

A qualidade da educação mediante as relações público-privadas e o direito à educação infantil no município de Uberlândia-MG

The quality of education through public-private relations and the right to early childhood education in the municipality of Uberlândia-MG

Calidad educativa en la primera infancia: relaciones público-privadas y garantía del derecho en el municipio de Uberlândia-MG

Laís Hilário Alves¹

Universidade Federal de Uberlândia

Lúcia de Fátima Valente²

Universidade Federal de Uberlândia

Darluce Andrade de Queiroz Muniz³

Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar o conceito de qualidade na educação infantil, identificar como o direito e a qualidade dessa etapa da educação básica têm se efetivado no município de Uberlândia, por meio da relação público-privada estabelecida com as Organizações da Sociedade Civil – OSCs. Visa ainda identificar como o direito à educação infantil de qualidade se apresenta na Legislação Nacional Brasileira. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e análise documental. A pesquisa evidenciou que houve uma evolução no campo jurídico no que diz respeito ao direito à educação infantil; contudo, ainda existe uma resistência, por parte do Estado, na oferta de qualidade dessa etapa da educação. Observamos a educação sendo ofertada por meio de arranjos institucionais diversos, como é o caso dos convênios e da relação público-privado, o que compromete a efetivação de uma educação pública e de qualidade para todos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Qualidade da educação; Direito à educação; Relação público-privado.

Abstract: This article aims to introduce the concept of quality in early childhood education, to identify how the right and quality of this stage of basic education have been implemented in the municipality of Uberlândia through the public-private relationship established with civil society organizations (CSOs) and also to identify how the right to quality early childhood education is presented in Brazilian national legislation. In order to achieve this goal, a bibliographical search and a document analysis were carried out. The research has shown that the legal situation regarding the right to early childhood

¹ Mestre em Educação. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Uberlândia, MG. Brasil. E-mail: laishalves15@gmail.com; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9349680336518395>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2057-7275>.

² Doutora em Educação. Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação – LAPGE/UFU, Uberlândia, MG. Brasil. E-mail: valentelucia@yahoo.com.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2438844988464644>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1228-5643>.

³ Mestre em Educação. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Uberlândia, MG. Brasil. E-mail: darluceaq@hotmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9847316603309065>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7502-2269>.

education has evolved, but that the state is still reluctant to offer quality at this stage of education. We also found that education is provided through various institutional arrangements such as agreements and public-private relationships, which jeopardize the implementation of public and quality education for all.

Keywords: Early Childhood Education; Quality of education; Right to education; Public-private relationship.

Resumen: Este artículo analiza el concepto de calidad en la educación infantil y examina su implementación en el municipio de Uberlândia-MG (Brasil) a través de las asociaciones público-privadas con Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC). Asimismo, evalúa el reconocimiento del derecho a una educación infantil de calidad en la legislación brasileña. Mediante una metodología cualitativa basada en investigación bibliográfica y análisis documental, el estudio identifica avances en el marco jurídico pero evidencia resistencias estatales para garantizar estándares de calidad. Los resultados demuestran que la provisión educativa a través de convenios y alianza público-privada afecta la materialización de una educación pública de calidad, generando tensiones entre la expansión del acceso y el cumplimiento de los principios educativos fundamentales.

Palabras clave: Educación Infantil; Calidad Educativa; Derecho a la educación; Alianza público-privada.

Recebido em: 15 de julho de 2025

Aceito em: 17 de agosto de 2025

Introdução

O direito à educação no Brasil é marcado por políticas públicas de transferência de responsabilidades, omissão e abandono. Contudo, é um direito humano fundamental amparado por leis e normas nacionais e internacionais. Com valores de democracia, liberdade e igualdade, esse direito foi consagrado na Constituição Federal de 1988 (CF de 1988) como um direito social.

A educação infantil compreendida nas creches e pré-escolas fica sob a responsabilidade prioritária, mas não exclusiva, dos municípios. A Constituição de 1988 enfatiza, em seu art. 208, que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade”, legitimando a oferta da educação infantil e o dever do Estado (Brasil, 1988).

Muitas creches e pré-escolas iniciaram seu funcionamento em condições precárias de instalação, e até mesmo de serviços básicos como água, esgoto e energia elétrica. Além dessa carência, muitos edifícios escolares, principalmente na etapa da educação infantil, eram, e alguns ainda são, casas adaptadas ou espaços que restringem o processo educativo.

Nessa conjuntura, a qualidade da educação infantil tem sido uma preocupação crescente, principalmente em relação às condições de ensino ofertadas às crianças. Mesmo com o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à melhoria da educação básica, as disparidades no acesso à educação de qualidade ainda são uma realidade no contexto brasileiro, principalmente em escolas públicas de educação infantil.

O termo ‘qualidade da educação’ é polissêmico e se apresenta em inúmeros documentos e diretrizes nacionais e internacionais. Assim, tal princípio é reiterado nas políticas para a educação infantil que vêm se desenhando no Brasil que, no âmbito do discurso, visam aprimorar a qualidade das instituições que atuam na primeira etapa da educação básica.

Nessa perspectiva, esse artigo se propôs abordar o atendimento, acesso e qualidade na educação infantil, identificando inicialmente como essa etapa da educação está inscrita na Legislação Nacional Brasileira. Buscamos compreender qual é o conceito de qualidade na educação e, em âmbito das políticas locais, observamos como a oferta de educação infantil no município de Uberlândia/MG tem sido efetivada e as relações público-privadas estabelecidas por meio de convênios.

A Educação Infantil inscrita na Legislação Nacional Brasileira

O direito à Educação Infantil consiste em educar e cuidar das crianças de zero até cinco anos de idade. A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica e ganha legitimidade com a Constituição Federal Brasileira de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – promulgada em 1996.

Por muitos anos essa etapa da educação brasileira foi caracterizada por uma visão assistencialista, limitando-se a cuidados pessoais e de higiene. Oliveira (2002, p.37) destaca que a contribuição da LDBEN é decisiva para a educação infantil pois ela passou a ter um papel no sistema educacional que é “o de iniciar a formação necessária a que toda pessoa tem direito para o exercício da cidadania, recebendo os conhecimentos básicos que são necessários para a continuidade dos estudos posteriores”.

Desde a promulgação da CF de 1988 foi elaborada uma série de políticas educacionais, embasadas em projetos, leis, decretos e emendas constitucionais, subsidiando a formação de currículos e políticas implementadas nas escolas de educação infantil em todo o país. Dentre eles merecem destaque a lei LDBEN nº 9.394/96, e a lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024), o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI de 1998, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil de 2006, as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI de 2009, que são documentos norteadores que estabelecem princípios e procedimentos para a educação infantil no Brasil, a Emenda nº59/2009, o documento normativo intitulado Base Nacional Comum Curricular – BNCC de 2017, e ainda, a reelaboração dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018) e a aprovação das Diretrizes Operacionais de Qualidade da Educação e Equidade na Educação Infantil, entre outros.

O RCNEI foi um documento composto por três volumes: Introdução; Formação pessoal e social; e Conhecimento de mundo, que visa orientar as práticas pedagógicas em creches e pré-escolas no Brasil. Ele foi apresentado pelo MEC em 1998, período em que o presidente do Brasil era Fernando Henrique Cardoso. Nesse mesmo ano, o documento ‘Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil’ foi elaborado e divulgado, e consistia em conjunto de orientações e diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) para auxiliar os municípios e o Distrito Federal na expansão e regularização da oferta de educação infantil. Nesse período o país passava por reformas educacionais que envolveram a redefinição de currículos, a criação de órgãos como o Conselho Nacional de Educação, e o desenvolvimento de políticas de avaliação, tais reformas se correlacionaram ao atendimento das exigências do mercado, como aponta Rosemberg (2002, p.42) “essa reforma, adotando orientações economicistas, procura adequar as políticas educacionais às políticas de desenvolvimento econômico alinhadas à nova ordem mundial” e, nesse contexto, estabeleceu-se o ensino fundamental como a etapa da educação onde deveriam concentrar-se os recursos, em detrimento das outras etapas como o Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e a Educação Infantil.

Ainda houve a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação (DCNEI), aprovadas em 1999 e reformuladas em 2009, quando as creches e pré-escolas foram reconhecidas como espaços de construção da cidadania infantil. Vieira e Baptista (2023, p.60) as consideram “um documento essencial por meio do qual o Brasil enuncia qual deve ser a identidade dessa etapa educativa e, consequentemente, dos profissionais que nela atuam”.

Tais Diretrizes estabelecem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as instituições de educação infantil. Para Andrade (2010, p. 101) “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatário, propuseram novas demandas para as instituições da área, especialmente em relação às orientações curriculares e à elaboração de seus projetos pedagógicos”. A referida autora acrescenta ainda que:

Ao reconhecer a importância da qualidade do atendimento das instituições de educação infantil, as Diretrizes Curriculares reafirmam a necessidade de qualificação dos profissionais envolvidos no trabalho educativo com as crianças, pois, para transformar espaços institucionais em espaços de exercício da cidadania das crianças, é necessário que os profissionais estejam qualificados para a defesa e promoção dos direitos da infância (Andrade, 2010, p. 103).

Assim, a formação adequada dos profissionais da educação é fundamental para a garantia dos direitos da infância e de uma educação de qualidade, e nesse contexto, é preciso ressaltar que além das professoras, existem outros profissionais presentes nas atividades desenvolvidas e na interação com as crianças da creche e da pré-escola. Eles são geralmente denominados auxiliares, educadores ou até profissionais de apoio escolar. Portanto, existe uma diversidade de pessoas atuando diretamente na educação infantil, sem terem formação ou de carreiras profissionais diferentes.

Com a expansão e a institucionalização da educação infantil, a legislação educacional brasileira começou a estabelecer e definir alguns requisitos dos trabalhadores da área. De acordo com Vieira e Baptista (2023, p.135), o quadro histórico cujos profissionais predominantemente não tinham formação para atuar na educação, vem sofrendo modificações nas primeiras décadas do século XXI, sendo possível verificar novas concepções refletidas na legislação educacional. As autoras afirmam observar “um processo de profissionalização na educação infantil, processo que acompanha as transformações nos modos de socialização e educação das crianças pequenas na nossa sociedade e que trazem consequências para a valorização do trabalho na área”.

Nesse contexto houve a elaboração do Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172 de 2001, e podemos dizer que o PNE desse ano apresentou vários aspectos relevantes quanto ao acesso e permanência, organização, mobiliário, recursos, formação, currículo, espaços de aprendizagem, priorizando a qualidade dessa etapa da educação. A educação infantil foi contemplada em 25 metas específicas.

Esse Plano também determinou os padrões mínimos de infraestrutura das instituições de educação e estabeleceu a implantação de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil com o intuito de atingir a meta para a formação de professores, de maneira que em cinco anos todos os professores tivessem formação específica de nível médio e em dez anos 70% tivessem formação de nível superior. Contudo, como afirma Dourado (2010, p. 684) “o PNE, apesar de apresentar metas de amplo alcance, indicando grandes desafios para a melhoria da educação nacional, configurou-se como plano formal,

marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento”, não se constituindo como base e diretriz para políticas, planejamento e gestão da educação nacional.

Em 2014 foi aprovada a Lei 13.005 que instituiu o PNE com vigência de dez anos (2014 – 2024). Esse Plano trouxe importantes contribuições para a educação infantil, estabelecendo a universalização da pré-escola até o ano de 2016 e a ampliação da oferta de vagas na creche a fim de atender 50% das crianças na faixa etária de 0 a 3 até o final da vigência do Plano. Côco *et al.* (2015, p. 80) afirmam que “indicadores educacionais assinalam essa distância entre a oferta destinada à faixa da pré-escola (com melhores indicadores) e à da creche”. O plano também discorre sobre a formação inicial e continuada dos docentes e a sua valorização na educação infantil. Ainda de acordo com Côco *et al.* (2015, p.82), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil afirmam que a formação dos docentes “é importante para o desenvolvimento e melhoria dessa etapa da educação básica, pois constitui o processo de formação e desenvolvimento profissional relacionados às especificidades da educação para crianças pequenas”.

No PNE (2014-2024), que teve sua vigência prorrogada até 31 de dezembro de 2025, por meio da Lei nº 14.934/2024 sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, constam 20 metas com estratégias próprias. Decorridos os dez anos da sua vigência, podemos afirmar que as metas relativas à educação infantil não foram cumpridas. De acordo com o ‘Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024’, na educação infantil, até o ano de 2022, o atendimento chegou a 37,3% da população com idade de 0 a 3 anos. Para a população de 4 e 5 anos a meta previa a universalização até o ano de 2016, o que não foi alcançado. Em 2022 o atendimento chegou a 93% e, de acordo com o relatório, é necessário incluir mais 425 mil crianças no sistema educacional.

O Documento da Campanha Nacional pelo Direito à Educação salienta que cerca de 90% dos objetivos previstos no PNE não devem ser cumpridos⁴. A Campanha afirma ainda que o cumprimento do novo PNE que está tramitando no Congresso Nacional requer a garantia de investimentos públicos adequados na educação.

Em 20 de dezembro de 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e, de acordo com o seu texto, “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p.7).

⁴ Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/balanco-do-pne-plano-nacional-de-educacao-2023/>. Acesso em: 29 jun. 2025.

Esse documento discorre sobre a importância que a educação infantil tem na vida acadêmica dos estudantes, Brasil (2018, p.36): “como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional”. Apresenta ainda o conceito de infância que visa superar o olhar passivo das crianças no processo educativo, concebendo a criança como um ser que observa, questiona, levanta hipóteses e constrói seu conhecimento a partir da interação, impondo a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas.

Contudo, é necessário considerar o contexto político-social e econômico brasileiro em que a BNCC se tornou pauta central do Governo brasileiro. No período após o Golpe de Estado de 2016, que levou ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff, houve várias tentativas de impor medidas privatistas à educação e de regular a ação educativa. Dentre elas, como ressaltam os autores Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 80), encontra-se a “proposta enviada ao Congresso Nacional em 2016, alterando o PNE, incluindo novo parágrafo para determinar que a BNCC, mediante proposta do Poder Executivo, fosse aprovada pelo Congresso Nacional e não pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)”. Apesar dessa PL ter sido arquivada em 2019, a determinação e regulação da Base foi definida por um novo CNE, composto no período pós-golpe, destituindo os membros contrários às posições governamentais. Quanto à Base Nacional Curricular para a Educação Infantil, os referidos autores acrescentam que:

A análise detalhada da BNCC indica mudanças estruturais e de conteúdo, na definição dos direitos a serem garantidos a todas as crianças, adolescentes e jovens. Observa-se um esvanecimento quanto à formulação de direitos constitucionais, sendo retirados/omitidos pressupostos importantes na segunda, terceira e quarta versões no documento. Se o pressuposto de uma visão empresarial já estava anunciado desde a primeira versão, mantendo-se um campo de disputas políticas, a terceira e quarta versões da BNCC assumem como eixo a noção de competência [...] (Barbosa, Silveira e Soares, 2019, p.85).

Nesse sentido, ser competente significa utilizar o conhecimento construído, tratando-se de uma visão instrumental, que serve tanto para controlar o que a criança irá aprender, como também o trabalho docente, assim, mesmo que a BNCC para a educação infantil esteja estruturada em campos de experiência e não em áreas de conhecimento como no ensino fundamental e médio, o documento apresenta competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a educação básica. Outro ponto que chama a atenção na BNCC-EI é o fato de destituir as crianças de menos idade, menores de 18 meses, do status de ‘criança’, classificando-as como ‘bebês’, o que pode gerar uma discriminação no atendimento, bem como

um retrocesso na luta pelo atendimento de todas as crianças de zero a seis anos em instituições assumidas pelos sistemas educacionais, e não mais pela assistência social.

O referido documento se apresenta de forma prescritiva. Barbosa, Silveira e Soares (2019, p.82) afirmam que “o que era para ser uma referência passou a ser uma prescrição curricular tendente à homogeneização de conteúdos e organização da educação infantil no Brasil, contrariando a autonomia garantida na LDB de 1996”. Corroborando com essa afirmativa, a autora Barbosa *et.al.* (2018) aponta que:

Considera-se que na educação de crianças de 0 até 6 anos de idade não é possível tratar o conhecimento e os processos de aprendizado e desenvolvimento infantil com base em linearidades e de modo instrumental, como encontra-se expresso na BNCC. Pelo que se configura, mantida dessa forma, a BNCC declara-se como forma de controle do trabalho educativo, dando vazão aos testes e medidas de larga escala, servindo muitas vezes para opressão das crianças e suas famílias. Da forma como está proposta, a BNCC serve de modo equivocado à proposição de um processo avaliativo e formativo homogeneizador tanto das crianças quanto de seus professores (Barbosa, et. al., 2018, p.4).

Freitas (2018) afirma que “a BNCC atual induzirá a *antecipação da escolarização da educação infantil*, com danos consideráveis às nossas crianças de 0 a 6 anos”. O autor ressalta ainda que os professores não devem ser coadjuvantes desse discurso que “trará consequências nefastas para os estudantes e para a educação pública”.

No ano de 2023 houve a reinstalação do Fórum Nacional de Educação, responsável por coordenar a Conae – Conferência Nacional de Educação, e apresentar proposições para o PNE. Veio então a Conae 2024, que teve o PNE como temática única. De acordo com Dourado e Silva (2025),

No período posterior à instalação da política de extrema direita na máquina governamental brasileira, no âmbito da União, presenciamos um marco histórico de participação da sociedade civil visando à elaboração de uma das mais importantes políticas de Estado para o campo da educação: trata-se do processo constituinte do Plano Nacional de Educação para o novo decênio (2025-2034) (Dourado; Silva, 2025, p.22).

Houve a participação de profissionais da Educação Básica e da Educação Superior, de estudantes e de movimentos sociais e sindicais nas conferências municipais e estaduais no ano de 2023, com a culminância na etapa nacional da Conae 2024, realizada em janeiro de 2024 em Brasília, quando foi aprovado o Documento Final, intitulado ‘Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável’.

Essa mobilização em torno da elaboração do novo PNE, como afirmam os autores Dourado e Silva (2025, p.32), foi marcada por um paradoxo: por um lado o desapontamento pela falta de êxito na materialização das metas do PNE; e, por outro lado, a esperança renovada na mobilização das entidades de base “em razão do fim da era Bolsonaro, a qual foi sedimentada pelo advento do neofascismo e da autocracia burguesa na máquina estatal da União e ratificada pela eleição de governo de coalização amplo do campo democrático”.

Em março de 2024 o documento final da Conae 2024 foi entregue ao Ministro da Educação com o objetivo de subsidiar a elaboração do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para o próximo decênio. Em junho de 2024 o Presidente da República encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) para instituir o novo PNE, projeto então identificado por PL nº 2.614, de 2024.

No Documento Referência da Conferência Nacional de Educação (Conae, 2023, p.18) há a seguinte afirmação: “Para se atingir a Meta 1 do Plano, é necessária a inclusão de cerca de 1,4 milhão de crianças de 0 a 3 anos em creches e de cerca de 300 mil crianças de 4 a 5 anos na pré-escola”. No documento também é apontado o fato de que

A conjuntura política atual, após a eleição de um governo no campo democrático-popular, resultado de ampla coalizão, indica, portanto, a retomada do Estado Democrático e de Direito, para a construção de políticas públicas de Estado direcionadas à garantia dos direitos sociais, a exemplo da educação (Conae, 2023, p.13).

Com isso, buscava-se retomar a participação social na educação, tornando o PNE um instrumento de planejamento, garantidor da educação como direito e ainda a implementação democrática de suas metas, tornando-o o epicentro das políticas educacionais.

O conceito de qualidade no atendimento da Educação Infantil

A concepção de qualidade é plural e esse termo pode ser definido a partir de diferentes perspectivas conceituais. No que diz respeito ao conceito de qualidade na educação, entendemos que esse não é neutro, principalmente na educação infantil, pois existem várias questões relacionadas à estrutura e espaço físico, vagas e matrículas, recursos pedagógicos, administrativos e financeiros, assim como aspectos relacionados a condições de aprendizagem, alimentação, relação com as famílias e políticas públicas.

Para Carreira e Pinto (2007) a “qualidade em educação é um conceito historicamente construído e em disputa”. Entre as décadas de 1930 e 1950 houve uma melhoria nos padrões de financiamento em razão da vinculação constitucional de parte da receita de impostos para a

educação. Porém, nesse período a escola excluía a maioria da população do país. Com o início do período ditatorial em 1964, e com a introdução da escolaridade obrigatória de oito anos em 1971, foi iniciada no país uma massificação do acesso à escola pública, em um período em que foram registrados os mais baixos gastos com a educação, sucateando as poucas escolas de qualidade que existiam (Carreira; Pinto, 2007).

Da década de 1980 para a de 1990, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, com a ampliação de direitos; contudo, esse período foi marcado por políticas de ajuste econômico impondo restrições às políticas sociais e a qualidade passou a ser vista como a busca da eficiência. Nesse sentido, foram elaborados muitos documentos e metas a serem cumpridos; mas, com poucos recursos, as técnicas empresariais e a qualidade total começaram a fazer parte de muitas redes de ensino.

Carreira e Pinto (2007, p. 21) enfatizam que “é muito importante termos consciência de que quando utilizamos a palavra “qualidade” estamos num campo de disputa” e é preciso explicitar o que se pensa como qualidade para todos em uma perspectiva democrática.

A partir de 2002 a Campanha Nacional pelo Direito à Educação estabeleceu como uma de suas metas a construção de referenciais de Custo Aluno-Qualidade – CAQ. Foram realizadas três oficinas e na segunda chegou-se ao que chamaram de matriz referencial do Custo Aluno-Qualidade, que relaciona a qualidade oferecida nas etapas e modalidades da educação com os insumos necessários. Carreira e Pinto (2007, p.25) relatam que “o consenso que se estabeleceu é de que em um sistema de educação de massa a qualidade do ensino está associada à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, o que, por sua vez, se relaciona à qualidade dos insumos utilizados”. Assim, a ideia que se estabelece é que a garantia de insumos adequados seja condição necessária para a qualidade da educação. Como síntese da qualidade de educação pensada para o custo por aluno dos estabelecimentos de ensino da educação básica, os referidos autores acrescentam ainda os seguintes pressupostos:

Parece não haver muita dúvida de que uma educação com padrões mínimos de qualidade pressupõe a existência de creches e escolas com infraestrutura e equipamentos adequados aos seus usuários e usuárias, com professoras e professores qualificados (preferencialmente formados em nível superior e atuando na área de sua formação), com remuneração equivalente à de outros profissionais com igual nível de formação no mercado de trabalho e com horas remuneradas destinadas à preparação de atividades, reuniões coletivas de planejamento, visitas às famílias e avaliação do trabalho. Pressupõe também uma razão de alunos por docente e de alunos por turma (e, no caso da educação infantil, crianças por educadoras) que não comprometa o processo de aprendizagem, com uma jornada de trabalho escolar do aluno que progressivamente atinja o tempo integral e do professor que gradualmente obtenha dedicação exclusiva a uma escola (Carreira; Pinto, 2007, p. 78).

O novo Fundeb aprovado em 2020 possui o caráter permanente como principal alteração. Determina que 50% da complementação do valor anual total por aluno (VAAT) sejam investidos na educação infantil, sendo que ao menos 15% devem ser destinados a investimentos nas respectivas redes de ensino. Essa etapa da educação básica continua a ter a necessidade de investimentos que garantam a expansão da rede de atendimento. Avaliar a qualidade da oferta nessa etapa demanda aferir se os direitos essenciais de toda criança estão assegurados. Portanto, é necessário o monitoramento constante desses recursos, com a intenção de promover a garantia de acesso e qualidade a todas as crianças.

A educação de qualidade deve ser concebida como meio para o educando se desenvolver plenamente. De acordo com Bauer, Arcas e Oliveira (2021, p.209), “uma educação de qualidade com equidade é aquela que possibilita os recursos e as condições necessárias para que todos os estudantes evoluam de acordo com suas capacidades e atinjam o nível máximo de desenvolvimento e aprendizagens possíveis”.

Ainda é complexo conceituar o tema qualidade da educação. De acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.9), a qualidade da educação “é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula”, o que envolve os processos de ensino aprendizagem, os currículos e as expectativas de aprendizagem, entre outros.

No documento Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018, p.11), há a afirmação que “a qualidade almejada para a Educação Infantil no Brasil baseia-se na defesa de uma sociedade em que órgãos, entidades, Instituições de Educação Infantil e seus profissionais trabalhem em conjunto para garantir o desenvolvimento integral e integrado das crianças”.

Assim, a qualidade não se traduz em um conceito único e absoluto pois diferentes setores da sociedade e diferentes políticas educacionais podem entender esse termo de modos diversos. Entretanto, como apontam Carreira e Pinto (2007, p.9), “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio”! Assim, uma sociedade que se diz democrática deve garantir um ensino de qualidade para todas e todos.

Com o discurso de universalizar a educação básica, principalmente a educação infantil, sabemos que muitos municípios adotam políticas de privatização da educação, estabelecendo convênios com instituições privadas para a oferta dessa etapa da educação. No município de Uberlândia-MG não é diferente. Com isso, na próxima seção buscamos analisar as relações público-privadas na oferta da educação infantil no município mencionado.

As relações público-privadas na oferta da Educação infantil no município de Uberlândia

O direito à educação é um direito humano fundamental amparado por leis e normas nacionais e internacionais. Ele foi consagrado na Constituição Federal como um direito social e, segundo Ribeiro (2010), é dever dos Poderes Executivos do Estado a “implementação das políticas públicas de educação” e é dever das famílias o “encaminhamento das crianças e adolescentes às escolas e no acompanhamento de seus estudos”.

Contudo, esse direito no Brasil é marcado por políticas públicas de transferência de responsabilidades, omissão e abandono. Ranieri (2010, p.35) afirma que “é evidente que a atribuição formal do direito de acesso não significa a possibilidade de exercê-lo em igualdade de condições”, sendo necessário criar condições para se alcançar uma igualdade real de acesso e permanência para toda a população. Porém, o que está se destacando é a educação efetivando-se por meio de arranjos institucionais diversos. Assim, legitimam-se as desigualdades, expandindo uma oferta de educação diversificada e diferenciada entre as instituições.

O discurso neoliberal salienta que o Estado deve deixar de intervir em áreas como a educação e a saúde. De acordo com Dardot *et.al.* (2021, p.89) “para os neoliberais, o importante, antes de tudo, é aperfeiçoar um tipo de Estado que permita romper radicalmente com a tendência intervencionista a serviço dos interesses sociais [...]”.

Tripodi (2016, p. 386) chama a atenção aos novos locais de governança que passaram a ser constituídos no âmbito das políticas públicas para a educação, afirmando que embora “a presença da esfera privada nesse âmbito tenha sido uma constante, essa ‘condição’ parece estar se constituindo em uma opção permanente de oferta desse direito, assumindo novos contornos com os arranjos de natureza gerencial”. A referida autora acrescenta ainda que:

Se por um lado as parcerias com setores externos ao aparelho estatal têm se desenhado como uma possibilidade de atendimento ao direito constitucional dessa etapa da educação básica, principalmente para os municípios, por outros arranjos dessa natureza parecem não se efetivar sem criar tensões na consolidação de valores públicos como igualdade e cidadania, por exemplo. (Tripodi, 2016, p. 387).

Ocorre, portanto, a dispersão do poder regulatório do Estado. Tripodi (2016, p. 387), entende que “ao redefinir o seu papel, a esfera estatal passa a permitir que a oferta do ensino seja efetivada por outros atores, renunciando, parcialmente, à gestão e à organização direta do campo da educação, assumindo a condição de regulador da regulação [...]”, promovendo a reconfiguração do papel do Estado acerca dos direitos sociais no desenvolvimento capitalista.

Segundo os neoliberais, a crise no sistema educacional é explicada pelo caráter ineficiente do Estado para gerenciar as políticas públicas. A educação funciona mal porque foi estatizada e a ausência de um mercado educacional permite compreender a crise da qualidade (GENTILI, 1996).

Nesse sentido, Laval (2019, p.117) afirma que “trata-se de tirar a educação da esfera pública, regida pela autoridade política, e entregá-la inteiramente ao mercado no qual tanto quem oferece como quem procura age por conta própria, sem ter de se submeter às decisões de quem vence as eleições”. Freitas (2016) corrobora com esse assertiva, afirmando que:

A privatização é a destinação final das políticas dos reformadores empresariais, pois advém da crença de que a melhoria da qualidade educacional se dá pela concorrência em mercado aberto, tal como no interior dos negócios. O mercado depuraria as instituições de menor qualidade, mantendo apenas as de maior qualidade (Freitas, 2016, p.141).

Construindo um discurso de que o setor privado é mais eficiente que o estatal, e com grandes ataques ao caráter público das políticas sociais, o que vemos é a transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade e para a esfera privada, promovendo o desmonte da educação pública e a criação de um mercado da educação, por meio de ‘parcerias’ e outros arranjos institucionais.

Freitas (2018, p. 54) faz a distinção entre o público e o privado: “público é um bem comum gerido democraticamente, é uma ‘instituição’ social; e privado é uma propriedade de alguém, uma ‘organização’ administrada privativamente – tanto do ponto de vista do lócus de poder, quanto dos métodos”. A reforma empresarial da educação, como denomina o referido autor, caracteriza o modelo que se quer para a escola e para os demais direitos sociais, e tem a intencionalidade de destruir o sistema público de educação, e não de inserir uma nova gestão pública.

Nesse sentido, a terceirização das escolas para as organizações sociais deu início ao processo de criação do mercado educacional, o que pode levar à destruição do sistema público de educação ao transferir recursos para a iniciativa privada e inserir as escolas ao controle político e ideológico, ditados pelas organizações mantenedoras privadas ou confessionais. E no município de Uberlândia não está diferente, a cidade está localizada no Estado de Minas Gerais na região do Triângulo Mineiro. É o segundo município mais populoso do estado de Minas Gerais e, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022 tinha uma população de 713.232 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022) ainda de acordo com o IBGE, a

população estimada no ano de 2024 foi de 754.954 pessoas. Seu Plano Municipal de Educação para o decênio de 2015/2025 foi aprovado no ano de 2015, por meio da Lei nº 12.209, período em que havia no Brasil tensões políticas e sociais.

Vale aqui mencionar que para cumprir a meta de universalização da pré-escola e ampliação do atendimento em creches, o município de Uberlândia firmou parcerias com as OSCs para a oferta de vagas na educação infantil, omitindo-se da obrigação de gerir essa etapa da educação e contribuindo para o fim do sistema público de educação e o fomento da esfera privada.

Quanto às escolas da rede municipal e das Organizações da Sociedade Civil – OSCs, que ofertam a educação infantil no município, no ano de 2025 o total é de 117 (cento e dezessete), sendo que 67 (sessenta e sete) são denominadas Escola Municipal de Educação Infantil – Emei, e 50 (cinquenta) são mantidas por OSCs de Educação Infantil conveniadas com a prefeitura municipal.

De acordo com Pereira e Valente (2025) houve um crescimento das instituições que mantêm convênio com o poder público local.

Se compararmos a evolução do número de OSCs tomando como referência o ano de 2008 em relação ao ano de 2023, houve um incremento de 50% (cinquenta pontos percentuais) dessas instituições. Outro dado importante é que no período de 2015 a 2018 houve estabilidade no número de OSCs que mantinham convênio com o município. Entretanto, a partir de 2019, existe uma aceleração da quantidade de OSCs conveniadas com o município de Uberlândia (Pereira; Valente, 2025, p.5).

A partir de 2017 houve uma diminuição de matrículas na rede pública e um crescimento na rede privada conveniada. Nesse mesmo ano as relações público-privadas e os convênios com as OSCs foram iniciados de forma mais acentuada, como observado na tabela 1.

Tabela 1 - Número de matrículas da Educação Infantil nas Escolas Municipais de Educação de Uberlândia e das OSCs conveniadas – 2015 a 2020.

Dependência Administrativa	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Municipal	18.531	19.404	20.857	20.242	19.949	19.316
Privada Conveniada - OSCs	4.007	4.088	4.158	6.067	6.539	6.990

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Laboratório de Dados Educacionais – 2020

Com o aumento de instituições privadas sem fins lucrativos, ofertando a educação infantil por meio de convênios com a PMU, o município segue omitindo-se da obrigação de gerir essa etapa da educação e contribuindo para o fim do sistema público de educação e para o fomento da esfera privada, como revela o crescente número de matrículas em instituições administradas pelas OSCs.

Gráfico 1: Número de Matrículas de Crianças da Educação Infantil da Rede Conveniada com o Município de Uberlândia.



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Observatório da criança e do adolescente (2025)⁵.

O número de matrículas nessas instituições, está diretamente relacionado ao aumento dos valores repassados para as instituições privadas conveniadas com o poder público local. Pereira e Valente (2025) trazem dados importantes sobre o aporte financeiro de repasses relativos ao Fundeb e às subvenções da Prefeitura Municipal de Uberlândia, sugerindo que a partir de 2017 “a SME começou a repassar um volume considerável de recursos para as OSCs, valores que se estabilizaram nos anos de 2019 e 2020, e que voltaram a crescer em 2021, 2022 e 2023”. De acordo com os dados apresentados pelos autores, e com o Portal da transparência do município, no ano de 2017 houve a transferência de 21,002 milhões de reais às instituições privadas sem fins lucrativos, e no ano de 2023 esse valor foi de 78,819 milhões de reais. Contudo, esses valores são referentes ao total de prestação de conta feito pelas instituições, sendo o valor real repassado no ano de 2024 de R\$246.951.448,68 (duzentos e quarenta e seis

⁵ Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/Indicador?id=a5afe88f-49b1-4fbd-8cf3-3e373d5509a8> Acesso em: 29 jun. 2025.

milhões, novecentos e cinquenta e um mil, quatrocentos e quarenta e oito reais e sessenta e oito centavos), desse valor, R\$96.224.962,00 (noventa e seis milhões, duzentos e vinte e quatro mil e novecentos e sessenta e dois reais), foi o total de prestação de conta, demonstrando um crescimento contínuo no volume de repasses.⁶

A compra de uniformes, de kits escolares, de merenda, e outras coisas disponibilizadas pela SME para as OSCs que têm a mesma estrutura das unidades escolares e são mantidas pelo poder público municipal, não se encontram incluídas nos valores acima mencionados. Ou seja, essa relação público-privada implica em investir recursos públicos na esfera privada, na transferência de responsabilidades pela oferta de vagas, nas desigualdades do ensino, visto que a gestão, as decisões administrativas e pedagógicas ficam a cargo das instituições privadas.

Os autores Pereira e Valente (2025) apontam ainda que:

[...] com a política de conveniamento, houve um “desfinanciamento” público em várias frentes na educação, como, por exemplo, na construção de novas unidades escolares e na valorização dos servidores públicos do quadro do magistério. Em síntese, os dados sugerem estar em pauta no município de Uberlândia a privatização da Educação Infantil, realidade facilitada pela legislação em vigor, que faculta à gestão municipal o financiamento via convênios. Além disso, o reforço dos convênios com as OSCs reflete diretamente no direito à educação dos estudantes, sobretudo nos aspectos da formação inicial e continuada, das condições de trabalho e do salário dos trabalhadores dessas instituições (Pereira; Valente, 2025, p.7).

Nesse sentido, a qualidade da educação infantil no município de Uberlândia fica comprometida. A educação infantil segue sendo transformada em mercadoria, tornando-se objeto de transações comerciais entre as esferas do governo e o setor privado. Essa relação público-privada aparece como “solução” para o fim das filas de espera e para cumprimento das metas dos Planos de Educação. Contudo, o que está ocorrendo é a ascensão da privatização, caracterizando modelos do que se quer para a educação e para os demais direitos sociais, com a intenção de destruir o sistema público de educação.

Conclusões

Diante do cenário nacional, o que está se destacando é a educação efetivando-se por meio de arranjos institucionais diversos. Assim, legitimam-se as desigualdades, expandindo uma oferta de educação diversificada e diferenciada entre as instituições. Dourado (2020, p. 17) reforça essa afirmativa ao apontar que isso ocorre em razão “da demanda diversificada da fase

⁶ Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/portal-da-transparencia/terceiro-setor/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

atual de reestruturação capitalista que, ao engendrar mudanças nos processos de organização, gestão e financiamento da educação, avança sobremaneira em novas formas de apropriação do fundo público pelo setor privado”.

A privatização da educação é um processo que vem se intensificando no Brasil e essa prática foi sendo ampliada, primeiro abrangendo as chamadas “atividades-meio”, com ‘parcerias’ para construção, reformas, produção de materiais didáticos, e vem avançando também sobre a “atividade-fim”, com o provimento do ensino pelo setor privado custeado pelos recursos públicos.

Esse fato implica em investir recursos públicos na esfera privada, na transferência de responsabilidade pela oferta de vagas e as instituições ficam responsáveis pelo trabalho realizado com as crianças, pelas condições de trabalho dos docentes, por políticas de formação e pela organização do trabalho na escola. As decisões e direcionamentos, tanto administrativos quanto pedagógicos, são responsabilidade das instituições privadas, conduzindo cada vez mais para a privatização total da educação e a omissão do Estado na efetivação desse direito.

Houve uma evolução no campo jurídico no que diz respeito ao direito à educação infantil; porém, é visível a resistência do Estado em cumprir com o dever de garantir a educação para todos e com padrões mínimos de qualidade.

Nessa perspectiva, a qualidade na educação deve ser estabelecida como um processo democrático, contínuo e permanente. O direito à qualidade da educação está inserido em diversos documentos legais e, embora o Brasil tenha avançado na formulação de políticas para a educação infantil, ainda continua sendo um processo complexo conciliar as políticas inscritas no papel com as práticas vivenciadas nas escolas.

Em âmbito local, no município de Uberlândia, podemos afirmar que para suprir a demanda do atendimento da educação infantil, o poder público tem optado pelo conveniamento com as Organizações da Sociedade Civil – OSCs. Houve um crescimento considerável do número de OSCs que passaram a ter convênio com a Secretaria Municipal de Educação, relação essa caracterizada não só pelo financiamento, mas também pela oferta de kits escolares, merendas, uniformes, de estrutura física, ou seja, prédios escolares são construídos e entregues às instituições privadas. Efetiva-se, com isso, uma oferta de educação infantil diferenciada no município de Uberlândia, sendo uma pautada pela legislação municipal e outra pelas instituições privadas sem fins lucrativos que, em sua grande maioria, têm relação com igrejas, não exigem a formação adequada dos profissionais que atuam em sala de aula, não possuem planos de carreira para os servidores, comprometendo e/ou dificultando a oferta de uma educação infantil de qualidade para todos.

Referências

- ANDRADE, LBP. Direitos da infância: da tutela e proteção à cidadania e educação. In: ANDRADE, LBP. Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books. <http://books.scielo.org>.
- BARBOSA, I. G. et al. *A BNCC e a Regulação da Educação Infantil: Perspectiva Crítica*. CONAPE 2018.
- BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M.A. A BNCC da Educação infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maí. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>.
- BAUER, A.; ARCAS, P. H.; OLIVEIRA, A. S. de. Qualidade da educação básica: uma revisão conceitual. In: SOUZA, M. L. de; ALVES, F. de A.; MORAES, G. H. (orgs). *Custo Aluno Qualidade (CAQ): contribuições conceituais e metodológicas*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/financiamento_da_educacao/custo_aluno_qualidade_caq.pdf. Acesso em: 26 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 11 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de qualidade da educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file>. Acesso em: 23 ago. 2024.
- BRASIL, Ministério da Educação e Fórum Nacional da Educação. *Conferência Nacional de Educação 2024 – Documento referência*. Brasília, 2023.
- CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. *Custo aluno-qualidade inicial, rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/CAQiRoxo_final_23out2007.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.
- CÔCO, V. et al. *O Plano Nacional de Educação: Desafios no campo da Educação Infantil*. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 37, p. 77-92, maio/ago. 2015.
- DARDOT, P. et.al. *A escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo*. Trad. CUNHA, M. P. São Paulo: Elefante, 2021.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília (DF), v. 24, n. 22, p.5-34, 2007.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 – 2009: Questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300004>.

DOURADO, L. F. *PNE, Políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização*. (Meio Eletrônico) –Brasília: Anpae, 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

DOURADO, L. F.; SILVA, M. V. Contribuições da sociedade civil na elaboração do PNE: amálgamas entre a defesa da educação pública e as lutas contra a privatização. In: DOURADO, L. F.; SILVA, M. V. (org.). *O Plano Nacional de Educação 2025-2035 como política de Estado: desafios prementes para sua tramitação e materialização*. [recurso eletrônico], – Brasília, DF: Editora Anpae, 2025.

FREITAS, L. C. de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. *Cadernos CEDES (UNICAMP)* Impresso, v. 36, p. 137-153, 2016.

FREITAS, L. C. *Dia D da BNCC: 12 razões para não ser coadjuvante*. In: Avaliação Educacional. Blog do Freitas, 2018.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>. Acesso: 10 jun. 2025.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS - LDE. Plataforma de Dados Educacionais. Goiânia: UFG, 2020. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

LAVAL, C. *A Escola não é uma empresa*. São Paulo: Boitempo, 2019.

OLIVEIRA, R. P. de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P. de. ADRIÃO, T. (orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação*. Análise da LDB e Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2002 p. 15-43.

PEREIRA, M. A. L.; VALENTE, L. F. As relações público-privadas e o direito à educação infantil no município de Uberlândia - MG. *Revista IberoAmericana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 20, e19579, 2025. e ISSN: 19825587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v20i00.1957901>.

RANIERI, N. B. S. *Hard-cases e leading-cases* no direito à educação: o caso das cotas raciais. In: RANIERI, N. B. S.; RIGHETTI, S. (org.). *Direito à educação: igualdade e discriminação no ensino*. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

RIBEIRO, G.W. Direito à educação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e política de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.115, p.25-63, mar/2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100002>.

TRIPODI, Z. F. Educação infantil: da diversidade de oferta aos novos locais de governança. *Educação*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 383-392, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.21890>.

VIEIRA, L. F.; BAPTISTA, M. C. *Educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2023.