições são a manutenção da vacinação das crianças em dia e participação em encontros sobre parentalidade e cuidados com a primeira infância. Ao se conseguir uma vaga nas creches, cessa o benefício (PMSP, 2022).

O segundo aspecto refere-se à forma como vem se ampliando o acesso das crianças de 0 a 3 anos em instituições de Educação Infantil em São Paulo: o conveniamento com instituições da sociedade civil, geralmente filantrópicas e comunitárias. Nas últimas

décadas, diante da grande demanda por vagas, e sendo pauta permanente das discussões sobre os problemas sociais da cidade, existe uma forte pressão para que seja encontrada uma solução pela administração municipal. Neste quadro, para solucionar o problema, a principal opção - não apenas da atual gestão, mas também de gestões anteriores - tem sido ampliar a oferta de vagas com o conveniamento.

Em dezembro de 2019, a rede de creches do município de São Paulo mantinha o total de 2.490 unidades, das quais 2.017 eram conveniadas² e somente 383 de administração direta. Os dados são do Tribunal de Contas do Município de São Paulo (TCMSP), que realizou auditoria entre abril de 2020 e fevereiro de 2021, por amostragem em Centros de Educação Infantil (CEIs) sorteados entre conveniados e diretos. Ainda segundo o relatório, em dezembro de 2019, eram 344.502 crianças matriculadas nas creches da cidade, sendo 289.181 (83,9%) na rede conveniada e 55.321 (16,1%) nas creches diretas. De 2014 a 2019, enquanto a rede de conveniadas cresceu 50,4%, as diretas avançaram somente 0,6%, o que repercutiu no aumento do número de matrículas nos conveniados, 71,9%, enquanto na rede direta foi registrada queda de 0,9% (TCMSP, 2021).

Esse forte movimento de criação de vagas por meio de parcerias existe há muitos anos em todo o município, e, segundo Nascimento e Silva (2015), não é uma política transitória, mas permanente, visto que não estão sendo construídas unidades de gestão direta na mesma proporção que as conveniadas. Segundo os autores, dois principais motivos se unem para o aumento do conveniamento: o baixo custo de uma unidade de gestão conveniada e a rapidez na efetivação dos convênios – consequentemente, do início de funcionamento. Ao pesquisar os custos de um CEI direto e um conveniado com o mesmo número de crianças, foi constatado que o valor mensal por criança na rede direta era de cerca de R\$ 1.086,79, e na rede conveniada o custo era de no máximo R\$ 606,83 (NASCIMENTO; SILVA, 2015).

Dentre as regiões da periferia - locais onde a demanda pelo atendimento é maior -, destaca-se Guaianases, na Zona Leste, que, segundo o Mapa da Desigualdade na Primeira Infância, tem o menor prazo para atendimento de vagas, com cerca de 25 dias, enquanto em outras regiões, os pais podem levar em média 200 dias para conseguir matricular seus filhos em uma creche (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2021).

Nos últimos anos, Guaianases ampliou de maneira intensa a celebração de convênios para o atendimento educacional das crianças de 0 a 3 anos. Já no ano de 2013, a Diretoria

² As creches conveniadas podem funcionar em prédios cedidos pela Prefeitura ou em estrutura própria, mas a gestão é totalmente realizada pelas entidades contratadas, que recebem um valor *per capita* por criança atendida, por meio de convênios assinados com a Prefeitura.

Regional de Educação de Guaianases atendia 94,52% da demanda por creches e era a segunda em números de atendimento conveniado, com 87,44% do total (CORREIA, 2013).

É uma política que, de um lado, atende às necessidades da política educacional e do direito à educação da criança pequena do ponto de vista da quantidade, mas, por outro lado, afeta as condições de qualidade existentes, principalmente nas unidades geridas pelas entidades conveniadas. Tal constatação está presente no relatório do TCMSP (2021), que, para avaliar a garantia de um padrão mínimo de qualidade, elencou cinco aspectos a serem observados na auditoria: 1) suporte administrativo oferecido pela Secretaria e Diretorias de Educação; 2) registros efetuados pela supervisão escolar relacionados a padrões básicos de qualidade; 3) estrutura administrativa e de gestão das escolas observadas; 4) dimensões dos ambientes das unidades escolares; e 5) resultados e monitoramento dos planos de ação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista³ realizados pelos CEIs.

Algumas conclusões do relatório apresentam diferenças substanciais entre a rede conveniada e a rede direta:

1) Os procedimentos para inclusão de crianças com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades e superdotação são menos burocráticos na rede direta, e somente as unidades da rede direta dispõem de Auxiliar de Vida Escolar (AVE);

2) Na rede conveniada foi verificado maior número de registro de necessidades de adequação aos padrões de qualidade da Educação Infantil nos CEIs do que nas unidades da rede direta. As maiores diferenças são em relação à organização do espaço físico e aos recursos materiais e mobiliários;

3) O tempo em sala de aula dos professores da rede conveniada é maior: 40 horas semanais, enquanto na rede direta é de 25 com 5 para formação. Os salários de quase 50% dos diretores dos CEIs diretos são superiores a dez salários-mínimos. Já na rede conveniada, mais de 85% não ultrapassam cinco salários-mínimos. Entre os professores, 70,9% dos docentes dos CEIs diretos recebem entre três e cinco salários-mínimos. No conveniado, 99,2% dos professores recebem entre um e três salários-mínimos;

4) Quase 58% dos CEIs conveniados não dispõem de qualquer ambiente interno para recreação, e 30,8% não possuem áreas externas descobertas.

³ Esse documento foi lançado em 2016 durante a gestão do então Prefeito Fernando Haddad e pretende ser um instrumento para discutir a qualidade social da Educação Infantil, por meio de reflexões sobre concepções, práticas e contextos, por meio de uma autoavaliação institucional participativa. O documento também prevê a elaboração de um plano de ação a partir dos resultados obtidos na autoavaliação para sugerir aprimoramentos e melhoras em cada unidade de Educação Infantil (PMSP, 2016).

Os dados apresentados pelo Tribunal de Contas não são necessariamente uma novidade para as discussões sobre qualidade da Educação Infantil em São Paulo. No ano de 2009, o mesmo Tribunal verificou, em outra auditoria, que, apesar do aumento quantitativo das vagas, a Prefeitura não estava conseguindo acompanhar e fiscalizar devidamente as unidades nem oferecia elementos para “atestar que o ensino intitulado ‘cuidar e educar’ na Educação Infantil está se desenvolvendo com qualidade” (TCMSP, 2009, p. 187, grifo do texto original).

A pesquisa de mestrado apresentada neste trabalho também discutiu as diferenças em relação à qualidade entre a rede conveniada e a rede direta, ao pesquisar o atendimento na região de Guaianases, em uma unidade de gestão direta e uma unidade de gestão conveniada. Foram constatadas substanciais diferenças em relação, por exemplo, ao espaço físico e aos profissionais das instituições. No caso do prédio da creche conveniada, estava presente um processo de adaptação de uma residência, com salas de atendimento improvisadas. A fala da diretora da unidade relata a situação:

O meu CEI é assim: por ser conveniado, o espaço não é muito grande. Então, tudo que a gente consegue, alguma coisa é burocrática, porque a gente tem a verba e tudo tem que ser de acordo com a verba, se passar mais a assistência tem que cobrir. Eu acho que teria que ter mais brinquedos para as crianças. Brinquedos que incentivam a coordenação motora. Espaço, porque espaço nós não temos mesmo. O nosso espaço é pequeno (CORREIA, 2013, p. 98).

Outro aspecto pesquisado e que coincide com os dados do relatório de 2021 do TCM versa sobre os profissionais. Enquanto na instituição de gestão direta os professores tinham uma jornada de 30 horas semanais, sendo 5 horas para trabalho pedagógico (sem as crianças), na instituição conveniada, a jornada era de 40 horas semanais, sem tempo reservado para o trabalho de planejamento pedagógico (CORREIA, 2013). Portanto, verifica-se que essa diferença entre salário e jornada vem sendo mantida pela administração municipal, que, apesar de aumentar o número de vagas, não resolveu um dos grandes problemas relacionados aos profissionais que atuam junto às crianças nas instituições de Educação Infantil.

É preciso considerar que o aumento do número de unidades conveniadas faz parte da realidade de muitos municípios brasileiros. De acordo com Pinto e Correa (2020), a evolução da matrícula de creches conveniadas no Brasil teve um grande salto nos últimos anos, passando de 290 mil, em 2008, para 569 mil, em 2017. O estado de São Paulo é um dos que mais têm participação de creches conveniadas na matrícula total, com 31%, perdendo apenas para o Distrito Federal, com 42%. As duas regiões citadas estão acima da média nacional que é de 17%.

Na cidade de São Paulo, no ano de 2017, a rede conveniada tinha 1.623 creches conveniadas e 230 mil matrículas, que representavam 67% do total da matrícula no município, quatro vezes a matrícula municipal e mais de 40% do total das matrículas conveniadas do País (PINTO; CORREA, 2020).

Os autores também constataram que a Educação Infantil avançou no que se refere ao número de crianças matriculadas, principalmente após a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a partir de 2007. Mas destacam que ainda existem problemas a serem resolvidos:

[...] os mecanismos de controle social não foram suficientes para se garantir um melhor uso dos recursos disponíveis [...] é preciso evidenciar que os recursos destinados à EI foram e são absolutamente insuficientes, sobretudo para a creche, sendo este o segmento dentro da etapa com o maior custo (PINTO; CORREA, 2020, p. 23).

E, por fim, ainda destacaram a existência de muitas desigualdades na Educação Infantil no Brasil: mesmo com avanços na quantidade de crianças matriculadas, esta etapa da educação básica ainda prescinde de efetivação de critérios de qualidade, como o número de crianças por turma, a infraestrutura necessária e a falta de formação continuada dos professores (PINTO; CORREA, 2020).

Diante do exposto, os dados apresentados neste trabalho ensejam a necessidade de, além de “quantificar” a política, também discutir como se efetiva o direito à educação de qualidade nas instituições educacionais do Brasil, relacionando com os contextos políticos, históricos, econômicos e sociais, articuladas ao quadro de políticas educacionais que vem sendo elaborado e implementado no mundo e no Brasil. Nesse sentido, revisitar as transformações pelas quais passou o Estado brasileiro nas últimas décadas é fundamental.

No campo das políticas públicas e da gestão educacional, a política de concessão de *vouchers* e o conveniamento, principais ações da Prefeitura Municipal de São Paulo para expansão do acesso à creche, está de acordo com um quadro nacional e global, em que as relações entre as esferas pública e privada ganharam novos contornos, caracterizando um processo que resulta na precarização e privatização da educação (PERONI, 2015).

Diante desse quadro, o estudo da política pública educacional é de extrema importância para fazer “avaliações menos ingênuas”, considerando que na política pública “a implementação efetiva, tal como ela se traduz para os diversos beneficiários, é sempre realizada com base nas referências que os implementadores de fato adotam para desempenhar suas funções” (ARRETCHE, 2001, p. 47). Ou seja, caso o implementador [prefeito(a), secretário(a) de educação, diretor(a) regional e escolar, professor(a)] tenha uma referência de

que apenas a vaga, sem considerar necessariamente as diretrizes de qualidade, é suficiente para atendimento da criança pequena, caminha-se novamente para sua inclusão precoce no mundo das desigualdades, pois, conforme relata Rosemberg (1994, p. 155), um atendimento sem um padrão de qualidade fará com que a criança desde cedo seja inserida numa “trajetória de usuário desrespeitado pelos serviços que concretizam e operacionalizam as políticas sociais. Uma história de não cidadão”.

Portanto, é necessário realizar reflexões sobre as políticas para a infância, bem como sobre as políticas educacionais e as concepções de infância, criança e Educação Infantil que as fundamentam para compreender sua elaboração e implementação, pois a forma como a infância entra na esfera pública “é crucial para a posição que ocupa na arena de negociação das políticas públicas – inclusive dos marcos legais nacionais e internacionais” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 697).

Se a forma como a criança entra nas discussões de elaboração de determinada política é decisiva para seu desenho, também no momento de implantação ela é definidora das ações governamentais e a forma que vai assumir nas escolas, e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas que serão desenvolvidas em cada contexto educacional. Portanto, também se faz necessário buscar as referências dos implementadores e, no caso da Educação Infantil, quais concepções de criança e infância estão presentes no cotidiano escolar.

Assim, para além do que preconiza a legislação, para se discutir políticas públicas é necessário considerar todos os momentos de seu ciclo: a formulação, a implementação e a avaliação, que se articulam dentro de um processo social fundamental de estudo de políticas para a “identificação do tipo de problema que a política pública visa corrigir, na chegada desse problema ao sistema político (*politics*) e à sociedade política (*polity*), e nas instituições/regras que irão modelar a decisão e a implementação da política pública” (SOUZA, 2006, p. 39).

Considerando as premissas elencadas, este trabalho pretende analisar, dentro do marco das políticas públicas, junto ao momento de implementação, a partir do estudo realizado por Correia (2013), o atendimento à demanda e a qualidade da educação de 0 a 3 anos na região de Guaianases e como ele se materializa na gestão local das políticas educacionais e nas duas instituições educacionais selecionadas, articulando questões quantitativas e qualitativas.

Na primeira parte, é feita uma contextualização da Reforma da Administração Pública ocorrida no Brasil a partir dos anos 1990 e que repercute até os dias atuais na forma como se articulam as relações entre Estado, mercado e sociedade, inclusive na esfera municipal do poder público. Em seguida, são discutidas as concepções de criança e infância, que

fundamentam as políticas públicas e que estão presentes em sua implementação, com dados e informações específicos sobre a região de Guaianases, buscando a compreensão do contexto local e a visão que profissionais da educação têm sobre a política pública. E, por fim, são apresentadas algumas conclusões que proporcionam possibilidades de reflexão e criticidade sobre as políticas públicas educacionais brasileiras.

Reforma do Estado no Brasil e as repercussões na educação

O Brasil, a partir da década de 1990, insere-se em uma nova ordem capitalista mundial. É um momento em que o neoliberalismo se consolidou do ponto de vista das políticas adotadas na economia, que, conforme afirma Fiori (1997), caracteriza-se pela remercantilização da força de trabalho, contenção ou desmontagem dos sindicatos, desregulação dos mercados de trabalho e privatização de muitos serviços sociais. Mas, o neoliberalismo também é uma forma de ver o mundo, que se instaurou como “ideologia e prática; modo de compreender e agir; forma de gestão do mercado e poder político; concepção do público e do privado; ordenação da sociedade; e visão de ‘mundo’” (RAMOS, 2005, p. 32, grifo da autora).

No mundo do trabalho, o contexto da reestruturação produtiva alterou a produção industrial, saindo da lógica de acumulação fordista e Taylorista para um novo processo, caracterizado principalmente pela flexibilidade, pela redução do número de trabalhadores, aumento da tecnologia no processo de trabalho e um novo modelo de gestão das organizações (ANTUNES, 2003). Se no processo de trabalho ocorreu uma profunda reestruturação que alterou o padrão de acumulação do capital, no Estado, as alterações também mudaram sua forma de atuação, compondo uma nova proposta de gestão pública, com diversas reformas e incorporação de diversos conceitos do mundo empresarial.

No caso brasileiro, a reforma do Estado teve impulso em 1995, quando foi criado o MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado) e aprovado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que apresenta, de maneira clara e direta, a concepção de um Estado gerencial, baseada nas ideias propagadas da área da administração, na eficiência com controle de resultados e propondo uma redefinição e redirecionamento nas funções do Estado, passando de agente executor das políticas para promotor e regulador:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento [...] (BRASIL, 1995, p. 17-18).

A reforma utiliza a justificativa de ineficiência do Estado, que seria decorrente da criação de distorções geradas pela execução de ações por parte da gestão pública voltadas para a estabilização e o desenvolvimento econômico. Em decorrência deste discurso, se inicia um processo de reordenamento das relações econômicas e sociais da década de 1990, com um profundo processo de privatização e descentralização da execução de diversos serviços públicos para o chamado setor público não estatal, que segundo a Reforma do Estado brasileira, é um processo de publicização:

[...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que, entretanto, não está claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos esse processo de “publicização” (BRASIL, 1995, p. 17-18, grifo do texto).

Em todo o mundo, a tendência geral dessa política de defesa do Estado com caráter gerencial considera que a “crise” do Estado seria o grande problema para o desenvolvimento das economias e não reconhece que, na realidade, a crise que afetou a maioria das economias mundiais, a partir do final da década de 1970, advém de uma crise estrutural do capitalismo (PERONI, 2003). Entendendo que seria necessário alterar a conformação do Estado para superar a crise, a reforma brasileira teve como base a racionalização de recursos para diminuir o papel do Estado nas políticas sociais, o aumento nas ações públicas da participação de agentes privados e de organizações sociais, além de descentralizar a execução das políticas para as esferas estaduais e municipais.

No caso dos processos de publicização, foram criados marcos legais que passaram a reger a relação do Estado com os outros setores da economia na execução das políticas públicas. Exemplo foi a criação da Lei n.º 9.637, de 15 de maio de 1998, que dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais e cria o Programa Nacional de Publicação, extingue órgãos e entidades. Outra importante lei deste período é a n.º 9.790/90, que cria as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

Grandes mudanças também ocorreram no campo da educação, com uma nova conformação da política pública, em consonância com o que ocorria em todo o mundo nas relações entre mercado, Estado e sociedade, ampliando as relações com o setor privado por meio de processos declarados de privatização ou de delegação de responsabilidade, antes assumidas pelo Estado, para organizações da sociedade civil, ou até mesmo para o setor privado, constituindo-se em um processo complexo e multifacetado (PERONI, 2015).

Assim, as privatizações ocorridas a partir da década de 1990 trazem a marca e as características de uma concepção de Estado mínimo. No entanto, como alerta Peroni (2003, p. 50), é um “Estado de classe, hegemônico pelas elites do setor financeiro, neste período particular do capitalismo, e que se torna mínimo apenas para as políticas sociais” (PERONI, 2003, p. 50).

De seu lado, o capital, antevidendo possibilidades de dividendos diante de mais uma crise estrutural, apropria-se das políticas sociais como uma área de expansão de seus lucros e mais uma oportunidade de negócios (BALL, 2004). As formas como as linhas gerais desse pensamento – que se tornou hegemônico – efetivaram-se na prática dependeram de cada contexto, pois, segundo Ball (2011, p. 29), as “configurações locais e regionais de provisão também diferem, e essas variações e diferenças têm de ser balanceadas contra padrões e tendências gerais” (BALL, 2011, p. 29).

No entanto, mesmo com possibilidades variadas de adoção e implementação das novas diretrizes neoliberais, é importante destacar algumas linhas gerais que seguem as reformas do Estado e os processos de privatização da educação. Ball e Youdell (2007) apresentam a privatização da educação como um processo “encoberto”, sem detalhamento ou conhecimento, ou, ainda, sem compreensão por parte da sociedade. Para os autores, a privatização da educação pública pode acontecer de forma **endógena**, com a incorporação de ideias, métodos e práticas do setor privado dentro do setor público, ou **exógena**, com a abertura da educação pública à participação do setor privado com a adoção de suas premissas no que se refere à concepção, à gestão e à provisão de diferentes aspectos da educação pública.

A complexidade do processo de mudança na educação, com a adoção de uma perspectiva privatizante, também foi estudada por Adrião (2018), que concluiu que a privatização da educação vem ocorrendo a partir de três dimensões: da oferta, da gestão e do currículo. Considerando as pretensões deste trabalho, interessam mais para o tema as duas primeiras dimensões.

Acerca das possibilidades de privatização apresentadas pela autora sobre a oferta educacional, foi detectado um crescimento do atendimento em escolas privadas lucrativas e programas de bolsas em estabelecimentos privados, com subsídio à oferta através de: a) convênios/contratos/termos de parcerias entre governos e organizações privadas; b) subsídio com incentivos fiscais; c) escolas privadas com fins de lucro; d) tutorias; e) aulas particulares; e f) escolas privadas conveniadas ou sob contrato custeadas com fundos públicos (*Charter School*), Bolsas de estudo (*Vouchers*); Educação domiciliar.

No caso da gestão, ela pode acontecer de duas formas: a primeira, a partir da assunção por parte dos sistemas de ensino de orientações deliberadas por organizações privadas com fins lucrativos, caracterizando uma **privatização do sistema educacional**; e a segunda, pela própria transferência da gestão para uma instituição privada, que passa a prover determinado serviço público, uma **privatização da gestão escolar**. Neste último caso, acontece a transferência da gestão escolar para organizações com e sem fins lucrativos, ou, ainda, para cooperativas de trabalhadores e de pais.

A partir da abordagem de Adrião (2018), é possível considerar que os convênios realizados pela Prefeitura Municipal de São Paulo inserem-se nessa lógica e representam um passo decisivo para que a privatização da gestão e da oferta assumam contornos extraordinários na Educação Infantil de 0 a 3 anos. Na maior cidade do Brasil, os rumos que a política educacional está tomando eximem cada vez mais a administração pública de investir em equipamentos totalmente públicos, que, conforme afirmado anteriormente, apresentam mais condições de oferecer uma educação de qualidade.

Delineadas as premissas que envolvem a conjuntura e as formas como os sistemas de ensino, com destaque para o de São Paulo, têm atuado diante das transformações capitalistas das últimas décadas, e, principalmente, como o Estado adotou tais formas, o próximo passo será apresentar o contexto local de Guaianases e seu diferencial no atendimento das crianças pequenas na região. À perspectiva de privatização e de desresponsabilização do Estado irá se aliar a influência que as concepções de criança e infância têm no delineamento e na efetivação da política pública de educação de 0 a 3 anos na região.

Concepções de infância e criança no atendimento das creches em Guaianases: quando é a carência, e não o direito, que determina a política

Nas discussões e na literatura mais recentes sobre criança e infância, a visão de criança do ponto de vista individual vem sendo substituída por uma visão articulada com as discussões sobre as infâncias que

[...] não considera a criança individual, e sim arranjos legais, espaciais, temporais e institucionais voltados às crianças em uma determinada sociedade. Podemos falar de infância como um fenômeno social, como uma construção social ou algo parecido. Sua forma ou arquitetura depende de parâmetros como economia, tecnologia, cultura, atitudes adultas etc., e da interação entre eles (QVORTRUP, 2010a, p. 786).

Vários autores do campo da Sociologia da Infância ou da Psicologia recusam a ideia da criança como um ser passivo que deve ser preparado para o futuro. Em substituição, adotam

uma concepção de infância que respeita a potencialidade da criança no presente, apostando em políticas e práticas pedagógicas baseadas numa criança rica, competente e produtora de cultura (SARMENTO, 2007; GANDINI; EDWARDS, 2002; QVORTRUP, 2010a, 2010b).

Considerando a necessidade de analisar os arranjos legais, espaciais e temporais citados por Qvortrup (2010a), as crianças presentes nas instituições escolares de Guaianases têm especificidades diferenciadas de outras crianças e são influenciadas pelo contexto local, que apresenta um quadro grave de desigualdade econômica e social.

O município de São Paulo é dividido administrativamente em 32 subprefeituras regionais, compostas por 96 distritos. A subprefeitura de Guaianases engloba dois distritos: Lajeado e Guaianases, que, juntos, têm uma população de 268.508 (PMSP, 2022). Localizada no extremo leste da cidade, é um local de grande vulnerabilidade social. Segundo a pesquisa “Mapa da Desigualdade”, da organização não governamental Rede Nossa São Paulo, os distritos não estão entre os 10 piores de São Paulo, mas em alguns dados é possível confirmar as dificuldades enfrentadas pela população da região. A idade média de morte nos distritos de Lajeado e Guaianases estão entre as menores da cidade: 61,2 e 62,9 anos, respectivamente. Nos distritos mais ricos, a média é em torno de 80 anos, como, por exemplo, em Alto de Pinheiros, com 80,9 anos, e Perdizes, com 78,2 anos. A Subprefeitura de Guaianases também está entre as regiões com maiores números de mortalidade infantil, com 3,99 em Lajeado e 11,76 em Guaianazes, enquanto a região de Alto de Pinheiros não registrou nenhuma morte no ano da pesquisa (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2021).

Em que pesem os progressistas documentos referenciais sobre Educação Infantil no Brasil, no momento de implementação são as visões de mundo e de funcionamento do atendimento que determinam a vivência das crianças nas instituições. Nesse sentido, é preciso revisitar as questões relacionadas à concepção de criança e infância para entender a distância que muitas vezes existe entre a legislação e a prática, conforme apontado por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p. 117).

Velhas concepções, preconceitos provenientes de uma história de colonização e escravidão que ainda marca o presente, rotinas e práticas herdadas de tradições assistencialistas, convivem e resistem às propostas mais generosas que presidiram as novas diretrizes legais, baseadas em uma visão da criança como sujeito de direitos, orientada pelos conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento e informada pelas noções de respeito à diversidade.

É o que também constata a pesquisa de Correa (2018). A autora concluiu que “é possível verificar como a política educacional, por vezes de modo **não prescrito oficialmente**, atua para resolver questões de demanda, incidindo negativa e diretamente sobre a vida das famílias e das

próprias crianças” (CORREA, 2018, p. 9, grifo nosso). A existência de uma certa não prescrição da política parece também ser uma tendência na conformação que ela assume no momento de implementação em diversas instituições de Educação Infantil no Brasil.

No caso da região de Guaianases, essa perspectiva esteve presente no processo de expansão das creches, conforme comprovado por CORREIA (2013). Exemplo de como elas são vistas pode ser encontrado na fala da diretora regional de educação na época da pesquisa:

Eu sou uma educadora, acredito na educação, eu acho que você só pode mudar a realidade de um bairro através da educação. Se as nossas crianças começaram mais cedo na escola, porque aqui as crianças precisam de cuidados, a educação é cuidar e educar, e aqui nós precisamos antes de tudo de cuidados. Então, a criança entrando numa creche, ela é bem cuidada, ela é estimulada, ela tem uma alimentação diferenciada. Então nós investimos nisso, e fomos atrás dos parceiros para que a gente pudesse atender essa população. Começamos timidamente, e daqui a pouco, quando eu fui vendo, a gente já estava com cada vez mais organizações não governamentais nos procurando e apresentando locais, e apresentação de condições de projetos. Só que realmente tudo aqui é muito precário. As moradias das crianças já são precárias. As ONGs são oriundas daqui da própria região também. Mas, naquele momento, o nosso objetivo era atender a demanda (CORREIA, 2013, p. 78).

Na perspectiva da gestora, é possível depreender dois principais aspectos. O primeiro se refere ao valor e à importância maior dados às questões de cuidado na Educação Infantil. O segundo é a utilização da perspectiva do cuidado como justificativa para o aumento dos convênios na região.

Já do ponto de vista de quem exerce o trabalho direto com as crianças, as visões sobre o cuidado e a provisão têm sido um forte elemento presente na realidade das instituições, conforme relato da coordenadora pedagógica do CEI conveniado e a visão sobre as crianças:

São crianças bem carentes, desde o vestir até o alimentar e o cuidado. São bem carentes mesmo [...] A maior necessidade é a alimentação. A gente percebe pela atitude delas, pela vontade delas comerem, e principalmente segunda-feira, que temos que fazer duas panelas. Segunda-feira eles vêm famintos. E em relação às frutas também. A gente vê que eles não têm contato com as frutas. Porque quando a gente apresenta as frutas é aquela alegria: Ah! Banana, maçã! (CORREIA, 2013, p. 80).

Ao ser questionada sobre o quê funciona e o quê não funciona na creche, a coordenadora pedagógica destaca novamente a alimentação:

Aqui funciona muito bem a alimentação. Não tem caso de rejeição de alimentação. Todas as crianças se alimentam muito bem. Até porque elas precisam se alimentar. Ela é necessária porque senão... Principalmente o horário de alimentação, porque alimentando a criança, você consegue desenvolver seu trabalho pedagógico. Alimentação é o principal (CORREIA, 2013, p. 80).

E, finalmente, a entrevista com uma professora, neste caso da instituição de gestão direta:

Então, o que eu vejo nesse CEI: tem bastante criança que são bem cuidadinhas. Você vê pela mochila, bem organizadinha. Acho que aqui a grande maioria vem com a roupinha bem organizada, com os produtinhos de limpeza, tudo certinho. Tudo no lugarzinho certo. E tem sempre os mais coitadinhos, vamos falar o português correto. Qua às vezes vem aquela roupinha. Às vezes está calor, vem com a roupinha de frio. Às vezes a mãe se esquece de mandar o chinelo para o calor, aí fica com o tênis o dia inteiro. É sofrido para a criança. Então, o CEI é assistencialista, ele está dando assistência para as famílias (CORREIA, 2013, p. 81).

Das falas escutadas dos profissionais que atuam nas creches pesquisadas, a autora concluiu que “sobressai uma visão de compensação de carência, que reforça para a Educação Infantil de 0 a 3 anos um espaço ‘menos nobre’ no âmbito da educação em geral” (CORREIA, 2013, p. 83, grifo da autora). Novamente se verifica, na Educação Infantil, o que Fulvia Rosemberg (2006, p. 73) constatou como uma perspectiva sempre presente na história desta etapa da educação no Brasil, em que “melhores taxas de frequência da Educação Infantil no Brasil podem estar associadas a piores indicadores de qualidade de oferta”.

Considerando as recentes discussões relacionadas à qualidade da educação a partir de uma visão social que deve assegurar uma educação eficiente, eficaz e efetiva socialmente para melhorar a aprendizagem dos educandos, mas que também deve se articular com a melhoria das condições de vida e de formação da população (DOURADO, 2007), o papel da família assume preponderância no processo educacional.

No caso de Guaianases, também em decorrência da grave situação de vulnerabilidade social, a visão da escola carrega preconceitos que seguem a tendência de culpar os pais das crianças por sua própria situação de exclusão social, que pode afastá-los da escola.

Nas duas instituições pesquisadas, o que se verificou em relação às concepções sobre as famílias das crianças e sobre sua participação nas instituições escolares foram aspectos mais negativos do que positivos, destacando-se três principais: 1) ausência de acompanhamento dos filhos em função das necessidades de trabalho; 2) falta de instrução dos pais, atrapalhando o desempenho das crianças e dos profissionais, pois estes não valorizam o trabalho voltado para a educação; e 3) falta de compromisso, interesse ou até mesmo negligência dos pais em relação à educação dos filhos, decorrentes dos permanentes problemas da falta de estruturação familiar (CORREIA, 2013, p. 86).

Essa percepção sobre as famílias está presente nas escolas e forma uma ideia contraditória, também confirmada por Paro (2000), em que, ao mesmo tempo que se cobra mais participação das famílias, reconhece-se sua “incapacidade” de cuidar e educar os filhos.

Essa visão em relação às famílias, e que pode afastá-las da participação na comunidade escolar, também pode interferir na qualidade da educação, pois a participação das famílias não apenas no acompanhamento das crianças, mas nas discussões coletivas sobre os temas que afetam o cotidiano escolar é de fundamental importância nos processos de avaliação que requerem a participação de todos os segmentos que interferem no processo educacional, inclusive dos pais, uma característica fundamental a ser considerada no campo da Educação Infantil.

Neste percurso, que estrutura a rede do município de São Paulo, cada vez mais é necessário, para além do acesso, resgatar o papel que o educar e o cuidar exercem na Educação Infantil de forma indissociável e as perspectivas mais modernas sobre discussão de qualidade que incorporam as condições e a democratização da educação e a melhoria das condições de vida da população atendida como fator fundamental de uma boa educação.

No cerne das concepções sobre a criança e da observação sobre Educação Infantil brasileira, deve-se sempre apontar as crianças como sujeitos de direitos (LUZ, 2008), que não pode se restringir apenas ao que está escrito na legislação. É preciso observar e intervir para que elas se tornem **sujeitos de políticas**, com ações governamentais que valorizam seu papel no hoje e no agora, para que de fato seja respeitado seu direito à educação de qualidade.

Conclusões

As políticas de Educação Infantil no Brasil apresentam importantes avanços, como sua inclusão como primeira etapa da educação básica e a obrigatoriedade, no caso das pré-escolas, na idade de 4 e 5 anos. Outro importante avanço é a expansão das matrículas, em grande parte decorrente de sua entrada no sistema de financiamento da educação pública com o FUNDEB (PINTO; CORREA, 2020).

No entanto, um dos fatores que afeta a qualidade das políticas oferecidas é a expansão da oferta por meio de convênios, o que leva à caracterização de um quadro em que a vaga, em muitas situações, é considerada como uma forma de salvar as crianças, “evitando problemas futuros”, como já aconteceu em outros momentos de nossa história, conforme lembra Rizzini (2011), ao mencionar as políticas para a infância no início do século XX. É o que comprova a fala da diretora regional de educação, quando diz: “se eu não cuidar dessa criança, o que vai ser dela?” (CORREIA, 2013, p. 85).

A prioridade da gestão em garantir a vaga e depois discutir as questões de qualidade é uma visão que percorre os grupos menos favorecidos do contexto

econômico e social, onde vários coletivos são permanentemente colocados como desiguais (ARROYO, 2011). Desde muito cedo as crianças das classes populares já entram nos coletivos desiguais.

Tradicionalmente, a forma como se estruturam os sistemas e as instituições educacionais para o acolhimento das crianças pequenas denotam a existência de:

[...] uma correlação entre concepções de infância, de responsabilidade pela educação e cuidado de crianças pequenas, os objetivos das instituições de ECI e os aspectos políticos e práticos relativos à oferta, gestão, financiamento e distribuição de serviços, idade de início da escolaridade compulsória, faixa etária, calendário anual, horário de atendimento durante o dia, tipos de serviço, flexibilidade e acessibilidade a diferentes grupos, quadro profissional (perfil e condições) e envolvimento dos pais (HADDAD, 2006, p. 532).

No caso da região em análise, as concepções de infância que adentram na política pública e afetam sua implementação são a de uma criança carente e necessitada de cuidados, muito diferente dos documentos oficiais brasileiros sobre a Educação Infantil, que concebem a criança como um sujeito de direitos rico, competente, ativo e produtor de cultura. Tal perspectiva pode levar a uma supervalorização do cuidado em detrimento dos aspectos educacionais que devem ser considerados de forma indissociável.

A superação deste quadro, além de um processo de formação permanente dos profissionais que atuam na educação, também precisa retomar as discussões sobre as políticas sociais como direito, qualificando sua existência e sua necessidade para os grupos menos favorecidos socialmente. Também é preciso que as propostas de autoavaliação institucional funcionem com a participação de toda a comunidade escolar, respeitando e criando uma proposta de participação social que forma e transforma a partir da realidade discutida.

De outro lado, também é importante avaliar de forma crítica os processos de conveniamento para criação de vagas, que acontecem em menor ou maior grau em todo o Brasil, e que, segundo Arelaro (2008, p. 63):

[...] vem criando um círculo vicioso nas relações público-privadas, pois, ao mesmo tempo em que estados e municípios comprometem cada vez mais maior volume de recursos públicos nas parcerias, menores condições vão tendo para criar seu próprio sistema de ensino.

Ampliados em um contexto de reforma do Estado que favoreceu as parcerias público-privadas com a criação de novas regulamentações – mas também incorporando uma certa ideia de desresponsabilização do Estado na execução de diversas políticas sociais –, os convênios se tornaram o meio mais fácil para atender às necessidades de creche da população.

Diante de tantos questionamentos sobre a qualidade dos convênios, parece que novamente as crianças pequenas serão excluídas e silenciadas nas instituições educacionais e na sociedade em geral. É o efeito de uma política pobre para os pobres, que, apesar das transformações e avanços da educação brasileira, ainda persiste em existir e a marcar a infância nas instituições educacionais. Uma política que não é transitória, mas permanente, e que coloca novamente na agenda educacional brasileira a urgência de superação de modelos e políticas de caráter apenas compensatório que podem fazer retroceder as conquistas das últimas décadas.

Referências

- ADRIÃO, T. Dimensões e formas de privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem fronteiras*. v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho*. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6ª reimpressão. São Paulo: Boitempo editorial, 2003.
- ARELARO, L. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). *Público e privado na educação*. Novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.
- ARRETCHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. (Orgs.). *Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais*. São Paulo: IEE/PUC, 2001.
- ARROYO, M. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. *Revista Brasileira de Políticas e Administração Escola*, v. 27, n. 113, jan./abr., 2011, p. 83-94. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969>. Acesso em: 16 jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19969>.
- BALL, J. S. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/abstract/?lang=pt>. Acesso em 12 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>.
- BALL, J. S.; YOUDELL, D. Privatización encubierta en la educación pública. *Internacional de la educación*. V Congreso Mundial. Julho, 2007.
- BRASIL. Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília, *Diário Oficial da União*, 15 mai. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19637.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.637%2C%20DE%2015%20DE%20MAIO%20DE%201998.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20qualifica%C3%A7%C3%A3o%20de,sociais%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Brasília, *Diário Oficial da União*, 29 mar. 1999. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19790.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20qualifica%C3%A7%C3%A3o%20de,Parceria%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, Brasília, 1995.

CAMPOS, M. M; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. Disponível em:

[https://www.scielo.br/j/cp/a/npMXfZn8NzHzZMxsDsgzkPz/abstract/?lang=pt. Acesso em 12 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000100005>.](https://www.scielo.br/j/cp/a/npMXfZn8NzHzZMxsDsgzkPz/abstract/?lang=pt. Acesso em 12 fev. 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000100005.)

CORREA, B. A gestão da Educação Infantil em 12 municípios paulistas. *Revista Fineduca*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, 2018. Disponível em:

[https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/78020. Acesso em 12 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v8-78020>.](https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/78020. Acesso em 12 fev. 2022. DOI: https://doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v8-78020.)

CORREIA, M. A. A. Educação infantil de 0 a 3 anos: um estudo sobre demanda e qualidade na região de Guaianazes, São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociologia da Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

FIORI, J. L. Estado do bem-estar social: padrões e crises. *PHYSIS Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, 1997, 129-147. Disponível em:

[https://www.scielo.br/j/physis/a/qJZJQm4N36gyJhjkpfvwdhK/abstract/?lang=pt. Acesso em 12 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73311997000200008>.](https://www.scielo.br/j/physis/a/qJZJQm4N36gyJhjkpfvwdhK/abstract/?lang=pt. Acesso em 12 fev. 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-73311997000200008.)

GANDINI, L.; EDWARDS, C. Introdução. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Orgs.). *Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006. Disponível em:

[https://www.scielo.br/j/cp/a/Zp5TJLLG7jRPhsMQnvcYH6R/?lang=pt. Acesso em 12 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300002>.](https://www.scielo.br/j/cp/a/Zp5TJLLG7jRPhsMQnvcYH6R/?lang=pt. Acesso em 12 fev. 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300002.)

LUZ, I. R. Contribuições da sociologia da infância à educação infantil. *Revista Paideia*, v. 5, nº 4, mai., 2008.

NASCIMENTO, A. P. S.; SILVA, C. N. O. As creches conveniadas em São Paulo: quais os reais motivos dessa opção política. *Revista Fineduca*, Porto Alegre, v. 5, n. 10, 2015.

Disponível em: [https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/67575. Acesso em 12 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v5-67575>.](https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/67575. Acesso em 12 fev. 2022. DOI: https://doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v5-67575.)

PARO, V.H. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.

PERONI, V. M. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, V. M. V. (Org.). *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, V. M. V. *Política Educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, J. M. R.; CORREA, B. C. Educação infantil e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb? *Revista Fineduca*. Seção temática: balanço do FUNDEB. v. 10, n. 24, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/104023>. Acesso em 12 fev. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.22491/fineduca-2236-5907-v10-104023>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. *Dados demográficos dos distritos pertencentes às Subprefeituras*. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=1278. Acesso em: 12 fev. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. *Prefeitura de São Paulo zera fila de creche pela primeira vez na história (2020)*. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/prefeitura-de-sao-paulo-zera-fila-de-creche-pela-primeira-vez-na-historia/>. Acesso em: 27 fev. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Bolsa Primeira Infância*. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/bolsa-primeira-infancia/>. Acesso em: 27 fev. 2022.

QVORTRUP, J. Infância e Política. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 777-792, set./dez. 2010a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/bqRcpvVHmtt6VzH7mvP6VHb/?lang=pt>. Acesso em 12 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300006>.

QVORTRUP, J. A Infância enquanto Categoria Estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, mai./ago. 2010b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQV9wZS3Pf/?lang=pt>. Acesso em 12 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>.

RAMOS, M. N. O público e privado na educação profissional; as políticas do MEC. In: ADRIÃO, T; PERONI, V. (Orgs). *O público e o privado na Educação: interfaces entre o Estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005.

REDE NOSSA SÃO PAULO. *Mapa da desigualdade 2021*. Disponível em https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Mapa-Da-Desigualdade-2021_Tabelas.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

RIZZINI, I. *O século perdido*. Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 3.^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A Convenção Internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/gvh6j9BxZFWyZzcbSDWpzk/abstract/?lang=pt>. Acesso em 12 de fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300003>.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5605>. Acesso em 12 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>.

TRIBUNAL DE CONTAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Relatório anual de fiscalização 2009*. Disponível em: <https://portal.tcm.sp.gov.br/Publicacoes/index/38>. Acesso em: 12 fev. 2022.

TRIBUNAL DE CONTAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Relatório de auditoria programada 2021*. Disponível em: <https://portal.tcm.sp.gov.br/Pagina/32776>. Acesso em: 27 fev. 2022.