

Privatização e mercantilização na educação infantil: diálogos sobre a oferta nas redes pública e privada

*Privatization and commodification in early childhood education:
dialogues on public and private systems' offers*

Valdete Côco¹
André da Silva Mello²

Resumo: Com atenção à conjuntura socioeconômica, este texto aborda os processos de privatização e mercantilização da educação, focalizando o campo da educação infantil, em diálogo com a formação inicial de professores. Aborda marcadores avaliativos da oferta nas redes pública e privada, a partir de pesquisa com um grupo de 85 graduandas do curso de Pedagogia de uma universidade pública da região Sudeste. Os resultados evidenciam tematizações ligadas à qualidade dos processos educativos, imersas no enfrentamento de uma sociabilidade sugestionadora da valorização do setor privado. Nas emergências que se impõem ao desenvolvimento da educação infantil, observa-se que a formação docente constitui importante espaço para fomentar reflexões, no horizonte da defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, comprometida com as necessidades das crianças pequenas.

Palavras-chave: Avaliação da oferta. Educação infantil. Formação de professores. Privatização. Mercantilização.

Abstract: Taking into account the socioeconomic situation, this text addresses the processes of privatization and commodification of education, focusing on the field of early childhood education, in dialogue with initial teacher education. It addresses evaluative markers of the public and private schools' offers, based on research with a group of eighty-five undergraduate students from the Pedagogy course at a public university in the Southeast region of Brazil. The results show themes linked to the quality of educational processes, immersed in the confrontation of a sociability that suggests the valorization of the private sector. In the emergencies that are imposed on the development of

1. Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo – DLCE/PPGE/CE/Ufes. Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Formação e Atuação de Educadores” – Grufae/Ufes. Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGEF/Ufes. Vitória, ES, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5027-1306>.

2. Professor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, nos cursos de licenciatura, bacharelado, mestrado e doutorado – CEFD/Ufes. Líder do Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (Naif). Vitória, ES, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3093-4149>.

early childhood education, it is observed that initial teacher education constitutes an important place to foster reflections, on the horizon of defending public, free and quality education, committed to the needs of young children.

Keywords: Offer evaluation. Early childhood education. Initial teacher education. Privatization. Commodification.

Introdução

Neste artigo, abordamos a temática dos processos de privatização e mercantilização da educação, especialmente em vinculação com a primeira etapa da educação básica. Para desenvolver essa abordagem, partimos do pressuposto de que, nas pautas de que tomamos parte, participamos de uma cadeia dialógica, interagindo com os discursos circulantes e com as possibilidades de novos dizeres, instados a partir de várias entradas informativas, diversas conexões e, essencialmente, distintos interesses (CÔCO, 2020).

Assim, na atenção às condições sócio-históricas da existência e das relações de alteridade, assinalamos que as pautas são movidas numa negociação social, implicando disputas pelos sentidos, no horizonte de circunscrever as possibilidades das iniciativas de ação. Dentre os diversos elementos presentes nessas negociações, geralmente, ganham realce os investimentos para sistematização de normativas e orientações, proposição de políticas públicas, desenvolvimento de estudos e pesquisas, organização de mobilizações sociais e, singularmente, mobilização de processos comunicativos. Nas conversações, os sentidos em circulação são instados (re)compondo os posicionamentos. Com isso, assinalamos a complexidade que marca os processos interativos, situados nas negociações – nem sempre evidentes – das pautas em desenvolvimento, integrantes da configuração processual da conjuntura social.

Nesse horizonte de observação das dinâmicas conjunturais, de enquadramento da negociação social, realçamos nossa historicidade, marcada pela força do neoliberalismo, impondo a intensificação de desigualdades (DARDOT; LAVAL, 2016). Nesse contexto, abordamos o campo educacional, considerando, em meio às disputas, os (re)posicionamentos dos rumos dos processos educativos. No repertório das transformações, enfocamos o incremento dos processos de privatização e mercantilização da educação, situados nos embates sobre as formas de composição da relação público-privado na educação. Com esse enfoque, miramos o campo da educação infantil, com atenção à formação inicial de professores.

Observando os sentidos circulantes, exploramos os indicativos avaliativos presentes em manifestações sobre a oferta nas redes pública e privada de educação,

enunciadas por um grupo de 85 graduandas do curso de Pedagogia, participantes de pesquisa que vem tematizando o provimento de quadros funcionais para a educação. Interagindo com os vários (não raros, divergentes) pontos de vista – considerando, especialmente, possíveis endereçamentos aos processos de formação de professores –, buscamos observar como os distintos pontos de vista vão interagindo nas construções das mensagens geradas, sobretudo, no intento de compor as avaliações afirmadas, notadamente, as significações válidas.

Assim, visa-se também reconhecer um pouco da complexidade envolvida nos diálogos que integram as enunciações dirigidas à abordagem dos processos de privatização e mercantilização da educação, singularmente, quando situados no contexto da educação infantil e em articulação com a formação de professores.

Atentos a essa teia interativa, propomos uma arquitetura de organização do texto em que, no tópico que segue, sintetizamos apontamentos da revisão de literatura, salientando acúmulos que vêm avivando os debates, cada vez mais afetados por uma *campanha* privatista e mercadológica. No terceiro tópico, posicionando nossa participação nessas problematizações, apresentamos a pesquisa (que fornece dados para a abordagem das enunciações das graduandas) e procedemos às análises, em vinculação com a observação da oferta pública e privada de educação infantil. Com isso, avançamos para as considerações finais, voltando à tematização, para assinalar os vários intervenientes que têm assolado o direito à educação das crianças pequenas, realçando as contribuições da formação de professores na problematização dos processos de privatização e de mercantilização da educação.

Nesse propósito, para avançar no objetivo de interagir com as enunciações das estudantes de Pedagogia sobre a oferta de educação infantil, seguimos para os diálogos com a produção acadêmica. Intencionamos o reconhecimento das vozes que partilham esforços no enfrentamento dessa pauta, particularmente, numa cercadura de submissão das políticas públicas (incluindo a educação), cada vez mais intensamente, às lógicas neoliberais, conformadas em função das transformações do sistema capitalista e espraiadas em todos os domínios da vida (MÉSZÁROS, 2009; BRAVO; MATOS; FREIRE, 2020; SANDEL, 2021).

Nos embates sobre os processos de privatização e mercantilização, interações com a produção acadêmica

Sob o jugo das lógicas neoliberais, a privatização constitui pauta de ampla abrangência, repercutindo em uma volumosa produção. A inserção do descritor no

Google aponta para mais de seis milhões de resultados, indicando um tópico com menções distribuídas numa temporalidade alargada, afetas a vários campos (notadamente, na vinculação com a economia e a administração) e conexas ao desenvolvimento de normativas, orientações, estudos, avaliações, mobilizações e, principalmente, de processos comunicativos, sugerindo defesa ou oposição, agregadas de nuances, gradações e confrontos.

Recortando a produção de pesquisas, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes), o destaque pode ser observado a partir das ocorrências apuradas (em agosto de 2022) para os descritores “privatização” (1.760) e “mercantilização” (672), para sua combinação (57) e, sobretudo, para as vinculações com os outros termos, incluindo os tópicos do campo educacional.

Na educação, realçamos os resultados para as combinações de “privatização e educação” (322) e de “mercantilização e educação” (251). No escopo mais próximo de nossa abordagem, ligada à educação infantil, também constatamos a incidência, com a combinação dos descritores “privatização e educação infantil” (25), “mercantilização e educação infantil” (03) e a associação “privatização, mercantilização e educação infantil” (01). Na atenção ao diálogo com a formação de professores, também são significativos os indicadores para as tríades “privatização, educação e formação” (95) e “mercantilização, educação e formação” (91), assim como para o agrupamento “privatização, mercantilização, educação e formação” (11).

Esses indicadores apontam para um conjunto ampliado de pesquisas relacionadas aos vários níveis e etapas da educação. Essa relevância também ganha expressão em outros bancos de dados de pesquisas, livros, artigos, dossiês temáticos, anais de eventos, manifestos, posicionamentos e outros registros, permitindo apontar para acúmulos consistentes. No diálogo com essa produção e privilegiando o caráter de atualidade das reflexões, em função dos limites e dos propósitos deste texto, selecionamos algumas referências, com vistas a delinear três apontamentos, abarcando uma contextualização da temática (considerando bases legais, conceituais e impactos), seu recorte no campo da educação infantil e a observação dos processos comunicativos associados.

Dessa forma, no intento de compor uma contextualização, com vistas à abordagem das enunciações das graduandas sobre a oferta nas redes pública e privada de educação infantil, assinalamos que estudos vinculados às bases da relação público-privado na educação informam um ordenamento legal que compõe, com a flexibilidade presente na legislação, uma “relação coberta de tensão”, integrando um jogo de forças implicado com “[...] um conjunto mais amplo de condicionantes relativos ao contexto

sociopolítico” (CURY, 2018, p. 870).

Nessa vinculação, destacam-se as margens de flexibilidade, que permitem (re) composições processuais dessa relação, que se renova e se espraia, implicada com alterações nos marcos regulatórios, sobretudo com as reformas na administração pública. Essa produção se efetiva num quadro em que “[...] a política educacional tem se constituído como importante campo de ações de uma multiplicidade de atores individuais e coletivos, públicos e privados, nacionais e internacionais, organizados em grandes redes” (COSTA, 2019, p. 159).

A partir do acompanhamento dessas ações, com suas normativas, orientações e formas de desenvolvimento, em termos conceituais, emerge cada vez mais intensamente a combinação dos termos privatização e mercantilização, na atenção aos protagonismos, vínculos, interfaces e interações, internas e externas (DALE, 2004; SOUZA, 2016). Na abordagem das experiências educacionais, situadas em vários países, é marcante a categorização de duas tendências de privatização, conforme proposta por Ball e Youdell (2007), considerando uma perspectiva exógena, relativa à admissão da entrada do setor privado nos sistemas de educação pública, e uma perspectiva endógena, com a admissão da lógica de mercado nas escolas públicas (SANTOS; NETO-MENDES, 2022). Ainda que tenham características próprias, essas tendências têm sido *manejadas* em múltiplas intensidades e combinações, permitindo considerar conceitos, tendências, formas e influências (ADRIÃO, 2018; COSTA, 2019).

Nessa observação, ganham destaque trabalhos com o conceito de privatização de Belfield e Levin (2002), considerado “[...] como um ‘guarda-chuva’ capaz de abranger desde a transferência de ativos, criação de novos mercados, liberalização, até a transferência de responsabilidades do setor público para o setor privado” (PERONI; GARCIA, 2020, p. 3). Nas particularidades dos contextos, motivações, dinâmicas e protagonismos, revelando diversidade, em face dos “múltiplos modos” (BELFIELD; LEVIN, 2002, p. 22) e formas de privatizar (PERONI, 2018), com uma perspectiva crítica, é possível observar que esses processos vêm contribuindo para a intensificação das desigualdades (SANTOS; NETO-MENDES, 2022).

Com essa perspectiva, evidenciam-se alertas sobre proposições de passagem de responsabilidades educacionais do setor público para o setor privado e de abordagem da educação como uma mercadoria, cada vez mais presentes na conjuntura social. Essas proposições enfraquecem o direito à educação, conformando uma abordagem da educação como um *setor* que reúne uma série de serviços que podem ser explorados e, máxime, gerar lucros, o chamado mercado educacional (HILL, 2003). Nas tensões emergentes, aponta-se para a complexificação das fronteiras entre o público e o priva-

do e para as repercussões das lógicas privatistas e mercadológicas, especialmente, implicadas nas incidências sobre o papel da educação e nas disputas pelo financiamento público (SALVADOR, 2017).

Nas transformações conjunturais (LAZZARATO, 2017; BROWN, 2018), os estudos apontam para estratégias diversas, marcadamente afetando as dimensões da gestão da educação (adoção pelo poder público de metodologias privadas, repasse de responsabilidades e/ou transferência da gestão pública), da oferta educacional (crescimento do atendimento em escolas privadas e programas de financiamento, celebração de convênios e bolsas de estudos) e do currículo (aquisição de insumos, recursos didáticos, consultorias e processos formativos vinculados às atividades pedagógicas), evidenciando impactos ligados a vários componentes da educação pública (ADRIÃO, 2018; GARCIA; ADRIÃO, 2018; ANDRADE, 2019; MARTINS; PINA, 2020; COIMBRA, 2020; PERONI; GARCIA, 2020 e outros).

Nesse quadro, sublinhamos que a temática da privatização e mercantilização na educação, pertencente à relação público-privado no desenvolvimento das políticas públicas, constitui uma pauta complexa, marcada pela abrangência de seus efeitos. Com isso, ganha focalização própria, com especial atenção às normativas, que organizam as experiências nos distintos contextos. Também ganha citações em abordagens de outros temas e propósitos de estudos, devido seu espraiamento em vários tópicos que integram a educação.

Considerando essa abrangência, na articulação com o escopo desta abordagem, buscamos considerar alguns aspectos da sua presença no campo da educação infantil brasileira, como um segundo apontamento. Cabe assinalar que os movimentos constitutivos da relação público-privado vêm também buscando impor discursos econômicos na abordagem à infância (CARVALHO, 2016). Na centralidade da disputa pelos recursos públicos (ADRIÃO; PERONI; GARCIA, 2021), o percurso das normativas na educação infantil indica o fortalecimento de tendências à privatização e mercantilização, em especial, com um aparato regulatório que permite repasses (para instituições sem fins lucrativos) do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Nas reflexões sobre repasse de subsídio público para instituições privadas, ganha realce a observação de um movimento privatista, que avança das estratégias de atuação na oferta por meio de contratos, termos de colaboração, convênios e/ou parcerias (com instituições privadas, comunitárias, filantrópicas ou confessionais), para proposições de creches domiciliares, de implantação de *voucher* e de oferta de materiais e projetos de formação (DOMICIANO; ADRIÃO, 2020; MIEIB, 2020, 2021).

Nas indagações sobre os limites impostos à capacidade orçamentária dos municípios – como responsáveis pela educação infantil – para atingir as metas educacionais, emergem tensões implicadas com os esforços pela expansão da oferta. Nos indicadores educacionais, é possível constatar as conquistas progressivas e, em simultâneo, estratégias de oferta nas instituições privadas conveniadas, em detrimento da oferta pública direta.

Nessas tensões, agregam-se constatações de incidências de privatização e mercantilização também na oferta pública direta de educação infantil, com ações voltadas a intervir nas estratégias educacionais junto às crianças que, de modo geral, “[...] engendram saberes que encontram ressonâncias no processo de escolarização precoce da infância” (CARVALHO, 2016, p. 249). É possível observar incidências associadas à implantação de programas que permitem o repasse de unidades para a gestão privada (com subsídio governamental), fornecimento de recursos didáticos (sistemas apostilados, livros didáticos, tecnologias digitais de informação e comunicação, equipamentos, brinquedos etc.) e desenvolvimento de processos formativos aos profissionais e diretrizes para o trabalho educativo com as crianças (CÔCO; ALVES, 2019; DOMICIANO; ADRIÃO, 2020; SANTOS; TANGANELLI, 2020 e outros).

Nesse alcance, os estudos voltados à formação para atuação na educação infantil informam desafios na defesa do direito à formação inicial e continuada, do reconhecimento da especificidade da educação das crianças pequenas (em especial, na licenciatura em Pedagogia) e da valorização do trabalho docente, no horizonte de alavancar os indicadores de qualidade (HADDAD, 2013; CAMPOS; DURLI; CAMPOS, 2019; CÔCO; COUTINHO, 2020 e outros).

Em síntese, é possível constatar a incidência do setor privado na oferta e no conteúdo da educação (PERONI, 2018). Na problematização desse domínio, como nosso terceiro apontamento, assinalamos a importância de considerarmos os processos comunicativos associados. Nas correlações do jogo de forças que vem imperando, a privatização é apresentada como “oportunidade imperdível”, sustentada em enunciações de desqualificação da oferta pública dos serviços “[...] que, supostamente estariam contribuindo para o esgotamento dos recursos do Estado” (RUIZ, 2014, p. 214). Portanto, cabe lembrar a abrangência da temática, movendo comunicabilidades em várias áreas, segmentos sociais e tópicos de abordagem, por meio de variadas entradas informativas e formatação de mensagens.

Na agenda pública da educação, assistimos a alinhamentos com as organizações e redes empresariais, se considerarmos as vozes que se impõem em relatórios de avaliação, elaboração de determinadas normativas, manifestações na mídia comercial etc.

(BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019; CAMPOS; DURLI, 2021; PIRES, 2021). Nesse jogo de forças, cabe observar tanto as vozes *imponentes* e os mecanismos de produção de adesões quanto a sonoridade (mesmo que pouco audível ou sufocada) das réplicas e resistências, assim como os ruídos dos embates e, não raro, os silenciamentos e formas de fazer calar.

Desse modo, conforme evidenciado com os estudos destacados, nessa temática, é importante reconhecer os esforços empreendidos para indagar enunciados que convergem para a produção de sociabilidades associadas à reprodução das desigualdades, que não podem ser apartadas das alterações estruturais do sistema capitalista. Sociabilidades movidas com imposições de iniciativas e sustentadas na composição de uníssonos que permitem – e justificam – a expansão dessas lógicas privatistas e mercadológicas, também no campo educativo, afetando sobremaneira o direito à educação.

Então, no compromisso com uma perspectiva crítica dos processos de privatização, circunscrevemos o campo da educação infantil em diálogo com a formação de professores. Entendemos que o espaço da formação também se constitui como um território em que circulam múltiplas mensagens, realçando a importância de iniciativas (de ensino, de pesquisa e de extensão) que movem processos reflexivos sobre os intervenientes que assolam a educação, no bojo da defesa do direito à educação. Nesse entendimento, com dados decorrentes da interação com graduandas do curso de Pedagogia, exploramos alguns marcadores associados à observação da oferta da educação infantil, situados no quadro contextual (dos acúmulos apontados pela produção acadêmica) de advertência para a constituição de diálogos afetados pela presença de uma *campanha* privatista e mercadológica.

Na atenção à paisagem social da educação infantil: diálogos sobre a oferta

Atentos aos intervenientes presentes no campo educacional, investimos esforços de pesquisa na formação de professores, em especial, para a educação infantil. Nessa temática, a imposição da pauta da privatização e mercantilização enfraquece as assertivas vinculadas à afirmação do direito das crianças ao desenvolvimento integral (BRASIL, 2009) e afeta sobremaneira o desenvolvimento da profissionalidade docente. Integrando a teia dialógica de problematizações dessa conjuntura, selecionamos dados de pesquisa coletiva, que focaliza as perspectivas profissionais de graduandas do curso de Pedagogia, com atenção ao provimento de quadros funcionais para a educação infantil.

Visando apresentar a pesquisa que fornece dados para nossa abordagem, destacamos que desenvolvemos três eixos, dirigidos ao acompanhamento dos acúmulos (revisão da literatura), das normativas (estudos documentais) e dos processos interativos emergentes. No eixo dos processos interativos, focalizamos a educação infantil como um campo de trabalho, desenvolvendo na formação inicial procedimentos voltados à aproximação de estudantes, numa instituição de ensino superior pública da região Sudeste, com diálogos estabelecidos no momento de ingresso, no meio do curso, e que serão retomados ao final do curso (em nova etapa de produção de dados).

Em termos de instrumentos e procedimentos, a abordagem às graduandas ingressantes foi desenvolvida por meio de aplicação de questionário impresso, respondido pelas estudantes que aceitaram participar da pesquisa em reunião com os pesquisadores, nos primeiros dias de frequência ao curso (nos anos de 2018 e 2019). Dessa abordagem, totalizamos banco de dados com 193 respondentes, correspondendo a seis turmas. A abordagem às estudantes no meio do curso (nos anos de 2020-2022, período da pandemia) foi efetivada em duas etapas, abarcando aplicação de questionário *on-line* (respondido pelas graduandas que aceitaram integrar a pesquisa) e participação em grupo de discussão (também *on-line*), dos dados agregados (conforme cada turma de respondentes). Dessa segunda abordagem, totalizamos banco de dados com 85 respondentes, correspondendo a cinco turmas do curso. De maneira geral, os instrumentos reuniram (em questões fechadas e abertas) indicadores sobre perfil, experiências, perspectivas profissionais, conhecimentos e reflexões sobre a educação infantil.

Cabe observar que, no âmbito das bases legais para a formação, esta pesquisa é desenvolvida no contexto da vigência da Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015) e imposição de sua alteração, por meio da Resolução 02/2019 (BRASIL, 2020a, 2022), alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Contexto também impactado pela situação de emergência em decorrência da Covid-19 (BRASIL, 2020b) e, ainda, por uma série de propostas de alterações no campo educacional, tais como militarização de escolas, ensino domiciliar e escola sem partido. Com isso, os diálogos são estabelecidos num quadro de intensas mobilizações, voltadas a fortalecer o direito à educação e resistir a diretrizes que reduzem os processos formativos a lógicas gerenciais e de mercado (COIMBRA, 2020; CÔCO *et al.*, 2021; CAMPOS; DURLI, 2021; COUTINHO; COCO, 2020, 2022 e outros).

Na atenção às problematizações presentes no campo educacional, sobretudo no campo da educação infantil (CÔCO; VIEIRA; GIESEN, 2019; GUIMARÃES; MARCHIORI; MELLO, 2019; MARCHIORI; TRINDADE; MELLO, 2020 e outros), miramos diálogos com a questão da privatização e mercantilização da educação. Seleccionamos dados gerados a partir da aplicação do questionário no meio do curso, atinentes a duas

questões relativas à avaliação da educação infantil desenvolvida nas redes públicas e nas redes privadas. Para o desenvolvimento das análises, trabalhamos no propósito de dialogar com o conteúdo dos enunciados de cada estudante na simultaneidade da sua singularidade e da interação com as mensagens circulantes (BAKHTIN, 1997; 2014). Assim, na complexidade da negociação social, consideram-se as (im)possibilidades de (re)compor as enunciações que vêm ganhando legitimidade nessa conjuntura, de espraiamento das iniciativas de privatização e mercantilização.

Para avançar nesse propósito, preliminarmente, informamos que os indicadores de perfil expressam um grupo com maioria de jovens, do sexo feminino e que, cursando cerca de metade da graduação, reúnem algumas experiências de atuação no campo de trabalho, principalmente por meio de estágios remunerados. Em reconhecimento a esses indicadores referentes à feminização do magistério (CATANI et al., 1997), utilizamos, neste artigo, o gênero feminino para nos referirmos às graduandas.

Desse modo, começamos por posicionar os dados considerando as (im)possibilidades de *se dizer* nesta abordagem. Partimos do pressuposto de que *dizer sobre o mundo* está implicado com *se dizer no mundo*. Essa assertiva se sustenta na aposta da construção de conhecimento pela via dialógica, entendendo que “[...] compreender sem julgar é impossível. As duas operações são inseparáveis: são simultâneas e constituem um ato total” (BAKHTIN, 1997, p. 382). Então, entendemos que, ao tratarmos com as graduandas sobre a oferta de educação infantil, nossos diálogos também expressam visões de mundo, presentes nos diferentes pontos de vista. Nos (des)encontros, movimentamos nossas dialogias, instando as significações.

Na composição desses movimentos, ao serem convidadas a avaliar a oferta na rede pública (RPU), do total de 85 graduandas (N=85), dez não responderam (NR=10), treze justificaram impossibilidades (J=13) e 62 registraram suas avaliações (N-RPU=62). Com relação à oferta na rede privada (RPRI), quinze não responderam (NR=15), quatorze justificaram impossibilidades (J=14) e 56 registraram suas manifestações (N-RPRI=56). Na observação do conjunto dos dizeres, tanto nas justificativas quanto nas avaliações, evidencia-se o reconhecimento de diferentes graus de proximidade, mobilizadores de silenciamentos e/ou manifestações. Lembramos que, nos diálogos de que participamos, avaliando nossos ausentes, pequenos ou expressivos acúmulos – ou mesmo, a despeito deles –, posicionamos nossas disponibilidades para externar julgamentos situados nas condições de interlocução dadas, no caso, dos procedimentos da pesquisa. Nesse aspecto, exemplificamos:

Não posso avaliar, pois [...]. (Pedagogia06, 2021/1)

Não tenho muita propriedade para responder a essa questão (ainda), mas acredito que [...]. (Helena, 2020/2)

Observo que [...]. (Flor de Lótus, 2021/1)

Por eu ser ex-aluna e atualmente estagiária [...], vejo que [...]. (Esperança, 2022/1)

Minhas experiências na área me dão evidências de que [...]. (Valéria 2020/2)

Estou, atualmente, trabalhando como auxiliar de sala e percebo que [...]. (Joana, 2020/2)

Com respeito às diferentes formas de participação, destacamos que são expressivas as menções à atuação no campo de trabalho, em estágios e contratações (RPU=9; RPRI=12), além de acompanhamento da escolarização de filhos e irmãos ou outras vivências geradoras de aproximações com a educação infantil. Na constatação de atuação antes da habilitação no curso, cabe retomar os estudos relativos ao trabalho docente, que indagam as estratégias de provimento dos quadros funcionais, incluindo a contratação de estágios e/ou de docentes nas funções de auxiliares do trabalho dos professores, no trabalho direto com as crianças (FERREIRA; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012; CÔCO, 2018).

Nesses diferentes graus de proximidade, agregam-se as distinções das vivências, dado que tanto a rede pública quanto a rede privada reúnem um conjunto diverso de instituições. Ainda que as categorias RPU e RPRI sejam referências de destaque, permitindo considerar elementos agregadores, sobretudo decorrentes da forma de vinculação institucional, é importante também observar as distinções internas, notadamente, decorrentes da capacidade estatal e institucional. Em síntese, as instituições de educação infantil podem ser bem distintas, mesmo que pertencendo a uma mesma rede de ensino. Daí, estamos tratando com um grupo de estudantes com múltiplas vivências, tanto em graus de proximidade, quanto na interação com as diferenças caracterizadoras das instituições.

Assinalando essa diversidade constituinte dos dizeres, passamos à abordagem do conteúdo. Nos muitos tópicos expressos, ganha centralidade o trabalho educativo, sobretudo no compromisso com as crianças, abordados em associação a vários intervenientes. Reunindo referências aos termos “crianças” e “alunos”, nos dados, apuramos 58 menções, com vinculações a vários aspectos. Observando reiterações e composições, em referências diretas e correlatas, para esta análise, buscamos desenvolver um itinerário reflexivo, reunindo considerações sobre investimento, processo educativo e trabalho docente.

O tópico do investimento se apresenta agregado a vários elementos, sobretudo

os ligados ao financiamento. Observamos a força dos campos semânticos ligados à carência para a RPU e à suficiência para a RPRI, tensionados pelo reconhecimento da diversidade e de avanços e desafios. Desenvolvendo essa observação, para a RPU – com trinta referências, sendo nove diretas –, destacam-se referências à falta ou à redução dos investimentos, assim como a necessidade de sua ampliação. Exemplificamos:

O baixo investimento financeiro, [...], prejudica a igualdade de acesso e a qualidade do atendimento nas redes públicas na educação infantil. (Kathy, 2021/2)

A rede pública precisa de um maior investimento, evitando que falem materiais nas escolas e garantindo um salário justo aos profissionais, [...]. (Mariana, 2021/1)

Noutra direção, para RPRI – com dez referências, sendo seis diretas – aponta-se para a presença dos investimentos:

O investimento financeiro existente nas instituições da rede privada de ensino contribui atualmente em estrutura e qualidade de atendimento mais qualificado na educação infantil, [...]. (Kathy, 2021/2)

Acredito que a educação infantil desenvolvida nas redes privadas de ensino tem qualidade igual ou superior às desenvolvidas na rede pública, devido ao fato de possuírem um recurso maior. (Pedagogia02, 2020/2)

No reconhecimento da importância do contexto na abordagem das compreensões, cabe situar a formação desses campos semânticos numa conjuntura de cortes de recursos para as políticas sociais (SANTOS; COSTA, 2021). Sabemos que a redução de investimentos leva à precarização, contribuindo para a expansão dos setores privados. Esse é um alerta presente nos dados que também pode ser associado às menções da forte presença da dimensão da assistência na educação infantil: para a RPU, apuramos nove e para a RPRI, três referências a essa questão.

Nos muitos dizeres, também se apresenta o reconhecimento da diversidade e da simultaneidade de avanços e desafios. Enunciações que indagam os blocos monolíticos das (in)suficiências. Considerando os múltiplos fatores envolvidos, ainda que determinados padrões possam ser indicadores de qualidade, cabe também considerar seu caráter renovador, ou seja, à medida que são alcançadas algumas conquistas, novos patamares ganham perspectivas mais concretas (KAGAN, 2013). Assim, urge não perder de vista a luta para analisar criticamente os caminhos trilhados, resistir a retrocessos e avançar em novas conquistas. Retratamos essa dinâmica com as seguintes enunciações:

Tem muita coisa pra melhorar, mas estamos avançando. (Pedago-

gia01, 2020/2)

Existem ainda lacunas a serem questionadas, como [...]. Entretanto, existem escolas dessa mesma rede que já são exemplos [...]. (Juh, 2021/1)

São sempre enxergados avanços necessários, mesmo quando se está em bons padrões. (Gretchen, 2020/2)

A questão do investimento não pode ser apartada dos processos de desigualdade social, com seus impactos na vida das crianças. No caso da educação infantil, os estudos demonstram distintivos em observações ligadas a faixas de renda, localização de residência (campo e cidade), grupos etários (creche e pré-escola), raça e cor e outros (GOMES, 2004). Nesses desafios, recortando o descritor ligado a recursos, nossos diálogos com as graduandas permitiram considerar uma associação mais direta com a qualificação dos processos pedagógicos. Ainda assim, também foi possível observar uma distinção nos vários elementos implicados no trabalho educativo. Retratamos essas questões com as seguintes enunciações:

[...] a percepção que tenho é que as instituições privadas atendem melhor aos requisitos de uma escola que garanta os direitos da criança em todos os aspectos. Percebo um melhor investimento [...]. (Jhully, 2021/1)

Observo que possuem recursos materiais de qualidade, mas que nem sempre os direitos das crianças são respeitados [referindo-se à RPRI]. (Flor de Lótus, 2021/1)

A rede pública é sempre um lugar que resiste. E que, apesar das intempéries, no meu ponto de vista, sempre traz resultados bons [...]. (Clarisse, 2022/1)

De maneira geral, a observação dos recursos materiais se apresenta como distintivo nas avaliações. Ainda que não garantam, por si, a qualidade dos processos educativos, eles constituem importante fomento. De todo modo, cumpre indagar correlações diretas, dados que os recursos materiais precisam ser articulados com as formas de uso, na garantia do acesso às crianças e profissionais. Em síntese, os recursos são componentes das práticas pedagógicas. Avançando na abordagem dos processos educativos, exploramos três aspectos interligados, referentes a compromissos, materiais e práticas.

No diálogo com os dados, observamos que, de maneira geral, aponta-se para o reconhecimento de um adultocentrismo reinante no trabalho educativo, dado o poder de intervenção dos adultos, em meio a um esforço por avançar no reconhecimento das crianças. Ainda que se registre esse desafio, as referências à RPU trazem, com maior ênfase, o compromisso de avançar no respeito às crianças, conforme segue:

Conteudista, não leva em consideração o contexto social de cada

criança. Houve avanços consideráveis, mas há necessidade de ajustes. Precisa ser levada mais a sério, uma estrutura arquitetônica e de corpo docente para receber o aluno. (Jojo, 2022/2)

A educação infantil avançou, mas ainda precisa mudar as concepções de que a criança não precisa ser ouvida. Temos ainda que rever algumas práticas pedagógicas que limitam a criança, na sua aprendizagem. (Pedagogia06, 2021/1)

[...], o que pude perceber, é que o discurso é mais forte que a prática. Há conhecimento teórico por parte da equipe escolar, porém, nem sempre as crianças são escutadas de fato e, acabam sendo obrigadas a seguirem uma rotina previamente estabelecida, que facilita a organicidade da escola, mas sem respeitar as necessidades específicas das crianças. (Enalem, 2021/2)

Eu acho que a escola pública faz um trabalho muito interessante com o brincar, porém, [...], o tempo maior, ainda é destinado às atividades impressas [...]. (Amanda, 2021/2)

Enxergo o desenvolvimento da educação infantil nas redes públicas de maneira muito potente e enriquecedora, uma vez que existem elaboração de diversos projetos pedagógicos que oportunizam a discussão/reflexão e participação das crianças considerando os contextos que estão inseridos e as diferentes possibilidades propostas por profissionais [...]. (Joana, 2021/1)

Por ser ex-aluna e atualmente estagiária da rede pública, vejo que o ensino público busca o melhor caminho, com meios de estimular os alunos para o conhecimento. O ensino é mais dialógico, prazeroso e sempre levando em consideração as particularidades das crianças. Mas, faltam políticas públicas voltadas para o campo da educação infantil. (Esperança, 2022/1)

As experiências que tive não foram muitas, mas pensando no lugar atual onde realizo estágio, vejo uma grande preocupação com o bem-estar da criança. No que tange ao currículo tenho observado diversas intervenções para a geração de oportunidades resultando na criação de experiências, gerando esse vínculo com a escola. (Margarida, 2022/1)

Nas observações vinculadas à RPRI, destaca-se a força do compromisso em atender às expectativas das famílias, evidenciando uma comunhão de lógicas, ou seja, oferece-se um trabalho pedagógico para um público desejoso desse tipo de *serviço*. Assim, ganham força as propostas de intensificação de atividades dirigidas, uso de apostilas e controle das crianças na direção de resultados, principalmente, ligados à alfabetização. Exemplificamos com as seguintes avaliações:

Como estagiei em uma rede privada, na educação infantil, vi uma educação pautada em conteúdo, com muitas apostilas (que devem ser finalizadas em todo bimestre), um ensino padronizado, modelador, sobrecarregando o educando de tarefas para serem cumpridas na aula e em casa. Vi uma prioridade do uso do livro/apostila maior que o saber que poderia ser construído ao longo das aulas. Entendo que é algo que as famílias pagaram, e muito, e pode ser exigido por eles devido a isto, mas ainda assim, para uma criança de seis anos, é um processo

educativo muito intenso, e que pode ser cansativo e penoso para eles. (Sunflower, 2021/2)

Nas redes privadas de uma forma geral, há uma preparação mais marcada para as próximas fases da vida escolar. A aprendizagem de conteúdos escolares é exigida com mais vigor, reduzindo o espaço do brincar a uma recompensa por cumprir as atividades propostas. (Enale, 2021/2)

Na rede privada de ensino, percebo que a concepção de educação infantil é mais voltada para “escolarização”. Alguns oferecem ainda outros cursos extra como natação, balé, lutas, línguas estrangeiras, entre outros. Uma tentativa de preparar a criança para a competição, tomando boa parte de seu tempo e deixando o ser criança de lado. (Beija-flor, 2021/2)

Na instituição em que faço o estágio não obrigatório, temos salas de 2, 3, 4 e 5 anos na educação infantil. Nessas salas, é muito trabalhado o início da alfabetização, o treino das letras e seus sons e os numerais [...]. (Letícia, 2022/1)

Eu tive duas experiências. Na primeira escola o ensino era bom, porém eu via uma educação muito bancária. Na que estou atualmente [...] o foco é no aluno [...]. A professora [...], faz os planos de aula voltados para a demanda da sala de aula. Dessa forma, observo atividades muito significativas, criativas e que as crianças se sentem motivadas. (Betina, 2022/1)

As referências aos compromissos, materiais e práticas apontam para uma multiplicidade de dizeres. As singularidades das enunciações das estudantes na interface com mensagens circulantes, permite atentar para interações (tensionadas) com uma *sugestão* de que a RPRI apresenta melhores oportunidades de aprendizagem, dado que são mais visíveis as condições estruturais e, sobretudo, a centralidade dos conteúdos, destacada com o uso de livros e apostilas. Essa *sugestão* vem também se impondo à RPU, ainda que os estudos da área apontem, no direito de aprender das crianças, a necessidade da observância do eixo das interações e brincadeiras no trabalho educativo e advertam que antecipar aprendizagens traz prejuízos ao desenvolvimento pleno das crianças (CARVALHO, 2016).

Percebe-se que, subjacente a esse lógica conteudista, voltada para o apostilamento e para uma educação cognitivista, a concepção de infância presente nas orientações oficiais (BRASIL, 2009) e em parte da produção acadêmico-científica, que busca retirar a criança da condição de anomia e de invisibilidade social, é inviabilizada. Opera-se, assim, com uma forma escolar em que as crianças são vistas apenas pelas suas ausências e incompletudes, por aquilo que elas ainda não são, cabendo à educação infantil preenchê-las com os conhecimentos necessários para galgar as etapas posteriores em seus ciclos de escolarização.

Essa perspectiva conteudista é interessante à RPRI, pois, ao focar no produto

do processo de ensino-aprendizagem, ela oferece, com mais precisão, materialidade aos resultados e, conseqüentemente, atende às expectativas dos “clientes” (famílias). Entretanto, esse viés conteudista acentua a dicotomia entre “*ser que é*” e “*vir a ser*” na compreensão dos objetivos educacionais destinados às crianças (PROUT, 2010). Quando a criança é concebida apenas como um “*vir a ser*” e não como um sujeito ontologicamente pleno, capaz de pensar e agir sobre si em seus mundos de vida, a infância é reduzida a uma fase de transição para a vida adulta. As crianças, nessa perspectiva, são vistas como homúnculos.

Não obstante à necessidade de as instituições infantis projetarem as suas práticas pedagógicas para além do aqui e agora, por outro lado, também precisam considerar as crianças como sujeitos dos seus próprios processos de desenvolvimento, reconhecendo e dando visibilidade às suas agências, práticas autorais e produções culturais. Contudo, na lógica concorrencial, presente na mercantilização e privatização da educação infantil, geralmente prevalece a ideia de criança como sujeito universal, sendo a ela direcionadas práticas homogêneas, externamente orientadas, que desconsideram a diversidade de infâncias e de crianças presentes nas diferentes culturas escolares.

No bojo dos processos de privatização, vemos ampliar a presença do mercado editorial na RPU, com a implementação de políticas de oferta de livro didático na educação infantil, ainda que as resistências se façam presentes na arena pública (MIEIB, 2021). Com isso, reiteramos a importância dos processos de formação para qualificar as análises, no horizonte dos desafios que vêm se impondo para fortalecer – e comunicar amplamente – o compromisso com o desenvolvimento integral das crianças. Na defesa da formação, cabe ainda considerar as negociações referentes ao espaço de autonomia do trabalho docente.

Na interface dos propósitos institucionais com as expectativas sociais (que encontram ressonâncias nas famílias), as interações – não raro, subordinações – com os materiais parece resultar, sobretudo na RPRI, num menor espaço de autonomia para o trabalho docente.

[...] Acredito que nesses espaços privados a cobrança para com os professores por parte dos pais sobre o desenvolvimento de seus filhos seja grande, como também do próprio grupo pedagógico da escola. Os professores têm facilidade de acesso a materiais diversos para ampliar suas práticas pedagógicas, porém acredito que nesses espaços o professor não tenha a liberdade de explorar outras atividades diferentes das já impostas pelos livros, apostilas, etc. A liberdade para buscar outras alternativas é bem mais limitada nesses espaços. (Argos, 2021/1)

Diferentemente, na RPU, as enunciações reconhecem um espaço de maior autonomia docente, mais aberto às experimentações e que vem, progressivamente, ganhando qualificação:

A educação infantil na rede pública tem sido um ambiente potente para repensar os conceitos de criança, seus direitos, suas singularidades. Tenho visto que ao longo do tempo a escola tem modificado suas concepções e ampliado o diálogo com as famílias, tornando também o ensino dessa etapa da educação mais democrático e participativo. (Mariana, 2020/2)

A partir de observações feitas em estágio na educação infantil realizado em instituição de ensino pública, penso que a educação infantil ainda resiste e se aproxima do que esta é pensada para ser, segundo documentos que a legalizam. Com base na minha experiência, penso que momentos de brincadeira são valorizados e têm seu lugar nas instituições públicas e, principalmente, que é mantida a autonomia do trabalho do professor, tendo intervenções e considerações da equipe pedagógica da instituição observada. Assim se mantém a prática e valorização da infância e do que é de direito da criança neste espaço. (Borahae, 2022/1)

Atualmente, conta com profissionais em sua maioria concursados e desenvolve no geral, um bom trabalho. Como em qualquer área da educação, ainda tem alguns pontos que necessitam ser superados, mas que são dialogados e criticados até mesmo no texto de documentos oficiais [...]. (Lua, 2021/1)

Acredito que a rede pública desenvolve a educação infantil com maior aporte teórico, uma vez que as pesquisas desenvolvidas comumente envolvem a rede pública. (Pedagogia04, 2021/1)

Na abordagem dessas enunciações, assinalamos que, no contexto de realização da pesquisa, a educação infantil na RPU é, em maioria, implementada pela oferta direta dos sistemas municipais, com poucos convênios. Ainda assim, sem invisibilizar as precariedades e sem desconsiderar as conquistas que animam as lutas, cabe atentar para a incidência dos processos de privatização e mercantilização, combinando processos externos e internos à educação pública. São incidências na aquisição de materiais, nos processos de formação, no desenvolvimento das propostas pedagógicas etc. Essas incidências não se fazem apartadas das dinâmicas presentes na RPRI. Assinalamos para uma comunicabilidade complexa, com várias mensagens circulantes e, dentre elas, a presença de uma *sugestão difusa* de que a oferta privada é superior à oferta pública, que contribui para formar percepções autorizativas da atuação do setor privado na oferta pública.

As enunciações das graduandas evidenciam o diálogo tensionado com essas discursividades, em especial, destacando as dinâmicas que marcam os processos educativos em interação com a atenção aos espaços de ação das crianças e as condições do

trabalho docente. Complexas questões, abordadas na produção acadêmica, conforme sintetizado no tópico anterior. Nesse quadro, é possível indagar, em termos metodológicos, a pertinência de solicitar manifestações de graduandas, ainda em formação, num quadro de observação da força (pequena) das nossas enunciações, dado que, geralmente, os processos de privatização chegam *por cima* (a despeito dos professores). Sabemos que essa luta não é simples, sendo travada em várias dimensões. Nas condições dadas, esperamos que a interação (também dos leitores deste artigo) com nossos diálogos possa contribuir para nutrir essa teia dialógica, com vistas à construção de novos patamares de compreensão (incluindo a atenção às sutilezas presentes nos processos comunicativos) e de mobilizações no enfrentamento dessa problemática.

Convidando às réplicas, na cadeia dialógica em defesa da educação infantil, em especial no confronto emergente com proposições de *vouchers* e de livros didáticos na educação da primeira infância (MIEIB, 2020, 2021; FARIAS; RUIZ; MAGALHÃES, 2020), apostamos na formação como espaço de pesquisa das compreensões circulantes, de instar problematizações e de mover discursividades sobre a educação e o trabalho docente. Assim, participar criticamente dos diálogos que, processualmente, contribuem para (re)significar os compromissos postos à educação, no horizonte de fortalecer discursividades que, confrontando imposições dos processos de privatização e mercantilização, afirmem a educação pública, gratuita e de qualidade social.

Considerações finais

Neste texto apostamos em mover reflexões sobre os processos de privatização e mercantilização na educação infantil, interagindo com enunciações de um grupo de graduandas do curso de Pedagogia. Considerando as percepções circulantes, os acúmulos da produção acadêmica nos ajudam a atentar para uma *campanha* privatista e mercadológica, com incidências diversas.

No diálogo com as graduandas, evidenciamos que, ao avaliarem a oferta pública e privada de educação infantil, suas enunciações reúnem, em vários graus de proximidade, distanciamentos e, sobretudo, tensionamentos, tematizações ligadas ao acesso (reconhecendo as necessidades e expectativas das famílias), aos indicadores concernentes à qualidade, às dinâmicas que marcam os processos educativos, aos espaços de ação das crianças, às condições do trabalho docente etc.

Nessa abordagem, realçamos a importância da formação de professores na problematização das questões que marcam a educação brasileira, de modo a contribuir para resistir à apropriação de modos de viver sustentados nos processos de privatiza-

ção e mercantilização, que vêm sugerindo para a educação infantil a necessidade – por vezes, apresentada como uma melhor *oportunidade* – da compra de vagas da oferta privada, da utilização de livros didáticos e apostilas, da terceirização dos processos de gestão e outras questões. Essas sugestões integram o propósito de, genericamente, compor sentidos para uma sociabilidade indutora do pensamento de que a oferta privada de educação infantil se mostra melhor que a oferta pública, assim como da possibilidade de atuação do setor privado no desenvolvimento da oferta pública.

Assim, os sugestionamentos da valorização de lógicas privatizantes e, conseqüentemente, desqualificação do ensino público, compõem as condições para carrear recursos para iniciativas privadas e venda de serviços. Nas emergências que se impõem, é necessário fortalecer novas possibilidades de dizer, na abordagem da relação público-privado no campo da educação das crianças pequenas. Acreditamos que a formação de professores constitui espaço fecundo para fomentar reflexões e problematizações, no horizonte da necessidade de reunir forças na defesa do direito à educação pública, gratuita, de qualidade e, no encontro com o escopo da educação infantil, atenta às necessidades das crianças pequenas.

Referências

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, p. 8-28, 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

ADRIÃO, T.; PERONI, M. M. V.; GARCIA, T. O. G. Apresentação da Sessão Temática - Os recursos públicos em disputa: reflexões sobre a privatização em distintos contextos. **Fineduca**, v. 11, p. 1-5, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/119023>. Acesso em: 21 jun. 2022.

ANDRADE, C. A. M. Mercantilização da Educação Básica Pública e sua relação com o PNE. **Mundo Livre: Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 1, p. 63-78, jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/mundolivres/article/view/39977>. Acesso em: 21 jun. 2022.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BALL, S.; YOUDELL, D. **Hidden privatisation in public education**: Preliminary report. Education International, 2007.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 27 ago. 2022.

BELFIELD, C.; LEVIN, H. **Education privatization**: causes, consequences, and planning

implications. Paris: UNESCO-IIPE, 2002. Disponível em: <http://www.iiep.unesco.org/en/publication/education-privatization-causes-consequences-and-planning-implications>. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22/2022**, aprovado em 9 de agosto de 2022 - Reexame do Parecer CNE/CP nº 10, de 5 de agosto de 2021, que tratou da alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=240651-pcp022-22&category_slug=agosto-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49, 2020a.

BRASIL. Medida Provisória (MP) no 934, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020b.

BRAVO, M. I. S.; MATOS, M. C.; FREIRE, S. M. **Políticas Sociais e ultraneoliberalismo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

BROWN, W. **Cidadania sacrificial**: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Rio de Janeiro: Zazie, 2018.

CAMPOS, R. de F.; DURLI, Z.; CAMPOS, R. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 170-185, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/962>. Acesso em: 27 ago. 2022.

CAMPOS, R. F.; DURLI, Z. Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, p. 221-243, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79059>. Acesso em: 27 ago. 2022.

CARVALHO, R. S.. O investimento na formação do cidadão do futuro: a aliança entre a economia e educação infantil como estratégia da governabilidade contemporânea. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 229-266, set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698144920>. Acesso em: 24 ago. 2022.

CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CÔCO, V. Com referenciais bakhtinianos, reflexões sobre a pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, I. G. (Org.) **Formação de professores e trabalho educativo em pesquisa: Perspectivas Teóricas e Metodologias**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2020, v.1. p. 21-34.

CÔCO, V. Formação Inicial e Docência na Educação Infantil. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 12, n. 21, p. 95-112, jul. 2018. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5906>. Acesso em: 14 set. 2021.

CÔCO, V.; ALVES, K. K. Instituições Conveniadas de Educação Infantil: das condições da oferta à formação continuada. **Revista Contrapontos**, v. 19, p. 169-182, 2019. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13670>. Acesso em: 14 set. 2021.

CÔCO, V.; COUTINHO, A. S. Formação inicial de professores para o campo da Educação Infantil: tensões com o campo de trabalho. In: WILLMS, Elni Elisa; ROCHA, Simone Albuquerque da. (Org.). **Formação de Professores: entre a esperança e a pandemia**. São Paulo: Edições Verona, 2020. p. 149-164.

CÔCO, V. *et al.* Percursos da Formação Inicial em Pedagogia na legislação brasileira: desafios para a docência na Educação Infantil. **Revista Colombiana de Educación**, v. 1, n. 83, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/10811/9597>. Acesso em: 23 set. 2021.

CÔCO, V.; VIEIRA, M. N. A.; GIESEN, K. F. Docência na educação infantil: desafios e perspectivas da formação inicial em pedagogia. **Momento**, v. 28, p. 417-435, 2019. Disponível em: <https://seer.furg.br/momento/article/view/8056>. Acesso em: 10 out. 2021.

COIMBRA, C. L. Os modelos de formação de professores/as da educação básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, v. 45, n. 1, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/91731>. Acesso em: 27 ago. 2022.

COSTA, M. de O. Contrarreformas, Nova Gestão Pública e relações público-privadas: mapeando conceitos, tendências e influências na educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 159-179, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.89875>. Acesso em: 16 ago. 2022.

COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16266>. Acesso em: 15 set. 2021.

COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. Políticas de formação e políticas curriculares para a educação infantil: perspectivas em disputas. **Debates em Educação**, v. 14, n. Esp, p. 127-148, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp127-148>. Acesso em: 22 ago. 2022.

CURY, C. R. J. Do público e do privado na constituição de 1988 e nas leis educacionais. **Edu-**

ção & Sociedade, v. 39, n. 145, p. 870-889, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018206229>. Acesso em: 27 abr. 2022.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMICIANO, C.; ADRIÃO, T. Privatização da e na Educação Infantil: perspectivas em diálogo. **Educação em Revista**. v. 36, out 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698000136>. Acesso em: 27 abr. 2022.

FARIAS, C. dos S.; RUIZ, M. J. F.; MAGALHÃES, C. A ameaça da privatização na Educação Infantil: o Mieib como espaço de resistência propositiva. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 14, n. 32, 2020.

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **O trabalhador docente na Educação Básica no Espírito Santo**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

GARCIA, T.; ADRIÃO, T. (org.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência dos atores privados nos sistemas estaduais (2005-15)**. Curitiba: CRV, 2018. v. 1. Disponível em: https://www.greppe.fe.unicamp.br/pf-greppe/download_do_e-book.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

GOMES, C. A. Financiamento e custos da educação infantil. In: COELHO, R. de C.; BARRETO, A. R. (org.). **Fundamento da Educação infantil**. Brasília, UNESCO, 2004. p. 31-72.

GUIMARÃES, V.; MARCHIORI, A. F.; MELLO, A. S. Relações colaborativas entre universidade e escola na formação docente com a educação infantil. **Humanidades & Inovação**, v. 6, p. 122-136, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1533>. Acesso em: 15 jan. 2020.

HADDAD, L. Profissionalismo na educação infantil: perspectivas internacionais. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 49/1, p. 341-359, jul. 2013. Disponível em: <http://periodicos-cientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/919/720>. Acesso em: 15 jan. 2018.

HILL, D. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul.-dez., 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.htm>. Acesso em: 26 set. 2022.

KAGAN, S. L. Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 56-67, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/117>. Acesso em: 1 set. 2022.

LAZZARATO, M. **O governo do homem endividado**. São Paulo: n-1 Edições, 2017.

MARCHIORI, A. F.; TRINDADE, L. H.; MELLO, A. S. As práticas de escrita na formação continuada de professores que atuam na educação infantil. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e299973841, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3841>. Acesso em: 26 set. 2022.

MARTINS, A. S.; PINA, L. D. Mercantilização da educação, escola pública e trabalho edu-

cativo: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR**, v. 20, p. e020052, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657754>. Acesso em: 27 abr. 2022.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL. Carta Aberta: Posicionamento público contrário aos livros didáticos na educação infantil. **MIEIB**, 2021. Disponível em: https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2021/08/06.08.2021-CARTA-ABERTA-DO-MIEIB_N%C3%83O-AO-LIVRO-DID%C3%81TICO-NA-EI.pdf. Acesso em: 1 set. 2022.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL. Nota pública: MIEIB se posiciona contra a declaração do Ministro Paulo Guedes que defende o Programa de vouchers na educação da primeira infância. **MIEIB**, 2020. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/01/NotaMIEIB.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.

PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, p. 1-27, 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>. Acesso em: 1 set. 2022.

PERONI, V. M. V.; GARCIA, T. Apresentação - Diálogos sobre distintas formas de privatização: caminhadas de pesquisa sobre o tema. **Educar em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77598>. Acesso em: 1 set. 2022.

PIRES, J. L. V. Avaliações em larga escala: segmentação e privatização da educação escolar. **Rev. FAEEBA**, v. 30, n. 63, p. 343-361, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/6990/8756>. Acesso em: 1 set. 2022.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/143/144>. Acesso em: 1 set. 2022.

RUIZ, M. J. F. Participação na gestão da escola pública: divergências e incompatibilidades de interesses. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 6, n. 11, jul./dez. 2014.

SALVADOR, E. (Coord.) **Privatização e mercantilização da educação básica no Brasil**. Brasília, DF: Universidade de Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2017. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2017/livro_pesquisa_unb_cnte_final_web.pdf. Acesso em: 27 abr. 2022.

SANDEL, M. **A tirania do mérito**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SANTOS, C. S.; COSTA, J. B. A. As Emendas Constitucionais 95/2016, 106/2020 E 109/2021: Inter-relações com o endividamento público e as políticas sociais. **Revista Inter-Legere**, v. 4, n. 31, p. c25685, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/25685>. Acesso em: 1 set. 2022.

SANTOS, F. J. R.; TANGANELLI LARA, P. T. L. Política de conveniamento da educação infantil: a privatização é a alternativa para suprir a demanda com qualidade? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 1, p. 100-116, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12868>. Acesso em: 22 ago. 2022.

SANTOS, M.; NETO-MENDES, A. Processos de privatização da educação pública: uma re-

visão sistemática da literatura. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, p. 83, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6757>. Acesso em: 16 ago. 2022.

SOUZA, A. R. de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 2, p. 463–485, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol32n22016.63947>. Acesso em: 16 ago. 2022.