

MARCAS DA TERCEIRIZAÇÃO: PERFIL E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS PARCEIRAS DO DISTRITO FEDERAL

MARKS OF OUTSOURCING: PROFILE AND TRAINING OF TEACHERS FROM PARTNER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE FEDERAL DISTRICT

Ellen Michelle Barbosa de Moura¹

Dayse Kelly Barreiros de Oliveira²

RESUMO: Este estudo objetivou compreender as marcas da terceirização na Educação Infantil do Distrito Federal. Para isso, traçou o perfil social, profissional e de formação dos professores que atuam nas instituições parceiras/conveniadas do Distrito Federal. Metodologicamente, buscou-se atingir os objetivos por meio do materialismo histórico-dialético, compreendendo o objeto de forma ampla em suas relações com elementos que constituem a realidade. Os dados analisados foram as 140 respostas aos questionários e 15 entrevistas realizadas com professores que atuam nas instituições parceiras. O perfil analisado, além da aparência, demonstrou que a atuação nessas instituições é atravessada por questões relacionadas com a política de parceria/convenimento. As principais marcas dessa terceirização dizem respeito às condições de trabalho, visto que são mais precarizadas (salários menores, alta rotatividade, pouco tempo de permanência no emprego, direitos diferenciados), e, conseqüentemente, a existência de duas lógicas paralelas, a saber: a direta (servidor público) e a parceria (convenimento), que apresentam modos de organização diferentes dentro da mesma rede. A formação é considerada de suma importância para a efetivação de um trabalho consistente nessa etapa de ensino. Contudo, é percebida pelos participantes como não suficiente e pouco problematizadora diante das demandas do cotidiano, por isso precisa ser repensada. Ao terceirizar a escolarização da infância, entregando essa responsabilidade a outros com recursos públicos, o Distrito Federal deixa explícita sua posição em consonância com a tendência mundial capitalista de desobrigação do Estado e controle das relações via economia.

Palavras-chave: formação de professores; educação infantil; terceirização; instituições conveniadas/parceiras.

ABSTRACT: The aim of this study was to understand the marks of outsourcing in Early Childhood Education in the Federal District. To this end, it traced the social, professional and training profile of the teachers who work in the partner/convened institutions in the Federal District. Methodologically, it is through historical-dialectical materialism that we seek to achieve the objectives, understanding the object in a broad way in its relations with the elements that make up reality. The data analyzed were the 140 responses to the questionnaires and 15 interviews conducted with teachers working in the partner institutions. The profile analyzed, beyond appearance, showed that work in these institutions is crossed by issues related to the partnership/agreement policy. The main hallmarks of this outsourcing are working conditions, which are more precarious (lower salaries, high turnover, short job tenure, differentiated rights) and, consequently, the existence of two parallel logics: direct (public servants) and partnership (agree-

1. Mestre em Educação
Universidade de Brasília
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8820431912846646>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6664-6419>
E-mail: ellenmou@gmail.com

2. Doutora em Educação
Instituto Federal de Brasília
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7332749677999549>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2686-8698>
E-mail: dayse.barreiros@ifb.edu.br

ments), which have different organizational modes within the same network. Training is considered to be of the utmost importance in order to carry out consistent work at this stage of education. However, it is perceived by the participants as insufficient and not very problematizing in the face of everyday demands, which is why it needs to be rethought. By outsourcing the schooling of children and handing this responsibility over to others with public funds, the Federal District is making its position explicit, in line with the global capitalist trend towards the disengagement of the state and the control of relations via the economy.

Keywords: *teacher training; early childhood education; outsourcing; partner/partner institutions.*

PARA INÍCIO DE CONVERSA

A Educação Infantil passa a ser considerada como pertencente à Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o que vem impulsionando o aumento de pesquisas e discussões sobre essa etapa.

Uma comprovação disso é a pesquisa realizada por Peroza e Martins (2016), que mostra o aumento considerável de estudos nessa área, pois havia somente uma tese e uma dissertação em 1996. Em 2015 foram registradas 7 teses e 43 dissertações, já em 2023 tem-se 2.091 dissertações e 476 teses, ou seja, aumento gradativo e considerável de estudos. Em consonância, a Lei n.º 12.796/2013 torna obrigatória a escolarização a partir dos quatro anos de idade, o que também tem influenciado as políticas públicas para essa área.

A formação de professores voltada para a primeira infância é um evento historicamente novo, e os estudos voltados a essa etapa de ensino, apesar de terem aumentado consideravelmente, ainda são incipientes. Diante disso, é notória a necessidade de pesquisas que enfatizem e procurem compreender quem são os profissionais que atuam na Educação Infantil, inclusive a que é terceirizada (conveniada), por quais tipos de formação inicial e continuada passam e qual a percepção dos mesmos sobre esses fatores.

A pesquisa problematiza a partir da seguinte questão: quais as marcas da terceirização na Educação Infantil do Distrito Federal a partir do perfil social, profissional e de formação dos professores que atuam nas instituições parceiras/conveniadas do Distrito Federal? Assim, os objetivos desta pesquisa são: analisar o perfil social, profissional e de formação do docente que atua na Educação Infantil em instituições terceirizadas; seu percurso de formação inicial e continuada; e evidenciar as marcas da terceirização no contexto do capitalismo.

A fim de justificar a relevância desta pesquisa, destaca-se a contribuição desta temática, uma vez que existem pesquisas em número ainda incipiente. Além disso, trata-se de ser um modo de dar visibilidade aos profissionais que atuam na Educação Infantil e de adensar as discussões sobre a terceirização das instituições dessa etapa via conveniamento, a fim de possibilitar enfrentamento diante de ações pautadas no neoliberalismo. Assim como, expandir o conhecimento do tipo de relação estabelecida entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e as instituições conveniadas/parceiras, possibilitando reivindicações e mudanças.

DIALOGANDO COM A TEORIA

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como objetivo “o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996), o que é considerado por autores como Kuhlmann (1999) e Fullgraf (2008) um ganho para a Educação Infantil, em termos de garantia dos direitos da criança pequena à educação.

Na perspectiva da integralidade, o desenvolvimento infantil evidencia a indissociabilidade do educar, cuidar, brincar e integrar no atendimento às crianças. A oferta dessa etapa é dever do Estado e pode ser disponibilizada em instituições denominadas creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos), em jornada integral ou parcial.

O atendimento à primeira infância é preocupação recente na história da educação brasileira, pois a legislação que visa efetivar a universalização da Educação Infantil, via política pública, deu-se somente a partir do Plano Nacional de Educação (PNE). Este prevê que, a partir de 2016, essa etapa deveria universalizar o acesso para as crianças de 4 e 5 anos. Direito que ainda não foi garantido. Segundo dados da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2021), há um total de 384.475 crianças entre 4 e 5 anos fora da escola. Contudo, um dos meios usados para efetivar esse direito tem sido a privatização ou a terceirização.

O fato de as instituições privadas sem fins lucrativos serem uma das responsáveis pelos cuidados com a primeira infância faz parte da história brasileira (Kramer, 1995; Ceccon, 2018) e auxilia o processo de terceirização da educação em creches, visto que parece algo corriqueiro, que não precisa ser problematizado. A historização da organização e financiamento da Educação Básica pauta-se nesse processo contínuo de terceirização da educação da primeira infância por meio de convênios com Organizações da Sociedade Civil sem fins lucrativos (Whitebook; Phillips; Howes, 2014; Ceccon, 2018; Freitas, 2018; Nascimento; Silva; Souza; Alencar, 2022).

Essa necessidade requer do poder público a implementação de políticas que garantam a ampliação do número de vagas para as crianças. Com isso, a opção de muitos municípios é o aumento da política de conveniamento/parceria com instituições privadas. Exemplo disso, são os estudos realizados por Oliveira (2010), que apresenta um mapeamento geral das parcerias/convênios entre o poder público municipal e a esfera privada para o atendimento da Educação Infantil nos municípios paulistas; e o de Oliveira e Borgui (2013), ao afirmar que 55% desses municípios recorrem ao atendimento conveniado como forma de atender a demanda local, o que configura a possibilidade do processo de privatização da Educação Básica.

Em consonância, Ceccon e Drabach (2020) pesquisaram sobre a participação das instituições sem fins lucrativos na oferta de vagas na Educação Infantil (EI) da Prefeitura Municipal de Campinas e apontaram transformações e (in)adequações político-normativas na (re)constituição das instituições sem fins lucrativos e a opção desse município pela expansão da oferta privada da EI por meio dessas instituições em detrimento da oferta pública direta. Nessa toada, Nascimento, Silva, Souza, Alencar (2022) discutiram sobre as formas de privatização da Educação Infantil existentes na Rede Municipal de Educação de São Paulo no período de 2000 a 2020 e apontaram, inclusive, alteração da legislação municipal para tornar o conveniamento mais atrativo.

O Sindicato dos profissionais de educação do município de São Paulo, em 2019, denuncia esse movimento de conveniamento ao problematizar a aprovação dos programas “Mais Creche” e “Bolsa Primeira Infância” (São Paulo, 2020), visto que implicam na terceirização da Educação Infantil e consequentemente precarização dos serviços públicos e a mercantilização da educação (SINPEEM, 2020).

No que tange ao estabelecimento de parcerias, a Lei n.º 13.204, de 14 de dezembro de 2015, Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), ao dispor sobre a temática e instituir normas para as parcerias entre a administração pública e organizações da sociedade civil em regime de mútua cooperação, auxilia na efetivação das parcerias entre o setor privado e o poder público, além de regulamentar os termos de colaboração, em consonância com os preceitos neoliberais (Freitas, 2018; Whitebook; Phillips; Howes, 2014).

No Distrito Federal, unidade federativa onde foi realizada esta pesquisa, como meio de garantir a oferta de Educação Infantil, ampliou-se a política pública de conveniamento. Nessa política, as instituições sem fins lucrativos de prédio próprio e/ou que estejam dispostas a gerir em prédio público firmam convênio com o Governo do Distrito Federal (GDF).

Este último repassa recursos financeiros para o atendimento educacional às crianças na primeira etapa da Educação Básica, desde que as instituições atendam aos critérios estabelecidos pela legislação, tais como: Termo de colaboração (antigo termo de conveniamento); Diretrizes Pedagógicas e Operacionais (Distrito Federal, 2022), que substituíram as Orientações Pedagógicas dos convênios (OP); Plano de Trabalho, entre outros. A parceria é regulada pelo Decreto Distrital n.º 37.843 (Distrito Federal, 2016), que regulamenta a aplicação do Marco Regulatório supracitado no Distrito Federal e pela Portaria n.º 168 (Distrito Federal, 2019), que constitui o Ato Normativo Setorial.

A parceria pressupõe o cenário de terceirização da educação pública, porquanto parte da responsabilidade dessa universalização fica delegada ao poder privado, baseado no regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Isso pode implicar em relações de poder ainda mais marcadas por relações de trabalho verticalizadas, presentes no ideário do capitalismo. Em movimento de contradição, pode ser elemento propulsor de consciência, conforme explicita Marx (2014), visto que, quando o trabalhador percebe as incoerências das relações de trabalho, isso pode incitar o desejo de organização e luta contra o sistema.

O convencimento/parceria efetiva a busca pela ausência ou diminuição da presença estatal no atendimento às demandas por educação pública. As afirmações são corroboradas pelos dados do Quadro 1.

Quadro 1 – Quantitativo de estudantes atendidos pela Educação Infantil na SEEDF

| | Pública | Parceira |
|---------------------------------------|---------|----------|
| Instituições que só atendem EI | 70 | 123 |
| Estudantes 0-3 anos atendidos | 439 | 11.541 |
| Estudantes 4-5 anos atendidos | 47.215 | 9.645 |

Fonte: elaboração própria a partir do Censo DF 2022.

O quadro comprova a terceirização da Educação Infantil, principalmente na faixa etária de 0 a 3 anos, pois o número de crianças atendidas nessa faixa nas instituições parceiras é 2.629% maior que na pública. Sendo assim, faz-se urgente o embate e discussão junto à SEEDF para tentar frear a continuidade dessa ação e tornar a oferta de fato pública, com financiamento público. No tocante ao atendimento de crianças de 4-5 anos, a maioria está sob a égide do ensino público; contudo, um número importante, cerca de 16%, é atendido nas instituições parceiras. O questionamento que cabe é: a tendência é aumentar?

Outro ponto que explica a ocorrência da terceirização é a busca dos governos em aderir a esse modo de atendimento por causa da diminuição dos custos e obrigações (Ceccon; Drabach, 2020; Nascimento *et al.*, 2022). A terceirização é uma tendência global na busca pela garantia de educação para todos, e esse direito passa a ser usado como argumento para a implantação de reformas neoliberais que primam pelo repasse de dinheiro público para o privado, seja por *vouchers*, parcerias, convênios ou outros tipos (Freitas, 2018).

Isso acontece principalmente em países de economia desvalorizada, visto que, nesses países, o poder privado tem interesse em certo controle dos sistemas educacionais, que vai desde a venda de pacotes educativos até o estabelecimento de parcerias (Verger, 2016; Freitas, 2018). Consentaneamente, a mão de obra docente da conveniada custa menos do que a do professor da rede pública, e o GDF faz essa opção de modo consciente, a fim de diminuir custos. No entanto, ambas as relações estão sobre a égide da força do capital.

Os documentos que regem o funcionamento dos convênios são as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais e o Plano de Trabalho. Ambos trazem as metas que as instituições parceiras têm que seguir e também tratam da formação, tanto a exigida para cada profissional que trabalha na unidade escolar quanto às formações que a SEEDF deve ofertar via Coordenações Regionais de Ensino (CRE). Diante disso, percebe-se que mesmo a política das parcerias não consegue deixar de lado a discussão sobre a formação de professores que atuam com o público da Educação Infantil.

Ao tratarmos dessa temática na etapa da Educação Infantil, é preciso fazer um pequeno percurso histórico, primeiramente, situando a formação inicial, que ainda é um desafio (Côco, Vieira, Giesen, 2019), depois pensando na continuada. A autora Gatti (2010) nos lembra de que, somente em 2006, após muita discussão, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, propondo-os como licenciatura e atribuindo-lhes a formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais da escolarização.

A complexidade do currículo exigido para esse curso é grande, pois, segundo a Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, deve propiciar no campo da educação a aplicação de contribuições “[...] de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental- ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (Brasil, 2006, p. 1). Além de englobar a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação, de projetos e experiências educativas não escolares, a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educação, em contextos escolares e não escolares, deverá ainda cumprir estágio curricular.

Colocar em prática tais exigências criou tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda hoje não resolvidas, pois reunir todas essas orientações em uma matriz não é tarefa fácil. Em 2019, foi publicada a Resolução CNE/CP n.º 2, em 20 de dezembro, 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.

No entanto, tem sido problematizada por vários setores e entidades por estar em conformidade com as reformas educacionais baseadas na política neoliberal de desmonte da educação. Além da abertura de possibilidades de privatização, controle, alinhamento, em busca da formatação da educação brasileira (Freitas, 2018; Anfope, 2019; Moura; Fraz; Santos, 2021).

Já a pós-graduação, segundo Freitas e Cunha (2009), surge a partir da necessidade do mercado de trabalho e de produção de conhecimento, o qual passa a demandar profissionais com saberes cada vez mais específicos para garantir o aumento da produtividade, aspecto esse que os cursos de graduação não contemplavam. Assim, a formação ganha uma continuidade não somente para especializar, mas também como uma oportunidade de preencher lacunas encontradas na formação inicial e necessidades do mercado.

A Resolução CNE/CP n.º 1/2020 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC - Formação Continuada (Brasil, 2020), que também está

de acordo com os preceitos neoliberais privatistas, tem caráter tecnocrático com alinhamento exclusivo à BNCC (Freitas, 2021; Oliveira; Moura, 2023) e vem sendo alvo de contestação por diversos setores educacionais, entre os quais se destacam a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Em relação à formação continuada na etapa da Educação Infantil da SEEDF para as instituições educacionais parceiras via terceirização, os modos de oferta se configuram em três âmbitos: 1) nível central; 2) nível intermediário via Coordenação Regional de Ensino (CRE); e 3) nível local, pelas próprias instituições.

A respeito do nível central, a Coordenação de Educação Infantil (CEINF) propõe três dias de Formação em Rede dos Profissionais da Educação Infantil. Nesses, os profissionais, até 2019, tinham dias específicos “sem regência” dedicados à formação. A partir de 2020, os dias são específicos, mas em horário de coordenação, com carga horária menor. O nível intermediário propõe formações a partir do acompanhamento realizado pela Comissão Gestora da parceria, que visita semanalmente as instituições, a fim de acompanhar pedagogicamente as unidades escolares. Já o nível local tem como possibilidade oferecer formação no horário de coordenação e outras que considerar pertinentes. Assim, a formação é considerada pela SEEDF.

CAMINHOS TRILHADOS

É pelo materialismo histórico-dialético que buscamos atingir os objetivos para tal pesquisa, compreendendo que o indivíduo não pode ser analisado separado das suas condições materiais de vida e que a realidade é um todo inacabado, formado por contradições. Consentaneamente, a adoção desse método, conforme Triviños (2010), explica-se pela necessidade em se compreender o objeto de forma ampla em suas relações com outros elementos que constituem a realidade.

Por se tratar de uma realidade aparente, baseada em vivências profissionais e de formação dos envolvidos, tornou-se latente a necessidade de aprofundar o olhar e alcançar o concreto, observando as diversas determinações sobre o objeto de estudo. A partir dessa percepção, optou-se pela aplicação de questionários e entrevistas aos professores das unidades escolares parceiras de Educação Infantil do DF, com observância das questões éticas relacionadas às pesquisas, ou seja, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os dados de perfil e formação foram produzidos no ano de 2019. Nesse ano, o número de instituições parceiras/conveniadas era de 97, das quais 21 estavam na CRE de Samambaia, a qual detinha o número mais expressivo, por isso foi a Regional escolhida para a pesquisa. Em 2022, de acordo com o *site* da SEEDF, existem 122 instituições, sendo 29 pertencentes a CRE

de Samambaia, a qual continua sendo a Regional com maior número de parceiras (22 CEPs e 7 parceiras de prédio próprio). Em outras palavras, os dados são relevantes e dialogam com a realidade atual.

O DF tem 14 Regionais de ensino que atendem quase 23.000 crianças na Educação Infantil em suas instituições. Os números demonstram que a oferta dessa etapa está, em sua maioria, concentrada na rede conveniada, ou seja, a terceirização do ensino para crianças de 0 a 5 anos está acontecendo de modo latente. Os números mostram um aumento significativo da quantidade de instituições educacionais parceiras, o que reforça o argumento da continuidade e asseveramento da política em consonância com o constructo capitalista de desobrigação do Estado (Nascimento *et al.*, 2022). Isso torna a discussão ainda mais relevante.

Os dados foram produzidos por meio de questionários enviados às instituições parceiras e distribuídos entre os professores via *e-mail*. Foram disponibilizados 157 questionários, com a devolutiva de 140 professores, ou seja, uma representatividade importante, o que significou 90% de participação na pesquisa. Destes, 15 professores foram selecionados para a entrevista, configurando cerca de 10% do público que respondeu ao questionário.

As entrevistas e os questionários foram transcritos, lidos e analisados, tendo o método materialista histórico-dialético como orientador do olhar, com a intenção de ultrapassar os limites do que está aparente e chegar até a essência real dos fatos. Não basta apenas o que é visível aos olhos; pois, como aponta Kosik (1976), o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a visibilidade do que é concreto. O fenômeno estudado revela, assim, suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução, enfim, a sua totalidade histórica.

Dessa forma, ao passar pelas determinações da relação de terceirização entre a SEEDF e as instituições parceiras, passamos da apreensão do real imediato, isto é, a representação inicial do todo, que, no caminhar da pesquisa, é convertida em objeto de análise por meio do processo de abstração, resultando numa apreensão do concreto pensado, o qual agora é apreendido não mais no que é imediato, mas em sua totalidade concreta. A metodologia realizou análise de dados cuidadosa, a qual proporcionou a reflexão a seguir.

DIALOGANDO COM A REALIDADE

A partir dos dados, foi possível traçar o perfil do profissional que trabalha nas instituições educacionais parceiras de Samambaia e compreender a visão deles sobre sua formação inicial e continuada, bem como as marcas da terceirização no modo como as coisas acontecem no cotidiano do trabalho.

A análise revelou três eixos, a saber: perfil sócio-histórico econômico; perfil profissional; e perfil de formação. Esses perfis

permitem a compreensão de quem são os profissionais envolvidos na docência com as crianças de 0 a 5 anos e suas percepções acerca da formação e problematização da terceirização.

PERFIL SÓCIO-HISTÓRICO ECONÔMICO

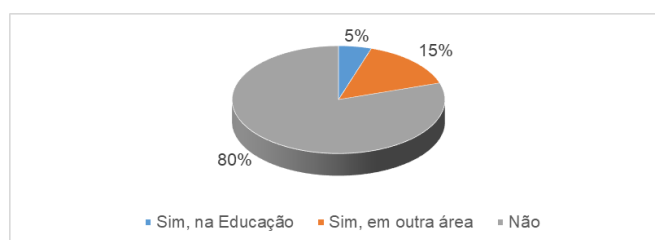
Para compreender o perfil sócio-histórico econômico, os docentes foram questionados sobre idade, sexo, cor/raça e exercício de atividade profissional que complementa a renda. É possível inferir que todas as professoras atuantes nas instituições educacionais parceiras de Samambaia são do sexo feminino, 62% se intitulam pardas/mulatas, e a faixa etária predominante é de 31 a 35 anos.

Os dados mencionados dialogam com afirmações de outras pesquisas, tais como Kramer (2003) e Viana (2013), que mostram que a docência, principalmente na etapa da Educação Infantil, é exercida por mulheres. Isso se explica pela questão histórica do surgimento da necessidade de um local para que as mães que começaram a trabalhar pudessem deixar seus filhos. Esse momento é marcado por uma sociedade que tinha muito definidos os papéis do homem e da mulher.

Em várias culturas, a prática de cuidar está relacionada com ideias de inferioridade, principalmente quando o assunto é *status* social e profissional (Guimarães; Hirata; Sugita, 2012). Essa percepção exerce influência direta nas escolas formativas das pessoas que trabalham com a infância, muitas das quais apresentam baixa qualificação, com a atividade sendo majoritariamente exercida por mulheres.

Sobre exercer outra atividade profissional de complementação de renda, 20% das profissionais exercem atividades para aumentar o ganho mensal.

Gráfico 1 – Outra atividade para complementação da renda



Fonte: elaborado pelos(as) autores(as).

O fato de 20% das profissionais que atuam nas instituições educacionais parceiras terem outra atividade de complementação de renda faz refletir sobre a questão salarial imposta a essas profissionais quando a Secretaria de Educação propõe uma política pública baseada em parcerias que pagam *per capita* por aluno e pressupõe a relação trabalhista baseada na CLT.

Com isso, a mantenedora passa a ter o poder de ditar os salários dos profissionais que nela atuam, a partir das metas propostas no Plano de Trabalho. Por consequência, mediante

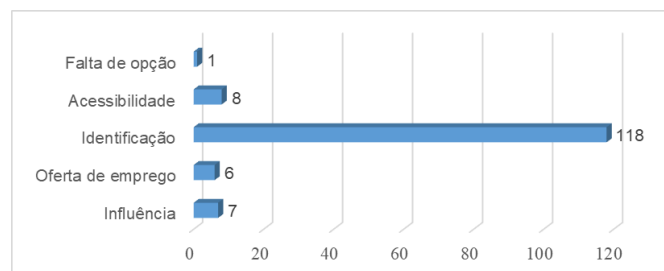
terceirização, a SEEDF consegue reduzir os gastos, o que vai ao encontro dos achados de Oliveira e Borgui (2013), Ceccon e Drabach (2020) e Nascimento *et al.* (2022), mencionados anteriormente. Vale ressaltar que mesmo as profissionais que não têm atividade de complementação de renda afirmaram, nas entrevistas, a insatisfação com o salário que recebem e as dificuldades financeiras.

Sendo assim, a terceirização no campo educacional traz em seu bojo questões delicadas, tais como a diferença salarial entre os professores que atuam nas instituições educacionais parceiras e os efetivos que lecionam na etapa da Educação Infantil da SEEDF, que caracterizam, ainda mais, a precarização do trabalho docente.

PERFIL PROFISSIONAL

Como esta pesquisa tem como um dos objetivos traçar o perfil do profissional que trabalha nas instituições educacionais parceiras, fez-se importante entender a trajetória desses docentes. Para isso, lançamos como principais proposições do questionário e das entrevistas: as razões para escolha da profissão, o tempo de atuação como professor, o tempo de trabalho na instituição, a tentativa de concurso na SEEDF, as razões para permanência na docência e a possibilidade de mudança de profissão. Esses diálogos revelaram os seguintes resultados, representados pelo Gráfico 2:

Gráfico 2 – Atrativos para a escolha da profissão docente

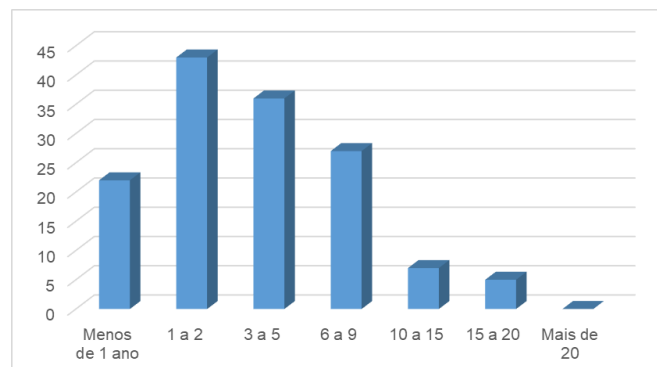


Fonte: elaborado pelos(as) autores(as).

A maioria das profissionais considera ter uma identificação com a profissão e, por isso, optaram pela docência, ou seja, pela vivência nas salas de aula. Outras questões que contaram foram a oferta de emprego, a influência da família e amigos, além do fácil acesso ao curso pretendido e do valor das mensalidades. Isso demonstra que, na sociedade capitalista, as escolhas não são de fato escolhas, pois estas estão condicionadas, na maioria das vezes, às condições sociais e culturais que têm relação direta com as questões econômicas (Marx, 2014).

Outro indicador o perfil é exposto pelo Gráfico 3, que explicita sobre o tempo de docência.

Gráfico 3 – Tempo de docência



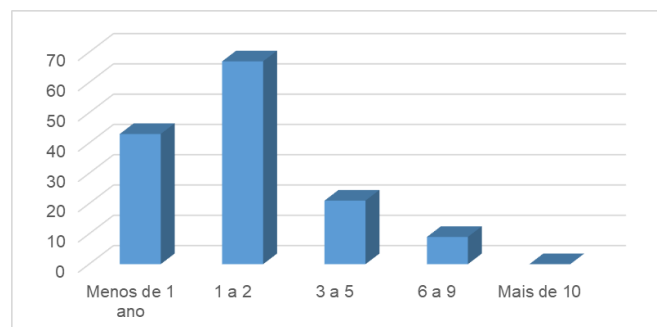
Fonte: elaborado pelos(as) autores(as).

Os dados mostram que a maioria dos professores está em início de carreira (até 5 anos), o que possibilita o levantamento da hipótese de que a instituição parceira é um local que está aberto a contratar profissionais recém-formados, com pouca experiência ou que se formaram faz certo tempo, mas não exerceram a profissão.

Em análise, tem-se que a terceirização, que normalmente implica na precarização do trabalho docente (Oliveira; Borgui, 2013; Ceccon; Drabach, 2020; Nascimento *et al.*, 2022), e, conseqüentemente, a prerrogativa de baixos salários, faz com que as instituições tenham entre seus contratados profissionais em início de carreira ou que estão voltando para o mercado de trabalho depois de um tempo fora. O que pode significar menor enfrentamento nas relações verticalizadas impostas pelo capitalismo, bem como uma atuação pouco pautada na troca de experiência do que em outras situações.

O Gráfico 4 revela o tempo de serviço das profissionais nas instituições parceiras, como segue:

Gráfico 4 – Tempo de serviço na Instituição



Fonte: elaborado pelos(as) autores(as).

Os dados ajudam na percepção de que a rotatividade de funcionários nas instituições educacionais parceiras de Samambaia é uma realidade. De um total de 140 respostas, tem-se 43 profissionais com menos de um ano na instituição. Ou seja, cerca de 30% do quadro de professores ainda está entendendo qual a lógica de funcionamento da instituição parceira e alguns lidando com o desafio do primeiro emprego na área. A procura por melhores salários é imposta, mais uma vez, pelo quadro de terceirização, que tem como consequência a procura por condições melhores, via concurso, como demonstra o Gráfico 5 a seguir:

Gráfico 5 – Tentativa para entrar na SEEDF

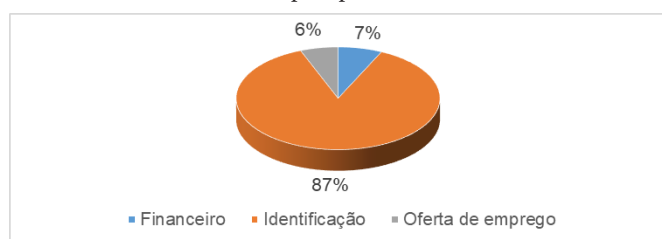


Fonte: elaborado pelos(as) autores(as).

O fato da maioria dos profissionais ter feito tentativas de entrar para o quadro de servidores da SEEDF traz à tona a problemática da diferença salarial entre os profissionais que atuam nas instituições parceiras e os que atuam como efetivos e/ou contratados na Secretaria de Educação, pois a diferença pode chegar a 400%.

Outro ponto é que isso faz saltar aos olhos o número de tentativas frustradas, ou seja, cerca de 110 profissionais, do total de 140, não tiveram aprovação no concurso, o que permite a reflexão acerca da qualidade da formação inicial e continuada dessas docentes e o pensamento sobre o que faz com que elas permaneçam na docência, como mostra o Gráfico 6

Gráfico 6 – Razões para permanecer na docência



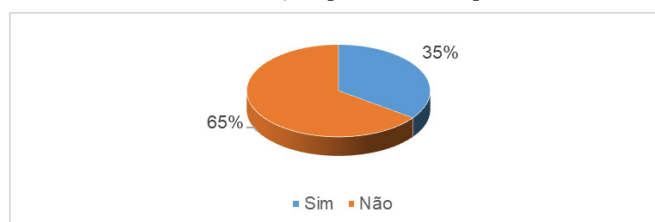
Fonte: elaborado pelos(as) autores(as).

O Gráfico 7 expõe que as profissionais consideram que a principal razão para ser professora e permanecer nessa profissão é a identificação com a área. Isso leva à reflexão sobre a discussão da vocação e da representação social do que é ser professor, pois estar com crianças, educar e cuidar são papéis historicamente

reservados às mulheres na sociedade patriarcal e androcêntrica (Sousa, 2017). Mesmo com a emancipação da mulher, tem-se que a mulher ainda enfrenta jornada dupla: trabalha fora, cuida da casa e dos filhos, quando os tem.

Além de sofrer com a questão da identidade profissional, exploração salarial e fragmentação do trabalho, a sociedade capitalista, baseada nas relações de produção, tem como vítima mais premente as mulheres, pois elas estão em maior número na educação de crianças. Assim, “[...] a força de trabalho na educação pode ser atribuída à retirada dos homens na busca por salários mais vantajosos em profissões de maior reconhecimento, deixando ao sexo feminino a “pouco nobre” - e economicamente desvalorizada” (Sousa, 2017, p. 46).

Gráfico 7 - Intenções para mudar de profissão



Fonte: elaborado pelos(as) autores(as).

O dado acima demonstra o número considerável de profissionais que atuam nas instituições parceiras e têm a intenção de mudar de profissão. Segundo elas, isso se justifica por causa dos salários. Outra consideração feita por algumas é que o trabalho de professor muitas vezes é considerado “um bico” ou uma ocupação provisória, como confirma Gatti (2010), já que a carga horária de 25 horas semanais propicia que essas pessoas estudem para outros concursos ou façam graduação em outras áreas.

PERFIL DE FORMAÇÃO

As proposições que possibilitaram esse eixo de análise foram questionamentos acerca da formação no Ensino Médio, graduação e pós-graduação, bem como diálogos sobre a relação que os sujeitos percebem entre a formação e a atuação profissional.

A formação dos profissionais está representada no Quadro 2:

Quadro 2 – A formação das profissionais pesquisadas

| Formação | Quantidade Geral | Quantidade Específica | |
|--|---|------------------------|-----|
| | | | |
| Ensino médio | 140 | Magistério | 24 |
| | | Outros (curso técnico) | 18 |
| Graduação | 140 Presencial: 121 A distância: 19 | Pedagogia | 140 |
| | | Outros | 5 |
| Pós-graduação (<i>lato sensu</i>) mín. 360h | Presencial: 37 A distância: 5 | Educação Infantil | 10 |
| | | Outros | 32 |
| Mestrado/doutorado | 0 | Em Educação | 0 |
| | | Outros | |

Fonte: elaborado pelos(as) autores(as).

O Quadro 2 demonstra que 17% das professoras fizeram o magistério no Ensino Médio. Os dados mostram que a faixa etária das professoras que fizeram esse curso técnico está acima de 31 anos. Isso possibilita levantar a hipótese de que os professores mais jovens não tiveram sequer essa opção; pois, segundo a política de formação adotada pelo governo, o Ensino Médio diminuiu consideravelmente a oferta por cursos técnicos, sendo que o magistério foi uma das opções de curso que deixou de ser oferecida (Brasil, 1996).

Em contraponto, algumas dessas professoras relataram que o curso de magistério à época possibilitou muito mais conhecimento acerca da atuação docente do que o curso de formação inicial em Pedagogia. Na opinião delas, o curso técnico de magistério deu maiores condições para uma atuação profissional mais segura.

Quanto à formação inicial, 100% fizeram o curso de Pedagogia, e a maioria se graduou em instituições privadas. O aspecto de todos os profissionais terem passado por uma formação inicial que discute sobre o ensino e a aprendizagem é importante, pois pressupõe que eles tiveram acesso às teorias relacionadas à infância, ao desenvolvimento infantil, às metodologias de ensino, aos modos de avaliar, entre outros. Por isso, deveriam se sentir seguros no momento da entrada no mercado de trabalho ou perceber mudança significativa na atuação, caso o curso tenha sido feito após já terem praticado a docência. Alguns profissionais, principalmente os mais velhos, relataram que só fizeram a graduação por força da LDB e da possibilidade de descontinuidade da empregabilidade na docência.

No entanto, durante as entrevistas, uma afirmação constante foi a de que a formação no curso de Pedagogia foi insuficiente quanto ao conhecimento acerca do cotidiano escolar e de como lidar com as crianças de modo a possibilitar aprendizagens significativas. Exemplo disso é o trecho de uma das entrevistas em que a profissional afirma:

Quando comecei a trabalhar, senti falta de oportunidades de ter discutido sobre a prática durante o período que estava cursando Pedagogia e, por isso, sinto que não tive a oportunidade de aprender as teorias estudadas e conseguir usar isso na prática da sala com as crianças (Entrevista, Professora 6).

Outra fala de destaque é “na faculdade, enquanto cursava Pedagogia, não tive nenhuma disciplina que tratasse da Educação Infantil. Acho que ela era oferecida como optativa”. Isso demonstra a urgência de que os cursos repensem sua organização curricular, pois essa etapa faz parte da Educação Básica e, por conseguinte, deve ter sua discussão garantida nos cursos de formação. Esses trechos fazem pensar sobre o papel dos cursos de formação inicial (Côco; Vieira; Giesen, 2019) e sobre como eles estão estruturados de modo a considerar pouco a necessidade de uma discussão que considera a unicidade entre teoria e prática na Educação Infantil.

A realidade demonstra que a privatização da Educação Superior, visto que a maioria das professoras se graduaram no ensino privado, é uma realidade na educação brasileira e várias são as políticas nesse sentido, desde o incentivo a aberturas de faculdades privadas até programas, tais como PROUNI (Programa Universidade para Todos) e FIES (Fundo de Financiamento Estudantil).

Uma contradição encontrada é que, apesar da afirmativa dos professores sobre a falta de formação específica de Educação Infantil no curso de Pedagogia, elas, em sua maioria, não fizeram a opção pela pós-graduação nessa área, pois somente 7% do público pós-graduado fez formação *lato sensu* sobre a Educação Infantil. A opção por fazer a pós-graduação é ainda incipiente entre esses profissionais, representando somente 30% dos pesquisados. A principal justificativa apresentada é a financeira. Por conseguinte, o salário praticado nas instituições parceiras, muitas vezes, é insuficiente para que esses profissio-

nais possam arcar, inclusive, com os custos dessa formação continuada. Mais uma vez, a marca da precarização do trabalho docente via terceirização se faz presente (Ceccon; Drabach, 2020; Nascimento *et al.*, 2022).

Quanto à formação continuada promovida pela SEEDF e pelas próprias instituições, tem-se que 80% das professoras as consideram efetivas. Elas indicam que parte das discussões das formações são incluídas em suas práticas pedagógicas. Informações essas confirmadas por relatos, tais como “ontem mesmo fiz a brincadeira do balão que o professor ensinou na formação de psicomotricidade, aquela que ele explicou sobre o desenvolvimento infantil. Gostei porque ele falou da teoria e fez a parte prática” (Entrevista Professora 14).

Nas entrevistas, as professoras afirmaram que uma parcela importante dessas formações continuadas leva em consideração o levantamento feito pela Coordenação Intermediária, via Comissão Gestora da parceria, direto com as instituições, a qual faz um levantamento dos principais temas entre os quais elas gostariam de estudar e discutir. No entanto, segundo relatos, algumas vezes, essas formações também são excessivamente teóricas e pouco problematizadoras.

As análises acerca da formação trazem à tona a necessidade de os cursos de formação, tanto inicial quanto continuada, levarem em consideração a demanda dos atuais e futuros professores, que é a de inclusão de discussão teórica que leve em consideração a prática da sala de aula e a diversidade de demandas do cotidiano escolar, além de estudarem/problematizarem (Oliveira; Moura, 2023) as políticas públicas voltadas à Educação Infantil.

Acreditamos que esse cenário poderia ser equalizado se as grades referentes às metodologias fossem pensadas levando em consideração relatos de práticas e as necessidades do cotidiano escolar, tendo os sujeitos como produtores de história e capazes de modificar a realidade.

Por outro lado, é necessário enfatizar que a discussão teórica, baseada em diversos autores de linhas de pensamento distintas, possibilita aos sujeitos um olhar crítico para a realidade da sala de aula e a construção de novos modos de perceber a infância e as questões escolares relacionadas a ela. Entendendo, a partir dessa ação, a educação como fator de transformação social e de luta de classe, a fim de evitar o esvaziamento teórico das formações.

Essa discussão é necessária porque esse esvaziamento vem sendo defendido, de algum modo, pelas últimas políticas publicadas em âmbito federal, a saber: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial (Brasil, 2019) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2020).

Em síntese, mediante a análise dos dados, tem-se que o perfil das professoras é o seguinte: mulheres, pardas, com média de idade entre 31 e 35 anos, em início de carreira, com rotatividade no emprego, que buscam melhores condições de trabalho, com

formação em Pedagogia e pouco acesso à especialização. As condições de trabalho são ditadas pela terceirização/conveniência, sendo a consequência mais visível a diferença salarial em relação aos professores efetivos e as condições de trabalho; mas, além da aparência, outros fatores são considerados.

As relações construídas no cotidiano escolar da Educação Infantil são palco de tensões, conflitos e negociações, visto que coexistem perspectivas antagônicas entre as necessidades dos docentes em relação às condições de trabalho e a valorização e as condições impostas pelas políticas neoliberais na educação, que buscam pela reforma empresarial nesse campo, afetando todos os níveis de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de compreender as marcas da terceirização na Educação Infantil do Distrito Federal a partir do perfil social, profissional e de formação dos professores que atuam nas instituições educacionais parceiras/conveniadas foi alcançado mediante eixos de análise que permitiram diversas reflexões. Estas vão desde o fato de as relações estarem pautadas nas tramas do capitalismo até as consequências desse modo de produção nas relações de trabalho nas instituições parceiras de Educação Infantil do Distrito Federal. Com atenção especial às relações verticalizadas, que muitas vezes alienam os sujeitos envolvidos, e à importância das discussões sobre as formações inicial e continuada voltadas para essa etapa de ensino.

O eixo que tratou do perfil sócio-histórico econômico comprova que ser professor de Educação Infantil ainda está relacionado com a feminização do magistério e que muitos desses profissionais estão em início de carreira. Além disso, existe muita rotatividade e os salários são baixos. O perfil profissional revela que a maioria está ingressando no primeiro emprego e considera os salários praticados nas instituições parceiras/conveniadas baixos. Assim, o tempo de permanência nas instituições é curto, pois os profissionais buscam outras oportunidades, tanto na educação quanto em outras áreas, inclusive por meio de concursos, o que comprova a precarização do trabalho docente nessas instituições, marcada pela terceirização.

Quanto ao eixo da formação, este trabalho expõe que todos os profissionais fizeram a formação inicial no curso de Pedagogia; mas, na opinião deles, esse curso não deu subsídio teórico prático suficiente para que eles se sentissem seguros e capacitados a exercer essa profissão, de modo a garantir a aprendizagem dos educandos e saber lidar com todo o emaranhado de situações que acontecem na escola (Côco; Vieira; Giesen, 2019).

Uma prova das questões complexas que envolvem a formação inicial é que grande parte dos profissionais demonstram desejo em realizar formação continuada tanto na pós-graduação *lato sensu* quanto nas formações oferecidas pela SEEDF e por

outras instituições. Os profissionais consideram esse tipo de formação continuada mais efetiva, pois a maioria valoriza o binômio teoria e prática e, conseqüentemente, as discussões realizadas e as atividades propostas, que são incorporadas ao seu planejamento pedagógico.

Diante disso, pode-se constatar que tanto a formação inicial quanto a continuada são consideradas essenciais por esses sujeitos. No entanto, o que eles questionam é a efetividade da formação para a atuação profissional. Isso demonstra a necessidade de criar espaços de interlocução entre a academia e as escolas para tornar os cursos de formação mais efetivos e possibilitar que os profissionais entendam que as práticas surgem e são repensadas a partir das discussões teóricas.

Todo o trajeto percorrido durante a realização da pesquisa faz pensar sobre o quão dialética é a realidade à qual os sujeitos estão inseridos e a importância de estudar essas relações para compreender como cada sujeito se implica no movimento constante a partir da realidade social, na qual ora é fruto do meio histórico-social em que está inserido, ora o modifica por meio de ações diversas, entendendo que a formação, seja inicial ou continuada, é um ponto crucial para possibilitar a compreensão ou busca de modos de atuação mais efetivos nesse contexto e a tomada de consciência de si.

A formação de professores precisa ser amplamente discutida, analisada e pesquisada, a fim de se propor mudanças nas grades curriculares desses cursos, para que passem a contemplar, de modo mais efetivo, discussões teóricas e teórico-práticas, além de levar em consideração o olhar crítico do sujeito em relação às realidades vividas, entre elas, a terceirização.

Ao terceirizar a escolarização da infância, entregando essa responsabilidade a outros com recursos públicos, o Distrito Federal evidencia sua posição em consonância com a tendência mundial capitalista de desobrigação do Estado e controle das relações por meio da economia (Moss, 2014; Verger, 2016; Freitas, 2018). Com isso, emerge uma divisão dentro do trabalho na Educação Infantil, marcada por duas lógicas paralelas, a saber: a primeira, a direta, em que um servidor público atua sob um sistema específico, e a segunda, de parceria/convenimento, organizada mediante parceria e Plano de Trabalho com regime de CLT. Dessa forma, coexistem, dentro da mesma rede, dois modos distintos de organização e direitos diferentes para parte dos docentes, refletindo as marcas deixadas pela terceirização.

Dessarte, o processo contínuo de terceirização/privatização na Educação Infantil, principalmente das creches, torna complexo e dificulta sobremaneira a possibilidade de debate, reivindicação por condições de trabalho, valorização da profissão docente e a luta por uma educação emancipatória, que seja pautada na educação equitativa e inclusiva, para garantir o desenvolvimento integral de bebês e das crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil no Distrito Federal, bem como condições de trabalho dignas aos professores.

Esta pesquisa corrobora outras pesquisas (Oliveira, 2010; Oliveira; Borgui, 2013; Ceccon, 2018; Ceccon; Drabach, 2020; Nascimento *et al.*, 2022) ao demonstrar que as marcas da terceirização na Educação Infantil do Distrito Federal estão explícitas na diferença salarial entre os profissionais que atuam nesse nível de ensino, nas condições de trabalho, no tipo de atendimento ofertado às crianças e no aumento gradativo e contínuo de instituições parceiras. Além disso, avança ao traçar o perfil sócio-histórico econômico, discutir a formação (inicial e continuada) de maneira mais adensada e ao considerar os estudos que mapearam a terceirização na Educação Infantil em outras localidades brasileiras nas discussões.

Em síntese, os dados apontam para o aumento da oferta da Educação Infantil em parceria com o setor privado, o que repercute nas condições da docência, evidenciando a (des)valorização e acendendo um alerta para as condições de trabalho e os modos de formação voltados a essa etapa de ensino. As análises concatenam informações que descortinam o contexto de intensificação das precariedades no desenvolvimento do trabalho docente, com impactos na oferta de Educação Infantil no contexto pesquisado.

As principais marcas da terceirização no Distrito Federal dizem respeito às condições de trabalho, visto que são mais precarizadas (salários menores, alta rotatividade, direitos diferenciados), e, conseqüentemente, à existência de duas lógicas paralelas, que apresentam modos de organização diferentes dentro da mesma rede, a saber: a direta (servidor público) e a parceria (convenimento).

Dessarte, a luta contra a privatização da educação deve ser pauta permanente dos diversos setores da sociedade civil. Para isso, ela precisa estar inserida em congressos, seminários e nas ementas dos programas de formação, a fim de garantir a discussão da temática de modo problematizado e embativo, para que o enfrentamento aconteça e as pessoas compreendam os caminhos diferenciados que o capitalismo escolheu para empreender mudanças que visam ao lucro e à alienação.

AGRADECIMENTOS

Aos Grupos de Pesquisa Dzeta Investigações em Educação Matemática (DIEM) e Grupo de Estudo e Pesquisa em Perspectivas Interseccionais na Formação Docente (GEPPIF); à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF, Edital 12/2022 - Programa FAPDF Learning); à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF); ao DPI/DPG da UnB; aos Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB – Acadêmico e Profissional); e ao Instituto Federal de Brasília.

REFERÊNCIAS

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Contra a descaracterização da formação de professores:** Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015. Publicada em 9 de outubro de 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wpcontent/uploads/2019/10/Nota-entidades-forma%C3%A7%C3%A3o-atualv.14out.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10/02/2016.

_____. **Resolução CNE/CP nº1/2006.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA Acesso em: 06 abr. 2023.

_____. **Lei Nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 10/02/2016.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso em: 10 fev. 2022.

_____. **Lei n. 13.204,** de 14 de dezembro de 2015. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 de dez. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13204.htm. Acesso em: 06 abr. 2023.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2/2019.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), 2019.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1/2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), 2020.

CECCON, M. L. L. Instituições sem fins lucrativos na oferta da educação infantil, no município de Campinas: histórico, dilemas e perspectivas. 2018. 245f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

CECCON, M. L. L., & DRABACH, N. P. As instituições sem fins lucrativos na privatização da educação infantil. **Educação Em Revista**, 36, e231107, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698231107>. Acesso em: 06 ago. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto Distrital nº 37.843** de 2016 de 13 de dezembro de 2016. Brasília, DF: 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº168** de 16 de maio de 2019. Brasília, DF: 2019.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para as Instituições Educacionais Parceiras que ofertam Educação Infantil.** Brasília, DF: 2022. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Diretrizes_Parceiras_CEPI_16set22-1.pdf . Acesso em: 06 abr.2023.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, H. C. L. Educadores resistem à BNC Formação e organizam Seminário das Licenciaturas. **Blog da Helena.** Publicado em 08/11/2021. Disponível em: <https://formacaoProfessor.com/2021/11/08/educadores-resistem-a-bnc-formacao-e-organizam-seminario-das-licenciaturas/>. Acesso: 06 abr. 2023.

FREITAS, M A. de O. e CUNHA, I. C. K. O. Pós-graduação lato sensu: retrospectiva histórica e política atual. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.** PUC/Paraná. 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2036_1004.pdf. Acesso em: 24 de agosto 2022.

FULLGRAE, J. B. G. **O lugar da educação infantil na sociedade contemporânea.** Ciênc. let., Porto Alegre, n. 43, p. 25-40, jan. /jun. 2008.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil:** um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. UNICEF, Abril, 2021.

GATTI, B.A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12 mai. 2022.

- GUIMARÃES, N. A.; HIRATA, H.S.; SUGITA, K. Cuidado e cuidadoras: o trabalho do care no Brasil, França e Japão. In: HIRATA, H. & GUIMARÃES, N. A. **Cuidado e cuidadoras: as várias faces do care**. São Paulo: Atlas, 2012. pp. 79-102.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-65.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política** [Vol. I, capítulo V e VIII; Vol. II, capítulo XIV]. Tradução de Reginaldo Sant'ana. 33 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- MOSS, P. **Transformative change and real utopias in early childhood education: A story of democracy, experimentation and potentiality**. *Contemporary Issues in Early Childhood, 2014.
- MOURA, E. M. B.; FRAZ, J. N. SANTOS, K.V. G. Resolução CNE/CP nº 2/2019: Análise crítica e resistência em tempos de pandemia. **Anais do Congresso Internacional Movimentos Docentes**, v. II -, p. 891-901, 2021.
- NASCIMENTO, A. P. S. do; SILVA, C. N. de O.; SOUZA, E. M.; ALENCAR, F. Creches Conveniadas e Compra de Vagas na Cidade de São Paulo: formas de privatização da Educação Infantil. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 12, 2022. DOI: 10.22491/2236-5907110081. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/110081>. Acesso em: 7 ago. 2024.
- OLIVEIRA, D. K. B.; MOURA, E.M.B. Formação Continuada de Professores no Nível Stricto Sensu: os Princípios e Elementos de uma Proposta. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 17, p. 1-22, 2023.
- OLIVEIRA, J. S. **Oferta educacional nas creches e parcerias público-privado nos municípios paulistas de 100.000 a 500.00 habitantes**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.
- OLIVEIRA, J. S. e BORGUI, R.F. Arranjos institucionais entre o poder público municipal e instituições privadas para oferta de vagas na educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 150-167, jan./abr. 2013. p. 150-167.
- PEROZA, M. A. R e MARTINS. P. L. O. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Revista. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. 2016.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SÃO PAULO, **Lei nº 17.244** de 10 de janeiro de 2020. Orça a Receita e fixa a Despesa do Estado para o exercício de 2020. PL 1112/2019. São Paulo, SP, 2020.
- SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO ENISNO MUNICIPAL DE SÃO PAULO. 28/01/2020- Programa “Mais creche” intensifica a terceirização da educação infantil. Disponível em: https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=12446&friurl=-28012020---Programa-AU-Mais-crecheA-intensifica-a-terceirizaAAao-da-educaAAao-infantil- Acesso em: 06 abr. 2023.
- SOUSA, Vera Luísa de. As relações entre o feminino e o magistério no Brasil. **Olhar de Professor**, vol. 20, n.1, pp. 38-48, 2017.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2010.
- VERGER, Antoni. **The Global Diffusion of Education Privatization: unpacking and theorizing policy adoption**. In: MUNDY, Karen; GREEN, Andy; LINGARD, Bob; VERGER, Antoni (Org.). **The Handbook of Global Education Policy**. Sussex: John Wiley & Sons, 2016. p. 64-80.
- VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>>. Acesso em: 06 abr. 2023.
- WHITEBOOK, M.; PHILLIPS, D.; HOWES, C. Worthy work, STILL unlivable wages: The early childhood workforce 25 years after the National Child Care Staffing Study. **Center for the Study of Child Care Employment**, 2014. Disponível em <https://csce.berkeley.edu/publications/report/worthy-work-still-unlivable-wages/>. Acesso em: 06 ago. 2024.