



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

ALESSANDRA MARTINS CONSTANTINO CYPRIANO

**AUTONOMIA DAS PROFESSORAS DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL
NO CONTEXTO DA GOVERNAÇÃO SUPRANACIONAL**

VITÓRIA-ES

2025



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

ALESSANDRA MARTINS CONSTANTINO CYPRIANO

**AUTONOMIA DAS PROFESSORAS DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
CONTEXTO DA GOVERNAÇÃO SUPRANACIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Eliza Bartolozzi Ferreira

VITÓRIA-ES

2025



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

C994a Cypriano, Alessandra Martins Constantino, 1980-
Autonomia das professoras da/na Educação Infantil no contexto da governação supranacional / Alessandra Martins Constantino Cypriano. - 2025.
235 p. : il.

Orientadora: Eliza Bartolozzi Ferreira.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Professores de educação infantil. 2. Profissão. 3. Prática profissional. 4. Política educacional. 5. Educação e globalização. I. Ferreira, Eliza Bartolozzi. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

ALESSANDRA MARTINS CONSTANTINO CYPRIANO

**AUTONOMIA DAS PROFESSORAS DA/NA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA
GOVERNAÇÃO SUPRANACIONAL**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Aprovada em 16 de dezembro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Valdete Côco
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Silvana Venturin
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Lívia Maria Fraga
UFMG/Universidade Federal de Minas Gerais

Professora Doutora Maria Dilnéia Espíndola Fernandes
UFMS/Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

Ata da sessão da defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **Alessandra Martins Constantino Cypriano**, candidata ao título de Doutora em Educação, com defesa realizada às 14 horas do dia 16 de dezembro do ano dois mil e vinte e cinco, presencial e remotamente por meio de videoconferência, conforme recomendado pela Portaria Normativa 03/2020 da PRPPG. A presidente da Banca, Eliza Bartolozzi Ferreira, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituídos pelas professoras Doutoras: Valdete Côco, Silvana Venturin, Lívia Maria Fraga Vieira e Maria Dilnéia Espíndola Fernandes. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que, em trinta minutos, apresentou sua Tese intitulada “AUTONOMIA DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA GOVERNAÇÃO SUPRANACIONAL”. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a Tese foi **APROVADA**. A Presidente alertou que a aprovada somente terá direito ao título de Doutora após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. Então, deu por encerrada a sessão, da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 16 de dezembro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Valdete Côco
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Silvana Venturin
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Lívia Maria Fraga
UFMG/Universidade Federal de Minas Gerais

Professora Doutora Maria Dilnéia Espíndola Fernandes
UFMS/Universidade Federal do Mato Grosso do Sul



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

**REGISTRO DE JULGAMENTO DA TESE DA CANDIDATA AO GRAU DE
DOUTORA PELO PPGE/UFES.**

A Comissão Examinadora da Tese de Doutorado intitulada “AUTONOMIA DAS PROFESSORAS DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA GOVERNAÇÃO SUPRANACIONAL”, elaborada por **Alessandra Martins Constantino Cypriano**, candidata ao Grau de Doutora em Educação, recomendou, após apresentação da Tese, realizada no dia 16 de dezembro de 2025, que esta seja (assinale um dos itens abaixo):

Aprovada

A comissão avaliadora da tese reconheceu sua excelência e importante contribuição para o campo da política educacional e, em especial, para os estudos da Educação Infantil. A banca sugere publicação de livro e artigos científicos.

Reprovada

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Eliza Bartolozzi Ferreira

Valdete Côco

Silvana Venturin

Lívia Maria Fraga

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

Documento assinado digitalmente

gov.br

ELIZA BARTOLOZZI FERREIRA

Data: 19/12/2025 15:23:08-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente

gov.br

VALDETE COCO

Data: 19/12/2025 15:28:19-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por SILVANA VENTURIN - SIAPE 1198985 Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE Em 19/12/2025 às 16:28

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1262071?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
TANIA MARA ZANOTTI GUERRA FRIZZERA DELBONI - SIAPE 2243465
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 22/12/2025 às 09:42

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1262455?tipoArquivo=O>

A quem caminhou comigo quando eu mais precisei.
Aos trabalhadores docentes e às crianças esquecidas,
cujo vozerio persiste e persistirá,
mesmo entre escombros.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me ajudar a traduzir tribulações em perseverança; pela força e amor incondicionais nos dias em que o cansaço e a ansiedade quase falaram mais alto; e pela possibilidade de continuar acreditando que a história pode ser revirada a favor dos esquecidos.

Ao meu esposo Márcio e à minha linda filha, Vitória, que chegou surpreendentemente após quase duas décadas de espera. Às famílias Martins e Cypriano, meu porto seguro em todo o tempo, o tempo todo. Amo vocês!

À minha orientadora e mestra mais do que querida, professora doutora Eliza Bartolozzi Ferreira, pela caminhada desde a graduação, pelo exemplo, pela força e pelos ensinamentos.

À banca, professoras doutoras Lívia Maria Fraga Vieira, Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, Silvana Ventrím e Valdete Côco, por aceitarem compor esse processo de aprendizagem e pesquisa tão sonhado. Muito, muito obrigada!

Às amigas Luciana, Bete e Gláucia, pelas orações e suporte. A amizade de vocês foi abrigo, alento, alegria e força. À Fabíola, Fernanda e Zínia, companheiras queridas de luta.

À classe trabalhadora. Esta tese é um gesto de reconhecimento e de compromisso com aqueles que sustentam, com salários baixos e trabalho intensificado, um país tão marcado por profundas desigualdades e injustiças sociais.

À Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), ao Centro de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo espaço público de formação qualificada, pesquisa e debate crítico, tão necessário em tempos de ofensivas contra a universidade pública, gratuita e laica.

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NEPE), espaço formativo com que tanto me identifico. Fui a primeira bolsista do núcleo. Que orgulho!

Aos professores doutores Reginaldo Célio Sobrinho, Silvana Ventrím e Ana Carolina Galvão Marsiglia, por viabilizarem a licença para o doutorado. MUITÍSSIMO obrigada!

Aos colegas, às famílias e às crianças que passaram pelo Colégio de Aplicação Ciate/UFES, que reafirmam o sentido político e ético da Educação Infantil e impulsionam-nos. Obrigada.

RESUMO

O tema desta tese é a profissão docente na Educação Infantil. Parte-se do pressuposto de que as profissões são ocupações que demandam conhecimento especializado, capacitação educativa de certo nível, autonomia, organização própria, autorregulação e normas éticas (Pini, 2010). Apoiase na premissa de que a docência é uma profissão. O *objeto de investigação* é a concepção de autonomia da/na profissão docente na Educação Infantil expressa em documentos normativos que regulam a Educação Infantil. Propõe como *objetivo geral* analisar a concepção de autonomia da/na profissão docente presente nos documentos das Cúpulas Internacionais sobre a Profissão Docente, fórum global organizado pela Organização para o Comércio e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no período de 2011 a 2022, identificando interseções com as principais normativas federais que regulam a docência na Educação Infantil no Brasil, a saber: a Constituição Federal (CF) de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) de 2013; o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. Propõe como *objetivos específicos*: a) investigar a relação entre novo profissionalismo e autonomia profissional docente, com ênfase na Educação Infantil, evidenciando o papel da OCDE na regulação da profissão docente e a emergência dessa docência sob o *status* de profissão reconhecida; b) analisar os relatórios-síntese das Cúpulas da OCDE, demonstrando concepções de autonomia de professores e professoras da Educação Infantil, processos de mobilização e coordenação dos atores envolvidos, seus papéis e a difusão dessas ideias em escala global; c) examinar a CF/1988 (Educação), a LDB nº 9.394/1996, as DCNEB/2013, o PNE/2014 e a BNCC/2017, buscando identificar ressonâncias discursivas (eco semântico) e reverberações (formas e instrumentos normativos) que incidem sobre a profissão docente na Educação Infantil. Apoiase em contribuições da abordagem retrodutiva, articulando aportes históricos e sociológicos, combinados às contribuições do método de análise de conteúdo (Bardin, 1995). O referencial teórico-metodológico permite observar a relação entre eventos, mecanismos e estruturas-construção e explicar variações dispositivas (estrutural, tecnológica e agencial), mediados por processos de retenção, de seleção e de variação no desenho das políticas educativas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que combina pesquisa bibliográfica e documental. Conclui que a concepção de autonomia da/na profissão docente na Educação Infantil, apesar de ser um processo de incorporações seletivas, de ressignificações e de tensões, mais do que uma simples importação de modelos globais para o contexto brasileiro, dada a multiplicidade de variáveis históricas e agenciais, além do modelo federativo brasileiro, incorpora o léxico do novo profissionalismo docente difundido pela OCDE por meio de vários dispositivos: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a Pesquisa Internacional sobre o Ensino e Aprendizagem (TALIS) e as Cúpulas. A autonomia *da* profissão evidencia seu caráter externo no início dos anos 2000, ou seja, assume o *status* de profissão. Houve avanços normativos significativos: a Educação Infantil passa a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, após a CF/1988, e as professoras desta etapa são incluídas no coletivo de profissionais em normativas federais. Definem-se exigências mínimas de formação e abrem-se possibilidades para planos de carreira e valorização. No plano *da* autonomia na profissão, a pesquisa revelou um movimento mais ambíguo: a mesma conjuntura que amplia o reconhecimento jurídico e institucional também produz mecanismos de controle sobre o trabalho, deslocando decisões para currículos “prescritos”, avaliações externas, metas e indicadores, bem como para a antecipação escolar sob os princípios do profissionalismo gerencial materializados na DCNEB/2013, no PNE/2014 (radiografia do PISA) e na BNCC/2017.

Palavras-chave: Novo profissionalismo. Autonomia profissional. Profissão docente na Educação Infantil. Sistema-mundo. Política educacional.

KEYWORDS

The *theme* of this thesis is the teaching profession in Early Childhood Education. It is based on the assumption that professions are occupations that require specialized knowledge, a certain level of educational training, autonomy, self-organization, self-regulation, and ethical standards (Pini, 2010). It is based on the premise that teaching is a profession. The *object of investigation* is the concept of autonomy of/in the teaching profession in Early Childhood Education as expressed in normative documents that regulate Early Childhood Education. It proposes as its *general objective*: To analyze the concept of autonomy of/in the teaching profession present in the documents of the International Summits on the Teaching Profession – a global forum organized by the OECD – from 2011 to 2022, identifying intersections with the main federal regulations governing teaching in Early Childhood Education in Brazil, namely: the Federal Constitution of 1988; the Law of Guidelines and Bases for National Education No. 9,394/1996; the National Curriculum Guidelines for Basic Education of 2013; the National Education Plan of 2014; and the National Common Core Curriculum of 2017. It proposes the following *specific objectives*: a) to investigate the relationship between new professionalism and professional autonomy in teaching, with an emphasis on Early Childhood Education, highlighting the role of the OECD in regulating the teaching profession and the emergence of this teaching under the *status* of a recognized profession; b) to analyze the summary reports of the OECD Summits, demonstrating concepts of autonomy for early childhood education teachers, processes of mobilization and coordination of the actors involved, their roles, and the dissemination of these ideas on a global scale; c) to examine the 1988 Constitution (Education), LDB No. 9,394/1996, DCNEB/2013, PNE/2014, and BNCC/2017, seeking to identify discursive resonances (semantic echo) and reverberations (normative forms and instruments) that affect the teaching profession in Early Childhood Education. It is based on contributions from the retrodictive approach, articulating historical and sociological contributions, combined with contributions from the content analysis method (Bardin, 1995). The theoretical-methodological framework allows us to observe the relationship between events, mechanisms, and structures-construction and explain dispositive variations (structural, technological, and agency-mediated by processes of retention-selection-variation in the design of educational policies. This is a qualitative research study that combines bibliographic and documentary research. It concludes that the concept of autonomy of/in the teaching profession in Early Childhood Education – despite being a process of selective incorporations, reinterpretations, and tensions, rather than a simple importation of global models into the Brazilian context, given the multiplicity of historical and agency variables, in addition to the Brazilian federal model – incorporates the lexicon of the new teaching professionalism disseminated by the OECD through various mechanisms: PISA, TALIS, and Summits. The autonomy of the profession highlights its external character in the early 2000s, that is, it assumes the *status* of a profession. There were significant regulatory advances: Early Childhood Education came to be recognized as the first stage of Basic Education after the 1988 Constitution, and teachers at this stage were included in the collective of professionals in federal regulations. Minimum training requirements were defined, and possibilities for career plans and recognition were opened up. In terms of autonomy in the profession, teaching practice, the research revealed a more ambiguous movement: the same context that expands legal and institutional recognition also produces mechanisms of control over work, shifting decisions to “prescribed” curricula, external evaluations, goals and indicators, and school anticipation under the principles of managerial professionalism materialized in the DCNE/2013, the PNE/2014 (PISA analysis), and the BNCC/2017.

Keywords: New professionalism. Professional autonomy. Teaching profession in Early Childhood Education. World-system. Education policy.

RESUMEN

El tema de esta tesis es la profesión docente en la Educación Infantil. Parte de la premisa de que las profesiones son ocupaciones que exigen conocimientos especializados, una formación educativa de cierto nivel, autonomía, organización propia, autorregulación y normas éticas (Pini, 2010). Se basa en la premisa de que la docencia es una profesión. El objeto de investigación es la concepción de la autonomía de/en la profesión docente en la Educación Infantil expresada en los documentos normativos que regulan la Educación Infantil. Propone como objetivo general: Analizar la concepción de la autonomía de/en la profesión docente presente en los documentos de las Cumbres Internacionales sobre la Profesión Docente – foro global organizado por la OCDE – en el período de 2011 a 2022, identificando intersecciones con las principales normativas federales que regulan la docencia en la Educación Infantil en Brasil, a saber: la Constitución Federal de 1988; la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional n.º 9.394/1996; las Directrices Curriculares Nacionales de la Educación Básica de 2013; el Plan Nacional de Educación de 2014; y la Base Curricular Común Nacional de 2017. Propone como objetivos específicos: a) investigar la relación entre el nuevo profesionalismo y la autonomía profesional docente, con énfasis en la Educación Infantil, poniendo de relieve el papel de la OCDE en la regulación de la profesión docente y la emergencia de esta docencia bajo el estatus de profesión reconocida; b) analizar los informes resumidos de las Cumbres de la OCDE, demostrando las concepciones de autonomía de los profesores de Educación Infantil, los procesos de movilización y coordinación de los actores involucrados, sus roles y la difusión de estas ideas a escala global; c) examinar la CF/1988 (Educación), la LDB n.º 9.394/1996, las DCNEB/2013, el PNE/2014 y la BNCC/2017, buscando identificar resonancias discursivas (eco semántico) y reverberaciones (formas e instrumentos normativos) que inciden en la profesión docente en la Educación Infantil. Se basa en contribuciones del enfoque retroductivo, articulando aportes históricos y sociológicos, combinados con las contribuciones del método de análisis de contenido (Bardin, 1995). El marco teórico-metodológico permite observar la relación entre eventos, mecanismos y estructuras-construcción y explicar variaciones dispositivas (estructurales, tecnológicas y agenciales mediadas por procesos de retención-selección-variación en el diseño de las políticas educativas. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo, que combina investigación bibliográfica y documental. Se concluye que la concepción de la autonomía de/en la profesión docente en la Educación Infantil —a pesar de ser un proceso de incorporaciones selectivas, de resignificaciones y de tensiones, más que una simple importación de modelos globales al contexto brasileño, dada la multiplicidad de variables históricas, agenciales, además del modelo federativo brasileño— incorpora el léxico del nuevo profesionalismo docente difundido por la OCDE a través de varios dispositivos: PISA, TALIS y Cúpulas. La autonomía de la profesión evidencia su carácter externo a principios de la década de 2000, es decir, asume el estatus de profesión. Se produjeron avances normativos significativos: la educación infantil pasa a ser reconocida como la primera etapa de la educación básica, tras la Constitución Federal de 1988, y las profesoras de esta etapa se incluyen en el colectivo de profesionales en la normativa federal. Se definen los requisitos mínimos de formación y se abren posibilidades para planes de carrera y valoración. En cuanto a la autonomía en la profesión, la práctica docente, la investigación reveló un movimiento más ambiguo: la misma coyuntura que amplía el reconocimiento jurídico e institucional también produce mecanismos de control sobre el trabajo, desplazando las decisiones hacia currículos «prescritos», evaluaciones externas, metas e indicadores, anticipación escolar bajo los principios del profesionalismo gerencial materializados en las normativas anunciadas.

Palabras clave: Nuevo profesionalismo. Autonomía profesional. Profesión docente en Educación Infantil. Sistema-mundo. Política educativa.

Quando se tem família e amigos de verdade,

160 km se tornam 16 km.

LISTA DE SIGLAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados

AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BN – Biblioteca Nacional

BRASED – Tesouro Brasileiro de Educação

BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

CEMEC – Cultura Educacional Mundial Comum

CEUs – Centros Educacionais Unificados

CF – Constituição Federal

CIUO – Classificação Internacional Uniforme de Ocupações

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNE – Conselho Nacional de Educação

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DNCr – Departamento Nacional da Criança

DRE – Diretoria Regional de Educação

EBTT – Ensino, Básico Técnico e Tecnológico

EC – Emenda Constitucional

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ECPI – Educação e Cuidados na Primeira Infância

EPC – Economia Política Cultural

FMCSV – Fundação Maria Cecília Souto Vidigal

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GEPPDOC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Profissão Docente

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IAB – Instituto Alfa e Beto

IELS – International Early Learning and Child Well-Being Study

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LBA – Legião Brasileira de Assistência

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

NGP – Nova Gestão Pública

OCDE – Organização para o Comércio e Desenvolvimento Econômico

OEA – Organização dos Estados Americanos

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

PSDB – Partido Social Democracia Brasileira

PDCA – Profissão Docente, Currículo e Avaliação

PEG – Políticas Educacionais Globais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PQNEI – Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

PRF – Programa Bolsa Família

Proinfância – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

QRIS – Sistemas de Avaliação e Melhoria de Qualidade

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SESI – Serviço Social da Indústria

TALIS – Pesquisa Internacional sobre o Ensino e Aprendizagem

TPE – Todos Pela Educação

UE – União Europeia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Trabalhos por tipo, ano, autor e título	48
Quadro 2 – Fontes secundárias organizadas por temas e autores/as	50
Quadro 3 – Relatórios das Cúpulas organizados por ano e título.....	51
Quadro 4 – Normas federais da Educação Infantil organizadas por ano, tipo e tema.....	51
Quadro 5 – Critérios para construção das categorias	52
Quadro 6 – Fases de exploração do material.....	53
Quadro 7 – Relações entre o objeto de pesquisa, mecanismos e estrutura-construção.....	60
Quadro 8 – NGP, reconfigurações do profissionalismo e implicações na docência.....	90
Quadro 9 – Apontamentos sobre a Profissão Docente na Educação Infantil (0 a 5 anos)	105
Quadro 10 – Discurso da Cúpula sobre a Profissão Docente e a Educação Infantil	143
Quadro 11 – Discurso das Cúpulas, sentidos e implicações para autonomia das professoras.....	148
Quadro 12 – Breve linha do tempo da relação Brasil e OCDE (1991 a 2022).....	150
Quadro 13 – Visão geral da organização do evento de 2012	154
Quadro 14 – Síntese das Cúpulas por ano, tema e problema central.....	156
Quadro 15 – Documentos que fundamentam as Cúpulas.....	157
Quadro 16 – Novo profissionalismo docente em circulação nas Cúpulas/OCDE	164
Quadro 17 – Relações entre PPPs e redes de oferta no Brasil (2024).....	176
Quadro 18 – Léxico do novo profissionalismo na CF/1988, tipos de eco e impactos na autonomia docente.....	189
Quadro 19 – Léxico do novo profissionalismo na LDB nº 9.394/1996, tipos de eco e impactos na autonomia docente	192

Quadro 20 – Léxico do novo profissionalismo nas DCNEB/2013, tipos de eco e impactos na autonomia docente.....	196
Quadro 21 – Léxico do novo profissionalismo no PNE/2014, tipos de eco e impactos na autonomia docente.....	200
Quadro 22 – Léxico do novo profissionalismo na BNCC/2017, tipos de eco e impactos na autonomia docente.....	202

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico A – Visão geral do “novo profissionalismo docente” nos relatórios das Cúpulas	162
--------------------------------------------------------------------------------------------	-----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
1.1	JUSTIFICATIVAS	28
1.2	PROBLEMATIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA HIPÓTESE	31
1.3	OBJETIVOS	40
2	METODOLOGIA.....	42
2.1	ETAPAS DA PESQUISA	43
2.1.1	Revisão bibliográfica	43
2.1.2	Pré-análise	49
2.1.3	Exploração do material.....	52
2.1.4	Tratamento dos resultados	54
3	PRIMEIRO MOVIMENTO ANALÍTICO.....	56
3.1	AUTONOMIA DE PROFESSORAS SOB ABORDAGEM RETRODUTIVA	57
3.2	AUTONOMIA PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	62
3.3	SISTEMA-MUNDO E REGULAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	70
3.4	O DISCURSO COMO TÉCNICA E DISPOSITIVO DE GOVERNANÇA E REGULAÇÃO DAS PROFESSORAS.....	75
3.5	CONHECIMENTO CIENTÍFICO: DISPOSITIVO HEGEMÔNICO E CONTRA HEGEMÔNICO NA REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	81
4	INSTITUCIONALIZAÇÃO E PRÁTICA PROFISSIONAL, EXPRESSÕES DE UM FENÔMENO EM DISPUTA-CONSTRUÇÃO	84
4.1	PROFISSIONALISMO GERENCIAL E SUBJETIVIDADES DOCENTES	85
4.2	AUTONOMIA DA/NA PROFISSÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INSTUCIONALIZAÇÃO E PRÁTICA	94

4.3	BASES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO MISSÃO SANTA E FEMININA:.....	99
5	SEGUNDO MOVIMENTO ANALÍTICO.....	137
5.1	CÚPULAS DA OCDE E AUTONOMIA DE PROFESSORAS: DEFINIÇÕES E INTENCIONALIDADES.....	138
5.2	A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE AUTONOMIA DAS PROFESSORAS NAS CÚPULAS E MODUS OPERANDI DA OCDE	149
5.2.1	A arquitetura das Cúpulas	152
5.2.2	Schleicher: porta-voz da racionalidade neoliberal na regulação da docência	160
5.3	O LÉXICO DO “NPD” NOS RELATÓRIOS DA CÚPULAS (2011-2022): NOVOS VALORES OCUPACIONAIS, VELHAS PREMISAS	161
5.3.1	Do léxico aos sentidos: tratamento e análise dos dados	163
5.3.1.1	Do berço ao túmulo: ensinando os mais novos a aprender, competir e empreender..	180
6	RESSONÂNCIAS E REVERBERAÇÕES DO NOVO PROFISSIONALISMO DOCENTE: DO GLOBAL AO NACIONAL	187
6.1	(RE) CONFIGURAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE “DA E NA” EDUCAÇÃO INFANTIL	188
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	213
	REFERÊNCIAS	219

1 INTRODUÇÃO

O tema desta tese é a *profissão docente na Educação Infantil*. O objeto de investigação é a *concepção de autonomia da/na profissão docente na Educação Infantil* expressa em documentos normativos federais que regulam a primeira etapa da Educação Básica. A discussão sobre profissão docente com crianças pequenas e bem pequenas é tema de nossa inquietação há tempos, porque sentíamos e observávamos, desde a época da graduação em Pedagogia, uma diferenciação significativa em relação ao prestígio social, à identidade profissional, à composição dos quadros funcionais nas redes públicas e privadas de ensino, à formação mínima exigida em nível médio e à valorização das trabalhadoras¹ que lecionam na Educação Infantil se “comparadas” aos docentes que atuam nos ensinos fundamental, médio e superior.

A disciplina Trabalho e Educação² ofertada na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em 2007/1 marca o início desse processo de busca. Desde então, o interesse em compreender mais aprofundadamente a docência na Educação Infantil como profissão (entendida como cargo de trabalho e não como função) se intensificou, à medida que relembramos o período em que trabalhamos em instituições privadas de ensino, de 1998 a 2005, em turmas de alfabetização, exercendo a função de professora alfabetizadora, mas formalmente registrada como recreadora infantil; como professora e pedagoga na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, em redes públicas municipais; como assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do município da Serra, Espírito Santo (ES); como secretária da Subsecretaria Pedagógica, órgão ligado à Secretaria de Educação do mesmo município, de 2014 a 2017; como professora do ensino básico, técnico e tecnológico em colégio de aplicação vinculado à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), desde 2017; além de integrar o

¹ Optamos por usar “professoras”, no feminino, ao nos referirmos à atuação docente na Educação Infantil brasileira, dado que, nessa etapa da educação escolar, segundo o Censo Escolar da Educação Básica, realizado em 2023 (Brasil, 2024), atuam 685 mil docentes na Educação Infantil, sendo 96,2% do sexo feminino e 3,8% do sexo masculino.

² Disciplina ministrada pela professora doutora Eliza Bartolozzi Ferreira. O acesso direto a textos clássicos de Karl Marx, Antonio Gramsci, Moisey Pistrak, entre outros, mediado por leituras direcionadas, problematizações, análises de artigos e questões atuais da educação, inaugura nosso desejo e projeto de busca pelo conhecimento científico como uma ferramenta importante para a compreensão dos graves problemas sociais que afetam a sociedade.

Núcleo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais (NEPE)³, desde 2008, e de acompanhar, paralelamente, as produções do Gestrado⁴ e da Rede Estrado⁵.

Os primeiros questionamentos que orientaram o desenvolvimento desta tese foram: o que é profissão docente? Do ponto de vista ontológico e histórico, podemos considerar trabalho e profissão como um só conceito? Por quê? Quais retóricas e mecanismos controlam o ofício docente na primeira etapa da Educação Básica? Que contornos e intencionalidades conformam o trabalho docente e a educação de crianças de até 5 anos de idade, no bojo do sistema mundial capitalista, nas duas primeiras décadas do século XXI? Por que e como esse processo se desdobra?

Buscamos conceitos e debates sobre *profissão, docência e Educação Infantil*, pois, para penetrar na *coisa em si* e compreendê-la enquanto fenômeno e essência, é necessário fazer a seguinte pergunta: *Que coisa é a coisa em si?* (Kosik, 1976). Por isso, principalmente, o processo de investigação foi atravessado por várias indagações, com o propósito de chegarmos à *coisa em si*, com o objetivo de compreender alguns aspectos das múltiplas determinações que a constituem. Para tanto, considerando as contribuições de Dale e Gandin (2014), Kosik (1976) e Wallerstein (1974, 2007), rastreamos historicamente parte do processo que configura nosso objeto de investigação.

Tomamos como ponto de partida a definição de que as profissões são ocupações que demandam conhecimento especializado, capacitação educativa de certo nível, autonomia, organização própria, autorregulação e normas éticas (Pini, 2010). Além disso, sopesamos debates e pesquisas sobre a profissão docente articulada às avaliações em larga escala – fenômeno que expressa um conjunto de mudanças estruturais, epistêmicas, normativas e institucionais na atual fase do sistema-mundo – e suas implicações na autonomia das

³ Criado em 2007, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NEPE) constitui um grupo de docentes e discentes da Universidade Federal do Espírito Santo que estuda as políticas educacionais no Espírito Santo e no Brasil, sob a coordenação da professora doutora Eliza Bartolozzi Ferreira e da professora doutora Silvana Ventrone.

⁴ Criado em 2002, o Gestrado reúne professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação com o objetivo de analisar as políticas educacionais em ação, a gestão educacional e o trabalho docente, em suas diferentes dimensões. Em 2022, foi aprovada, na chamada nº 58/2022, do Programa Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovações, a criação do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT) Gestrado. O instituto foi lançado em 2024, reúne cerca de 140 pesquisadores de diversas instituições de ensino nacionais e internacionais e tem o objetivo de produzir conhecimento de alto impacto científico que possa fornecer subsídios às políticas públicas em educação, com vistas à correção dos desequilíbrios presentes na oferta da Educação Básica no país. Disponível em: <https://gestrado.net.br/frentes-de-trabalho/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

⁵ A Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente (Redestrado), desde 1999, reúne pesquisadores e instituições interessados no debate político e acadêmico no contexto da América Latina. Disponível em <https://redeestrado.org/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

professoras que lecionam em creche, com crianças de 0 a 3 anos, e em pré-escola, com crianças de 4 e 5 anos (Louzada, 2023; Normand, 2021; Vieira e Souza, 2010; Vieira, 2010; Côco, 2018; Paulino e Côco, 2016).

Embora essa articulação ainda não seja tão amplamente debatida, conforme evidenciou a revisão bibliográfica, a docência na primeira etapa da Educação Básica tem ocupado um lugar de destaque no campo da Política Educacional, não somente no Brasil e na América Latina, mas também na Europa, nos Estados Unidos e na Ásia, o que evidencia a emergência de uma agenda globalmente estruturada para a educação, na qual a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem tido uma atuação diretiva e de alcance supranacional na organização da educação escolar (Dale, 1993, 2004, 2008a, 2008b, 2009, 2010, 2015; Robertson, 2014; Robertson e Dale, 2007, 2011; Schleicher, 2011–2025) e também na regulação da profissão docente. Uma materialidade dessa ação reguladora, por parte da OCDE, é a organização anual, desde 2011, dos encontros das Cúpulas Internacionais sobre a Profissão Docente, doravante Cúpulas (Almeida, Viana e Carvalho, 2020; Oliveira, 2020; Schleicher, 2011–2022).

Em face desse contexto, elegemos uma *questão-problema central* para conduzir a investigação: se a concepção de autonomia na profissão docente da OCDE influencia a concepção de autonomia de professoras da/na Educação Infantil. Em torno dessa questão, perguntamo-nos: por que e como esse processo tem se dado? Quais são as intencionalidades expressas nos relatórios-síntese dos encontros das Cúpulas e suas ressonâncias em normativas federais que regulam a docência na Educação Infantil no Brasil?

O uso combinado das preposições *da* e *na* indica que o objeto apresenta duas formas de manifestação enquanto evento empírico, que se correlacionam e demandam ser analisadas conjuntamente para melhor compreensão. A preposição *da* evidencia a profissão docente como uma instituição coletiva “autorregulada”⁶ (processo de externalização da autonomia profissional), ou seja, da configuração da docência como profissão, tanto do ponto de vista jurídico quanto sociológico, em que pesem as inúmeras controvérsias em torno desse debate. A preposição *na* enfatiza as possibilidades de atuação das professoras no interior da profissão, a atuação prática, o “fazer docente” (processo de internalização da autonomia profissional). Esta tese, portanto, busca abordar essas duas formas de manifestação, a partir da análise de marcos educacionais federais.

⁶ No sentido de participar das regras que conformam a carreira docente no setor público.

Desse modo, o *objetivo geral* da pesquisa é analisar a concepção de autonomia da/na profissão docente nos documentos das Cúpulas, no período de 2011 a 2022, e suas interseções com as principais normativas federais que regulam a docência na Educação Infantil, no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996 (LDB nº 9.394/1996); as Diretrizes Curriculares para Educação Básica, de 2013 (DCNEB/2013); o Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE/2014); e a Base Nacional Comum Curricular, de 2017 (BNCC/2017).

Para tanto, partimos da premissa de que a relação trabalho-educação, enquanto produto de um construto social, se confunde com a própria existência humana em todas as suas fases: infância, adolescência e vida adulta. Contudo, a separação histórica entre trabalho e educação conduziu à divisão social do trabalho em escala local, nacional e internacional; à apropriação privada dos meios de produção e de manutenção da vida; à divisão dos seres humanos em classes sociais (Saviani, 2007) e em grupos geracionais; bem como ao desenvolvimento de uma economia-mundo que, a partir do século XVI, se espalha globalmente, modificando e sendo modificada, ao instaurar transformações cíclicas e estruturais que atravessam todas as dimensões da organização social (Wallerstein, 1974, 2000, 2002, 2007). Tais mudanças estruturais, sociais, epistêmicas e políticas se materializam por meio de diferentes instrumentos, conforme cada contexto histórico, ao mesmo tempo em que imprimem e produzem novos contextos sociais em escala global.

Wallerstein (1974) descreve que vivemos em um sistema-mundo, um sistema social que possui limites, estruturas, grupos associados, regras de legitimação e coerência; um sistema cuja vida é feita das forças que o mantêm e o despedaçam por uma tensão constante, dado que cada um dos grupos que o compõem procura remodelá-lo. O desenvolvimento desse sistema se efetiva mediante a agência humana. Jessop (2010, 2015) sustenta que ele não se manifesta por meio de um estruturalismo rígido, concentrado unilateralmente em restrições estruturais, operando como se houvesse “leis de ferro” e imperativos funcionais. A agência humana é altamente complexa, promove disjunções e vínculos complementares entre significados e processos de construção de sentidos para estruturar as relações sociais. O poder do discurso, da ideação e da significação caminha a par com processos semióticos de *variação*, *seleção* e *retenção*, nos quais os agentes sociais traduzem a complexidade das relações sociais para “continuarem” no mundo e estruturarem novas relações.

No bojo do sistema-mundo, o trabalho humano foi por nós transformado em profissão e, historicamente, assumiu distintas feições, estando submetido a múltiplas formas de controle e de organização, sempre atravessadas por resistências, lutas e ressignificações. Vários são os debates sobre ocupações, trabalho ocupacional e profissões, especialmente no século XX,

quando se desenvolve uma análise sociológica das profissões na Europa e nos Estados Unidos (Gonçalves, 2008), embora a docência concebida como sacerdócio e vocação acene a tempos mais remotos (Rodríguez, 2008).

Apesar das polêmicas em torno de quais ocupações podem ou não ser consideradas “profissões”, há consenso na literatura da área da Sociologia da Educação em reconhecer a docência como profissão (Contreras, 2012; Dubar, 2012; Nóvoa, 2017; Tardif e Lessard, 2014; Tenti Fanfani, 2007). Outro ponto de pauta desse debate é que “definições de ‘profissão’ têm sido frequentemente esboçadas, mas os sociólogos não têm conseguido delinear as diferenças entre profissões e outras ocupações e identificar o que torna as profissões distintas, e continuam a elaborar estudos de caso para examinar e testar teorias e explicações sociológicas” (Evetts, 2011, p. 8, tradução nossa).

Por isso, o conceito de profissionalismo como valor ocupacional e discurso que qualifica o trabalho se torna fundamental para a análise das profissões, pois atua como meio de organização do trabalho e de controle dos trabalhadores. Desde a instauração da Nova Gestão Pública (NGP), a partir dos anos 1980, com a associação de estratégias da administração empresarial privada implementadas no setor público, o discurso do profissionalismo mudou, assumiu outras ideologias e passou a incorporar e a impor formas neoliberais de controle da autonomia tanto de profissionais liberais quanto de empregados do mercado de trabalho e de servidores públicos, incluindo os do ensino (Evetts, 2011; 2012, tradução nossa).

Podemos considerar, ainda, que o discurso do “novo profissionalismo docente”, difundido pela OCDE, como o denominamos nesta tese, também se conecta a princípios ordoliberais, tendo em vista que a própria Organização desempenha papel central na difusão desses dispositivos para o campo educacional, ao promover avaliações internacionais, recomendações e orientações de políticas que reconfiguram a educação como espaço de concorrência regulada e submetem escolas e professores a mecanismos globais de responsabilização e de comparação⁷. A docência na Educação Infantil, tal como conhecemos no Brasil, vincula-se à Educação Básica e, por sua vez, compõe o processo de escolarização mais amplo em nosso país.

A ocupação desse lugar pela Educação Infantil é um fenômeno social relativamente recente, e as incidências da lógica capitalista continuam a atravessá-la. A escola, a educação e

⁷ Segundo Silva Neves (2021), o ordoliberalismo configura-se como uma racionalidade específica no interior do neoliberalismo, que privilegia o estabelecimento de condições para o funcionamento do mercado por meio de regras, de regulação e da defesa da concorrência. Essa racionalidade não pressupõe um mercado livre e desregulado, mas a construção de uma ordem mercadológica regulada, sustentada por um Estado forte capaz de assegurar contratos, normas e práticas concorrenciais.

a escolarização em massa, considerando a ampliação da faixa etária a ser atendida (Teodoro, 2003), bem como o processo de profissionalização do ensino (Laval, 2019) e da força de trabalho, tornaram-se também fenômenos globais com a emergência, a expansão, a consolidação e as crises do sistema mundial.

Dale (2004, 2009) afirma que a educação escolar, no bojo do sistema-mundo, atua como dispositivo para ajustar e balizar o capitalismo, resolvendo seus “problemas centrais”, ou seja, dando-lhe suporte infraestrutural nos processos de acumulação, de construção da ordem social e de legitimação do sistema. O ensino formal, logo, assume sempre novos objetivos e feições conforme mudanças, disputas e crises vão ocorrendo no interior do sistema mundial. Para compreender tais mudanças, em termos didáticos, observamos que elas se apoiam em dois pontos.

Primeiro, materializam-se em retóricas que transitam historicamente entre argumentos que exaltam a “civilização” – entendida como cristandade e alcançada por meio da conquista militar, da exploração econômica, da colonização, das injustiças em massa, da ingerência (e também por meio da escolarização) –, o desenvolvimento econômico e a ciência (Wallerstein, 2007).

Segundo, expressam-se por meio de dispositivos concretos, tais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (TALIS) e as Cúpulas no século XXI, por exemplo. Esses dispositivos funcionam como “ferramentas de prova”, dado que se apoiam em dados estáticos, indicadores, métricas e *rankings* e conformam modos de pensar e agir em uma sociedade (Normand, 2021). Quando são transformados ou passam a integrar normas e regulamentos, como a LDB nº 9.394/1996, as DCNEB/2013, o PNE/2014 e a BNCC/2017, funcionam como “ferramentas de coordenação” e de regulação social (Normand, 2021).

Em razão disso, há de se destacar a emergência de um espaço sociopolítico transnacional, desde meados dos anos 1940, com a Segunda Guerra Mundial, que trouxe consigo múltiplos atores públicos e privados poderosos, os quais mobilizam diferentes conhecimentos, sobretudo o estatístico, para embasar suas ideias nos processos de tomada de decisão política (Delvaux, 2009), reafirmando e ampliando o aprofundamento das desigualdades educacionais e das assimetrias políticas entre países e grupos sociais extremamente ricos e outros extremamente pobres ou miseráveis.

Entendemos que as soluções para os “problemas centrais” do sistema-mundo são mutuamente contraditórias, e essas contradições atuam como as principais motivadoras das políticas educacionais, pois tais problemas formam a base de operação dos fatores globais,

envolvem todas as agendas do Estado e operam de modo que a força causal da mudança esteja no intersubjetivo, no compartilhamento de ideias e na forte crença de que mudanças efetivas se apoiam também sobre as condições materiais (Dale, 2010; Jessop e Sum, 2015).

Logo, pensar a resolução desses problemas e a autonomia de professores no século XXI exige considerar a atuação do Estado, do mercado, da comunidade e do lar, que interagem operando em várias escalas – local, nacional e supranacional –, regulando a autonomia docente e amalgamando o público e o privado em ações de financiamento, propriedade e fornecimento (Dale, 2010). No caso da Educação Infantil, isso se evidencia, por exemplo, quando o Estado, por meio do PNE/2014, das DCNEB/2013 e da BNCC/2017 e de currículos municipais, define objetivos, direitos de aprendizagem, campos de experiência e indica formas de registro e procedimentos avaliativos que orientam, mas, ao mesmo tempo, limitam as margens de decisão das professoras em seu trabalho cotidiano (Motta, 2020; Gregorio, 2019; Correa, 2015). A regulação estatal também se expressa em políticas de financiamento – como a vinculação de recursos à expansão de matrículas, ao tempo integral ou a determinados modelos de oferta – que pressionam redes a adotarem determinados arranjos organizacionais, como turmas maiores, contratos precários e a locação de espaços privados para instalação de escolas (igrejas, residências, lojas comerciais), produzindo impactos diretos sobre as condições concretas de exercício da autonomia docente, conforme evidenciam os estudos de Costa (2015), Ramos (2020) e Bortot e Barros (2021).

Articulado a isso, o mercado atua por meio da difusão de sistemas privados e conveniados de ensino (Braun, 2019; Ribeiro, 2017; Moreira, 2019), materiais padronizados, plataformas digitais e programas de “qualidade” oferecidos por empresas, fundações e consultorias, que passam a vender (prescrever) sequências didáticas, protocolos de observação e *checklists* de “boas práticas” para a Educação Infantil (Louzada, 2023; La Blanca, 2014; Campos e Durlí, 2021). Diante disso, não somente a prática das professoras se circunscreve a um contexto orientado por lógicas externas à escola, frequentemente alinhadas à racionalidade gerencial e à competição regulada — o que tende a deslocar o centro de definição da prática pedagógica para atores privados —, mas também a formação docente (Coutinho e Côco, 2022).

Além disso, entendemos que a comunidade busca regular a docência ao formular expectativas e demandas sobre “o que e o como” as instituições de Educação Infantil, especialmente as professoras, “devem” atuar: famílias e conselhos escolares tendem a pressionar por diversos aspectos, como alfabetização, tipos de festas, datas comemorativas e perfil das professoras, por exemplo, tensionando projetos pedagógicos e práticas docentes; somam-se a isso os grupos de *WhatsApp* de pais, que se tornaram “mecanismos” de controle do

trabalho das professoras, especialmente no contexto pós-pandemia da Covid-19. Ao mesmo tempo, compreendemos que movimentos sociais, coletivos e associações sindicais podem fortalecer a capacidade de resistência e reivindicação das professoras, ampliando seu espaço de autonomia ao disputar recursos, condições de trabalho e sentidos para a Educação Infantil.

Nesse tipo de arranjo híbrido, as professoras da Educação Infantil são simultaneamente reguladas por diretrizes do poder público, demandas de entidades privadas e expectativas da comunidade e das famílias, o que exemplifica, de forma concreta, como a autonomia docente é produzida e limitada por uma constelação de forças multiescalares que conectam Estado, mercado, comunidade e lar.

Por isso, em síntese, parafraseando Tenti Fanfani (2007), acreditamos que seria ingênuo pensar que a discussão sobre o significado e o conteúdo da profissionalização docente na Educação Infantil, no sentido de constituir-se como profissão, da profissionalidade, entendida como prática cotidiana, do profissionalismo e da autonomia profissional, tenha uma solução técnica ou estatística, uma vez que o que está em disputa, nesse caso, é a questão do controle da autonomia no trabalho docente, além de outras intencionalidades relacionadas à educação formal de crianças pequenas e bem pequenas. Diante desse quadro, tornou-se objetivo compreender a docência na Educação Infantil para além das dimensões do trabalho como interação com a natureza e como construção de identidade, concebendo-a como trabalho transformado em profissão no bojo do sistema-mundo, no contexto do período de 2000 a 2020.

1.1 JUSTIFICATIVAS

Por que é importante pesquisar o tema da autonomia de professoras na Educação Infantil?

1) Porque uma das ideias mais difundidas na atualidade acerca dos professores é a de sua *condição profissional*, seja como aspiração, seja como descrição das características do ofício de ensinar, seja ainda como debate acerca das singularidades ou das limitações com que tal condição se concretiza na docência. O tema do *profissionalismo* encontra-se amplamente instalado tanto no discurso teórico quanto nas expressões que os próprios docentes utilizam para qualificar o seu trabalho. Trata-se de um assunto complexo, pois a palavra “*profissional*” e suas derivações não são neutras: acomodam diferentes visões de mundo e, por isso, carregam um conjunto de implicações sobre o ensino (Contreras, 2002). Feldfeber (2004) e Contreras (2002) questionam o discurso hegemônico sobre a “profissão” docente, uma vez que ele se

funda em uma ideologia legitimadora de caráter elitista e discriminatório, que reproduz, no plano do conhecimento, a estrutura hierárquica e desigual da sociedade.

2) Porque problematizar a autonomia docente na Educação Infantil, buscando entender os sentidos que lhe podem ser atribuídos, pode nos ajudar a avançar na compreensão dos problemas educativos e políticos que se desdobram sobre a docência na primeira etapa do Ensino Básico, sua identidade e sua forma de estar no mundo enquanto profissional. Concordamos com Contreras (2002) quando afirma que esse tema nos remete a muitas questões de natureza educativa e política mais amplas.

3) Porque devemos tomar cuidado e estar alertas à defesa dos direitos e dos valores considerados tipicamente profissionais, uma vez que, como ensina Contreras (2002), a autonomia, enquanto reivindicação, a depender da justificativa mobilizada, pode se tornar uma forma de exclusão das comunidades nos processos decisórios que lhes afetam. A autonomia docente, independentemente do nível, da etapa ou da modalidade de ensino, deve ser analisada no contexto do trabalho educativo realizado pelo professor. A autonomia, nesse sentido, deve convergir com aquilo que é próprio do trabalho educativo, e não com estratégias de profissionalização impostas pelo mercado. Torna-se necessário, portanto, ressituar o conceito de autonomia à margem do profissionalismo e no âmbito das qualidades do trabalho docente que se desprendem da ideia de profissão educativa.

4) Porque a Educação Infantil torna-se a primeira etapa da Educação Básica somente após a promulgação da CF/1988 e da LDB nº 9.394/1996, tornando obrigatória a oferta da pré-escola (atendimento de crianças de 4 e 5 anos), ao passo que a instrução formal, a partir dos 7 anos de idade, já era uma realidade no país desde o século XVI, apesar de seu caráter dual e excludente (Saviani, 2007; Vicentini e Lugli, 2009)⁸.

5) Porque, desde 2011, a OCDE passou a organizar encontros anuais com a participação de diversos atores dos setores públicos e privados, para discutir exclusivamente os rumos da profissão docente no cenário global. Acreditamos que a relação entre a atual fase do sistema-mundo e a educação de crianças pequenas deve ser investigada, debatida e analisada, posto que as pressões por meio de avaliações externas, aplicadas em vários países do mundo, inclusive no

⁸ A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB nº 9.394/1996 para ampliar a duração do Ensino fundamental de oito para nove anos, estabelecendo a matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Entre outros aspectos, a lei fixou prazo para que estados e municípios adequassem seus sistemas de ensino, redefinindo a organização das etapas da Educação Infantil e do Ensino fundamental, com impactos sobre a transição das crianças de 5 para 6 anos, sobre a nomenclatura das turmas (por exemplo, “1º ano” do Ensino fundamental de nove anos) e sobre a distribuição de responsabilidades entre creches, pré-escolas e anos iniciais.

Brasil, têm refletido sobre a configuração do trabalho docente, desde a formação inicial até a prática pedagógica no chão da escola.

6) Porque, apesar de diversas pesquisas discutirem a influência crescente da OCDE na “reconfiguração” dos sistemas educativos desde as reformas neoliberais iniciadas no final do século XX (Almeida, Viana e Carvalho, 2020; Mølstad, Petterson e Prøitz, 2019; Oliveira, 2019; Ferreira, Aranda e Pereira, 2020; Robertson, 2002; Lingard e Rizvi, 2020; dentre tantos outros), cujas influências e ações têm repercutido sobre a autonomia docente (Tenti Fanfani, 2007; Parcerisa e *et al.*, 2022; Day, 2002; Evetts, 2012, tradução nossa), o enfoque tem sido dado principalmente nos ensinos fundamental, médio e superior.

7) Embora a discussão sobre a profissão docente na Educação Infantil seja um tema em debate crescente no Brasil e no exterior, tanto no discurso político quanto no acadêmico (Haddad, 2013), localizamos algumas investigações que se voltam ao nosso objeto de estudo, tomando a docência como profissão. As pesquisas levantadas na revisão bibliográfica contribuíram significativamente para o desenvolvimento desta tese.

Mas reconhecemos que devem existir outras tantas produções que propõem debates ricos sobre o nosso objeto de pesquisa e que não foram localizadas ou consideradas no levantamento de estudos. Por quê? Porque, diante dos critérios de busca estabelecidos, do exame dos conceitos de *trabalho docente* e de *profissão docente*, a partir do *Thesaurus Brasileiro de Educação* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do *Dicionário de Verbetes da Gestrado* (2010) e do referencial teórico desta pesquisa, entendemos que trabalho e profissão docente, assim como outros termos correlatos (ofício docente, magistério, professores, docentes, trabalhador docente), podem ser utilizados como sinônimos para fins de busca na revisão bibliográfica. Todavia, do ponto de vista conceitual, *trabalho* e *profissão* são fenômenos sociais essencialmente distintos (Contreras, 2012; Gonçalves, 2008; Oliveira, 2010; Saviani, 2007). Por isso, ao selecionar as pesquisas que compõem a revisão bibliográfica desta tese, estabelecemos vários critérios, tais como ano de publicação, objetivo geral, resultados, linhas de pesquisa sobre políticas educativas e profissão docente e relação local-global.

8) Porque acreditamos que o trabalho realizado com crianças pequenas e bem pequenas adquire o *status* de profissão docente, pelo menos do ponto de vista legal e normativo, conforme veremos mais à frente, somente na primeira década do século XXI. Trata-se de um cenário de mudanças, no qual novas práticas e linguagens econômicas neoliberais instalam-se no setor público, e, nesse momento, o discurso sobre o que é profissionalismo sofre profundas alterações. No âmbito da educação, a OCDE tem sido um ator importante na disseminação

desse “novo profissionalismo” como aspecto fundamental para a construção de uma “nova” identidade profissional docente pautada nos altos padrões de qualidade necessários no século XXI (Schleicher, 2011–2025).

Compreender as características desse “novo profissionalismo docente” proclamado pela OCDE, identificando suas interfaces com a autonomia docente, pode ajudar professoras e demais profissionais que atuam na Educação Infantil a reconhecer e a avaliar linguagens e práticas que as novas redes políticas neoliberais mobilizam para orientar a educação e, desse modo, ressignificar e suplantar tais discursos. Tal conceito pode contribuir ainda para situar a docência na Educação Infantil e a fragmentação profissional que marcam essa etapa de ensino no contexto de (re)profissionalização da profissão docente frente às reformas educativas das três últimas décadas.

Lançar mão do conceito “novo profissionalismo” não significa julgar que o(s) modelo(s) de profissionalismo(s) anterior(es) fossem mais adequados. De modo algum. Trata-se de considerar o contexto atual, um cenário tenso e de disputas em torno da função e da finalidade da educação, que tem colocado em jogo as expectativas de futuro de diversos países e da própria formação humana, bem como as implicações desse conceito para balizar os processos de tomada de decisão.

Considerando as condições históricas aqui resumidas, compreendemos ser importante trazer a autonomia da/na profissão docente na Educação Infantil para o centro do debate. Essa tese busca, portanto, analisar o objeto de estudo com base nos movimentos de imposição de uma racionalidade neoliberal e gerencial na educação, os quais são tensionados localmente. Diante disso, julgamos pertinente buscar desvelar as ressonâncias discursivas da OCDE, a partir dos relatórios-síntese dos encontros das Cúpulas, sobre os principais documentos federais reguladores da profissão docente na Educação Infantil.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA HIPÓTESE

Robertson e Dale (2017) argumentam que existe um importante debate sobre como melhor definir globalização, haja vista seus efeitos e influências sobre a educação escolar, os sistemas educativos e a autonomia docente. Mas uma coisa é certa: há ampla concordância de que se trata de um processo histórico que envolve o desenvolvimento desigual e a transformação parcial e contingente das estruturas, práticas e relações sociais, políticas, econômicas e culturais (Dale, 2004, 2010; Wallerstein, 2000); a intensificação dos fluxos econômicos, culturais e

informativas em escala mundial; a difusão de agendas e referências comuns, como avaliações internacionais em larga escala, *rankings* e indicadores de desempenho; a circulação de “boas práticas” e de modelos de gestão escolar; bem como o fortalecimento de organismos multilaterais e de atores privados transnacionais na formulação de políticas educacionais (Oliveira *et al.*, 2019). É crucial, nesses processos, que se desdobram após os anos 1940 e ganham força a partir dos anos 1970, o acréscimo de múltiplos atores globalizantes poderosos, como a OCDE, e de tantos outros que disputam, no espaço sociopolítico supranacional onde ocorrem importantes tomadas de decisão, diferentes objetos, dentre os quais a educação (Dale, 2009, 2010; Lascoumes e Les Galès, 2004; Delvaux, 2009).

O contexto da globalização do século XXI é o terreno da NGP. É o espaço e o tempo em que vigora a “retórica do poder científico” aliada a “ferramentas de prova e de coordenação”. A NGP funciona como uma espécie de quebra-cabeça doutrinário, pois é feita de sedimentos derivados de várias teorias econômicas, prescrições deduzidas do conhecimento sobre gestão, descrições de modos de fazer as coisas, que, por sua vez, são testadas em reformas e análises constantes produzidas por instituições como a OCDE, a fim de promover novas formas de imaginar e produzir a administração (Evetts, 2011; 2012).

A doutrina da NGP defende cinco princípios organizacionais: (1) afastar estratégia, liderança e controle da implementação e execução; (2) fragmentar burocracias verticais criando agências administrativas independentes, por meio da descentralização e/ou capacitando os consumidores; (3) recorrer sistematicamente a mecanismos de mercado – concorrência entre atores públicos e privados, individualização de incentivos, externalização; (4) modificar hierarquias burocráticas, reforçando as responsabilidades e a autonomia dos funcionários encarregados de implementar a ação estatal; e (5) introduzir a gestão de resultados com base no alcance de objetivos, medindo e avaliando o desempenho, a fim de desenvolver novas formas de controle do trabalho dentro de programas orientados por resultados (Bezès e Demazière, 2012, tradução nossa).

Com base nesses aspectos, questionamos: essas mudanças, permeadas por resistências e protestos em diversos países do mundo, têm produzido um declínio dos grupos profissionais e de sua autonomia ou têm operado uma reestruturação dos modelos profissionais, promovendo um revisionismo do que é ser profissional, inclusive do que significa ser professor? Alguns autores defendem que estamos vivendo em uma era de desprofissionalização docente (Jedlick e Pino, 2010; Hypolito, 2019), de reestruturação da profissão de educador (Oliveira *et al.*, 2019) ou pós-profissional (Hargreaves, 2000), que altera a identidade tradicional do trabalho docente (Tenti Fanfani, 2007). Importante destacar que é consenso entre esses autores que há corrosão

da autonomia profissional, perda de direitos, precarização das condições de trabalho, intensificação do trabalho docente, aumento do desprestígio social e responsabilização acompanhada por mecanismos de padronização e de resultados. Trata-se da emergência de um “novo profissionalismo” (Evetts, 2003, 2011, 2012, tradução nossa), defendido e disseminado pela OCDE.

Julia Evetts, sob inspiração weberiana, traça um paralelo entre *profissionalismo ocupacional* e *profissionalismo organizacional*, demonstrando a migração de práticas do setor privado para as profissões do setor público através da NGP, práticas essas que ganham concretude na gestão dos sistemas educativos por meio de reformas educacionais globais. Evetts (2003, 2011, 2012, tradução nossa), apenas para fins de análise, separa esses dois tipos de profissionalismo. O primeiro tende a apresentar um discurso construído no âmbito de grupos profissionais, baseado em pares (colegas), incorporando autoridade colegial e relações de confiança entre profissionais, empregadores e clientes. A ética profissional é monitorada por instituições e associações. Autonomia, julgamento discricionário e avaliação por profissionais são exercidos em casos complexos, ou seja, o grupo profissional decide o que fazer em situações concretas, com base em saber especializado, experiência e valores éticos, e não apenas seguindo regras, *scripts* ou protocolos externos. Os sistemas de educação são considerados morosos. A formação profissional e o desenvolvimento de identidades e culturas profissionais são mais fortes nesse tipo de profissionalismo.

O segundo representa um profissionalismo “comercializado”, “gerencial” e definido “de cima” por organizações e grupos privados fortes. “[...] quando o discurso é construído ‘de cima’, muitas vezes ele é imposto e constitui um discurso falso ou seletivo, pois a autonomia e o controle ocupacional do trabalho não estão incluídos [...]” (Evetts, 2012, p. 6, tradução nossa). Esse discurso do profissionalismo organizacional é utilizado para favorecer a mudança ocupacional dos trabalhadores, promovendo uma maior racionalização, isto é, controle e organização do trabalho em face das transformações ocorridas no sistema-mundo. Além disso, ele atua como mecanismo disciplinar de sujeitos autônomos, buscando conduzi-los a exercer uma conduta considerada adequada. Esse discurso de profissionalismo é apreendido e acolhido por diversos grupos profissionais, uma vez que é visto como uma forma de melhorar a estabilidade e as recompensas das profissões, coletiva e individualmente, como destaca a autora.

Portanto, no *profissionalismo organizacional*, os gerentes desempenham papéis-chave na reorganização do trabalho e na construção das identidades dos profissionais, sempre em torno da missão, dos objetivos e dos interesses da organização maior – a empresa, a marca, a

corporação, a escola. O “novo profissionalismo” é regido por “estruturas hierárquicas de responsabilidade e tomada de decisão”, pois ele instaura e evidencia “[...] o aumento da padronização do trabalho, de controles gerenciais, de formas externalizadas de regulação e de medidas de prestação de contas, como a definição de metas e a avaliação de desempenho” (Evetts, 2012, p. 8, tradução nossa).

O discurso do “novo profissionalismo” passa a ser sustentado e difundido nas reformas educativas, especialmente a partir dos anos 2000 (Bastos e Ferreira, 2024; Oliveira, 2019; Verger e Pagès, 2019), impactando a autonomia docente (Day, 2002; Parcerisa *et al.*, 2022). A lógica e o léxico empresarial são abundantes em documentos normativos e orientadores oriundos das reformas educacionais dos anos 1990. “Padrões de qualidade”; “prestação de contas”; “resultados mensuráveis e quantitativos”; “medidas de melhoria da escola”; “qualidade do professor”; “eficácia do professor”; “educação baseada em dados concretos”; “tomada de decisão baseada em dados”; “vias alternativas” para que os professores se certifiquem e para acelerar os “modelos de residência”, que contornam ou minimizam os cursos universitários; modelos de “valor acrescentado”; “avaliações normalizadas” do “desempenho dos professores”; “terceirização do currículo”; “desenvolvimento profissional”; e “avaliação de professores” por fornecedores comerciais, “consultores” e “parceiros” do setor privado (Evetts, 2012, tradução nossa) são termos bastante empregados nos documentos das Cúpulas, na LDB nº 9.394/1996, no PNE/2014 e na BNCC/2017, como evidenciaremos mais adiante em nossas análises.

Conforme já mencionado, um dos atores principais das reformas educativas é a OCDE. A Organização tem bastante relevância no campo educacional desde os anos 1970, quando adotou uma política de engajamento na difusão da teoria do capital humano⁹ (Silva e Pereira, 2016), mas é a partir dos anos 1990 que fortalece o seu caráter supragovernamental e torna-se ainda mais influente na elaboração das políticas educativas no mundo (Dale, 2004; Normand, 2021), ampliando seu campo de ação nos processos de multirregulação da educação (Barroso, 2005). O Brasil começa a aprofundar as relações com a OCDE a partir de meados dos anos 1990, quando passa a integrar, em 1996, como membro pleno, o Comitê do Aço.

⁹ Saviani (2007) nos ensina que o livro “O valor econômico da educação”, de Theodor Schultz, publicado em 1963 nos Estados Unidos, chega ao Brasil nos anos 1970 com o título “O capital humano, investimentos em educação e pesquisa”. Originalmente, a teoria do capital humano surge na era keynesiana. A educação, sob essa premissa, tinha a função de preparar as pessoas para atuar em um mercado em expansão, que exigia força de trabalho qualificada e educada. À escola cabia formar a força de trabalho que seria incorporada pelo mercado de trabalho, visando à competitividade da empresa e ao incremento da riqueza individual. Ao longo dos anos, outros significados foram atribuídos à teoria do capital humano.

Nos anos 1990, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995–2002) instaura no setor público estratégias administrativas da NGP com o intuito de lograr eficiência e reduzir os “gastos” com o social. Começa-se a implementar, na educação, medidas de descentralização administrativa e financeira, flexibilização salarial dos profissionais da educação, responsabilização por resultados e avaliação pautada no mérito, instaurando um clima de maior competição entre os pares.

Desde os anos 2000, a OCDE intensifica a regulação da profissão docente: lança o PISA (2000), cria a pesquisa TALIS (2008) e, a partir de 2011, passa a realizar as Cúpulas, anualmente, cujos relatórios se ancoram nos dados produzidos por esses instrumentos. O evento reúne sobretudo ministros(as) e altos representantes de governos, além de lideranças sindicais (com coorganização da *Education International* – federação sindical global que representa professores e funcionários da educação no mundo todo), técnicos/as e pesquisadores/as da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)/OCDE, com papel recorrente de Andreas Schleicher, diretor de “Educação e Habilidades” na Organização, na apresentação de evidências, bem como dirigentes escolares e docentes convidados. Em algumas edições, somam-se sindicatos nacionais, professores premiados e figuras públicas. Nos últimos anos, cresce o foco em Educação e Cuidados na Primeira Infância (ECPI), reforçando a pauta de qualidade, avaliação e desenvolvimento profissional nesse segmento (Normand, 2021; Schleicher, 2019, 2023, 2025).

O Brasil, considerando certas diferenças entre os grupos políticos que assumem o poder, escolheu estar imerso nessa lógica, implementando essa nova ética aritmética na condução das políticas educativas. O país participa com funções de destaque dos Conselhos de Administração do PISA, do TALIS e do Grupo de Trabalho do Programa de Indicadores dos Sistemas Educativos (INES). Tradicionalmente, a Educação Infantil não é incluída na pesquisa TALIS, mas a OCDE lançou, em 2018, um estudo especial chamado *TALIS Starting Strong Survey* (“Começando forte”, tradução nossa), segundo a OCDE (2025), voltado exclusivamente à avaliação dos profissionais da Educação Infantil. A LDB nº 9.394/1996 (e suas inúmeras alterações), as DCNEB/2013, o PNE/2014 e a BNCC/2017 contêm, ao mesmo tempo, expressões de uma educação radiografada pelo PISA e conquistas de movimentos sociais.

Há de se ressaltar, ainda, que os desdobramentos das avaliações em larga escala ocorrem de modos muito diferenciados nos países que compõem e participam da OCDE. Tomando a análise de Maroy, Pons e Dupuy (2016), entendemos que não existe uma única globalização dos sistemas educacionais que conduza a uma convergência gradual e homogeneizante em torno de um modo compartilhado de prestação de contas, de responsabilização, de uma única forma

de regulação da profissão docente ou de um currículo universal, mas, sim, globalizações distintas, próprias de cada sistema considerado em seu contexto específico, embora haja evidências de uma agenda globalmente estruturada para a educação. “[...] a globalização é uma fonte de modificação, em graus variados, das *longas trajetórias das políticas educacionais próprias de cada contexto nacional*” (Maroy, Pons e Dupuy, 2016, p. 2, grifo nosso).

Ainda que cada país vivencie essas mudanças de maneira diferente, Day (2002) e Parcerisa *et al.* (2022) explicam que, na maioria dos países, os professores sofrem intervenções governamentais semelhantes sob a forma de currículos e de testes nacionais, com critérios para medir a qualidade das escolas, cujos resultados são publicados na internet, a fim de estabelecer normas e de promover a cultura da escolha dos/pelos estudantes e/ou responsáveis.

Nessa perspectiva, o “novo profissionalismo docente”, que vem sendo difundido pela OCDE, define “bons professores” como profissionais inovadores de alto padrão; líderes envolvidos e engajados nas reformas educativas; bem formados; criativos; que passam por processos de recrutamento eficazes; e que são capazes de garantir a aprendizagem dos alunos (Schleicher, 2011–2025), a despeito das condições históricas e sociais dos países. O bom professor deve ser capaz de “[...] transmitir uma série de competências de alto nível” (OCDE, 2001, p. 38), pois este profissional deve formar o indivíduo do século XXI¹⁰. Os professores desempenham uma função muito importante na construção de sistemas educacionais mundiais e na formação dos alunos para o sucesso na economia do conhecimento. Suas experiências, compromisso e ideias podem ajudar todas as nações e sociedades a recrutar, formar e consolidar uma profissão docente capaz de garantir que todos os jovens sejam bem-sucedidos na economia competitiva global do século XXI, alcancem seu potencial como indivíduos e atuem como cidadãos responsáveis em cada uma de suas comunidades (Schleicher, 2012, tradução nossa).

Diante disso, é necessário construir “[...] uma profissão docente de alta qualidade [...]” (Schleicher, 2011, p. 3), desenvolvendo líderes escolares e escolas para o século XXI (Schleicher, 2012, 2013, 2015, tradução nossa), pois a excelência do ensino só se efetiva por meio do aprendizado profissional e de reformas políticas (Schleicher, 2016, tradução nossa). Nesse sentido, o “[...] trabalho dos professores pode ser mais gratificante quando estão genuinamente empenhados na melhoria [...]” (Schleicher, 2011, p. 16, tradução nossa). Nessa direção, é crucial envolver os professores no desenvolvimento de padrões profissionais, para que os padrões de ensino sejam relevantes e adotados pela própria profissão. É indispensável

¹⁰ A formação educacional para o século XXI demanda um novo perfil de profissional docente. Afinal, como enfrentar os desafios formidáveis da nova era global? Essa ideia está presente nos relatórios das Cúpulas, realizadas no período de 2011 a 2022.

que assumam um papel de liderança no desenvolvimento do ensino. A participação docente envolve profissionalismo, competências e experiência na mesma extensão de suas responsabilidades (Schleicher, 2011, p. 25, tradução nossa).

Este cenário de transformações do século XXI constitui o “pano de fundo” no qual se desenrola a luta pela renovação ou pela manutenção da identidade de professores e a emergência da docência na Educação Infantil como profissão reconhecida, como ocupação que alcança o *status* de profissão, conforme o artigo 61 da LDB nº 9.394/1996, alterado em 2009 pela Lei nº 12.014.

Diante desses apontamentos, a nossa hipótese é que a concepção de autonomia da/na profissão docente brasileira na Educação Infantil incorpora e reconfigura o discurso do “novo profissionalismo docente” difundido pela OCDE. Buscamos demonstrar a nossa tese apoiados em três *corpora documentais*:

- Literatura científica para situar o debate teórico sobre autonomia e profissão docente na Educação Infantil;
- Relatórios-síntese das Cúpulas (2011-2022) para mapear a difusão transnacional do “novo profissionalismo docente” e suas concepções de autonomia;
- Normativas federais brasileiras (CF/1988, LDB nº 9.394/1996, DCNEB/2013, PNE/2014 e BNCC/2017), para identificar ressonâncias, reverberações e tensões entre as concepções globais e nacionais da autonomia docente da/na Educação Infantil.

Para tanto, organizamos a exposição de nossa análise em torno de dois movimentos cronológicos (presente-passado e presente), apoiando-nos em contribuições da análise retrodutiva¹¹ e da análise de conteúdo de Bardin (1995), buscando responder à seguinte pergunta: no cenário brasileiro, como e por que a autonomia de professoras da/na Educação Infantil incorpora e ressignifica o “novo profissionalismo docente” difundido pela OCDE?

1) Primeiro movimento (presente-passado): o final do século XX e o início do século XXI configuram-se como o cenário do chamado “novo profissionalismo” (Evetts, 2003, 2011, 2012). Nesse contexto, o discurso do profissionalismo organizacional, gerencial ou comercial articula-se a um economicismo aparentemente simplista e ao neoliberalismo escolar, cujo axioma central consiste em afirmar que as instituições, em geral, e a escola, em particular – e,

¹¹ Roger Dale, em entrevista à Luís Armando Gandin, explica o que busca fazer em suas análises de políticas educacionais. Prefere fazer o que no realismo crítico seria uma análise retrodutiva e não proativa. Ou seja “[...] isso é o que temos; e como chegamos lá? O que teve de acontecer para que isso acontecesse?” (Dale e Gandin, 2014, p. 11). A análise retrodutiva não deve ser confundida com organização cronológica. A retrodução busca evidenciar as relações entre eventos, mecanismos e estrutura.

por extensão, seus profissionais – só adquirem sentido a partir dos serviços que devem prestar às empresas (Laval, 2019) e às crises do sistema-mundo (Wallerstein, 1974, 2000, 2002, 2007). A OCDE desempenha papel relevante nessa construção ao converter avaliações, diagnósticos, comparações e *rankings* em instrumentos de produção de um discurso de alcance planetário – papel também exercido pelas Cúpulas –, que se materializa em dispositivos jurídicos (Neves, 2021) e fragiliza a escola e a autonomia docente ao instituir modos de pensar e agir pautados no pensamento estatístico. Além de dispor de força financeira, as organizações internacionais tendem a exercer, de forma cada vez mais intensa, funções de “centralização política e normatização simbólica” (Laval, 2019, p. 19), de modo assimétrico e em conformidade com a lógica do sistema-mundo (Wallerstein, 1974, 2000). É nesse cenário que a Educação Infantil passa a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, e a docência com crianças de 0 a 5 anos de idade alcança *status* profissional no contexto do “novo profissionalismo docente” difundido pela OCDE.

Ao realizar um recuo histórico, do ponto de vista nacional, a educação de crianças de 0 a 5 anos, diferentemente das demais etapas de ensino da educação elementar, não era considerada nos modelos escolares de instrução tradicional, no período que vai do século XVI até praticamente o final do século XX¹². O atendimento da criança assumia um caráter dual e segregador, dependendo de sua classe social – branca, negra ou indígena –, e se restringia à família, às amas de leite, às preceptoras, à Igreja, a lares adotivos, aos hospitais e às instituições filantrópicas. Educação e “cuidado” infantis se vinculam, portanto, ao processo de formação de nosso país sob a influência de retóricas pan-europeias que ora se apoiavam no discurso da conversão religiosa cristã, ora na ideia de purificação social, na exploração da força de trabalho apresentada como favor e, mais tarde, nos ideais de liberdade individual e igualdade, os quais se consolidaram por meio de diferentes instrumentos de dominação: uso da força militar, catequização em instituições formais de instrução e atuação dos hospitais (Sarat, Côco e Montiel, 2025; Wallerstein, 2007; Saviani, 2007; Lobo, 2008).

No início do século XX, o debate sobre a educação de crianças e o controle do ofício das educadoras passam também a ser mediados por espaços internacionais de formulação de

¹² Do ponto de vista jurídico-constitucional, a educação de crianças de 0 a 5 anos não figurava como direito educacional específico nas cinco Constituições Federais republicanas anteriores à CF/1988: CF/1891, CF/1934, CF/1937, CF/1946 e CF/1967 (com a Emenda Constitucional nº 1, de 1969). Em geral, tais textos tratavam da instrução primária obrigatória e gratuita, da organização dos sistemas de ensino e, quando muito, de medidas de proteção assistencial à infância. A Constituição Cidadã de 1988 representa uma inflexão decisiva ao consagrar, em seus artigos 205, 208, 211 e 227, o direito de “crianças” à educação e, de modo específico, ao estabelecer a educação infantil em creches e pré-escolas como dever do Estado e primeira etapa da Educação Básica, incidindo diretamente sobre a redefinição das finalidades da educação de 0 a 5 anos e sobre a responsabilidade pública em assegurar esse direito.

discursos sobre a educação na infância, como os Congressos Pan-Americanos da Criança, inaugurados em Buenos Aires, em 1916, e posteriormente realizados em diferentes países do continente, com intensa participação de médicos, juristas, pedagogos e filantropos que discutiam higiene, proteção, educação e controle da infância pobre e trabalhadora, nos quais o Brasil se fez presente. Tais congressos funcionaram como arenas de circulação de ideias e de consolidação de uma agenda hemisférica de “proteção”, educação, assistência e disciplinamento da infância, influenciando códigos de menores, políticas assistenciais e a criação de creches, abrigos e jardins de infância sob forte viés moralizador e eugenista. No início do segundo decênio do século XXI, os encontros das Cúpulas, realizados pela OCDE, com a participação de múltiplos atores públicos e privados, vêm redefinindo as finalidades da Educação Infantil – preparação para a escolaridade obrigatória, desenvolvimento de capital humano e educação ao longo da vida desde a mais tenra idade tornam-se imperativos – e produzem novos modos de controle do trabalho das professoras, por meio do novo profissionalismo docente.

2) Segundo movimento (presente). As recomendações das Cúpulas refletem a lógica da fase atual do sistema-mundo contemporâneo: financeirização do capital, inovações tecnológicas, avanço das redes sociais, problemas ambientais crescentes e necessidade de trabalhadores mais adaptáveis às crises do mercado. O capital humano deve ser “educado” desde a primeira infância. Tais mudanças se confundem com um discurso de urgência, que afirma a necessidade de implementar um conjunto de “características comuns” entre os docentes, a fim de capacitá-los da melhor forma possível para que os estudantes possam enfrentar os desafios do século XXI. A esse respeito, Laval (2019, p. 97) destaca que “[...] o ensino como um todo deve ser pensado em perspectivas profissionais e, mais além, a educação inteira deve ser entendida apenas como um momento de formação contínua, ‘do berço até o túmulo’, como dizem com frequência as publicações da OCDE [...]”.

Nessa tônica, o léxico do “novo profissionalismo docente”, presente nos relatórios-síntese das Cúpulas, que se firmam em dados estatísticos como os do PISA, ressoa na forma de textos. Além disso, reverbera juridicamente sob a forma de artigos, leis e diretrizes: CF/1988, LDB nº 9.394/1996, DCNEB/2013, PNE/2014 e BNCC/2017, sendo que as duas últimas funcionam como uma radiografia das avaliações em larga escala e da cultura de prestação de contas e de responsabilização docente. Os processos de retenção, seleção e variação discursivas na produção dos textos e das normas nacionais são atravessados por vários tipos de incidências:

forma de organização federativa¹³; movimentos sociais em torno da Educação Infantil; questões de gênero, etnia e faixa etária; associação sindical; formação profissional; segmentação dos quadros funcionais (professoras e uma infinidade de termos para designar as profissionais de apoio à docência – auxiliares, assistentes, educadores, berçaristas, monitores, recreadores, entre outros –, que atuam no auxílio às atividades de alimentação, higiene e a outras tarefas (Côco, 2010)

Diante dessas problematizações, esta pesquisa apresenta um objetivo geral desdobrado em três objetivos específicos.

1.3 OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Analisar a concepção de autonomia da/na profissão docente presente nos documentos das Cúpulas, organizadas e publicadas pela OCDE, no período de 2011 a 2022, identificando suas interseções com as principais normativas federais que regulamentam a docência na Educação Infantil no Brasil, a saber: a CF/1988, a LDB nº 9.394/1996, as DCNEB/2013¹⁴, o PNE/2014 e a BNCC/2017.

Objetivos Específicos

- Investigar a relação entre novo profissionalismo e autonomia profissional docente, com ênfase na Educação Infantil, evidenciando o papel da OCDE na regulação da profissão docente e a emergência dessa docência sob o *status* de profissão reconhecida.
- Analisar os relatórios-síntese das Cúpulas da OCDE, demonstrando concepções de autonomia de professores/professoras da Educação Infantil, processos de mobilização e coordenação dos atores envolvidos, seus papéis e a difusão dessas ideias em escala global.
- Examinar a CF/1988 (Educação), a LDB nº 9.394/1996, as DCNEB/2013, o PNE/2014 e a BNCC/2017, buscando identificar ressonâncias discursivas (eco semântico) e reverberações

¹³ Segundo Abrucio e Franzese (2007), o federalismo brasileiro é cooperativo e desigual: um arranjo em que União, estados e municípios compartilham muitas competências, mas com forte centralidade financeira e normativa da União e grandes assimetrias de capacidade entre os entes federados, o que gera relações de dependência e coordenação mais “verticalizadas” do que propriamente simétricas.

¹⁴ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010 perderam centralidade, uma vez que foram progressivamente esvaziadas pelas DCNEB/2013 e pela BNCC/2017, por isso, não foram consideradas no *corpus* documental nacional.

(formas e instrumentos normativos) que incidem sobre a profissão docente na Educação Infantil.

Nossa intenção é contribuir para a compreensão da profissão docente na Educação Infantil no século XXI em meio às profundas metamorfoses sociais em curso. Vivemos um período de transição que sinaliza uma mudança de época e integra um processo mais amplo de redefinição da trajetória histórica do Brasil, da escola, do conhecimento e do ensino. Nesse cenário, evidenciar as intencionalidades em disputa em escala global e suas repercussões para a carreira e a autonomia profissional docente constitui um caminho para compreender os desafios atuais e, ao mesmo tempo, orientar a construção de um projeto nacional de educação que seja compatível com o direito à escola pública de qualidade e com o fortalecimento da autonomia profissional da categoria docente.

2 METODOLOGIA

Diversas pesquisas demonstram que a OCDE tem influenciado a regulação da profissão docente, especialmente após a criação do PISA, em 2000. De um lado, estudos de caráter mais teórico e crítico, como os de Dale (2004, 2009, 2010, 2014), Dale e Robertson (2011) e Robertson (2002), analisam a inserção da OCDE no processo de governança global da educação, oferecendo contribuições para a análise de implicações na redefinição da profissão docente. De outro, pesquisas de caráter mais empírico e contextual, como as de Almeida, Viana e Carvalho (2020), Day (2002), Mølstad, Petterson e Prøitz (2019), Oliveira *et al.* (2019), Parcerisa *et al.* (2022), demonstram os efeitos concretos dessas políticas em sistemas educacionais nacionais e locais, evidenciando impactos diretos nas concepções de autonomia e nas práticas docentes.

O objeto de investigação desta pesquisa se insere nesse debate, mas com foco na profissão docente na primeira infância. Diante do objeto de estudo e dos objetivos desta tese, combinamos dois tipos de pesquisa. Trata-se de uma pesquisa mista, de natureza teórica, que articula pesquisas do tipo bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações sobre o tema e o objeto de estudo, favorecendo o acesso a diversas fontes documentais secundárias que expressam múltiplas e diferentes perspectivas sobre o que investigamos, ampliando, assim, a compreensão sobre o objeto de pesquisa. Esse tipo de pesquisa auxiliou na construção do quadro teórico, bem como na definição dos termos de busca em repositórios científicos e das categorias eleitas *a priori* (para realização da leitura flutuante). Além disso, ela atuou como reforço paralelo na análise das fontes primárias e no tratamento das informações obtidas (Gil, 1994; Lima e Miotto, 2007; Marconi e Lakatos, 2003).

A pesquisa documental possibilita o acesso a diversas fontes primárias, apresentando os documentos em sua forma original. Constitui uma fonte rica e estável de dados, especialmente para análises de recuos históricos e/ou quando não é possível estar em determinados locais e com diferentes sujeitos. É o caso de nossa investigação. Ademais, trata-se de uma modalidade de pesquisa de baixo custo, mas com grandes possibilidades de contribuição analítica para o contexto social (Gil, 1994; Marconi e Lakatos, 2003).

Para o tratamento do *corpus* empírico, inspiramo-nos em uma abordagem retrodutiva (Dale; Gandin, 2014), nas análises de Wallerstein (1974, 2000, 2007); Kosik (1976) e nas contribuições do método de análise de conteúdo de Bardin (1995), que oferece técnicas e ferramentas voltadas à produção de inferências sobre o objeto investigado. O método possibilita a passagem da descrição dos fenômenos para a identificação de potenciais mecanismos causais,

uma vez que a análise da linguagem permite estabelecer conexões com realidades não explicitamente registradas nos textos, além de viabilizar a análise de ressonâncias discursivas nos documentos examinados.

As contribuições de Jessop (2010, 2015, tradução nossa) nos ajudaram a refletir sobre ressonâncias dos discursos produzidos pela OCDE acerca do “novo profissionalismo docente” em normativas federais brasileiras que regulam a docência da/na Educação Infantil. Apenas para fins de investigação e de exploração do material, apoiamo-nos na ideia de “ressonância lexical” para identificar como discursos globais encontram ecos nas normativas brasileiras e como se misturam aos debates que ocorrem em nível local. Denominamos esse movimento de “ecos semânticos”.

Sob inspirações da Economia Política Cultural – EPC (Sum; Jessop, 2015, tradução própria), compreendemos que as estruturas e os discursos se coproduzem, isto é, termos e categorias são produzidos, selecionados, retidos e variados em diferentes contextos com determinadas finalidades. Nessa perspectiva, expressões como qualidade, competências, *accountability* ou EPC, por exemplo, não são apenas exportadas ou importadas, mas ressoam e coadunam-se a discussões já presentes no campo educacional local. Ao mesmo tempo, notamos que os discursos do “novo profissionalismo docente” reverberam e ganham concretude na forma de dispositivos jurídicos e diretrizes, como artigos na CF/1988, na LDB nº 9.394/1996, nas DCNEB/2013, no PNE/2014 e na BNCC/2017. O uso da noção de ressonância lexical permitiu, portanto, observar como as ideias globais difundem-se, amplificam-se e incorporam-se às políticas nacionais, revelando tensões e disputas em torno da autonomia docente da/na Educação Infantil. Utilizamos ainda o *software ATLAS.ti*, versão Web, licença *Student*, na organização, codificação e interpretação qualitativa dos dados.

2.1 ETAPAS DA PESQUISA

2.1.1 Revisão bibliográfica

Trabalho e profissão docente são fenômenos sociais ontologicamente distintos¹⁵. O trabalho está para além da simples transformação do objeto pelo sujeito humano. O processo

¹⁵ Para aprofundar conhecimento, cf. Contreras (2002); Dubar (1998) Dicionário de Verbetes da Gestrado, disponível em: <https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/> e LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2008.

do trabalho transforma não apenas o “objeto” e o trabalhador, mas também suas condições de trabalho; ele se expande numa dinâmica relacional sujeito-sujeito e sujeito-natureza, enraizada numa estrutura de construção que condiciona e é condicionada por práticas, ideais e linguagens. Em outras palavras, o ser humano torna-se naquilo que ele faz e produz, seja em termos simbólicos ou materiais.

Em diálogo com Dubar (1998, 2012), Evetts (2003, 2011, tradução nossa), Tardif e Lessard (2014), Gonçalves (2008), concebemos que uma profissão é, do ponto de vista clássico, um coletivo de trabalhadores que busca controlar (mais ou menos, nunca totalmente, especialmente na globalização atual) seu campo de trabalho e o acesso a ele por meio de formação superior, detendo certa autonomia sobre a execução de suas atividades e os conhecimentos necessários à sua realização. Não obstante, o trabalho adquiriu o *status* de profissão, um tipo de ocupação que demanda conhecimento específico, capacitação educativa de certo nível, autonomia, organização própria, autorregulação e normas éticas (Pini, 2010).

Tal transformação não se desenvolveu ou flutua no vazio. Gonçalves (2008) afirma que se trata de um fenômeno que se desenvolveu sobretudo no século XX e adquiriu contornos singulares conforme o local. Por isso, a profissionalização das atividades laborais – incluindo o ensino – se confunde com seu contexto histórico, social e geográfico em diferentes áreas (pública, privada, serviços, indústria, digital). Cada profissão atua com/sobre um determinado tipo de material, sendo que alguns ofícios atuam “sobre” o material humano. As professoras de Educação Infantil (e demais docentes), por sua vez – diferentemente do psicólogo, do terapeuta, do médico, do policial – atuam com coletividades humanas, o que introduz implicações bem específicas para o exercício dessa atividade, por exemplo: a necessidade de relação constante, praticamente diária, com as famílias.

No entanto, o modelo clássico de profissões predominante até o último quartel do século XX, incluindo a profissão docente, vem sendo afetado negativamente pela crescente influência do discurso gerencial e dos novos modos de organização do mercado, o que produz impactos nas relações pessoais, profissionais e nas formas de cooperação que se desenvolveram no modelo anterior. Com a NGP, Farrel e Morris (2012, tradução nossa) afirmam que a introdução de dispositivos de regulação da profissão docente promove uma variedade de interações entre pares, subordinados e gerentes, entre outras, associadas a diferentes elementos.

Por isso, a semântica de busca do objeto de pesquisa se apoiou nos termos *profissão*, *docência* e *Educação Infantil*. Estes foram verificados em instrumentos de controle de

linguagem: o Catálogo de Autoridades da Biblioteca Nacional (BN), o *Thesaurus*¹⁶ Brasileiro de Educação (BRASED) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e em literatura produzida no campo da política educacional e Educação Infantil e no Dicionário de Verbetes do Gestrado (2010).

Quando confrontamos os termos presentes nesses instrumentos, percebemos que a palavra “docente/docência” merece atenção, pois apresenta especificidades. No Catálogo de Autoridades da BN, a expressão aparece vinculada apenas ao exercício do magistério no ensino superior. No *Tesouro* do INEP, a palavra “docência”, em sentido geral, está associada tanto ao ensino superior quanto à educação básica. No item educação básica, de caráter específico, no que se refere à função docente, verifica-se uma separação entre professores e demais profissionais da educação.

No Catálogo de Autoridades da BN, essas informações indicam hierarquia e diferença de *status* entre a docência no ensino superior e na educação básica. A expressão docência é utilizada para designar apenas os professores que lecionam no magistério superior. No *Tesouro* do INEP, por sua vez, o termo docência vincula-se tanto ao ensino superior quanto à educação básica. No entanto, no que se refere à educação básica, observa-se uma segmentação entre aqueles que exercem a função docente: professores e demais profissionais da educação. Esse critério não se aplica ao magistério superior, embora existam, também nesse nível de ensino, cargos técnicos de natureza administrativa e pedagógica igualmente necessários ao ato educativo como ocorre no ensino elementar. Diante dessas observações iniciais, já se nota que o cargo de professor na Educação Infantil apresenta peculiaridades em relação às demais etapas e níveis de ensino.

Elaboramos um protocolo inicial para a realização da revisão bibliográfica, composto por quatro etapas: 1) seleção do repositório científico, a saber, o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); 2) definição dos termos de busca, considerando o uso de expressões que gravitam em torno do campo semântico dos temas da pesquisa, bem como a utilização de operadores booleanos e de caracteres especiais; 3) observação dos filtros de pesquisa disponibilizados nos sítios eletrônicos consultados; e 4) utilização da ferramenta de busca Google Acadêmico.

Selecionamos o Banco de Teses e Dissertações da CAPES por se tratar de uma instituição de grande relevância no que se refere à expansão e à consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, bem como ao acesso e à divulgação da produção científica nacional.

¹⁶ Lista de termos que representam tópicos de investigação em um determinado domínio de pesquisa.

Utilizamos também a ferramenta de busca Google Acadêmico, com o objetivo de levantar, de forma simultânea, diferentes tipos de produções científicas em diversas bases e repositórios de pesquisa. Esse processo de busca mostrou-se particularmente útil para a reunião de documentos complementares.

Consideramos dois períodos temporais: 1) de 2014 a 2022 – porque o PNE/2014 é a expressão de uma educação radiografada pelo PISA¹⁷; 2) de 2019 a 2022 – porque, em 2019, pela primeira vez, a Cúpula Internacional sobre a Profissão Docente volta-se para a ECPI (Schleicher, 2019). Usamos descritores diferentes em cada recorte temporal, conforme apontaremos a seguir.

Em relação ao período de 2014 a 2022, utilizamos os descritores "Prof* docente" AND ("Educação Infantil" OR "educação da infância") AND ("política educacional" OR "políticas educacionais"). Os filtros aplicados foram: a) tipo: mestrado e doutorado; b) ano: 2014 a 2022; c) grande área de conhecimento: Ciências Humanas; d) área/conhecimento: Educação; e) área/avaliação: Educação; f) área/concentração, nome/programa e instituição: todas as opções. A intenção aqui foi observar a discussão sobre o tema profissão docente no campo das políticas educativas.

Localizamos no sítio eletrônico da CAPES 509 trabalhos, no período 2014-2022, que foram cotejados a partir do exame dos resumos, dos títulos, das linhas de pesquisa, das palavras-chave e da relação entre o local e o global. Em alguns casos, foi necessário ler trechos dos textos para verificar se apresentavam apontamentos sobre a Educação Infantil. Em razão disso, optamos por selecionar um trabalho que trata da Educação Básica e apresenta apontamentos sobre a Educação Infantil. Trabalhos específicos sobre os ensinos fundamental, médio e superior foram descartados, assim como produções que discutiam temáticas referentes à primeira etapa da Educação Básica, mas que não se aproximavam do objetivo desta pesquisa. Após esse procedimento, levantamos 25 produções.

Em relação ao período de 2019 a 2022, no sítio eletrônico da Capes, usamos também os descritores ("profissão docente" OR "ofício docente" OR "trabalho docente") AND ("Educação Infantil" OR "educação da infância") AND “OCDE. Aplicamos os filtros anteriormente apontados. Selecionamos 14 produções.

¹⁷ A meta 1 propõe universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta em creches, de modo a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos, até o final da vigência do plano. A meta 5 estabelece a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental. A meta 7 visa fomentar a qualidade da Educação Básica, que compreende a faixa etária de 4 a 17 anos, conforme a Lei Federal nº 12.796/2013, em todas as etapas e modalidades de ensino, de modo que os índices previstos para os ensinos fundamental e médio sejam alcançados nas avaliações do PISA. A vigência do plano foi prorrogada pela Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024, até 31 de dezembro de 2025.

Na ferramenta Google Acadêmico, utilizamos os descritores ("profissão docente" OR "ofício docente" OR "trabalho docente") AND ("Educação Infantil" OR "educação da infância") AND "OCDE" e a ferramenta buscou 882 produções. Observados os critérios de seleção já mencionados, elegemos dez publicações.

Em suma, os debates consideram as reformas educativas dos anos 1990 e giram em torno dos seguintes temas: profissão, profissionalização, profissionalismo, profissionalidade docente, identidade profissional, desprofissionalização, entendida como processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor (Contreras, 2012; Jedlick, 2010), reconfiguração da profissão docente (Clementino e Fraga, 2019), docência como semiprofissão (Pini, 2010) e proletarização da profissão docente (Contreras, 2012; Hypólito, 2020).

Após a leitura flutuante dos resumos e de alguns textos na íntegra, notamos que os debates sobre profissão docente na Educação Infantil apresentam interseções diretas com diversos temas já pesquisados no campo da política educacional: *políticas de Educação Infantil* (Bortot, 2021; Braun, 2019; Morgado, 2016; Motta, 2020; Ribeiro, 2018; Villamil, 2020); *condições de trabalho* (Campos, 2015; Castro, 2020; Costa, 2018; Costa, 2015; Dourado, 2021; Locatelli e Vieira, 2019; Oliveira, 2020; Ramos, 2020; Malgarejo e Shiroma, 2019; Almeida, 2020; Costa, 2021; Coutinho, 2020; Cardoso, 2020; Scherer, 2020); *formação inicial e continuada* (Campos, 1999; Rosa, 2017); *profissionalização* (Locatelli; Vieira, 2019; Oliveira, 2017); *profissionalidade* (Limeira, 2021; Sousa, 2017; Scherer, 2020); *políticas curriculares* (Campos e Durli, 2021; Ferreira, 2016; Maletta, 2017); *carreira docente* (Clementino; Fraga, 2020; Duarte, 2014; Nascimento, 2020; Heck, 2019; Jardimino; Sampaio; Oliveira, 2021; Lima; Masson, 2020) *políticas de avaliação* (Bortot, 2021; Clementino; Fraga, 2020; Corrêa, 2015; Gregorio, 2019; Locatelli e Vieira, 2019); *identidade, reconhecimento e “status” profissional* (Anselmo, 2018; Lima, 2016; Romero, 2018); *associativismo docente* (Vicentini e Lugli, 2009).

Diante dos 49 trabalhos filtrados, estabelecemos um novo crivo e aplicamos esse procedimento às publicações que conjugassem pelo menos dois critérios, sendo o primeiro um requisito: 1) abordagem dos temas “profissão docente” e “Educação Infantil”, tendo como centralidade a discussão sobre autonomia profissional; 2) correlação entre o global e o local, considerando o papel central da OCDE no desenho das políticas sobre a profissão docente na Educação Infantil. Concluído esse movimento, selecionamos quatro teses e uma dissertação que mais se aproximam do objeto da pesquisa, conforme Quadro 1 – Trabalhos por tipo, ano, autor e título. Posteriormente, tivemos acesso a três artigos que se relacionavam diretamente à nossa análise.

Quadro 1 – Trabalhos por tipo, ano, autor e título

Tipo	Ano	Autor	Título
Tese	2014	Mércia Figueredo Noronha Pinto	Regulação e ação pública na política de Educação Infantil em Belo Horizonte
	2017	Maria Geralda Oliver Rosa	O papel da OCDE na formulação e implementação de políticas de formação inicial/profissionalização de professores: os casos Brasil e Portugal (1990-2013)
	2018	Arinalda Silva Locatelli	A emergência da Educação Infantil e o trabalho docente: um estudo da Rede Pública de ensino no norte do Tocantins
	2018	Suzana Pinguello Morgado	Políticas de Educação Infantil no Brasil: da educação de alguns ao cuidado de outros na proposta de ECPI da Unesco
Dissertação	2019	Claudia Alessandra Gregorio	Parâmetros e indicadores de qualidade da Educação Infantil na rede municipal de Curitiba: avaliação interna ou externa
Artigos científicos	2008	Carlos Manuel Gonçalves	Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento
	2022	Parcerisa e <i>et al.</i>	Autonomia do professor na era da prestação de contas baseada em desempenho: uma revisão baseada em modelos regulatórios da profissão docente (2017-2020)
	2023	Virginia Cecilia da Rocha Louzada	A Educação Infantil e a BNCC: o contexto das avaliações externas em larga escala

Fonte: A autora, a partir da revisão bibliográfica.

As pesquisas recentes sobre políticas e trabalho docente na Educação Infantil revelam diferentes dimensões das tensões que atravessam esse campo. Pinto (2014) mostra como, em Belo Horizonte, a criação do cargo de Educador Infantil pela Lei Ordinária Municipal nº 8.679/2003 e o Programa Metas e Resultados, além de instituírem uma gestão estratégica orientada por resultados de caráter gerencial, reforçaram a segregação histórica entre trabalhadoras da Educação Infantil, mesmo quando suas atribuições e formações se aproximavam das atribuições e das formações das professoras.

Esse movimento local dialoga com a análise de Rosa (2017) sobre o papel da OCDE na formação docente no Brasil e em Portugal, na qual políticas de avaliação, bonificação e boas práticas difundem um “novo profissionalismo” baseado no alargamento de tarefas, no desenvolvimento de competências, na gestão do corpo docente e na aprendizagem ao longo da vida. Ainda que Rosa (2017) trate a Educação Básica como um todo, suas conclusões contribuem para compreender como a docência com crianças de 0 a 5 anos também é atravessada por essas orientações globais.

Essa articulação entre regulação supranacional e políticas locais dialoga com os achados de Locatelli (2018), que, ao investigar a expansão da Educação Infantil no Tocantins, evidencia que a ampliação do atendimento ocorreu em meio a condições precárias de trabalho e à desvalorização profissional, o que limita a constituição docente como corpo autônomo do magistério. Nessa mesma direção crítica, Morgado (2018) demonstra que as políticas de

Educação e Cuidado na Primeira Infância (ECPI), propostas pela UNESCO, ao se aproximarem de práticas assistencialistas, acabam subordinando a dimensão educativa à lógica do cuidado voltado à manutenção da ordem social. Complementarmente, Gregorio (2019), ao analisar a experiência de avaliação em Curitiba, conclui que os processos denominados autoavaliação mantêm forte proximidade com modelos de avaliação externa, reforçando mecanismos de controle. Em conjunto, esses estudos revelam que a docência na Educação Infantil é atravessada por múltiplos processos de regulação de natureza local, nacional e internacional que, embora ampliem o atendimento e reconfigurem os perfis docentes, mantêm tensões entre autonomia, reconhecimento e controle.

Tais pesquisas (Pinto, 2014; Rosa, 2017; Locatelli, 2018; Morgado, 2018; Gregorio, 2019) revelam tensões entre mecanismos de regulação, precarização do trabalho, influência de organismos internacionais e formas de avaliação externa que afetam diretamente a docência e oferecem contribuições ao debate. Todavia, ainda que a autonomia apareça como dimensão atravessada por esses processos, ela não é tomada como objeto central de análise. Em geral, a autonomia surge como efeito colateral da gestão gerencial, como limite imposto pela precarização ou, ainda, como implicação indireta das políticas de regulação e avaliação.

Desse modo, é possível contribuir para esse debate ao analisar a concepção de autonomia na profissão docente na Educação Infantil não apenas como consequência de políticas ou de condições de trabalho, mas como categoria constitutiva da identidade profissional, articulando tanto a autonomia da profissão, em seu caráter coletivo e normativo, quanto a autonomia no exercício cotidiano do trabalho docente. É precisamente nessa brecha que se insere o presente estudo, buscando aprofundar o debate e evidenciar como a autonomia das professoras da Educação Infantil é produzida, disputada e ressignificada no cenário contemporâneo.

2.1.2 Pré-análise

O primeiro movimento da pesquisa consistiu na realização da revisão bibliográfica, com o objetivo de mapear a produção nacional sobre a relação entre profissão docente e Educação Infantil, de modo a delimitar o objeto de estudo. Essa revisão não se restringiu ao levantamento de pesquisas, mas desenvolveu-se de forma articulada à construção do percurso teórico-metodológico que sustenta esse objeto, situando-o no contexto histórico do primeiro quartel do século XXI. Nessa etapa, realizamos a pré-análise de diversos documentos, entre os quais verbetes de dicionários de política educacional, livros, artigos e fontes primárias, com base em

um protocolo de pesquisa estruturado em três fases – organização, operacionalização e sistematização –, fundamentado em Bardin (1995).

Organização – constituição do *corpus* bibliográfico, teórico e documental. Definimos como principais repositórios o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a ferramenta de busca Google Acadêmico. Estabelecemos critérios de recorte temporal, de seleção de textos-chave e de pertinência temática, articulados aos eixos profissão docente e Educação Infantil, com base no referencial teórico.

Operacionalização – formulação de hipóteses, objetivos e indicadores orientou esta etapa da pesquisa. Estabelecemos como hipótese central a seguinte questão: a concepção de autonomia docente difundida pela OCDE, especialmente nos relatórios da Cúpula, influencia normativas federais brasileiras (LDB nº 9.394/1996, DCNEB/2013, PNE/2014, BNCC/2017) e a configuração da autonomia da/na profissão docente na Educação Infantil. Esse fenômeno é atravessado e construído por um processo de agência dos atores, por meio da seleção, da retenção e das variações discursivas, estruturais e tecnológicas.

Sistematização – organização prática do material visou ao posterior trabalho analítico. Realizamos leitura flutuante de bibliografia específica e de documentos diversos para captar recorrências discursivas e contradições. Em seguida, definimos códigos de leitura a priori (autonomia, profissão docente, regulação, Educação Infantil e palavras-chave associadas) para conduzir a leitura inicial dos textos e documentos. A pesquisa baseia-se em três conjuntos de documentos. Compõem o primeiro conjunto fontes secundárias, a saber, literatura sobre sistema-mundo (globalização), política educacional, novo profissionalismo, profissão docente e autonomia, profissão de professores e Educação Infantil, conforme Quadro 2, Fontes secundárias organizadas por temas e autores/as.

Quadro 2 – Fontes secundárias organizadas por temas e autores/as

Temas	Autores/as
Sistema-Mundo (globalização), política educacional e educação	Dale (2004, 2008a, 2008b, 2009, 2010, 2015); Robertson (2014); Robertson; Dale (2007, 2011); Normand (2012, 2021); Wallerstein (1974, 2000, 2007, 2008, 2012); Teodoro (2003); Jessop; Sum (2015, 2018); Jessop (2010).
Novo profissionalismo	Evetts (2003, 2006, 2011, 2012).
Profissão docente e autonomia de professores	Dubar (2012); Tenti Fanfani (2007); Nóvoa (2017); Contreras (2012); Freire (2006); Oliveira (2020); Gonçalves (2008); Rodriguez (2008).
Educação Infantil	Campos; Rosemberg; Ferreira (2001); Kuhlmann Júnior (2015); Vieira (1988, 2010); Vieira; Locatelli (2019); Vieira; Souza (2010); Côco (2016, 2019); Ferreira e Côco (2011); Côco; Paulino (2016); Campos (1994, 1999, 2013).

Fonte: A autora, a partir da revisão bibliográfica e do referencial teórico.

O segundo conjunto de documentos é constituído de fontes primárias internacionais: os relatórios-síntese das Cúpulas¹⁸, organizadas pela OCDE (2011-2022), conforme Quadro 3 – Relatórios das Cúpulas organizados por ano e título.

Quadro 3 – Relatórios das Cúpulas organizados por ano e título

Ano	Título
2011	1º Relatório – Construindo uma profissão docente de alta qualidade: Lições de todo o mundo
2012	2º Relatório – Preparação de professores e desenvolvimento de líderes escolares para o século XXI: Lições de todo o mundo
2013	3º Relatório – Professores para o século XXI: Usando a avaliação para melhorar o ensino
2014	4º Relatório – Equidade, Excelência e Inclusão na Educação: Lições de políticas de todo o mundo
2015	5º Relatório – Escolas para Alunos do Século XXI: Líderes fortes, professores confiantes, abordagens inovadoras
2016	6º Relatório – Excelência no ensino por meio da aprendizagem profissional e da reforma de políticas: Lições de todo o mundo
2017	7º Relatório – Capacitando e habilitando os professores para melhorar a equidade e os resultados para todos
2018	8º Relatório – Valorizando nossos professores e elevando seu status: Como as comunidades podem ajudar
2019	9º Relatório – Ajudando nossos mais jovens a aprender e crescer: Políticas para o aprendizado precoce
2020	Cancelada em virtude da COVID-19
2021	10º Relatório – Aprendendo com o passado, olhando para o futuro:
2022	11º Relatório – Excelência e equidade para todos

Fonte: A autora, a partir dos relatórios-síntese dos encontros das Cúpulas.

O terceiro conjunto é formado por normas federais que regulam a Educação Infantil: a LDB nº 9.394/1996, as DCNEB/2013, o PNE/2014 e a BNCC/2017, de acordo com o Quadro 4 – Normas federais da Educação Infantil organizadas por ano, tipo e tema.

Quadro 4 – Normas federais da Educação Infantil organizadas por ano, tipo e tema

Normas federais da Educação Infantil		
Ano	Tipo	Tema
1996	Lei nº 9.394/1996	Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
2014	Lei nº 13.005/2014	Institui o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024
2010	Resolução CNE/CEB nº 4/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB)
2017 ¹⁹	Art. 26 da LDB (Lei nº 9.394/1996)	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Fonte: A autora, a partir da revisão bibliográfica.

¹⁸ Apenas alguns relatórios estão disponíveis para acesso gratuito. Diante dessa limitação, a Biblioteca Central da UFES, em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), viabilizou o acesso aos documentos em formato PDF para a realização desta pesquisa.

¹⁹ A homologação da BNCC (Educação Infantil e Ensino fundamental) ocorreu em 20 de dezembro de 2017. A homologação da etapa do Ensino Médio se deu em 4 de dezembro de 2018.

2.1.3 Exploração do material

Com base em Bardin (1995), estabelecemos como unidades de registro a *palavra*²⁰, e como unidades de contexto a *frase*²¹, a fim de codificar as mensagens extraídas das fontes primárias, visando à categorização e à contagem frequencial. A imersão nos documentos levou-nos à necessidade de eleger códigos *a posteriori* para a categorização e o exame documental. As categorias de análise definidas são: autonomia das professoras, profissão docente da/na Educação Infantil e regulação. A regra de enumeração das unidades de registro apoiou-se em dois critérios: 1) verificação da presença ou da ausência, considerando o termo principal e as palavras-chave associadas; 2) contagem da frequência de aparição.

Quadro 5 – Critérios para construção das categorias

Unidade de Contexto	Unidades de registro (codificação <i>à priori</i>)	Frequência Total 2011-2022	Unidades de registro (codificação <i>à posteriori</i>)	Análise de coocorrência
Frase	<i>Autonomia</i> liberdade, responsabilidade, responsabilização, confiança, engajamento, reconhecimento social	5.557	<i>Autonomia da profissão</i> confiança, liderança, competência, participação, discricionário, autoeficiência, reconhecimento social <i>Autonomia na profissão</i> método, liberdade, prática, sala de aula, pedagógico	<i>Autonomia x profissão docente</i> aparece com frequência relacionada à escola, desenvolvimento profissional, carreira e treinamento.
	<i>Profissão docente</i> profissional, carreira, formação, desenvolvimento profissional	4300	<i>Profissão docente</i> profissão de professor, carreira, formação, desenvolvimento profissional, recrutamento, remuneração, retenção	<i>Profissão docente x regulação</i> aparece com frequência relacionada à avaliação, desempenho profissional, qualidade e padronização
	<i>Regulação</i> currículo, avaliação, metas, resultados, qualidade, desempenho, padrões, PISA, TALIS	6360	<i>Regulação</i> currículo, avaliação, metas, resultados, qualidade, desempenho, padrões, PISA, TALIS	<i>Autonomia x regulação</i> aparece com frequência relacionada à avaliação, desempenho profissional, qualidade e resultado
	<i>Educação Infantil</i> infância, criança, pré-escola, creche, cuidado, pré-primário	1553	<i>Educação Infantil</i> infância, criança, pré-escola, creche, cuidado, pré-primário, ECPI	

Fonte: A autora, a partir do referencial teórico e dos relatórios-sínteses das Cúpulas (2011-2022).

Utilizamos o software ATLAS.ti, versão Web, licença *Student*, que apoiou a organização e o tratamento qualitativo do corpus empírico. Embora a licença estudantil

²⁰ “É a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 1995, p. 104).

²¹ “[...] unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem” (Bardin, 1995, p. 107).

apresente limitações em relação às versões profissionais (*Desktop*), seus recursos mostraram-se suficientes para organizar, sistematizar e, sobretudo, analisar os materiais, aprofundando a interpretação dos dados. O *software* permite importar documentos, como relatórios da OCDE e normativas federais brasileiras, em formatos PDF e Word, bem como criar códigos de leitura vinculados às unidades de registro. Além disso, possibilitou a identificação de padrões de ressonância lexical entre os discursos globais da OCDE e as normativas nacionais, uma vez que dispõe de diferentes possibilidades de visualização e de comparação entre os códigos atribuídos às unidades de registro, tanto dentro de uma mesma categoria quanto entre categorias distintas, por meio das seguintes funcionalidades: *Networks*, mapas de relações entre códigos e documentos; *Word Cloud* e *Word List*, listas e nuvens de palavras; *Outputs*, relatórios em formato de tabela ou de texto que reúnem códigos, trechos e comentários; e *Code Co-occurrence*, visualização de códigos que aparecem conjuntamente nos mesmos trechos de texto, permitindo identificar associações fortes entre categorias.

Depois de organizar os materiais em pastas específicas, exploramos cada documento, realçando, com cores distintas, as unidades de registro localizadas. Atribuímos um código a cada uma delas. No curso do exame, novas palavras emergiram e exigiram a criação de novos códigos. Esses códigos foram agrupados em famílias semânticas, entendidas como categorias de análise, por se relacionarem diretamente ao escopo de cada uma delas. Nessa etapa, geramos relatórios de frequência das categorias em formato de tabela, exportamos os dados para planilhas (no Excel) e, em seguida, produzimos gráficos, conforme o objetivo analítico. Para isso, consideramos as palavras-chave associadas a cada categoria. Na sequência, utilizamos a visualização *Code Co-occurrence* para observar quais categorias aparecem juntas no mesmo parágrafo ou em parágrafos contíguos. Esse procedimento favoreceu a formulação de inferências a partir das associações recorrentes entre categorias e códigos. O Quadro 6 sintetiza as fases desta etapa.

Quadro 6 – Fases de exploração do material

Fases	Objetivo	Procedimentos	Ferramenta	Técnicas
1. Definição das unidades de registro e unidades de contexto	Delimitar “o que” será recortado e “onde” se insere no texto.	- Escolha da unidade de registro: palavra. - Escolha da unidade de registro: frase.	<i>software</i> ATLAS.ti, versão Web, licença <i>Student</i>	- Inferências - Categorias de análise articulada às seletividades jessopianas (normas brasileiras)
2. Definição dos códigos de leitura <i>a posteriori</i>	Atribuir códigos analíticos às unidades de registro.	- Criação de novos códigos: palavras que emergiram durante a leitura flutuante.		
3. Categorização	Agrupar os	- Análise de proximidades		

Fases	Objetivo	Procedimentos	Ferramenta	Técnicas
	códigos em conjuntos mais amplos de significado.	semânticas e teóricas entre códigos. - Elaboração de gráficos, tabelas e quadros analíticos/contagem frequencial. - Análise de coocorrência entre as categorias.		

Fonte: A autora, a partir das contribuições de Bardin (1995).

2.1.4 Tratamento dos resultados

Após o exame dos códigos nos documentos das Cúpulas, conforme os critérios explicitados na seção anterior, organizamos uma lista com o vocabulário global de referência e outra com questões a observar durante a interpretação dos dados, considerando o contexto de produção dos textos a partir de três polos: emissores, receptores e mensagem. Na sequência, procedemos à leitura das normativas federais brasileiras, também levando em conta esse contexto de produção. Utilizamos o *software* ATLAS.ti para cotejar os termos de referência em cada normativa selecionada. As ressonâncias lexicais foram compreendidas como ecos semânticos do discurso global, notadamente aqueles presentes nos relatórios das Cúpulas, que reaparecem nas normativas brasileiras.

Em síntese, elaboramos o seguinte protocolo para análise das ressonâncias lexicais:

- Passo 1 – Estabelecimento de critérios para levantamento do vocabulário de referência global, conforme já detalhado. Listagem e análise do léxico global do “novo profissionalismo docente”.
- Passo 2 – Busca do léxico da OCDE na LDB nº 9.394/1996, nas DCNEB/2013, no PNE/2014 e na BNCC/2017, verificando as ocorrências de equivalentes. Exemplos: *Accountability* → “responsabilização” e “avaliação de resultados”. Utilização do *software* ATLAS.ti, versão Web, licença *Student* e cotejamento dos termos e das expressões para comparar os dados.
- Passo 3 – Criação de códigos para identificar as ressonâncias em termos da interação entre variação, seleção e retenção discursivas, estruturais, tecnológicas e intelectuais: R1 (Retenção), R2 (Seleção) e R3 (Variação).
- Passo 4 – Construção de sínteses comparativas. Elaboramos quadros que confrontam o léxico global da OCDE e o nacional/local. A análise é organizada em ressonâncias (eco

semântico)²² e reverberações (amplificação normativa)²³, revelando que ideias globais são incorporadas e disputadas no contexto nacional.

²² A expressão “eco semântico” é inspirada em problematizações e reflexões conduzidas pela Professora Dra. Eliza Bartolozzi Ferreira, orientadora desta tese. Os debates sobre políticas itinerantes (Oliveira, 2020), Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (Dale, 2004) e uso da análise semiótica em estudos da Economia Política Cultural, conforme Jessop e Sum (2018), nos levaram a eleger essa expressão. Ela refere-se à busca pela captura de desdobramentos textuais do “novo profissionalismo docente” da OCDE nos textos nacionais analisados.

²³ O termo “reverberações (amplificações normativas)” apoia-se nas análises de Neves (2021) – ao afirmar que o sujeito econômico se move por dentro do sujeito jurídico; de Lascoumes e Les Galès (2004) – ao explicarem que a técnica é um dispositivo concreto que operacionaliza o instrumento de ação pública, podendo assumir a forma de uma lei ou de um decreto; e de Normand (2021) – ao demonstrar que o argumento estatístico combina permanentemente uma “ferramenta de prova”, fortemente caracterizada pelo formalismo matemático, e uma “ferramenta de coordenação”, implementada particularmente por registros administrativos, como diretrizes, recomendações e notas técnicas, além de diversos métodos de pesquisa. Salientamos ainda, com base em Lascoumes e Les Galès (2004, p. 15), que uma “ferramenta é um microdispositivo dentro de uma técnica (a categoria estatística, a escala de definição do mapa, o tipo de obrigação prevista por um texto, uma equação que calcula um índice)”. Dessa forma, torna-se possível observar o “eco”, entendido como uma espécie de repetição “sonora” e “semântica” de determinados discursos hegemônicos em dispositivos normativos.

3 PRIMEIRO MOVIMENTO ANALÍTICO

Este capítulo objetiva apresentar o marco teórico-metodológico da pesquisa, evidenciando o processo de apropriação de conceitos durante a definição do objeto de estudo – *a concepção de autonomia da/na profissão docente na Educação Infantil no Brasil*. O uso da preposição *da* demarca a profissão na Educação Infantil como uma instituição coletiva reconhecida jurídica e socialmente, ao passo que o uso do termo *na* refere-se à dimensão prática do trabalho educativo realizado na sala de aula, na escola; pressupõe discricionariedade pedagógica e corresponsabilidade com a comunidade escolar.

Para tanto, consideramos a relação entre ciência, política educacional, agência e sistema-mundo, com o objetivo de compreender como se configura a regulação da profissão docente na Educação Infantil a partir dos anos 2000, com a criação do PISA e das Cúpulas organizadas pela OCDE, uma Organização supranacional que contribui decisivamente para a arquitetura de uma agenda educacional globalmente estruturada para a educação, em interação com atores estatais e não estatais (Dale, 2004, 2009, 2010). As duas primeiras décadas do século XXI constituem o cenário em que impera o discurso do “novo profissionalismo” como valor ocupacional e ideologia de controle do trabalho, difundido por meio de estratégias gerenciais da NGP no setor público (Evetts, 2011, 2012).

Com essa finalidade, organizamos a análise em cinco seções. Na primeira, apresentamos o objeto em níveis da realidade, adotando uma abordagem retrodutiva que articula aportes históricos (Wallerstein, 1974, 2007, 2012; 2000, 2002, 2011, tradução nossa) e sociológicos (Evetts, 2003, 2006, 2011, 2012, tradução nossa; Jessop e Sum, 2010, 2015, tradução nossa) para inferir sobre a relação estrutura–construção e os mecanismos que operam “sobre e com” o evento-objeto. Inspiramo-nos em contribuições selecionadas e mobilizadas como operadores analíticos, e não como modelos fechados. Não reivindicamos adesão integral às teorias citadas; utilizamo-las parcialmente, como ferramentas conceituais para realizar inferências sobre dispositivos e padrões histórico-discursivos que regulam o ofício docente na Educação Infantil.

Na segunda, explicitamos concepções de autonomia profissional, discutindo como determinados quadros teóricos produzem discursos, significações e conceitos que conformam ferramentas e dispositivos de legitimação e de controle da autonomia docente – e seus efeitos sobre o trabalho das professoras da Educação Infantil – em um cenário no qual o significado de “profissionalismo” ganha centralidade em relação à própria demarcação entre ocupações e profissões.

Na terceira, ampliamos o foco e discorremos sobre como a fase atual do sistema-mundo regula a Educação Infantil e o trabalho docente, considerando essa perspectiva como uma forma de pensar, uma abordagem (e não uma teoria), que recentra a História – frequentemente desprezada em tempos de informações rápidas, superficiais e inverídicas – como campo científico crucial à reflexão e à ação política.

Na quarta, problematizamos como o discurso do novo profissionalismo docente da OCDE e o conhecimento científico são mobilizados como técnicas de regulação e governança da profissão docente em escala global. São consideradas ferramentas importantes para sustentar as discussões das Cúpulas – via PISA – e oferecer “soluções” aos “problemas centrais” da educação: 1) os professores, para que os estudantes alcancem melhores resultados nas avaliações e, assim, se preparem para os desafios do presente século; e 2) a educação e os cuidados na primeira infância, agenda que vem ganhando fôlego nos encontros, possivelmente em virtude do apelo à necessidade de educação ao longo da vida.

Na quinta, argumentamos que o conhecimento científico pode atuar como dispositivo hegemônico – ao produzir, fundamentar e justificar reformas educacionais e ao estabelecer bases para o desenho de políticas educativas — e como dispositivo contra hegemônico, ao desnaturalizar discursos centrados na padronização, privatização, escolarização precoce firmada nos princípios neoliberais, assim como fortalecer decisões pedagógicas contextualizadas e qualificar as professoras para a prática docente e ação política.

3.1 AUTONOMIA DE PROFESSORAS SOB ABORDAGEM RETRODUTIVA

Partimos da premissa, em conformidade com Mingers, Mutch e Willcocks (2013, tradução nossa) e Moraes (2009a, 2009b), que se apoiam no realismo crítico, de que a ciência não se limita a registrar conjunções constantes de eventos observáveis, mas também busca compreender objetos, entidades, mecanismos e estruturas que existem, mesmo que não sejam observáveis imediatamente, e que geram os eventos que observamos, o que nos ajuda a traçar estratégias para as mudanças sociais que almejamos.

A realidade é intransitiva e estratificada. É intransitiva porque existe a despeito do conhecimento humano. Ela existe independentemente do que é empiricamente observado e medido. A realidade é estratificada, isto é, ela se dá entre os mecanismos, os eventos que eles produzem e o subconjunto de eventos que são realmente experimentados. Estes últimos, por sua vez, são conhecidos como os domínios do real e do empírico. Os domínios do real e do

empírico contêm mecanismos, eventos e experiências, isto é, toda a realidade. Essas distinções surgem dos argumentos transcendentais de que não devemos reduzir todos os eventos apenas àqueles que são observados. Ao mesmo tempo, não devemos equiparar os mecanismos causais duradouros a eventos (Mingers, Mutch e Willcocks, 2013, tradução nossa).

Moraes (2009b), apoiada em Bhaskar (1993), argumenta que a realidade social pode ser compreendida como um conjunto articulado de estruturas e mecanismos geradores relativamente duradouros e (in)dependentes do agir humano. As estruturas e os mecanismos são históricos, interdependentes e interconectados, por constituírem uma totalidade complexa de relações sujeita à modificação, tanto em seus componentes quanto em suas inter-relações, influenciando mutuamente suas operações. As estruturas sociais são geradoras de comportamentos [ao mesmo tempo em que os comportamentos e a agência humana produzem as próprias estruturas sociais], bem como de ideias que ativam determinadas práticas [discursos] e, portanto, sem as quais toda prática social seria impossível.

Os diferentes momentos dessa totalidade podem ser ponderados de forma assimétrica, dispondo de forças causais distintas. Essa interferência mútua entre estruturas e mecanismos indica que não há uma resposta *a priori* que garanta que determinado mecanismo vá operar, de fato, do mesmo modo em eventos distintos, uma vez que outros mecanismos podem interferir, dificultando, distorcendo ou mesmo impedindo a produção dos efeitos que ocorreriam na ausência dessas interferências, assevera Moraes (2009b) agora fundamentada em Callinicos (2006).

Em uma linha semelhante de compreensão, Sum e Jessop (2015, tradução nossa), inspirados em Antonio Gramsci e Michel Foucault, consideram que o mundo não pode ser apreendido em toda a sua complexidade em tempo real, em um dado tempo-espaco. Por isso, exploram os atores sociais por meio de seus esforços de sentido (semiose) e da construção de sentidos e de limites às relações sociais possíveis (estruturacão). Jessop (2015, tradução nossa) nos ensina que os atores sempre constroem sentidos. A semiose designa a apreensão cognitiva, normativa ou apreciativa do mundo natural e social, apoiada em um referencial semiótico, mesmo quando esse referente diz respeito a possibilidades ainda não realizadas, entidades virtuais ou inexistentes, mas culturalmente reconhecidas, como “o diabo” ou o “Senhor Mercado”, afirma Jessop (2015, tradução nossa).

Essa produção de sentido orienta práticas, reduz complexidades e pode adquirir força material, isto é, produzir efeitos duradouros no mundo social. Essa construção volta-se à comunicação significativa, a modos linguísticos e inclui também aspectos não linguísticos, como elementos visuais. Tais práticas reduzem a complexidade para atores e observadores e os

ajudam a interpretar o mundo natural e social, pois orientam ações autoconfirmadas baseadas em diagnósticos mais ou menos corretos. Desse modo, as interpretações acerca da realidade ganham força material, isto é, possuem efeitos transformadores e duradouros no mundo.

A produção das linguagens, dos sentidos e dos discursos é histórica e localmente situada na estrutura-construção, ou estrutura – que diz respeito aos limites e à articulação das relações sociais, sob o entendimento de que “nem tudo que é possível é compatível” (Sum e Jessop, 2015, p. 130, tradução própria) –, pois existem muitos esforços em múltiplas escalas estruturais das relações sociais, e a maioria deles falha em alguma medida. Ademais, ainda que haja a emergência de uma estrutura coerente e estratégica, essa forma parcial e instável não pode ser atribuída a um sujeito único, mas resulta da interação contingente de muitos sujeitos, como assinala o autor.

Compreendemos, portanto, nessa linha de argumentação, que “as estruturas são como recifes de coral de relações humanas que têm existência estável durante períodos relativamente longos. Mas mesmo as estruturas nascem, desenvolvem-se e morrem” (Wallerstein, 1974, p. 15). O ser humano jamais tem condições de controlar todos os desdobramentos de suas ações. O resultado de uma ação pode ser, inclusive, contrário às intenções originais, uma vez que sempre dependemos de fatores atuantes em determinadas circunstâncias (históricas, econômicas, naturais, culturais etc.), que prevalecem e, ao mesmo tempo, são atravessados pelas intenções individuais. Por isso, parafraseando Moraes (2009), os processos de produção das políticas educativas são incertos e imprevisíveis. Daí o caráter explanatório e não preditivo desta tese.

Mingers, Mutch e Willcocks (2013, tradução nossa) argumentam que nunca podemos ter certeza de que os mecanismos hipotéticos existem. Por essa razão, admitimos que o conhecimento é sempre falível. No entanto, a *intransitividade das estruturas reais* significa que elas sempre terão potencial para produzir efeitos que vão além de nós, e essa abordagem implica a necessidade de buscar a eliminação de explicações alternativas, testando, de alguma forma, seus potenciais efeitos. Nesse sentido, separamos, apenas para fins de exposição, conforme o Quadro 7 – as relações entre o evento observado, os mecanismos e a estrutura-construção.

Quadro 7 – Relações entre o objeto de pesquisa, mecanismos e estrutura-construção

Objeto de pesquisa: Concepção de autonomia da/ na profissão docente na Educação Infantil		
Nível da realidade	Ferramenta conceitual	Definição sintética
<p>Evento Autonomia da profissão (externalizada/instituição coletiva) (CF/1988, LDB nº 9.394/1996)</p> <p>Autonomia na profissão (internalizada/prática) (DCNEB/2013; PNE/2014; BNCC/2017; posições das professoras)</p>	<p>Dispositivo</p> <p>(Ressonâncias lexicais do novo profissionalismo docente: retenção, seleção e variação)</p>	<p>Conjunto contingente, orientado a problemas, que articula práticas sociais heterogêneas (discursivas e materiais) para (re)produzir poder. Combina: (1) aparato disperso de instituições/organizações/redes; (2) ordem de discurso (temas/objetos); (3) dispositivos/tecnologias de poder-conhecimento; (4) posições de sujeito/subjetivação. Analisa-se sua montagem via variação, seleção e retenção, operando nos modos de seletividade semiótico, estrutural, tecnológico e agencial (Sum; Jessop, 2015).</p>
<p>Mecanismos PISA CÚPULAS CF/1988, LDB nº 9.394/1996, DCNEB/2013; PNE/2014; BNCC/2017</p>	<p>Ação pública</p>	<p>Espaço sociopolítico construído por técnicas/instrumentos e por objetivos/conteúdos/projetos dos atores. Envolve múltiplos agentes públicos e privados, em interdependências multiescalares, produzindo formas de regulação das atividades coletivas (Lascoumes e Le Galès, 2004; Delvaux, 2009).</p>
<p>Estrutura-construção Economia-mundo capitalista</p>	<p>Estrutura-construção Sistema-mundo</p>	<p>Sistema social com limites, estruturas, grupos e regras de legitimação que lhe dão coerência. Cada grupo tenta remodelá-lo a seu favor. Como um organismo, atravessa um ciclo de vida, muda em alguns aspectos e permanece estável em outros (Wallerstein, 1974, 2000, 2002, 2007). A “estrutura” é um processo em curso de (re)produção. Atores, estratégias e tecnologias (re)constroem esses arranjos por meio de escolhas, lutas e dispositivos institucionais (Sum; Jessop, 2015).</p>

Fonte: A autora a partir de Mingers, Mutch e Willcocks (2013); (Sum; Jessop, 2015); Lascoumes e Le Galès (2004); Delvaux (2009); Wallerstein (1974, 2000, 2002, 2007).

O Quadro 7 demonstra que a profissão docente na Educação Infantil adquire forma (concretude) a partir da CF/1988 – com a inclusão da educação de crianças pequenas e bem pequenas na Educação Básica – e alça o *status* de profissão com a LDB nº 9.394/1996. Nas duas décadas seguintes, a docência com crianças se consolida com a publicação de leis federais que reafirmam seu reconhecimento: Lei Federal nº 10.172/2001, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação; Lei Federal nº 11.494/2007, que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), incluindo as professoras da Educação Infantil; Lei Federal nº 11.738/2008, que dispõe sobre o Piso Nacional do Magistério; Lei Federal nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação; e Lei nº 14.113/2020, que regulamenta o novo Fundeb.

A educação escolar e a docência sempre foram reguladas de algum modo: igreja, Estado, instituições privadas e fundações. Contudo, dadas as mudanças mais recentes do sistema-

mundo operadas pelo mercado, novos dispositivos e tecnologias de poder-conhecimento passaram a regular a Educação Básica e, conseqüentemente, a profissão docente, independentemente do nível e da etapa²⁴, por meio de técnicas e instrumentos políticos e estatísticos de caráter supranacional.

As Cúpulas da OCDE, desde 2011, desempenham o papel de ferramenta técnica e de espaço sociopolítico de avaliação e fomento, em escala global, das reformas educativas. O PISA, aplicado pela primeira vez no ano 2000, por seu turno, opera como o principal instrumento estatístico que fundamenta as discussões e os temas contidos nos relatórios-síntese dos encontros, assim como a introdução de avaliações em larga escala realizadas nos ensinos fundamental e médio.

É nesse ambiente histórico que a CF/1988 (Educação) e a LDB nº 9.394/1996 são reinterpretadas à luz das influências do “novo profissionalismo docente”. Novas orientações curriculares emergem – como as DCNEB/2013 e a BNCC/2017 –, incorporando o léxico do profissionalismo gerencial. O PNE/2014 é instituído, alinhando objetivos e metas a indicadores de desempenho e de monitoramento.

A incidência do “novo profissionalismo docente” sobre a autonomia da/na profissão docente na Educação Infantil é operada por vias específicas, como normas e orientações curriculares, conforme anunciamos, mas essas incidências não ocorrem da mesma maneira que nos ensinos fundamental e médio, ou, ao menos, não assumem caráter tão polêmico quanto nas demais etapas de ensino²⁵. Contudo, a Educação Infantil vem sendo convocada a “escolarizar-se” precocemente – sob os princípios da lógica por resultados e da ampliação do discurso da

²⁴ No Brasil, as avaliações em larga escala abrangem diferentes níveis de ensino e finalidades. Na Educação Básica, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) realiza provas de Língua Portuguesa e Matemática, acompanhadas de questionários contextuais, gerando diagnósticos que subsidiam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) funciona como dispositivo de acesso e de seleção ao ensino superior, bem como de monitoramento educacional. No ensino superior, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) mensura o desempenho de ingressantes e concluintes e compõe outros indicadores de avaliação de cursos realizados *in loco*, isto é, por meio de avaliações presenciais nas próprias instituições. Na pós-graduação *stricto sensu*, a Capes realiza avaliação por programa, baseada em dados de formação e de produção acadêmica, atribuindo notas de 1 a 7 em ciclos quadrienais que orientam a regulação e o fomento.

²⁵ A Nota de Posicionamento sobre PPPs na Educação Básica, do Todos Pela Educação (TPE), de julho de 2024, destaca que as parcerias e os convênios com organizações sociais sem fins lucrativos para a oferta de vagas na Educação Infantil constituem um tema menos controverso no Brasil. O TPE representa uma coalizão de setores empresariais que buscam redefinir o papel do Estado e da educação básica brasileira, com enfoque no gerencialismo e na influência de lógicas mercadológicas na escola pública (Hypolito, 2010). O Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC) – instituído pela Lei nº 13.019/2014 – é utilizado principalmente para a criação e a gestão de vagas em creches. O modelo de conveniamento já atende mais de 690 mil crianças no país, respondendo por 17% da oferta total, segundo dados do MEC/Inep/Censo Escolar 2023 (TPE, 2024). No município de São Paulo, por exemplo, as organizações parceiras oferecem cerca de 84% das vagas mantidas pela prefeitura. Porto Alegre também apresenta experiência semelhante de parceria, conforme Peroni, Susin e Montano (2021).

educação ao longo da vida –, marcada por tensões internas e por disputas em torno de finalidades próprias que incluem cuidado, ludicidade, vínculos afetivos, desenvolvimento integral e avaliação, realizadas por uma força de trabalho majoritariamente feminina, além de caracterizada por um forte processo de municipalização atravessado por desigualdades estruturais. Em síntese, o “novo profissionalismo docente” reconfigura o sentido da docência, outrora marcada por seu caráter vocacional, que passa a ser tensionada por padrões externos supranacionais que comprimem a discricionariedade docente, deslocando a autonomia profissional, de natureza prática, para o cumprimento técnico de metas e reposicionando a profissão docente, em termos de carreira, identidade e reconhecimento social, sob referenciais gerenciais.

3.2 AUTONOMIA PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A docência, tradicionalmente concebida como uma prática marcada pela vocação (Rodríguez, 2008) e por certa autonomia pedagógica, sobretudo nos ensinos médio e superior (Vicentini e Lugli, 2009), especialmente após as reformas educativas iniciadas nos anos 1990, passou a ser cada vez mais controlada por dispositivos de regulação externa, em particular por aqueles vinculados às políticas de responsabilização, avaliação em larga escala e prestação de contas.

Considerados os contextos históricos, institucionais e políticos mais amplos nos quais a profissão docente na Educação Infantil se constitui, a noção de autonomia docente torna-se central para compreender as mudanças profissionais em curso. Tomar a autonomia profissional como ponto de partida para compreender a docência como profissão implica considerar as alterações na identidade do trabalho docente, que assumiu a forma de emprego e de profissão e vêm submetendo os professores à terceirização, ao trabalho autônomo, à monitoria e à tutoria. Além disso, há o plano da profissionalidade, isto é, a qualidade da prática profissional dos professores em função das exigências do trabalho educativo. Nesse sentido, o significado da autonomia dos professores depende da tradição pedagógica à qual se alinha (Contreras, 2002).

No campo da tradição pedagógica, a autonomia se circunscreve, em linhas gerais, a três modelos de profissionalidade: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. Nessa linha de raciocínio, as práticas docentes apoiam-se na obrigação moral, no compromisso com a comunidade e na competência profissional (Contreras, 2002).

Tais modelos e práticas não são estanques; relacionam-se e se atravessam, sendo simultaneamente permeados por inúmeras questões contingenciais. As implicações de ordem individual, organizacional e social, em resposta aos “problemas” ou às “crises” na “formação de caminhos e dependência de caminhos” (Jessop, 2015, p. 129, tradução nossa), interconectam agência e interação humana. Como tipos-ideais, os modelos tendem a ser considerados em sua forma extrema; contudo, na prática, a maioria dos casos reais situa-se em posições intermediárias (Evetts, 2012, tradução nossa). Essas construções englobam tanto estruturas – padrões de trabalho, autoridade e formas de responsabilização historicamente configuradas – quanto relações – discursos e mecanismos de controle que moldam a profissão docente.

Contreras (2002) identifica três modelos de profissionalidade docente, cada um associado a diferentes concepções de autonomia. O especialista técnico fundamenta-se em uma racionalidade estritamente instrumental, na qual o professor é visto como aplicador de técnicas produzidas por outros. Nesse modelo, a autonomia se reduz a um *status* ilusório, marcado pela autoridade do “expert infalível”, mas limitado ao cumprimento de metas externas, o que esvazia a dimensão crítica e política da docência. Já o profissional reflexivo valoriza o conhecimento e a reflexão na ação, aproximando o ensino de uma prática artística e situada, permeada por incertezas. A autonomia, nesse caso, expressa-se como responsabilidade moral individual, equilibrando independência e compromisso social. Por fim, o intelectual crítico entende a docência como prática voltada à emancipação coletiva e à transformação social. A autonomia, nesse caso, assume caráter político, voltado à superação de distorções ideológicas e à construção de um projeto coletivo orientado ao bem comum. Esses modelos, embora distintos, revelam como a autonomia docente não é estática, mas disputada e tensionada por racionalidades técnicas, éticas e políticas.

Sob outra abordagem analítica, de caráter complementar à análise aqui empreendida, Parcerisa *et al.* (2022), em revisão sistemática da literatura, investigam como as políticas de prestação de contas afetam a autonomia docente nos países da OCDE, demonstrando que ela também varia conforme tradições políticas e arranjos institucionais, além de ser ressignificada pelos próprios professores. No *modelo de mercado*, predominante em países anglo-saxões, observam-se altos níveis de autonomia, o que permite a recontextualização das métricas e a influência política por meio de representantes profissionais, bem como de uma tradição de valorização da docência. No *modelo burocrático*, característico do Sul da Europa e da França, a implementação das políticas é desigual e marcada pela resistência sindical e por fatores administrativos. No *modelo de formação profissional*, presente na Europa Nórdica, predomina a confiança e a discricionariedade do professor, com métricas focadas na escola e baixo risco

para os docentes. Já no *modelo de habilidades profissionais*, identificado no Sudeste Asiático, prevalece um ambiente performático e de alto risco, no qual pressões de responsabilização deslocam as metas do ensino para objetivos administrativos, gerando sobrecarga, estresse e hibridismo entre profissionalismo e gerencialismo. Em *países de baixa renda*, a ausência de marcos regulatórios mais definidos relativos à formação e ao reconhecimento social inviabiliza a consolidação da autonomia.

Parcerisa *et al.* (2002) demonstram como a autonomia docente se revela não apenas como atributo individual no campo do fazer prático, da profissionalidade, mas como resultado de configurações políticas, institucionais e sociais que regulam e conformam a docência como profissão. Embora o Brasil não seja considerado um *país de baixa renda*, pois, desde 1996, apresenta crescimento ascendente em seu Produto Interno Bruto (PIB), ocupando posições que variam entre a 5ª e a 14ª na economia mundial (IBGE, 2025)²⁶, persiste uma forte segmentação na profissão docente, manifestada entre níveis, etapas e modalidades de oferta, bem como entre diferentes macrorregiões do país e entre gêneros (Oliveira, 2021). Além disso, estudos apontam que as estudantes de Pedagogia são, em sua maioria, trabalhadoras com baixa renda familiar, oriundas de escolas públicas e que, geralmente, declaram ter escolhido o magistério por vocação ou pelo reconhecimento da relevância social da profissão (Locatelli e Diniz-Pereira, 2019; Rodrigues e Pacheco, 2024; Fontoura e Fernandes, 2014).

Tal como o debate sobre autonomia é complexo e controverso, a discussão sobre profissões e ocupações também o é. Julia Evetts (2011) argumenta que os sociólogos não têm obtido êxito em definir as diferenças entre profissões e outras ocupações e, conseqüentemente, em identificar o que torna as profissões distintas de outras atividades laborais. Por essa razão, continuam a produzir estudos de caso para examinar e testar teorias e explicações sociológicas. Gonçalves (2008), Machado (1995) e Julia Evetts (2011, 2012, tradução nossa) apresentam esses debates ao longo do século XX, apontando seus principais representantes e ideias.

Os estudos no campo da Sociologia das Profissões iniciaram-se nos anos 1930 em alguns países da Europa e da América do Norte. Entre as décadas de 1930 e 1960, na América do Norte, destacam-se as abordagens funcionalistas. Algumas das questões formuladas nesse período giravam em torno das seguintes indagações: o que é uma profissão? Quais atributos possui em termos de natureza, organização do trabalho e valores que a distinguem das ocupações comuns? Qual é a função social das profissões? Que contributos podem fornecer para a manutenção das sociedades capitalistas? (Gonçalves, 2008).

²⁶ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9300>. Acesso em: 05 set. 2025.

A perspectiva funcionalista identifica atributos particulares das profissões, não observáveis nas ocupações comuns, defendendo o profissionalismo como um sistema de valores fundamental ao funcionamento das sociedades. Alexander Morris, Carr-Saunders e Paul Alexander Wilson são considerados marcos fundadores dessa perspectiva, que elabora esquemas classificatórios e o conceito enumerativo de profissão, frequentemente exemplificado por médicos e advogados, como destacam Evetts (2011, 2012) e Gonçalves (2008).

Entre as décadas de 1960 e 1980, surgem teses revisionistas e críticas ao funcionalismo. Destacam-se estudiosos como Everett Hughes, Harold Wilensky, Magali Sarfatti Larson e Eliot Freidson. A posse de conhecimentos científicos e técnicos, bem como o ideal de serviço à coletividade, passam a ser apontados como fontes de legitimidade das profissões, ao mesmo tempo em que se difundem técnicas empiristas de mapeamento de grupos ocupacionais. Nesse mesmo período, emergem abordagens interacionistas centradas na questão de como ocupações se tornam profissões, enfatizando conflitos pelo poder e pelo monopólio de conhecimentos (Evetts, 2011, 2012; Gonçalves, 2008; Machado, 1995). No final dos anos 1960 e ao longo da década de 1970, sobretudo na América do Norte, desenvolve-se a crítica às teses clássicas. Correntes neoweberianas, neomarxistas e neo-interacionistas aprofundam as análises em duas dimensões: a macro, que relaciona as profissões ao capitalismo e ao Estado moderno, e a meso, que examina poder, jurisdições, vínculos de classe, desprofissionalização e ideologia (Gonçalves, 2008).

Magali Sarfatti Larson constituiu um marco nesse debate. A autora sintetiza perspectivas marxistas e weberianas ao destacar a profissionalização como um processo histórico marcado pelo monopólio legal, pela exclusividade cognitiva, pelas credenciais, pelos privilégios materiais e simbólicos, pela mobilidade social e pelo fechamento social, além da introdução de dimensões identitárias e culturais (Dubar, 2012; Gonçalves, 2008). Nos anos 1980, o declínio do paradigma crítico relaciona-se ao avanço do neoliberalismo e ao ceticismo pós-moderno (Gonçalves, 2008). No final dos anos 1990, Andrew Abbott propõe um modelo sistêmico, dinâmico e interdependente das profissões, centrado na prática, na disputa de jurisdições e na renovação analítica da Sociologia das Profissões (Evetts, 2011, 2012). Nos anos 1990 e 2000, as novas orientações da investigação sociológica, tanto europeias quanto anglo-americanas, admitem uma diversidade de noções que mantêm traços comuns, tais como domínio científico, posse de conhecimentos científicos e técnicos obtidos após longa formação acadêmica, autonomia profissional, identidade própria e associações de pares; Gonçalves (2008) sustenta que esses elementos configuram traços recorrentes na definição das profissões.

Nesse período, simultaneamente, a ênfase volta-se aos processos de (re)configuração das ocupações em geral – incluindo as profissões – em termos de organização, de estrutura interna, de relações de poder com o Estado, com os clientes e com outros agentes sociais, bem como de suas articulações com transformações sociais mais amplas. Torna-se relevante refletir sobre as causas da difusão, em diferentes contextos nacionais, do modelo profissional e do profissionalismo como sistema de valores e princípios de inserção laboral, alertam Gonçalves (2008) e Evetts (2011, 2012).

Já no final dos anos 1990, tomando-se como referência a sociedade francesa, a profissão pode ser definida a partir de quatro perspectivas: como declaração; como “*métier*” (especialização profissional); como emprego (classificação profissional); e como função (posição em uma organização), registram Gonçalves (2008) e Dubar (2012). Dubar (2012, p. 351) observa que todas as atividades de trabalho poderiam se tornar “profissionais” (no sentido francês), desde que resultassem de um processo de socialização capaz de possibilitar a aquisição de competências e o reconhecimento, inclusive monetário, daqueles que exercem e compartilham uma mesma atividade.

Nos anos 1990 e 2000, a Sociologia das Profissões retoma e amplia debates inaugurados por Larson e Freidson para discutir as transformações das profissões tradicionais a partir da introdução de novas formas de controle e de *accountability* nos serviços públicos, destacando mudanças nas formas de trabalho, nas relações com a política, no papel do conhecimento formal e na erosão da autonomia profissional frente ao capitalismo.

Nos anos 2000, Evetts amplia esse debate ao adotar uma abordagem global sobre autonomia e regulação transnacional no contexto da União Europeia (Gonçalves, 2008). Em trabalhos publicados entre 2003 e 2012, Evetts introduz a noção de “novo profissionalismo” como categoria analítica que expressa o deslocamento do profissionalismo tradicional, ancorado em valores de serviço público, ética e autonomia, para formas de profissionalismo gerencial e organizacional, pautadas em metas de desempenho, indicadores e padrões de eficiência (Evetts, 2003, 2009, 2011, 2012). Esse deslocamento tensiona a autonomia profissional, redefinindo o espaço de decisão dos professores e impactando diretamente a docência na Educação Infantil, que adquire *status* e configuração de profissão justamente no auge dessas transformações.

Entre o início dos anos 2000 e meados da década de 2010, havia um debate controverso acerca da docência ser considerada ocupação, profissão ou semiprofissão²⁷. Sob a perspectiva

²⁷ É possível observar esse movimento em Contreras (2002), Dubar (2012), Gonçalves (2008), Nóvoa (2017) e em Tardif e Lessard (2014).

funcionalista tradicional, a docência era tida como um fazer atípico e, por essa razão, considerada uma semiprofissão (Batalán, 2007), assim como o trabalho social e a enfermagem. Essa classificação explicava-se pelo fato de a docência não reunir os atributos clássicos das profissões, tais como formação superior consolidada, articulação entre saberes abstratos e práticos, autonomia e jurisdição claras, pertencimento a organizações colegiais e códigos deontológicos próprios (Evetts, 2011; Morgenstern, 2010). No entanto, a literatura contemporânea no campo da Sociologia da Educação e da Sociologia das Profissões reconhece a docência como profissão, destacando sua especificidade, complexidade e função social (Contreras, 2002; Dubar, 2012; Evetts, 2011, 2012; Nóvoa, 2017; Tardif; Lessard, 2014; Tenti Fanfani, 2007).

Para compreender a relação entre autonomia profissional e docência na Educação Infantil, faz-se necessário conceituar a Educação Infantil do ponto de vista legal. A noção de Educação Infantil não é única. Em sentido amplo, refere-se a todas as experiências educativas vividas por crianças pequenas no âmbito familiar e comunitário; em sentido restrito, corresponde à frequência regular em instituições antes da entrada no Ensino Fundamental. Embora a faixa etária varie entre países, trata-se de um processo de socialização e de escolarização precoce cuja demanda tem crescido em diferentes classes sociais, tornando a presença das crianças em espaços coletivos de cuidado e educação um fenômeno sociológico em expansão (Vieira, 2010).

No Brasil, a Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica, destinada a crianças de 0 a 5 anos, organizada em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos), conforme previsto no artigo 29 da LDB nº 9.394/1996. Seu reconhecimento como direito da criança e dever do Estado foi assegurado pela CF/1988, em seu artigo 208. Contudo, essa etapa foi inicialmente excluída do financiamento previsto pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) – instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 –, cuja vigência se estendeu de 1996 a 2006. Tal exclusão resultou em forte desigualdade na valorização e nas condições de trabalho das professoras da Educação Infantil em relação aos demais professores da Educação Básica, bem como em dificuldades para o cumprimento das metas previstas no PNE/2001 – instituído pela Lei nº 10.172/2001. Somente com a criação do primeiro Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 –, com vigência

de 2007 a 2020, essa etapa passou a ser contemplada, ainda que de forma limitada, ampliando-se significativamente o financiamento.

Posteriormente, a Lei nº 12.796/2013 inclui os currículos da Educação Infantil no âmbito da BNCC, prevista no artigo 210 da CF/1988, e amplia a obrigatoriedade da Educação Básica para a faixa etária de 4 a 17 anos, incluindo as crianças da pré-escola. A norma estabelece ainda que o Poder Público deve concorrer para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, admitindo-se, inclusive, a formação de nível médio para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Na sequência, a Lei nº 13.005/2014, que institui o PNE/2014, ratifica essas disposições, determinando a universalização da pré-escola e a ampliação do atendimento em creches. Com o novo Fundeb, instituído pela Emenda Constitucional nº 108/2020 e regulamentado pela Lei nº 14.113/2020, o fundo torna-se permanente e passa a destinar recursos à Educação Infantil e à valorização de seus profissionais. Diferentemente do primeiro fundo, os recursos podem ser utilizados para o pagamento de professores e de profissionais de apoio técnico e pedagógico.

Ainda assim, a Educação Infantil não está ileso à lógica neoliberal que atravessa as políticas educacionais. Moss (2006) e Normand (2021) indicam que a centralidade atribuída ao capital humano e às métricas de desempenho transforma creches e pré-escolas em instrumentos de estabilidade social e de sucesso econômico, reduzindo crianças e professoras a meros objetos de avaliação e de gestão. Moss (2011) observa que o léxico dominante nas normativas educacionais enfatiza termos como “desenvolvimento”, “qualidade” e “resultados”, sustentados por valores da modernidade, tais como objetividade, universalidade e domínio. Embora essa crítica represente uma importante contraposição ao discurso neoliberal, sua filiação a perspectivas pós-modernas tende a enfraquecer a importância da prática docente e da mediação qualificada no processo de ensino-aprendizagem, ao secundarizar o acesso ao conhecimento científico e as críticas que lhe cabem. Duarte (2001) aponta que pedagogias hegemônicas, apoiadas em perspectivas pós-modernas, deslocam a atenção para experiências fragmentadas, individuais e relativistas, fundamentadas em epistemologias da prática, em detrimento da luta por uma educação concebida como direito social universal e fundada no acesso ao saber sistematizado.

Saviani (2007), na mesma direção de Duarte (2001), defende que a educação escolar e, portanto, a Educação Infantil, deve ser concebida como espaço de mediação entre indivíduo e a cultura historicamente produzida, assegurando condições objetivas para sua formação. Della Fonte (2011) complementa essa análise ao advertir que determinados discursos, ao

desqualificarem a escola e o papel docente, reforçam a fragmentação curricular e legitimam lógicas neoliberais de flexibilização, privatização e desresponsabilização do Estado.

Independentemente da vertente teórica que subjaz à prática, a natureza do trabalho docente com crianças de 0 a 5 anos adquire contornos particularmente complexos, pois articula dimensões de ensino e de cuidado, historicamente tensionadas entre os campos da assistência e da educação. Caracteriza-se como uma atividade que combina esforço físico e mental, atravessada por prescrições externas, mas dependente da mediação autônoma das professoras (Santos, Vieira e Souza, 2010), em articulação com as auxiliares de creche (Paulino e Côco, 2014), ainda que essa configuração não represente o quadro ideal. Nesse sentido, é necessário adotar uma pedagogia que enfrente as contradições do sistema-mundo e da regulação neoliberal, ressitando o conceito de autonomia no sentido indicado por Contreras (2002). Saviani (2009) enfatiza que o trabalho docente cumpre sua função social quando assegura às crianças o acesso ao saber sistematizado e à cultura historicamente produzida. Portanto, no que se refere à Educação Infantil, superando a fragmentação entre cuidar e educar.

A docência na Educação Infantil, especialmente na creche, diferentemente das demais etapas e níveis de ensino, apresenta especificidades ainda mais acentuadas, uma vez que envolve um conjunto de profissionais específicos de apoio, nomeados de diferentes formas, conforme anunciamos anteriormente. A relação entre auxiliares de creche e professoras é atravessada por múltiplas tensões, pois, embora atuem diretamente com as crianças, as auxiliares de creche não integram a carreira do magistério, o que resulta em uma divisão hierárquica entre funções pedagógicas e de cuidado do ponto de vista do quadro funcional; na prática, entretanto, algumas docentes e auxiliares afirmam realizar as mesmas atividades (Paulino e Côco, 2014).

Em síntese, os estudos sobre a autonomia docente ainda se concentram predominantemente nos ensinos fundamental e médio, embora pesquisas recentes venham abordando a docência na Educação Infantil, campo que, historicamente, foi marcado por práticas assistencialistas e pela fragilidade no reconhecimento da especificidade de sua prática profissional. A presente pesquisa busca contribuir para o debate ao situar a autonomia docente da/na Educação Infantil na discussão mais ampla sobre a regulação transnacional da profissão docente, por considerar que se trata de uma questão inserida em um campo de tensões fortemente influenciado pela OCDE na regulação das políticas educacionais, por meio de uma agenda globalmente estruturada para a educação.

3.3 SISTEMA-MUNDO E REGULAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação escolar e a regulação da profissão docente devem ser compreendidas como parte constitutiva do sistema-mundo

[...] um sistema social, um sistema que possui limites, estruturas, grupos associados, regras de legitimação e coerência. A sua vida é feita das forças em conflito que o mantêm unido por tensão e o dilaceram na medida em que cada um dos grupos procura eternamente remodelá-lo a seu proveito. Tem as características de um organismo, na medida que tem um tempo de vida durante o qual suas características mudam em alguns aspectos e permanecem estáveis noutros (Wallerstein, 1974, p. 337).

As regras de legitimação desse sistema são fornecidas pelos próprios Estados, os quais se constituíram no bojo dele e, portanto, não podem ser compreendidos fora do contexto do desenvolvimento da economia-mundo. Contudo, o sistema não se circunscreve a um ou a alguns Estados, pois possui um escopo mais amplo, à semelhança dos antigos impérios; por essa razão, é denominado mundo. “Esse sistema não se restringe apenas ao econômico. Se fosse o caso, seria chamado de ‘economia-mundo’ e não de ‘sistema-mundo’”, conclui Wallerstein (1974, p. 338).

O itinerário da análise do sistema-mundo exige recortes temporais que articulam a longa duração da história capitalista à sua expansão e às suas transformações. Wallerstein (2002) indica que os marcos temporais são construídos a partir de uma abordagem histórica holística, inspirada em Fernand Braudel, Amílcar Cabral, Franz Fanon, Karl Polanyi e Ilya Prigogine, e organizados em torno de três escalas principais: 1) a longa duração; 2) os ciclos sistêmicos de acumulação hegemônica; e 3) os ciclos econômicos.

Nesse sentido, o processo de globalização se confunde com a própria existência e expansão do sistema-mundo desde o século XVI (Wallerstein, 2000), instaurando colônias e promovendo, a partir de meados do século XX, transformações que alteram a configuração do Estado e do processo educativo escolar, em razão das demandas do neoliberalismo global. Dale (2010) assinala que, nesse contexto, ocorre a fusão entre regulação e emancipação. O sistema-mundo vivencia crises estruturais profundas e, diante desse cenário, torna-se possível fazer novas escolhas e buscar novos horizontes firmados em uma perspectiva de valorização e de respeito ao outro, independentemente de questões de natureza econômica, étnica ou social.

Dada a atualidade da análise de Wallerstein (1974, 2000, 2002, 2007, 2012), em face de um conjunto de eventos que evidenciam o surgimento de novos centros de poder e de novas demandas do capitalismo, em decorrência de suas crises sistêmicas também no século XXI, apoiamo-nos nesse “movimento do saber” – que é mais do que uma teoria, se é que é uma teoria

(Wallerstein, 2012, p. 17) – para observar a relação entre sistema-mundo, atendimento educacional às crianças de 0 a 5 anos de idade e profissão docente na Educação Infantil.

A partir de Wallerstein (2007), observa-se como os conceitos de *centro*, *periferia* e *semiperiferia* contribuem para a compreensão das relações entre teorizações (conhecimento científico), desenvolvimento econômico da economia-mundo capitalista, educação escolar e controle do ofício docente. Wallerstein (1974, 2000, 2002, 2007, 2012) destaca a importância da história, ao enfatizar que os processos são sistêmicos. Nessa perspectiva, a história total do sistema-mundo, em contraponto à história das subunidades tomadas separada e comparativamente, constitui elemento fundamental para a compreensão de seu estado presente. É preciso recuar na análise histórica, opondo-se a abordagens centradas exclusivamente nos períodos contemporâneos ou restritas à cobertura dos séculos XIX e XX; o autor defende essa posição com base em Fernand Braudel e na Escola dos *Annales*. A longa duração representa, para o sistema-mundo, a contrapartida temporal de sua especificidade espacial, o que implica sublinhar que os sistemas-mundo configuram sistemas históricos, isto é, suas estruturas não são imóveis: nascem, desenvolvem-se e se extinguem, existindo transições entre um sistema histórico e aquele, ou aqueles, que lhe sucedem.

Os ciclos sistêmicos de acumulação hegemônica, conforme o autor, confundem-se com a própria história do sistema-mundo e se expressam em movimentos de ascensão, apogeu e declínio, em outras palavras, nas alternâncias de poder. O período de 1450 a 1640, correspondente aos séculos XV ao XVII, constituiu o momento de expansão da Europa e de profundas transformações, com destaque para o comércio marítimo, no qual Portugal, Espanha e Holanda se sobressaíram. Entre 1600 e 1750, abrangendo os séculos XVII e XVIII, ganha relevo o mercantilismo e a expansão da economia-mundo europeia, com a Grã-Bretanha assumindo posição central. O período de 1730 a 1850, situado entre os séculos XVIII e XIX, compreende a segunda grande expansão da economia-mundo capitalista. Já o intervalo mais amplo de 1789 a 1914, do final do século XVIII ao início do século XX, registra o triunfo do liberalismo centrado e a ênfase no livre mercado, configurando um momento marcado por transformações significativas, como a Revolução Francesa, a expansão do capitalismo industrial e o surgimento de novas potências. Entre 1945 e 1990, eclodem processos como a consolidação da produção fordista, o estabelecimento do dólar como moeda central, a afirmação do poder militar norte-americano e a emergência do neoliberalismo.

Wallerstein (2000, 2002) afirma que o sistema-mundo vivencia novas crises a partir dos anos 1990 e passa a enfrentar, desde então, um processo de bifurcação, sempre permeado por possibilidades de mudança para melhor ou para pior. Eventos como a crise imobiliária de 2008

nos Estados Unidos, que rapidamente se propagou para a Europa, as interrupções nas cadeias de abastecimento *just-in-time*, as reformas educativas em contexto global, a escassez de petróleo, a natureza imprevisível das ações tradicionais e das criptomoedas, bem como a pandemia de 2019, apontam para a necessidade de observar a sequência das crises atuais, englobando-as em um período histórico mais longo (Williams, 2023). Se, em determinado momento da história, triunfou o liberalismo centrista, pode-se considerar que, a partir de meados do século XX, vêm ganhando centralidade o neoliberalismo (Dardot; Laval, 2016; Laval, 2019) e o ordoliberalismo (Jessop, 2019, tradução nossa; Neves, 2021). Wallerstein, ao longo de sua obra, mostra que as crises do capitalismo podem ou não ser resolvidas a depender das escolhas coletivas realizadas. O autor assinala, ainda, que essas crises se movem e se deslocam geográfica e setorialmente.

Dale (2014), em direção complementar, mostra que os problemas centrais do Estado e do capitalismo permanecem os mesmos de outrora. Isto implica a necessidade de apoio infraestrutural ao processo de acumulação, de garantia de um contexto para sua expansão, consolidação e manutenção, bem como de legitimação do modo de produção capitalista, incluindo o próprio papel do Estado. O capital não consegue resolver seus problemas de forma autônoma, ainda que essas relações sejam questionadas a partir da crise de 2007/2008. “O capital continua a ter que ser protegido de si mesmo. Tem de ser salvo de si mesmo, porque é intrinsecamente incapaz de controlar a si mesmo. Precisa daquele corpo externo, para o qual todos nós contribuimos, o Estado” (Dale, 2014, p. 6).

O capital, observa o autor, reconhece possivelmente os limites e constrangimentos impostos pelo Estado; não obstante, procura continuamente empurrá-los, reduzi-los e contorná-los. Desse modo, os problemas centrais persistem: o sistema mostra-se incapaz de prover as condições de sua própria existência, dada sua vulnerabilidade intrínseca; por conseguinte, tampouco assegura condições de coesão social. Ademais, as condições reais que constroem o desenvolvimento social deslocaram-se, em grande medida, do plano nacional para o transnacional. Nesse cenário, a preocupação deixa de se concentrar em distúrbios domésticos e passa a incidir sobre movimentos transnacionais e até desnacionalizados (Dale, 2014).

No cenário atual, os Estados têm de prover conjuntamente a coesão social, uma vez que se encontram sob ameaça coletiva de forças globais, regionais e localmente estruturadas, de ânimos ideológicos, além de iniciativas econômicas que buscam inibir sua capacidade de ação. Os problemas centrais persistem; contudo, a legitimação assume posição ainda mais central. Desse movimento, decorrem a exigência de redução da educação a um papel instrumental voltado às qualificações para a empregabilidade, a intensificação da necessidade de

acumulação, a emergência de novas lutas políticas, sociais e de classe, bem como a desnacionalização e a transformação de políticas, capital, subjetividades políticas, espaços urbanos e marcos temporais. Esses processos se desenvolvem no contexto de uma globalização desigual que ocorre tanto dentro quanto além das fronteiras nacionais (Robertson e Dale, 2011).

Diante desse quadro, Dale (2008) e Robertson e Dale (2011) afirmam que os sistemas educacionais das nações modernas passaram a enfrentar mudanças significativas em diferentes dimensões: em termos de mandatos, isto é, do que se espera que os sistemas educativos cumpram e que passa a orientar a política educacional; em termos de capacidade, relativos aos recursos humanos e fiscais destinados à oferta de educação; na massificação do ensino e na ampliação da faixa etária obrigatória, conforme analisam Teodoro (2003) e Tenti Fanfani (2007); e, por fim, em termos de governança do setor educacional.

O próprio Estado foi reconfigurado com a introdução da NPG: deixou de operar apenas como Estado-nação ou como um “Estado executivo eficiente” para atuar como coordenador em último recurso e instância quando outros agentes de governança falham, como ocorre em inúmeros fracassos de Parcerias Público-Privadas (PPPs). Quando os “problemas centrais” não são resolvidos, é ainda ao Estado que se recorre. A passagem de governo para governança incide sobre a divisão funcional do trabalho entre as escalas supranacional, nacional e subnacional, bem como sobre a coordenação conjunta entre Estado, mercado, comunidade e lar na regulação educacional, envolvendo financiamento, provisão, propriedade e controle (Dale, 2010).

A esse respeito, Jessop (2003) adverte que a governança foi celebrada como um novo paradigma, embora o conceito exista desde os anos 1940, com a promessa de resolver problemas em contextos complexos, superando tanto a anarquia do mercado quanto o planejamento hierárquico de cima para baixo, diante da crescente complexidade de um mundo globalizado. Com o avanço da chamada “boa governança”, contudo, passaram também a ser reconhecidos seus limites e riscos de fracasso. A governança envolve igualmente a metagovernança, em outros termos, a auto-organização reflexiva de atores interdependentes, baseada no diálogo e no compartilhamento de recursos para projetos mútuos e para a gestão de dilemas. Ainda assim, a governança não pressupõe simetria de poder nem distribuição equitativa de benefícios; exige, sobretudo, o compromisso dos participantes com essa coordenação reflexiva diante da interdependência recíproca que se instaurou.

Esse processo de governança guarda heranças históricas que persistem e, ao mesmo tempo, transmutam-se. As transformações sociais e espaciais no bojo do sistema-mundo, nas localidades consideradas centros, periferias e semiperiferias, constituem uma espécie de “pano de fundo mais amplo” para a regulação do trabalho e das finalidades da educação escolar, que

têm ampliado cada vez mais a faixa etária da escolaridade obrigatória, conforme evidenciam os relatórios-sínteses das Cúpulas (Schleicher, 2011–2022). Os conceitos de *centro*, *periferia* e *semiperiferia* não estão ultrapassados. Eles dizem respeito não apenas à relação entre países e regiões no sistema-mundo, mas também às localidades no interior de um mesmo país, visto que se trata de um sistema hierárquico, desigual e estruturado na exploração²⁸.

Mais adiante, pode-se perceber que os países convidados a expor suas “boas práticas” educacionais nos encontros das Cúpulas são, principalmente, aqueles mais ricos e com forte poder político. Trata-se de países localizados na América do Norte e em alguns setores da Europa e da Ásia.

Portanto, a educação escolar, enquanto fenômeno global, tem visto seu desenvolvimento e sua afirmação fortemente influenciados pela localização dos países e das regiões no sistema mundial. Como ocorre com os demais fenômenos globais, a escola possui uma raiz local, cujo modelo foi desenvolvido na Europa e, progressivamente, universalizado. Ao longo do tempo, a força da educação escolar reside em sua “capacidade demonstrada em se afirmar não como o melhor sistema, mas como o único possível e imaginável” (Teodoro, 2003, p. 17).

Com isso, a progressiva expansão da escola a todas as camadas e grupos sociais (de todas as faixas etárias e sexo) conduziu à consolidação de modelos de organização escolar e de organização pedagógica capazes de abarcar um número cada vez maior de alunos. Com esse propósito, desde o século XIX, desenvolveu-se uma lógica de ensino voltada a responder ao desafio de ensinar a muitos como se fosse a um só, transformando a escola em elemento central de homogeneização linguística e cultural, de invenção da cidadania nacional e, conseqüentemente, de afirmação do Estado-nação. Teodoro (2003) demonstra que esse processo esteve diretamente associado à consolidação histórica da escola como instituição fundamental do projeto moderno de organização social.

No entanto, o processo de massificação escolar é capitalista e transforma valores, regras e objetivos consolidados ao longo de mais de um século e que presidiram a construção da escola republicana. No percurso atual do capitalismo neoliberal, a escola entra em crise (Laval, 2019), bem como a docência e a autonomia do professor. No momento em que a escola abre suas

²⁸ Concebemos que essa estrutura permanece, mas sob a roupagem do neoliberalismo e as transformações naturais próprias do sistema. No centro: tendência a alta industrialização e inovação tecnológicas; controle de fluxos financeiros; bens de alto valor agregado; maior capacidade de impor regras econômicas, políticas e culturais. O centro explora periferia e semiperiferia (matérias-primas, força de trabalho barata) e exporta ideias, tecnologias. A periferia tende à especialização em commodities, reduzido grau de industrialização e autonomia tecnológica, maior vulnerabilidade a crises e Estados frágeis. A semiperiferia (caso do Brasil e da América Latina) funciona como “amortecedor”: algum nível de industrialização e inserção internacional, porém com dependência externa e sem hegemonia global (Camarinha, 2017; Martins, 2015; Wallerstein, 1974, 2002, 2007, 2012; Teodoro, 2003; Pochmann, 2022).

portas a novos públicos escolares, não apenas para o ensino elementar, como ocorreu no passado, mas também para os ensinamentos infantil e médio – em que pese o fato de muitas crianças e jovens ainda permanecerem fora da escola – e, tendencialmente, para o ensino superior (Teodoro, 2003), outros atores para além dos professores passam a participar e a disputar a produção das políticas educativas, bem como a arbitrar sobre “o que, como e quando ensinar”: decisores políticos, grandes empresas, estudantes, famílias, igrejas, organizações não governamentais, fundações e organismos multilaterais.

Diante dos ataques do neoliberalismo ao ensino público, a análise do Sistema-Mundo proposta por Wallerstein (1974) contribui para a reflexão sobre a amplamente divulgada distinção entre epistemologias idiográficas e nomotéticas, distinção essa que se mostra superada, enganosa e deletéria para análises que buscam solidez teórica e explicativa.

Tal separação apenas fortalece a racionalidade e as práticas neoliberais. Com base no autor, entendemos que a realidade social é sempre e necessariamente histórica, pois a realidade inevitavelmente muda a cada nanosegundo, e estrutural, no sentido de que a ação social é conduzida por constrangimentos oriundos do sistema histórico-social no interior do qual a atividade em questão ocorre, conforme já exploramos.

Na articulação das contribuições de Jessop (2010, 2015) e Wallerstein (1974, 2002), compreendemos que os discursos construídos para sustentar o sistema-mundo, desde o século XVI, jamais se transferiram de modo linear de uma região para outra. Ainda assim, sua expansão, consolidação e crises têm se apoiado, e continuam a se apoiar, na exploração, nas injustiças em massa, na subjugação do outro, na barbárie, na invasão militar, na ingerência (Wallerstein, 2007) e no estranhamento do ser humano em relação ao trabalho enquanto elemento constituinte da existência. O advento do sistema-mundo aprofundou a separação entre trabalhador e meios de produção. Contudo, persistem resistências e produções contra-hegemônicas. Essa tensão combina instituições, redes, ordens de discurso, tecnologias de poder, posições de sujeitos e processos de subjetivação. Todos esses aspectos são operados por modos de seletividade semiótica, estrutural, tecnológica e agencial, mediados por mecanismos de retenção, variação e seleção.

3.4 O DISCURSO COMO TÉCNICA E DISPOSITIVO DE GOVERNANÇA E REGULAÇÃO DAS PROFESSORAS

A linguagem e o simbolismo estão envolvidos nas formas específicas de organização social do sistema-mundo e contribuem para o (des)reconhecimento do imaginário e para a

(des)representação de classe. Há interconectividade entre a linguagem e outros elementos do social, tanto no passado quanto no presente. Embora distintos, linguagem e outros elementos do social mantêm relação entre si, sem que a primeira seja determinada pela existência material (Jessop e Sum, 2018). A linguagem expressa a consciência prática e a divisão manual-intelectual e internacional do trabalho, pois, com Wallerstein (1974), entendemos que as ideias e a linguagem organizam e integram as relações de produção de qualquer economia-mundo, situada no tempo e no espaço, seja ela capitalista, feudal, socialista ou de outra natureza.

Jessop e Sum (2018) indicam que ideias e linguagem se adaptam, são modificadas e traduzidas em correspondentes jurídico-políticos, intelectuais, em formas sociais, filosóficas e de consciência. O discurso, portanto, carrega semânticas e pragmáticas próprias do fazer político. A linguagem constitui expressão da força intelectual de produção e de cooperação social, além de componente necessário e constitutivo de qualquer modo de vida social. Em decorrência disso, economia, política e Estado não se configuram como categorias neutras.

Nesse sentido, a trajetória do sistema-mundo e o processo de governança supranacional da profissão docente são a expressão de “conjuntos heterogêneos de práticas sociais instituídas (incluindo seus aspectos discursivos e materiais)” (Jessop, 2015, p. 133), que refletem e refratam relações de poder. Certos dispositivos processuais favorecem determinados discursos e suas práticas associadas, bem como filtram discursos e práticas contrárias. Esse processo envolve tanto a seletividade discursiva – por exemplo, cadeias de gênero, estilos, identidades, juízos de valor, disputas, tentativas de remodelação e mudança nos modos de produção da vida – quanto a seletividade material – por exemplo, o privilégio de certos locais dominantes de discurso por meio de vieses estruturais em ordens organizacionais e institucionais específicas. “Tais mecanismos discursivos e materiais fortalecem recursivamente gêneros, estilos e estratégias apropriados e eliminam seletivamente alternativas inadequadas e tornam-se mais poderosos quando operam em muitos locais para promover discursos complementares em toda a sociedade” (Jessop, 2010, p. 341).

Em face disso, perguntamo-nos: “como se generalizam táticas e estratégias discursivas para que se crie uma lógica específica como condição de uma ação efetiva em resposta a um problema urgente?”. Inversamente, mas de modo recíproco, questionamo-nos também: “como um conjunto heterogêneo de elementos estruturais se articula em um aparato que sustenta uma lógica específica?”. Nessa direção, o autor afirma que se trata de um processo complexo, pois

[...] uma linha estratégica geral emergente depende dos contextos dependentes do caminho em que um dispositivo é montado; por sua vez, um dispositivo emerge da intersecção de diferentes linhas estratégicas, potencialmente modeladoras de

caminhos. É uma resposta a problemas urgentes e, além disso, envolve não apenas práticas discursivas, mas também práticas sociais mais amplas desenvolvidas para resolver o problema tal como interpretadas e reinterpretadas ao longo do tempo (Jessop, 2015, p. 133).

Nessa linha de análise, uma abordagem para examinar a montagem e a consolidação de dispositivos em resposta a “problematizações” específicas do sistema-mundo em sua fase atual – como, por exemplo, a necessidade de garantir um sistema com professores de elevada qualidade para enfrentar os desafios formidáveis do século XXI (Schleicher, 2011–2022) – consiste em “estudar esse processo evolutivo em termos da interação de diferentes modos de variação, seleção e retenção” (Jessop, 2015, p. 134, tradução nossa), considerando dois modos transversais de seletividade: o tecnológico e o agencial. Todos os modos – semióticos, estruturais, tecnológico e agencial – envolvem diferentes modalidades de *variação, seleção e retenção*. No entanto, é importante reconhecer a evolução desses processos e seus efeitos contingentes, sem assumir que apresentem, necessariamente, resultados progressivos, prossegue o autor.

Na *seletividade estrutural*, há uma configuração assimétrica que “só existe na medida em que é reproduzida por meio de práticas sociais e pode ser transformada por meio de mudanças moleculares cumulativas e/ou de tentativas mais deliberadas de alterar o padrão de restrições e oportunidades” (Jessop, 2015, p. 134). No modo de *seletividade discursiva*, a assimetria ocorre em virtude de constrangimentos e oportunidades inscritos nos discursos, no que se refere ao que pode ou não ser dito, visto que os recursos semióticos estabelecem limites ao que pode ser imaginado, no que diz respeito a objetos, a enunciados possíveis no interior de uma formação discursiva, a temas que podem ser articulados em um determinado campo semântico ou a posições de sujeito que podem ser adotadas (Jessop, 2015). Os “aspectos da seletividade discursiva enquadram e filtram apelos, argumentos, textualizações, reivindicações e legitimações específicas, tornando alguns mais ressonantes do que outros” (Jessop, 2015, p. 134).

Na *seletividade tecnológica*, há forças materiais e intelectuais de produção, suas relações técnicas, suas redes sociais, bem como tecnologias sociais que constituem objetos, criam posições de sujeito e recrutam sujeitos; esse conjunto de elementos produz e organiza relações de poder/conhecimento e processos de governamentalização:

[...] tecnologias foucaultianas de disciplina, normalização e governamentalidade e seu papel nas relações de poder/conhecimento, na governança da conduta, mediadas por instrumentos específicos de classificação, registro, cálculo etc. Essas tecnologias condicionam a produção da hegemonia e suas alternativas sub-hegemônicas ou contra-hegemônicas (Jessop, 2015, p. 135, tradução nossa).

Nas *seletividades agenciais*, são consideradas “as capacidades de agentes sociais/públicos (ou de conjuntos de agentes) de ‘fazer a diferença’ em conjunturas particulares, graças à sua capacidade idiossincrática de explorar seletividades estruturais, discursivas e tecnológicas” (Jessop, 2015, p. 135, tradução nossa), o que inclui habilidades para: “(1) ler conjunturas e identificar potenciais de ação; (2) repolitizar discursos sedimentados e rearticulá-los; (3) inventar novas tecnologias sociais ou recombina-los; e (4) implantar estratégias e táticas para mudar o equilíbrio de forças no espaço-tempo” (Jessop, 2015, p. 135, tradução nossa). Esse conjunto de agentes pode variar desde interações rotineiras, mediadas por ordens institucionais, até formações sociais de grande escala, como, por exemplo, a formulação e a implementação de políticas.

A *variação* refere-se ao momento em que os discursos dominantes de uma política, por exemplo, entram em crise e a sua revisão torna-se necessária, à medida que surgem novos desafios e conjunturas socialmente construídas. Esses processos correspondem, em geral, a situações em que o descontentamento popular ganha força, muitas vezes *estimulado* por atores-chave do campo político-educacional, em relação às características da oferta educacional ou à colocação em pauta de considerações associadas à qualidade educacional, frequentemente derivada dos resultados de desempenho dos sistemas educacionais em avaliações padronizadas. Nesses processos, diferentes atores (mídia, *think tanks*, organizações não governamentais) e a própria oposição política, conforme o caso, tornam-se relevantes, gerando pressão sobre os governos para a introdução de mudanças institucionais nos sistemas educacionais (informação verbal).

Em face do potencial enorme de *variação* nas interpretações de problemas sociais (urgências) e nas soluções propostas, estudiosos da Economia Política Cultural exploram como algumas interpretações e soluções são selecionadas e retidas. “Isso é essencial para explicar o movimento da construção e, com base nisso, para explicar o caráter das disposições que se consolidam em torno de interpretações específicas de um problema social e de seu correspondente conjunto de soluções políticas” (Jessop, 2015, p. 135, tradução nossa). “A esse respeito, a plausibilidade das interpretações e das soluções políticas que lhes estão associadas (incluindo a não tomada de medidas) depende da sua ressonância (e, portanto, da sua capacidade de reinterpretação e mobilização) com as forças-chave capazes de traduzi-las em políticas” (Jessop, 2015, p. 136, tradução nossa).

A *seleção* diz respeito à priorização de discursos particulares para interpretar eventos, legitimar ações e representar fenômenos sociais. Diversos aspectos semióticos atuam nesse processo, influenciando a ressonância dos discursos em termos metanarrativos pessoais,

organizacionais, institucionais e mais amplos, bem como delimitando possíveis combinações de semiose e práticas semióticas em uma dada ordem semiótica. Fatores materiais também operam nesse nível, por meio de relações de poder conjunturais ou enraizadas, da dependência de trajetória e das seletividades estruturais.

Todas as narrativas são seletivas, apropriam-se de alguns argumentos e os combinam de maneiras específicas. Assim, devemos considerar também o que não é declarado ou silenciado, reprimido ou suprimido, em discursos específicos. O poder interpretativo depende da 'teia de interlocução' em diferentes campos e de suas seletividades discursivas, da organização e operação dos meios de comunicação de massa, do papel dos intelectuais na vida pública, dos vieses estruturais e das operações estrategicamente seletivas de vários aparatos de dominação própria (Jessop, 2015, p. 136, tradução nossa).

A *seleção* corresponde ao momento em que os decisores políticos escolhem o tipo de solução política para enfrentar os desafios identificados (e socialmente construídos) no momento da *variação*. Em última análise, refere-se à interpretação que acaba por prevalecer sobre a natureza e as causas dos desafios educacionais, por exemplo, e sobre o tipo de solução que se julga adequada. No momento da *seleção*, os atores que produzem evidências tornam-se relevantes, embora nem todos os tipos, nem todas as fontes de evidência, sejam percebidos e considerados da mesma maneira pelos formuladores de políticas, e alguns atores internacionais gozem de maior reconhecimento ou de maior capacidade de definir o curso das políticas (informação verbal)²⁹.

Outros elementos atravessam os discursos. O *poder*, a *autoridade interpretativa* e também a *aprendizagem individual*. O poder refere-se às diferenças na capacidade das forças sociais de identificar, selecionar e interpretar problemas urgentes e traduzi-los em políticas destinadas a apresentar, manter ou transformar o mundo. Não se trata tanto de ter as melhores análises científicas e os argumentos mais persuasivos, mas de ter a capacidade de agir sobre uma dada interpretação, o que também envolve o acesso a estruturas-chave de tomada de decisão, como a disponibilidade de tecnologias governamentais apropriadas e a capacidade de mobilizar apoio suficiente para fazer a diferença em uma conjuntura. A autoridade interpretativa é mais restrita, mas às vezes mais significativa na prática. Ela diz respeito à instância ou à autoridade jurídica com o direito legal de interpretar a lei em um determinado contexto jurídico-político e traduzir essa interpretação em política (Jessop, 2010, 2015, tradução nossa; Jessop; Sum, 2018, tradução nossa).

A *aprendizagem individual* associa-se aos aspectos organizacionais e sociais em contextos de “problemas” ou “crises”. É aqui que podemos falar em “despositivação”: nas

²⁹ Moschetti, 2023.

situações de crise, os dispositivos hegemônicos – conjunto de instituições, organizações, redes, discursos, técnicas e instrumentos que articulam determinadas respostas a problemas históricos – deixam de ser tomados como dados, naturais ou inevitáveis e são reabertos à *variação, seleção e retenção* de novas soluções. A *aprendizagem*, nesse sentido, é crucial para a estabilização e a transformação social, o que se evidencia nos esforços para prevenir crises, na gestão de crises e nas capacidades desiguais de moldar, impor ou ignorar aprendizagens.

Os sinais e sintomas de crises remetem a uma realidade não imediatamente evidente; desde o início, porém, eles são produzidos como indícios de nexos causais, exigindo a conexão entre o nível real (mecanismos, processos invisíveis) e o nível empírico (os sinais visíveis), explica Jessop (2015). “Assim como um diagnóstico médico requer conhecimento baseado em observação cuidadosa, aprendizado por tentativa e erro e processos sucessivos de compreensão, o mesmo acontece com uma interpretação dos sintomas de crise” (Jessop, 2015, p. 141, tradução nossa). A despositivação é precisamente o momento em que, por meio de diagnósticos concorrentes e aprendizagens seletivas, se desnaturalizam dispositivos anteriores e se disputam novos arranjos institucionais e discursivos para recompor a ordem em crise.

A *retenção* de discursos ressonantes refere-se à inclusão no *habitus* e na identidade pessoal de um ator; à representação de normas em rotinas organizacionais; à integração em regras institucionais; à objetificação, no ambiente construído, de tecnologias materiais e intelectuais; e à articulação em estratégias de acumulação amplamente aceitas, projetos de Estado ou visões hegemônicas. Quanto maior for a gama de locais, horizontal e verticalmente, em que discursos ressonantes são conservados, maior será o potencial para institucionalização efetiva e integração em padrões de coerência estruturada e de compromisso duradouro. As influências restritivas de interdependências complexas e recíprocas também afetarão, de modo recursivo, o escopo para reter discursos ressonantes (Jessop, 2010, tradução nossa).

O conhecimento, seja ele científico ou de outra natureza, integra a montagem dos dispositivos e associa-se às estratégias de produção das políticas educativas, constituindo-se, muitas vezes, em recurso para solucionar problemas sociais e, ao mesmo tempo, como chave de “despositivação”, como indica Jessop (2010, tradução nossa). A citação a seguir mostra como uma marca de conhecimento pode operar como um dispositivo hegemônico.

Uma marca de conhecimento pode se definir como um dispositivo hegemônico, incidindo sobre a construção de significados e influenciado por gurus ou consultores acadêmicos mundiais que reivindicam um conhecimento único, de um campo estratégico ou político, traduzindo o que defendem, pragmaticamente, em símbolos, receitas, kits de ferramentas, ou seja, em estratégias que situam os problemas políticos e os dilemas em diferentes locais e escalas, apelando para orgulho, ameaças e ansiedades sobre a mudança social e seus desafios (Jessop, 2015, p. 137-138).

Em síntese, compreender a educação escolar e a regulação da profissão docente como parte constitutiva do sistema-mundo permite reconhecer que sua trajetória conserva assimetrias de poder, ao mesmo tempo em que nos desafia a produzir discursos e práticas contra-hegemônicas. O percurso de desenvolvimento do sistema-mundo não é linear nem neutro, mas atravessado por disputas, contradições, reconfigurações em diferentes momentos históricos e por crises profundas. Na crise, está a nossa possibilidade de intervenção, de mudança e de escolhas.

Ao mesmo tempo em que a escola se torna instrumento de legitimação e difusão das ideias do sistema-mundo, ela também é espaço de resistências e ressignificações. Essa dinâmica evidencia que a autonomia da/na profissão docente na Educação Infantil, longe de se constituir de forma isolada, emerge entre tensões globais e locais, hegemonia e contra-hegemonia, regulação e emancipação, revelando limites e possibilidades de buscarmos uma nova lógica de relação mundial.

3.5 CONHECIMENTO CIENTÍFICO: DISPOSITIVO HEGEMÔNICO E CONTRA HEGEMÔNICO NA REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

O conhecimento científico não é neutro. Sua produção e circulação são atravessadas por disputas de poder, interesses institucionais e condicionantes históricos. A OCDE, assim como outros atores supranacionais, frequentemente realiza uma apropriação seletiva do conhecimento, mobilizando-o de forma parcial para sustentar agendas políticas neoliberais e legitimar processos de regulação educacional em escala global. Essa assimetria entre conhecimento científico e seu uso político reflete uma dinâmica mais ampla em que a ciência é instrumentalizada como recurso para a formulação de políticas, conforme interesses e disputas de diferentes grupos no contexto atual do sistema-mundo. No entanto, esse ponto de partida não implica negar a relevância do conhecimento científico, mas situá-lo no quadro das tensões que o conformam, assim como de sua utilização social. Foi a partir dessa inquietação e dessa perspectiva que conduzimos a revisão bibliográfica e a construção do percurso teórico-metodológico.

O campo da política educacional, consolidado no Brasil a partir dos anos 1960 com a criação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e fortalecido nas décadas seguintes com a expansão da pós-graduação e dos grupos de pesquisa na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), bem como por

diversas pesquisas, como as de Bastos e Ferreira (2024), Oliveira (2005, 2020) e Verger (2019), evidencia como o conhecimento científico se tornou recurso estratégico nas disputas contemporâneas. Se, de um lado, organismos internacionais como a OCDE instrumentalizam sobretudo conhecimentos científicos, técnicos e midiáticos para legitimar políticas neoliberais de descentralização, *accountability* e avaliação em larga escala, tendo o PISA e as Cúpulas como exemplos paradigmáticos desse estaticismo regulatório; de outro, é precisamente no uso crítico do conhecimento científico que se encontra a possibilidade de confrontar falácias e desigualdades sociais e educacionais.

A pesquisa em política educacional, portanto, não pode se restringir à descrição de reformas e de críticas meramente negativas ao saber sistematizado, mas deve problematizar seu uso interessado, reafirmar sua função emancipatória, mostrando que apenas um conhecimento enraizado em projetos de justiça social e de valorização da formação humana pode oferecer alternativas à lógica reducionista que hoje subordina a educação às exigências do mercado. Nessa direção, uma questão que se coloca é: como desconstruir provas firmadas no conhecimento científico somente por meio da opinião, dos saberes práticos e do conhecimento religioso? Trata-se de uma reflexão complexa, mas sempre necessária.

É preciso reconhecer que, historicamente, a ciência vem sendo mobilizada para difundir e consolidar o sistema-mundo, limitando, em alguns momentos, nossa capacidade de buscar novos horizontes. Parafraseando Boltanski e Chiapello (2009), o sistema-mundo não pode encontrar em si mesmo recursos para fundamentar motivos de engajamento e argumentos orientados para a justiça, posto que sua finalidade se esgota em si mesmo, agregando ciência, outros saberes e quaisquer recursos morais, transmutando-os e alterando-os, visando à sua própria manutenção.

Eis aí uma contradição na função do conhecimento científico moderno: servir ao sistema-mundo capitalista, aos grandes grupos empresariais, aos interesses de países mais ricos, contribuir para a transformação da escola em empresa (Laval, 2016) e, ao mesmo tempo, constituir-se, essencialmente, em um produto histórico das interações entre seres humanos e a natureza, tão importante não somente no processo de humanização, mas também no enfrentamento de posturas que buscam justificar a razão de ser de todas as coisas à luz da *doxa*, da fé e do senso comum, ou mesmo de uma *episteme* que afasta o ser humano de si mesmo.

Em face da imbricação humana nesse processo de produção do conhecimento científico, Bourdieu (2001) convida-nos a empreender uma autoanálise coletiva da instituição científica que possa [...] ir além de todas as especulações de especialistas (sobretudo em “cientometria”) e de todas as recomendações de comitês e de comissões (Bourdieu, 2001, p. 18). Para tanto,

elabora como conceito a noção de campo científico³⁰ argumentando a necessidade de romper com antagonismos de tradições pós-modernistas e marxistas, pois, entre esses dois polos, existe um universo intermediário no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem e reproduzem a arte, a literatura e a ciência.

Esse universo é um mundo social como os demais, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas internamente, além das influências externas. Por isso, goza de um certo grau de autonomia. Assim, todo campo científico é um campo de lutas e de forças para conservar ou transformar-se. Dentro das estruturas objetivas e dos princípios de cada campo (literário, artístico, jurídico ou científico), ganha representatividade ou ocupa um lugar de destaque aquele que dispõe de determinado capital científico. Nessa perspectiva, “quem fala”, alerta e ensina Bourdieu (2001).

Em resumo, entendemos que é importante o desenvolvimento de pesquisas, no campo da política educacional, e de diálogos que se voltem de fato à valorização do humano em todas as suas possibilidades e dimensões, sem desconsiderar a existência de diferentes fases geracionais, saberes, culturas e epistemologias. É imperativo, porém, que tais epistemologias converjam, prioritariamente, para princípios que visem à valorização humana; que se fundamentem em um “amor mundi”, como recomendou Hannah Arendt (1958), um tipo de amor que se dirige ao mundo e à vida em comum, ao compromisso com a vida pública e com a convivência entre os seres humanos e a natureza, em oposição a uma lógica que se concentra apenas nas relações pessoais e no afeto individual.

³⁰ O autor desenvolve o conceito de campo científico no início dos anos 1970, buscando trazer novo modo de análise do social que não tivesse como lente a tradição dominante da sociologia da ciência e sua visão conciliadora da “comunidade científica” (Bourdieu, 2001, p. 12).

4 INSTITUCIONALIZAÇÃO E PRÁTICA PROFISSIONAL, EXPRESSÕES DE UM FENÔMENO EM DISPUTA-CONSTRUÇÃO

Neste capítulo, analisamos a configuração empírica do objeto de pesquisa no contexto do “novo profissionalismo”, também denominado profissionalismo organizacional ou gerencial. Para tanto, organizamos a análise em quatro blocos, considerando a seguinte sequência cronológica: do presente ao passado. No primeiro deles, apresentamos características predominantes do “novo profissionalismo” e reconhecemos que esse fenômeno ganha contornos próprios segundo as características do nosso país. Problematizamos como o profissionalismo gerencial produz implicações sobre a autonomia dos professores da Educação Básica, dando realce à docência com crianças de 0 a 5 anos.

No segundo momento, exploramos a concepção de autonomia da e na profissão docente, buscando evidenciar a forma concreta assumida pelo objeto. Demarcamos, apenas para fins de análise, posto que os dois aspectos se correlacionem: a autonomia *da* profissão – ofício reconhecido social e juridicamente – e a autonomia *na* profissão – dimensão prática do trabalho educativo realizado na sala de aula, na escola.

No terceiro, realizamos uma breve digressão histórica, buscando demonstrar como e *por que* chegamos à configuração atual da docência com crianças pequenas, no século XXI. Observamos que, diferentemente das demais etapas de ensino da educação básica, o trabalho educativo com esse público não era considerado nos modelos escolares de instrução tradicional, do século XVI até praticamente o final do século XX. Desse modo, havia diversas denominações para classificar as mulheres que educavam e cuidavam das crianças até o ingresso no primário.

Nesse sentido, compreendemos que a docência na Educação Infantil se configura como profissão reconhecida “desgarrada” das outras etapas de ensino, especialmente no que se refere à educação de crianças de 0 a 3 anos, a creche. Esse processo produziu diferenças na carreira, na organização dos quadros funcionais, na valorização, no reconhecimento social, na ideia de prestígio, na associação sindical e na identidade das professoras.

Percorrido esse percurso, chegamos à seguinte conclusão: é fato que os relatórios-síntese dos encontros das Cúpulas da OCDE têm como foco central docentes do Ensino Fundamental e do ensino médio, em razão dos resultados que os estudantes precisam apresentar. No entanto, é necessário manter atenção. De maneira geral, as professoras de crianças pequenas e bem pequenas não são compelidas a alcançar resultados mensuráveis nem a demonstrar desempenho por meio das notas obtidas pelas crianças em provas supranacionais.

Sob o discurso do novo profissionalismo, as reformas educativas, ao redefinirem as finalidades da escola e os modos de ensinar, passam a ter como alvo também a formação das professoras, a preparação e a antecipação da idade escolar obrigatória, o estímulo ao princípio da educação ao longo da vida, além da preocupação com a educação e os cuidados na primeira infância, o que traz implicações diretas sobre o magistério na Educação Infantil.

Além disso, trata-se de uma etapa de ensino que, embora conte com um amplo movimento das universidades e dos fóruns de professoras em defesa da Educação Infantil e dos profissionais que nela atuam, apresenta um processo de associativismo docente mais frágil em relação às demais etapas da educação básica.

4.1 PROFISSIONALISMO GERENCIAL E SUBJETIVIDADES DOCENTES

No Brasil, a distância entre os mais ricos e os mais pobres vem aumentando, especialmente após a pandemia da Covid-19³¹. Certamente, a nova fase do sistema-mundo, marcada pela financeirização do capital e pela instauração de uma nova era digital, promove mudanças nos sistemas de ensino e no controle do ofício docente. Nesse sentido, o profissionalismo, reconhecido como valor ocupacional, no sentido de qualificar o trabalhador, funciona como discurso e opera como dispositivo de controle, assumindo a forma de leis, normas e diretrizes.

Podemos dizer, então, que, globalmente, vivemos sob a égide de um novo profissionalismo, um profissionalismo que pode reter concepções mais antigas do trabalho profissional e se manifestar de maneiras complexas e híbridas, que desmentem oposições simplistas entre um profissionalismo “velho” e “novo” (Evetts, 2009, tradução nossa). O novo profissionalismo ganha fôlego quando as reformas do Estado, guiadas pela NGP, intensificam-se nas décadas de 1980 e 1990, deslocando o eixo da profissionalização da autonomia ocupacional para o controle organizacional e gerencial (Evetts, 2003, 2011, 2012, tradução nossa).

O discurso de servidor dedicado e de participação nas tomadas de decisão faz parte do apelo do profissionalismo. A ideia de serviço e de autonomia é o que torna o profissionalismo atraente para os aspirantes a grupos ocupacionais. Quando o discurso é construído “de cima”, muitas vezes ele é imposto, é falso, é seletivo, porque não inclui autonomia e controle

³¹ NERI, Marcelo (coord.). Mapa da Riqueza no Brasil. Rio de Janeiro: FGV: Centro de Políticas Sociais, 2023. Disponível em: <https://cps.fgv.br/riqueza>. Acesso em: 20 nov. 2025.

ocupacional do trabalho, ainda que os trabalhadores sejam convidados à participação na construção de regras e normas. Ao contrário, esse discurso é mobilizado para promover e facilitar a mudança ocupacional, associada à racionalização. Atua, ainda, como mecanismo disciplinar de sujeitos autônomos, a fim de que exerçam condutas adequadas (Evetts, 2011, tradução nossa).

O profissionalismo, enquanto discurso e ideologia, tende a ser apreendido e acolhido pelo grupo ocupacional, pois é percebido como uma forma de melhorar o *status* das ocupações e de recompensa coletiva e individual, como ocorre nas ocupações de cuidado. A ideia de tornar-se e de ser uma “trabalhadora profissional” constitui uma ideologia poderosa. Esse discurso tem atraído muitos grupos ocupacionais novos e existentes, particularmente durante a segunda metade do século XX, por exemplo, no trabalho social e nas ocupações de assistência social em toda a Europa e na América do Norte, conforme Evetts (2011) assevera.

Não obstante, as realidades do profissionalismo “de cima” são muito diferentes. Entre as implicações, não se verifica apenas o controle ocupacional do trabalho pelos trabalhadores profissionais, mas o controle exercido por gerentes e supervisores organizacionais, como ocorre no serviço público. Os objetivos organizacionais, que muitas vezes são políticos, definem as relações profissional-cliente por meio do estabelecimento de metas e de indicadores de desempenho. Desse modo, os objetivos organizacionais regulam e substituem o controle ocupacional das interações de trabalho profissional-cliente, reduzindo o exercício da tomada de decisão discricionária e da primazia da ética do serviço, historicamente central no trabalho profissional. Esse processo vem se desdobrando de forma mais ampla nas instituições de ensino e nas práticas de cuidados primários (Evetts, 2011; 2012, tradução nossa). Esse tipo de “profissionalismo organizacional” é altamente relevante para a compreensão das formas de gestão pública da educação desenvolvidas também no Brasil desde os anos 1990.

Evetts (2012, tradução nossa) afirma que o apelo ao profissionalismo tem sido interpretado como uma poderosa força motivadora de controle “à distância”. Também se mostra eficiente no nível micro, atuando como controle interno ou autocontrole, uma vez que a supervisão gerencial próxima não é obrigatória. Em outros termos, os trabalhadores profissionais não necessitam de supervisores diretos. O profissionalismo, sob essa perspectiva organizacional, é alcançado por meio do aumento da formação profissional e da certificação dos trabalhadores empregados, processo também classificado como credencialismo (Evetts, 2003, tradução nossa). Nesses casos, a invocação do profissionalismo constitui um poderoso discurso de controle do trabalho, especialmente quando articulado ao estatismo e às provas do que funciona bem ou não.

Porém, o discurso dos gestores nas organizações de trabalho configura um mito, isto é, uma ideologia do profissionalismo (Evetts, 2003, tradução nossa). Esse mito abarca aspectos como a propriedade exclusiva de uma área de atuação, o aumento do *status* e da remuneração, a autonomia e o controle ocupacional do trabalho. Na prática, a realidade do profissionalismo é bastante distinta. O apelo ao profissionalismo por parte dos gestores e dos elaboradores de políticas inclui, na maioria das vezes, a substituição de valores profissionais por valores organizacionais; a adoção de controles burocráticos, hierárquicos e gerenciais; o predomínio de objetivos em detrimento da confiança; a centralidade da autonomia do cliente baseada em competências e *expertise*; a imposição de restrições orçamentárias e de racionalizações financeiras; a padronização das práticas de trabalho; além da intensificação de metas de desempenho, da responsabilização e, em certos casos, do aumento dos controles políticos (Evetts, 2003; 2011; 2012, tradução nossa).

Há resistências e desafios ao “novo profissionalismo”. Grupos profissionais mais “poderosos” apresentam resistência frequente à intervenção gerencial e aos controles organizacionais, como detalha Evetts (2011, tradução nossa) no caso de hospitais e de universidades, pois se tratam de burocracias complexas marcadas pela composição de diferentes grupos profissionais. Esses grupos possuem uma história de relativa autonomia sobre suas práticas de trabalho e, muitas vezes, dispõem de um *status* elevado que lhes confere poder e autoridade.

Ademais, os *outputs* (resultados) dessas organizações, como ocorre no campo da educação, não são facilmente padronizados nem mensuráveis. Quando a capacidade de definir e padronizar a natureza do processo de trabalho é limitada e a definição dos resultados do trabalho, bem como do que constitui o sucesso, é problemática, esse trabalho de serviço mostra-se inadequado tanto para o mercado quanto para os controles organizacionais. Ainda assim, controles como a análise de desempenho e a fixação de metas continuam a ser desenvolvidos sob o viés declarado do valor, da transparência e da prestação de contas (Evetts, 2011, tradução nossa).

Todavia, o discurso dos gestores nas organizações de trabalho é um mito ou uma ideologia do profissionalismo (Evetts, 2003). O mito abarca aspectos como a propriedade exclusiva de uma área de atuação, o aumento do *status* e da remuneração, a autonomia e o controle ocupacional do trabalho. Na prática, a realidade do profissionalismo é muito diferente. O apelo ao profissionalismo por parte dos gestores e dos elaboradores de políticas inclui, na maioria das vezes, a substituição de valores organizacionais por valores profissionais; a adoção de controles burocráticos, hierárquicos e gerenciais em lugar de relações colegiais e

organizacionais; o predomínio de objetivos em detrimento da confiança; a centralidade da autonomia do cliente com base em competências e *expertise*; a imposição de restrições orçamentárias e de racionalizações financeiras; a padronização das práticas de trabalho em vez da discricionariedade; além da fixação de metas de desempenho, da responsabilização e, por vezes, do aumento dos controles políticos (Evetts, 2003; 2011; 2012).

As técnicas organizacionais de controle, a ideologia do novo profissionalismo e a configuração da docência como profissão têm afetado o trabalho educativo desenvolvido, pois Evetts (2011) argumenta que a imposição de metas no ensino apresenta consequências na priorização e na ordenação das atividades laborais e no foco do cumprimento de metas, em detrimento de outras tarefas ou com negligência em relação a elas, especialmente aquelas menos mensuráveis. Nesse contexto, o aumento da regulamentação e do preenchimento de formulários demanda um volume significativo de tempo que, sem dúvida, poderia ser dedicado a outras atividades da prática docente. Os indicadores de desempenho, ligados a futuros aumentos salariais, são definidos pela organização e não pelo profissional individual ou por associação profissional. A padronização dos procedimentos de trabalho, em vários casos, com o uso de programas tecnológicos, constitui um importante mecanismo de controle para o profissional considerado de “baixo desempenho”, mas pode funcionar como desincentivo para o profissional criativo, inovador e inspirador.

A mercantilização do trabalho profissional em serviço acarreta mudanças nas relações profissionais de trabalho. Quando os profissionais se tornam empregados organizacionais, a relação tradicional de confiança entre empregador e profissional é alterada para outra que requer supervisão, avaliação e auditoria. Por sua vez, esse processo afeta as relações entre os colegas de profissão na organização. Quando o desempenho individual, por exemplo, de alunos, de professores, de diretores e de pedagogos, está ligado ao sucesso ou ao fracasso da organização, isso amplifica o impacto de qualquer falha. O perigo desse processo é que a coesão profissional e a cooperação mútua sejam prejudicadas, e que a concorrência ameace tanto o trabalho em equipe quanto o apoio colegial, como Evetts (2011, tradução nossa) conclui.

Na educação, as relações entre professores e estudantes vêm sendo redefinidas sob a lógica dos quase-mercados: pesquisas de satisfação, indicadores de qualidade e pagamento por resultados transformam o ensino em serviço padronizado, moldado pelos interesses de consumidores. Nesse processo, estudantes passam a ser tratados como clientes, e as competências docentes tornam-se cada vez mais definidas e avaliadas pelas próprias organizações de trabalho, mais do que por associações profissionais ou por instituições profissionais (Evetts, 2011, tradução nossa; Souza e Portela de Oliveira, 2003).

A incorporação de procedimentos de Gestão de Recursos Humanos nas práticas profissionais, tanto no setor público quanto no privado, promove a padronização e a formalização da seleção, da retenção e do desenvolvimento da carreira profissional. Esses mecanismos ampliam a transparência nos processos antes pouco claros, mas também incorporam instrumentos gerenciais que reforçam o controle sobre o trabalho dos profissionais. Persistem, contudo, desigualdades de gênero, étnico-raciais e geracionais nas carreiras. Além disso, a gestão não apenas limita a atuação docente, mas também é utilizada por profissionais e por associações como estratégia para fortalecer carreiras específicas e elevar o estatuto e a legitimidade das ocupações (Evetts, 2011, tradução nossa).

Evetts (2012, tradução nossa) afirma que, em nível micro, a partir da experiência alemã, existem evidências de que programas de mestrado para assistentes sociais nesse país vêm incorporando treinamento em gestão como forma de ampliar o estatuto, a posição, a reputação e o respeito ao trabalho social. Além disso, observa-se o desenvolvimento de programas de mestrado que qualificam estudantes das áreas sociais para se candidatarem a cargos de liderança em organizações sem fins lucrativos. Essa experiência também pode ser compreendida como uma estratégia formativa voltada à alocação de profissionais em postos de trabalho individualizados que emergem no setor de serviços da sociedade contemporânea, com caráter de empreendedorismo.

Iniciativas como o Processo de Bolonha (Dale, 2009) exemplificam modelos educacionais criados em contextos regionais específicos, no caso, a União Europeia, que passam a exercer influência em escala transnacional e são projetados, inclusive, como referências para a América Latina. Tais modelos cumprem a função de harmonizar sistemas nacionais, atribuir legitimidade internacional e estabelecer marcos comparativos que redefinem padrões diversos de profissionalização em diferentes campos. Essa lógica de difusão de modelos globais encontra ressonância no que Evetts (2012, tradução nossa) denomina “novo profissionalismo” em nível micro.

O que se observa, com base nesses autores, é o crescimento de cursos voltados para qualificar profissionais das áreas sociais, incluindo a educação, para cargos de liderança em organizações sem fins lucrativos, mais afeitas às características de um individualismo exacerbado na sociedade atual. Nesse sentido, as análises revelam como, em escalas distintas, modelos regionais de educação vêm sendo reconfigurados, assim como as identidades profissionais individuais convergem na direção da valorização de competências gerenciais e de desenvolvimento profissional, em detrimento da autonomia ocupacional tradicional.

O Quadro 8, NGP, reconfigurações do profissionalismo e implicações na docência, apresenta uma versão simplificada de uma realidade que, concretamente, é altamente complexa, variável e em constante transformação. As profissões diferem entre si, tanto no interior dos Estados-nação quanto entre eles. Trata-se de um processo em permanente mudança (Evetts, 2011; 2012; tradução nossa), em virtude das crises cíclicas do sistema mundial, que ocorrem à medida que novas políticas são geradas, selecionadas, retidas e, posteriormente, adaptadas nos contextos de trabalho. Ainda assim, se utilizado com critério e a devida cautela, esse quadro pode servir como ferramenta para avaliar a relevância da mudança ou permanência de características do profissionalismo na docência na Educação Infantil.

Quadro 8 – NGP, reconfigurações do profissionalismo e implicações na docência

Profissionalismo Gerencial (≅ 1980)	Profissionalismo Ocupacional (≅ 1950)	Alterações	Permanências
Discurso de controle bastante utilizado pelos gestores nas organizações de trabalho	Discurso construído no âmbito de grupos profissionais	Governança / Gestão	Autoridade/ Legitimidade
Autoridade racional-jurídica	Autoridade colegial	Formas externas de regulação	Prestígio, <i>status</i> , poder, dominância
Procedimentos padronizados	Discrecionalidade e controle ocupacional do trabalho	Auditoria, medição, metas e indicadores de desempenho	Competências, conhecimento, identidade e cultura de trabalho
Estruturas hierárquicas de autoridade e tomada de decisão	Confiança do profissional por clientes e empregadores	Padronização do trabalho, controle financeiro	Discrição em casos complexos, respeito, confiança
Gerencialismo	Controles operacionalizados pelos profissionais	Concorrência, individualismo	Relações colegiadas e concursos jurisdicionais
Prestação de contas, regulação externa, definição de metas e análise de desempenho	Ética profissional monitorada por instituições e associações	Controle organizacional das prioridades de trabalho	Diferenças de gênero em carreiras e estratégias
Vinculado a modelos weberianos de organização	Localizado no modelo de Durkheim de ocupações como comunidades morais	Gama possível de soluções/ procedimentos definidos pela organização	Procedimentos e soluções discutidos e acordados entre equipes especializadas
Implicações na profissão docente			
Professores participam regulados por avaliações externas, currículos padronizados e prestação de contas	Professores participam da definição de normas, currículos e práticas pedagógicas	Centralidade das avaliações externas, padronização curricular, prestação de contas formalizada, mudança no <i>locus</i> de decisão	Presença do professor como aquele que ensina; espaço de negociação e ressignificação; responsabilidade pela aprendizagem; profissão como vocação

Fonte: A autora, a partir dos estudos de Evetts (2003, 2011, 2012, 2014).

O Quadro 8 sintetiza a transição histórica do profissionalismo ocupacional para o profissionalismo gerencial no contexto da NGP, no final dos anos 1980, explicitando alterações e permanências. É possível observar, a partir das contribuições de Julia Evetts, aspectos que predominam em cada uma das formas de controlar e legitimar as profissões.

A autoridade racional-jurídica, associada ao profissionalismo gerencial, e as estruturas hierárquicas passam a organizar o trabalho por meio de procedimentos padronizados, metas, prestação de contas e regulação externa, deslocando as antigas formas de controle “de dentro”, baseadas na colegialidade, na ética profissional e na autorregulação por associações, características do profissionalismo ocupacional. A autoridade gerencial ancora-se em leis, normas e procedimentos impessoais, em vez de se apoiar em uma autoridade colegiada, na deliberação entre pares fundamentada no conhecimento, na confiança, na experiência e na *expertise* do profissional.

No profissionalismo gerencial, a legitimidade provém do cargo e das regras formais, bem demarcadas, e não do profissional ou do coletivo profissional. Predominam formas hierárquicas definidas, regras escritas, competências e deveres explícitos, porque, desse modo, um problema ou uma demanda torna-se “avaliável” e “tratável” de forma pontual, a despeito das circunstâncias, dos desentendimentos e das disputas entre grupos profissionais, bem como dos problemas de saúde gerados pela constante necessidade de competir.

O discurso do novo profissionalismo, embora funcione como um mecanismo de controle, pode ser considerado sedutor e motivador, como destaca Evetts (2003, 2011, 2012, 2014), porque se apoia em um léxico valorizado pelos profissionais, como autonomia, ética, responsabilidade, *expertise*, compromisso com o público, identidade, orgulho profissional, autocontrole, autoeficácia e fortalecimento da profissão, ao mesmo tempo que ressignifica e redireciona esses predicados em termos de metas, desempenho, resultados e avaliação. Seduz, porque aparenta uma linguagem de confiança e *status*; captura, porque negocia essa confiança em troca da adesão às lógicas gerenciais.

As expressões desses modos de profissionalismo certamente variam. O desenvolvimento do novo profissionalismo no Brasil, por exemplo, é permeado por características históricas de um país semiperiférico no processo de desenvolvimento no sistema-mundo. Nos anos 1990, adere à lógica neoliberal acordada no Consenso de Washington e a combina com a abertura comercial e financeira, as privatizações, o ajuste fiscal e a focalização social, bem como com a retração do Estado provedor universal e o fortalecimento do capital financeiro e da mídia. Os governos Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso promoveram uma “modernização” de viés regressivo: estabilização monetária combinada à

desindustrialização relativa; desemprego, privatizações e desigualdades persistentes; políticas sociais com formatos compensatórios. No plano político, observa-se a despolíticação do debate público e a crise de representação: governos e partidos passam a operar por metas macroeconômicas e por “credibilidade” junto aos mercados, enquanto movimentos sociais resistem sob correlações de força assimétricas (Sader, 1999).

Diante das análises que empreendemos, temos observado que não basta que a empresa e o profissional sejam competitivos: é preciso que o país também o seja. No caso brasileiro, o desenvolvimento das ideias e dos dispositivos gerenciais vincula-se ao tipo de organização federativa do país, que produz disparidades de toda natureza, à capacidade sistêmica de competição nacional, à política cambial, à infraestrutura, como comunicações, transporte, educação e sistema financeiro, ao nível de qualificação da força de trabalho, além de outras complexidades que caracterizam o país.

Na realidade, a retomada de desenvolvimento num país das dimensões e da complexidade do Brasil - onde coexistem um país agrário, um país industrial e um país já bastante informatizado - é tarefa bem mais sofisticada do que sugere o simplismo da receita neoliberal [em referência ao Consenso de Washington], particularmente no quadro de profundas transformações tecnológicas e de rearranjo das relações internacionais de poder por que passa o mundo (Nogueira, 1994, p. 30).

Neste cenário dos anos 1990, Ferreira, Fonseca e Scaff (2020) indicam que a agenda educacional, assim como as instituições educativas, modificou seus objetivos e suas prioridades. Redefiniram-se as finalidades das instituições públicas, da educação básica à educação superior, visando à demarcação de perfis profissionais ajustados à formação requerida pelo mercado.

Nos anos 2000, continuam as autoras, o governo Luiz Inácio Lula da Silva buscou equilibrar as pressões das demandas internacionais do campo econômico e produtivo com a mobilização de educadores por um projeto mais autônomo de educação, arrefecendo a parceria estabelecida nos anos 1990 com organismos internacionais, em especial com o Banco Mundial, e interrompendo a assinatura de novos acordos de financiamento. A título de exemplo, as autoras explicitam que o Plano Plurianual (2004-2007) assumiu um viés social voltado à redução de desigualdades regionais, de gênero, de raça e de classe, como indica o lema “Um Brasil para todos”, mas os sucessivos contingenciamentos orçamentários e a frágil articulação entre órgãos governamentais recolocaram no centro a preservação da estabilidade econômica e do equilíbrio fiscal. Como estratégia política, o governo investiu no fortalecimento do diálogo federativo, apoiando-se na Constituição de 1988, que conferiu autonomia a estados e municípios.

Entre 2010 e 2022, o Brasil viveu forte instabilidade econômica e política, com efeitos diretos sobre a educação. Nos governos Lula e no primeiro mandato de Dilma Rousseff, ainda se combinavam crescimento e ampliação do gasto social com expansão de matrículas na Educação Básica e no Ensino Superior, ainda que de forma controversa. A partir de 2014, as críticas e investidas contra o governo Dilma Rousseff, por meio de discursos de recessão financeira e corrupção, culminaram no Golpe de 2016 (impeachment). O governo Michel Temer é marcado pela promoção de reformas como o Novo Ensino Médio, a implementação da BNCC e o enxugamento de recursos no setor social. A Emenda Constitucional 95/2016 congela por vinte anos o gasto primário federal e pressiona os orçamentos destinados à educação.

Na sequência, o cenário parece retroceder ainda mais. No governo Jair Bolsonaro (2019-2022), a racionalidade gerencial articula-se a um projeto ultraconservador e negacionista, marcado por cortes de verbas no setor público, conflitos com instituições de ensino, *fake news*, favorecimento de determinados grupos (empresários, militares, evangélicos), tentativas de controle ideológico sobre currículos, estímulo ao armamento sem controle, gestão descoordenada da pandemia de Covid-19 e a tentativa de novo golpe federal, em 8 de janeiro de 2022. As reformas educativas no Brasil, desde a redemocratização, são conduzidas sob forte influência empresarial e sob uma racionalidade gerencial que redesenha a teoria do capital humano e, portanto, as finalidades da educação escolar, aprofundando desigualdades na Educação Básica pública, em especial na Educação Infantil, ainda que sob resistências de educadores em defesa do direito à educação, laica, pública e socialmente referenciada.

Concluimos que o novo profissionalismo constitui o cenário de emergência da docência com crianças de 0 a 5 anos como profissão reconhecida. É um contexto marcado por tensões entre a autonomia da profissão, historicamente ancorada em colegialidade, ética e autogoverno, e uma autonomia na profissão cada vez mais moldada por avaliações externas, políticas de prestação de contas e padronização curricular.

Em diálogo com o alerta que Ferreira (2023), apoiada em Foucault (2010), formula ao afirmar que, na sociedade desindustrializada e digital, marcada pelo abandono da ideia de desenvolvimento, concebemos que a noção de capital humano assume uma forma que dialoga diretamente com o chamado novo profissionalismo. A economia política passa a tomar como objeto o comportamento humano, isto é, a racionalidade interna que orienta a ação, e o trabalho é concebido como conduta econômica a ser permanentemente racionalizada e calculada pelo próprio indivíduo. A teoria do capital humano opera, assim, por meio de mecanismos de controle interno, capturando mais completamente o sujeito e constituindo um “sujeito-

empresa”, submetido à dinâmica concorrencial mais do que ao simples efeito-mercadoria. No campo da docência, essa racionalidade converte-se em novo profissionalismo: professores são interpelados a se perceberem como empreendedores de si mesmos, responsivos a metas, indicadores e avaliações externas, autoavaliando e autogerindo sua *performance* segundo padrões gerenciais. A pedagogia do mercado cumpre esse papel ao organizar a profissão por dispositivos de responsabilização e comparação, aprofundando exclusões e desigualdades ao afastar aqueles – escolas, redes, docentes e estudantes – que não alcançam o desempenho esperado.

É nesse quadro e sob o discurso do profissionalismo organizacional que a OCDE mobiliza “novos” enunciados e práticas de regulação “de cima para baixo”, buscando orientar e reformar sistemas e redefinir o espaço de decisão docente, muitas vezes cooptando sindicatos, associações acadêmicas, instituições formadoras e os sujeitos individualmente. Reformulando o que afirmam Brass e Holloway (2019), acreditamos que compreender como a autonomia das professoras se (re)configura no ciclo reformista do século XXI pode fomentar resistências e movimentos mais reflexivos, críticos e estratégicos, considerando as políticas em nível local e supranacional. Compreender o que subjaz ao discurso do novo profissionalismo nos ajuda, ainda, a nomear as mudanças pelas quais passamos, analisar seus efeitos e sustentar resistências a discursos, práticas e resultados hegemônicos que reconfiguram o profissionalismo docente, tal como os difundidos pela OCDE.

Não defendemos o profissionalismo ocupacional nem o profissionalismo organizacional. Utilizamos o termo “novo profissionalismo” como uma ferramenta conceitual e como uma ferramenta internacional que pode ajudar o campo da Educação Infantil a lidar com a mudança de assembleias governativas nas quais seu trabalho e o íntimo das professoras estão sintonizados com objetivos, valores e práticas gerenciais adaptadas do setor privado (Brass e Holloway, 2019, p. 5).

4.2 AUTONOMIA DA/NA PROFISSÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INSTUCIONALIZAÇÃO E PRÁTICA

A autonomia da/na profissão docente na Educação Infantil se manifesta empiricamente de duas formas, uma externalizada e outra internalizada. A autonomia da profissão, entendida como forma externalizada, refere-se à profissão enquanto instituição coletiva. Envolve aspectos relacionados à possibilidade de controle sobre a formação, à ética, ao campo de atuação e ao

reconhecimento legal e social da profissão como detentora de um saber especializado (Machado, 1995; Gonçalves, 2008). O processo de externalização da autonomia docente, diferentemente do que ocorre em outras profissões consideradas clássicas, como médicos, advogados, dentistas e farmacêuticos, apresenta um histórico peculiar, marcado por segmentações históricas e contemporâneas (Oliveira, 2021), bem como por características próprias do trabalho educativo realizado com coletividades (Contreras, 2002; Tardif; Lessard, 2014).

A materialidade da autonomia da profissão docente com crianças pequenas ganha forma por meio de dispositivos constitucionais e legais federais que a consolidam e a reconhecem como profissão socialmente regulada. No contexto da redemocratização nacional após o Golpe de 1964, a CF/1988, artigo 206, incisos II, III e V, introduz fundamentos que deslocam juridicamente a docência de uma prática vocacional para uma atividade profissional, ao reconhecer a liberdade de aprender, ensinar e pesquisar, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a *valorização dos profissionais da educação*, e, especialmente, ao *incorporar a Educação Infantil à Educação Básica*, artigo 208, inciso IV (Brasil, 1988, grifo nosso).

Os princípios assegurados na Constituição Cidadã ganham densidade normativa na LDB nº 9.394/1996, embora promulgada sob um cenário de forte orientação neoliberal e admitida a privatização do acesso à educação escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação expressa a luta por reconhecimento e valorização das professoras. No artigo 3º, inciso III, é assegurado o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas no setor público. No artigo 61, inciso I, grifo nosso, define-se a *formação dos profissionais* em cursos reconhecidos, sendo admitida, conforme o caput do artigo 62, a formação apenas em nível médio, em magistério, para a educação infantil e para o Ensino Fundamental. O artigo 67 prevê planos de carreira, ingresso por concurso público e melhoria das condições de trabalho.

A materialização desse processo continua nos anos 2000 e 2010. De acordo com o artigo 61, inciso I, da LDB nº 9.394/1996 (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009), “*Consideram-se profissionais da educação, professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio*” (Brasil, 1996). A definição legal de grupos de trabalhadores e de habilitações necessárias (re)configura fronteiras da profissão e da profissionalidade na Educação Infantil. Em primeiro lugar, porque institucionaliza, em nível federal, a docência na Educação Infantil como profissão, diferentemente de contextos históricos anteriores. Ao mesmo tempo, delimita papéis e atribuições dos grupos de trabalho, professoras, auxiliares, estagiárias e cuidadoras, (re)configurando a divisão técnica do trabalho pedagógico e impactando nos espaços de

autonomia e de decisão. Em segundo lugar, porque condiciona a prática docente a mecanismos que regulam a formação inicial e continuada, as competências esperadas e a percursos formativos, como currículo, estágio e prática supervisionada.

Esse conjunto de dispositivos federais revela uma espécie de autonomização da profissão ao inscrevê-la em um campo jurídico-institucional próprio, sustentado em exigências formativas e em garantias de valorização. Esse movimento expõe o processo de externalização da autonomia que, conforme Contreras (2002), também pode ser compreendido como um processo de proletarização da docência, processo pelo qual o trabalho, transformado em profissão, assume formas assalariadas, de emprego e de prestação de serviços e torna-se subordinado a instâncias de regulação interna, como as do Estado, e a instâncias de regulação externa, como as dos organismos internacionais.

Desse modo, a autonomia *da* profissão docente relaciona-se a normas institucionalizadas que regulam a entrada, a permanência e até mesmo o reconhecimento social da docência, ainda que sob princípios controversos. Esse processo é traduzido em prescrições formais que organizam tanto o espaço de atuação quanto os limites do fazer pedagógico, vinculando a profissão ao Estado como instância de legitimação (Evetts, 2011, 2012; Gonçalves, 2008; Machado, 1995), mas sob os moldes da NGP no ensino. Em termos concretos, isso se expressa em parcerias e convênios com organizações sociais sem fins lucrativos para a oferta de vagas na Educação Infantil, via modelo de conveniamento³².

A externalização *da* autonomia docente pode ser observada nos marcos legais e se concretiza por meio de contratos de trabalho ou de prestação de serviços, editais de concursos públicos e registros funcionais, nos quais requisitos de formação, comprovação de titulação específica e a estrutura da carreira docente se articulam a critérios objetivos de seleção, de formação, entendida como desenvolvimento profissional, de progressão na carreira e de remuneração, o que revela a forma pela qual os princípios constitucionais e legais são operacionalizados na configuração da docência com crianças como profissão.

Convém registrar que o ofício do magistério, no Brasil, não se configurou como um grupo homogêneo. Vicentini e Lugli (2009) mostram que a docência percorreu um caminho caracterizado pela tensão entre vocação e profissionalização no ensino primário, entre 7 e 10 anos de idade, ginásial, entre 11 e 14 anos de idade, e secundário, entre 15 e 17 anos de idade. Inicialmente concebida como missão moral, associada ao cuidado e fortemente feminilizada, a docência teve sua profissionalização construída de modo frágil e incompleto, sem alcançar o

³² TPE, 2024.

mesmo prestígio nem o mesmo monopólio de saberes das profissões clássicas, como a medicina e o direito. Esse processo foi atravessado por baixos salários, precarização do trabalho, perda de autonomia e forte regulação externa, dificultando a consolidação de uma identidade profissional estável. Ainda assim, as autoras ressaltam que a docência deve ser compreendida como uma profissão socialmente construída e em permanente disputa, na qual os professores elaboram estratégias de resistência e lutam pela afirmação de sua autonomia e valorização social.

Oliveira (2021) acrescenta que o magistério se desenvolveu atravessado por “distinções significativas, derivadas de maneira especial de três fontes: o modelo federativo da organização estatal brasileira, o desenvolvimento desigual das áreas urbanas e rurais e a estrutura e organização da Educação Básica no país (Oliveira, 2021, p. 3)”. São múltiplas as segmentações e os intervenientes: professores urbanos e rurais; professores contratados, efetivos e trabalhadores da rede privada ou filantrópica; divisão por gênero, com predominância de mulheres na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; professores unidocentes e especialistas; segmentação dos quadros funcionais entre professoras, especialistas educacionais e auxiliares de creche; diferentes níveis de formação, sendo admitida a formação em nível médio para atuar apenas na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental (Oliveira, 2021; Côco; Mello, 2023).

Esse processo articula-se ao federalismo brasileiro, construído do todo para as partes e caracterizado como cooperativo, com assimetrias estruturais. A União concentra significativa capacidade normativa e financeira, enquanto os estados e, sobretudo, os municípios executam grande parte das políticas sociais (Abrucio; Franzese, 2007), incluindo a Educação Infantil. Persistem profundas desigualdades históricas, financeiras, políticas e educacionais entre os entes federados e em sua relação com a União, com os governos e com o Ministério da Educação (MEC), desde a organização federativa há mais de um século (Abrucio; Franzese, 2007; Oliveira, 2021; Alves; Fernandes, 2024).

Tal arranjo produz uma tensão estrutural para a autonomia da profissão docente na Educação Infantil. De um lado, ela é juridicamente afirmada por marcos federais (CF/1988, LDB/1996) e apoiada por mecanismos de equalização nacional, como o Fundeb, e por programas federais de apoio aos municípios; de outro, a coordenação vertical, por meio de diretrizes (DCNEB/2013, BNCC/2017) e do PNE/2014, induz padrões curriculares comuns, reconfigura a formação das professoras, determina a universalização da oferta e a antecipação da escolaridade obrigatória, (re)definindo o espaço de decisão no cotidiano da creche, especialmente da pré-escola, segundo a lógica do “novo profissionalismo docente”.

Importa reiterar que se trata de uma profissão predominantemente feminina, o que interage com esse desenho federativo e com a coordenação nacional. A feminilização da docência na Educação Infantil persiste e afeta condições de trabalho, reconhecimento e trajetórias de carreira, tensionando a autonomia da profissão (*status*, valorização, participação colegiada) e a autonomia na profissão (planejamento, julgamento pedagógico). Tais processos se materializam de modo desigual, conforme a capacidade municipal de implementação e a agência de professoras, famílias e demais atores locais.

Autonomia na profissão, por sua vez, diz respeito à atuação docente dentro da profissão. Refere-se à liberdade de ação profissional no exercício cotidiano da prática, em conjunto com a comunidade escolar e outros setores, em diferentes níveis e instâncias. Do ponto de vista intelectual crítico, Contreras (2002) ensina que autonomia docente não significa individualidade. Tal autonomia está ligada à capacidade do profissional de tomar decisões autônomas, interpretar normas e usar o julgamento pessoal com base em sua formação e experiência. É influenciada por fatores contextuais, como políticas institucionais, condições de trabalho, relações hierárquicas, metas de desempenho e tecnologias, bem como pela possibilidade de participação docente nas tomadas de decisão no que tange à escolha de estratégias, metodologias e materiais didáticos mais adequados (Parcerisa *et al.*, 2022), conforme o grupo de crianças para o qual ensina, respeitando, problematizando e dialogando com os princípios normativos nacionais, o Projeto Político-Pedagógico da instituição e a comunidade escolar.

Diz respeito ao planejamento das atividades pedagógicas, à avaliação do desenvolvimento infantil, com a possibilidade de não seguir padrões externos, mas considerando o contexto, a singularidade de cada criança e a proposta pedagógica da instituição; ao questionamento e à adaptação de práticas pedagógicas e didáticas com base em estudos e em experiências articuladas e fundamentadas no conhecimento científico; à rejeição de modelos prontos ou meramente técnicos, buscando práticas significativas; à participação em decisões coletivas no interior da instituição, como reuniões pedagógicas, conselhos e formação continuada; e à participação em decisões de natureza política mais amplas, em diferentes espaços institucionais.

A configuração do *status* de profissão e o desenvolvimento profissional na Educação Infantil decorrem da articulação entre políticas de formação, de reconhecimento e de valorização e uma ecologia de intervenientes, que envolve objetivos formativos, estratégias e vivências, instituições formadoras, exigências do trabalho educativo, demandas dirigidas às profissionais, questões de provimento e de atratividade, condições de carreira, valorações sobre

infância e prática, imperativos contextuais e necessidades das trabalhadoras ao longo dos ciclos profissionais, destacam Côco e Mello (2024).

Côco e Mello (2024) nos ensinam que três planos intercambiantes tensionam sentidos da/na autonomia profissional: 1) produção de normativas e orientações; 2) iniciativas no campo de atuação, em diálogo com as bases; 3) participação, marcada por fragilidades democráticas, disputas pelo financiamento (captura de fundos, privatizações, parcerias público-privadas, *vouchers*, conveniamentos), lógicas gerenciais e baixa sindicalização, mas também por mobilizações e resistências, como parcerias entre universidades, associações e movimentos, debates curriculares e reações à militarização, ao movimento “escola sem partido”, ao *homeschooling* e a imposições oriundas da pandemia.

Considerando que a autonomia das professoras pode ser apreendida em três planos intercambiantes, tal como examinados por Côco e Mello (2024), e inspiradas no panorama histórico construído por Sarat, Côco e Montiel (2025, p. 97), que apresenta “avanços, retrocessos, conquistas e perspectivas, no tensionamento dos desafios emergentes, como qualquer processo político e social”, nos perguntamos por que e como a autonomia das professoras se institucionaliza e que instrumentos regulam a prática docente.

Em diálogo com Sarat, Côco e Montiel (2025), concebemos que a processualidade dos eventos está ancorada na historicidade e em sua inserção na conjuntura, reconhecendo que a educação das crianças e a autonomia das professoras se entrecruzam com múltiplas questões, agregam diferentes intervenientes e mobilizam repercussões de várias ordens, especialmente sobre a vida das crianças. Nesse quadro, emergem conquistas, avanços, desafios, retrocessos, disputas e mobilizações, que configuram as transformações no campo da educação das crianças, desde bebês, e explicitam o caráter político da autonomia profissional que buscamos problematizar.

4.3 BASES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO MISSÃO SANTA E FEMININA³³:

Wallerstein (2007), em “O universalismo europeu: a retórica do poder”, retoma o célebre debate entre Juan Ginés de Sepúlveda e Bartolomeu de Las Casas para explicitar as

³³ Os apontamentos históricos apresentados nesta seção explicitam o processo de investigação em torno do objeto de estudo. Durante a pesquisa, formulamos algumas questões centrais sobre a constituição da docência na Educação Infantil: por que a categoria de professoras é composta majoritariamente por mulheres? Por que se trata de um ofício tão desvalorizado econômica e socialmente? Por que esse ofício passa a ser classificado como

ideias que sustentaram a invasão das Américas e a expansão do sistema-mundo. Sepúlveda formula quatro teses que justificam, teológica, filosófica e juridicamente, a dominação europeia: descreve os nativos como bárbaros, incapazes e viciosos, que deveriam ser governados “para seu próprio bem”; defende que o jugo espanhol é punição justa pelos “crimes” contra a lei divina e natural, sobretudo a idolatria e a antropofagia; afirma que os espanhóis [europeus] têm o dever de impedir tais males e que o domínio imperial favorece a evangelização cristã, permitindo a pregação “segura” aos pagãos. Las Casas, em sentido oposto, desmonta esses argumentos ao mostrar o caráter etnocêntrico da ideia de “bárbaro”, ao defender que outras línguas e culturas são também racionais, ao sustentar que não é justo reparar um “mal menor” com um mal maior, ao argumentar que os próprios ancestrais dos espanhóis já foram chamados de bárbaros, ao criticar a punição religiosa por meio da violência de Estado e ao afirmar que a fé deve ser acolhida por livre vontade, e não por coação.

Entre os séculos XVI e XVIII, o contexto de colonização, cristandade e consolidação do sistema-mundo capitalista se articula à formação do modelo escolar e às bases da profissão docente. Teodoro (2003) afirma que a escola moderna resulta de um longo processo ligado à emergência de uma nova concepção de infância, à “civilização dos costumes”, à ética protestante do trabalho e à implantação de uma sociedade disciplinar que encerra as crianças em espaços próprios, sob forte tutela da Igreja. No século XVIII, com as transformações econômicas, sociais e políticas e, em especial, com a Revolução Francesa e a afirmação do liberalismo, o Estado passa progressivamente a disputar com a Igreja o controle da educação, tornando-se o principal agente de expansão escolar (Saviani, 2007). A educação, antes circunscrita às esferas predominantemente doméstica e religiosa, passa à cena pública e torna-se questão central nos debates políticos nacionais e internacionais, o que complexifica profundamente o estudo das políticas educacionais nos séculos XX e XXI.

Com base nesse breve histórico, podemos dizer que o léxico educacional assume diferentes significados e contornos dispositivos (forma concreta), a depender da região do sistema-mundo e dos processos de resistências, lutas, seleções, retenções e dispositivação do léxico hegemônico. No Brasil, em linhas gerais, a gramática sagrada – “bárbaros”, “iletrados”,

profissão somente no século XXI, se já havia práticas educativas realizadas com crianças de 0 a 5 anos antes? Reconhecemos que a história não é linear e que os limites cronológicos são sempre difíceis de estabelecer, pois um mesmo evento pode situar-se em recortes temporais distintos. Além disso, coloca-se o desafio de compreender regularidades em regulações e governanças supranacionais da profissão docente quando, apesar da multiplicidade de interações sociais, se questiona a relevância de uma unidade de análise como o sistema-mundo, em razão de seu caráter universalista. Nesse sentido, indagamos se existem tantas economias-mundo quantos Estados ou se há uma estrutura-construção que perdura ao longo de uma extensa faixa de tempo.

“selvagens”, “brutos”, “incapazes”, “cruéis”, “viciados” – foi sendo substituída pelo discurso liberal – “indivíduo” – e eugenista – “degenerados”, “atrasados”, “retardados”, “inaptos”, “inferiores”, “defeituosos”, “anormais” – até chegar a categorias mais suaves como “cuidado”, “inclusão”, “sujeito de direitos”, “primeira infância” (Wallerstein, 2007; Saviani, 2007; Normand, 2021). “Após 1945, o conhecimento científico tornou-se, inquestionavelmente, a forma mais forte de universalismo [pan]europeu, de certo modo incontestável” (Wallerstein, 2007, p. 86), reorganizando justificativas de dominação sob a aparência de neutralidade técnica.

Nem sempre as crianças brasileiras foram reconhecidas como protagonistas da história e como sujeitos de direitos; ao contrário, a infância, especialmente a infância pobre, negra e indígena, foi marcada por apagamentos, violências e controle. Entre os séculos XV e XVIII, a formação do sistema-mundo e a colonização portuguesa configuraram o Brasil como colônia agroexportadora sustentada pela escravidão e pela dominação política, religiosa e militar. A educação de crianças pequenas e bem pequenas vinculava-se sobretudo à família, à caridade e à Igreja. Crianças ricas costumavam ser educadas em seus lares. Crianças pobres dependiam das Santas Casas de Misericórdia, da Roda dos Expostos e de colégios de meninos órfãos. Crianças negras e indígenas constituíam força de trabalho servil.

Lobo (2008), em “Os infames da história”, inspirada em Foucault, trata das “existências infames”: negros, pobres, indígenas e crianças abandonadas; vidas sem notoriedade, obscuras, que desaparecem sem deixar rastro, consideradas irrelevantes para a memória oficial e que só emergem quando o poder as captura em registros de vigilância, punição, laudos médicos ou decisões judiciais.

Kuhlmann (2015) e Hermida (2021) criticam, nesse sentido, a leitura linear de Ariès sobre a “inexistência” do sentimento de infância antes do século XVII, evidenciando, com base em fontes variadas e iconografias, que crianças camponesas e proletárias sempre estiveram presentes e desempenharam papel relevante nas contradições e lutas sociais, embora suas experiências tenham sido pouco registradas e valorizadas. Nesse cenário, a educação escolar e o controle do ofício docente se articulam às lógicas coloniais, eugenistas e liberais. Saviani (2007) mostra que, enquanto povos como os Tupinambás organizavam a vida social por grupos etários sem diferenciação de classe, a pedagogia jesuítica implantou, entre 1599 e 1759, um modelo escolar excludente e sexista, voltado sobretudo para meninos brancos, reforçando papéis tradicionais de gênero e subordinando crianças indígenas e negras à catequese, ao trabalho forçado e à disciplinarização. Lobo (2008) e Pavão (2011) desvelam os horrores vividos por crianças pobres em orfanatos, hospitais, lares adotivos e espaços de guarda, vítimas de exploração e trabalho precoce sob o manto da caridade cristã e da medicina moralizante,

enquanto a infância privilegiada deixa vestígios em tratados de educação, retratos de família e correspondência privada, argumentam Kuhlmann (2015) e Hermida (2021).

A partir de meados do século XVIII, vertentes religiosas, seculares (liberais) e médicas passam a se articular, produzindo novas metamorfoses na educação: o ensino ganha feições mais laicas e higienistas, o debate sobre a escravidão se intensifica, mas sem atenuar o fardo de trabalho imposto a crianças, jovens e adultos. Para as crianças de 0 a 5 anos, as fontes indicam a ausência de um atendimento pedagógico sistemático: predominavam ainda ações caritativas, médicas e de catequese, com nítidos privilégios para crianças brancas, sobretudo do sexo masculino, que podiam acessar as primeiras letras em colégios específicos. O controle do ofício de ensinar se firma inicialmente sob premissas religioso-cristãs e, progressivamente, vai sendo assumido por governos provinciais, que tomam para si a administração das aulas de primeiras letras, instituindo mecanismos formais de fiscalização, como a nomeação de inspetores escolares, ainda que com pouca eficácia, em razão do despreparo dos encarregados (Saviani, 2007; Kuhlmann, 2015; Lobo, 2008).

Enquanto o sistema-mundo atravessa profundas transformações, como a Revolução Industrial, a hegemonia britânica e a expansão industrial europeia, o Brasil vive sua história de “independência”, a abolição formal da escravidão e a centralidade do café, mantendo a educação das crianças fortemente associada à caridade, à moral religiosa e à família, e iniciando a escolarização formal de modo restrito e seletivo, voltado sobretudo para meninos brancos. É nesse cenário que emergem, na Europa, salas de asilo, creches e jardins de infância, articulando assistência, higienismo e intencionalidade pedagógica. As ideias de Froebel e a difusão do *Kindergarten*, assim como experiências francesas como as *Salles d’asile*, expressam um discurso de valorização da infância que se fortalece ao final do século XIX (Kuhlmann, 2015). No Brasil, esse movimento chega de forma seletiva, por exemplo: o Jardim de Infância Caetano de Campos (para ricos) e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância e creches para filhos de operários e pobres. As iniciativas de formação de professoras para escolas maternas indicam a institucionalização de uma “pedagogia do cuidado” para crianças pequenas, mas o trabalho educativo com crianças de 0 a 5 anos permanece atravessado por lógicas assistenciais e caritativas (Kuhlmann, 2015), principalmente para as crianças pobres, vinculado ao discurso de crescimento econômico e de “civilização” das periferias do sistema-mundo.

No final do século XIX e início do XX, com a Primeira República, a “assistência científica” se consolida: hospitais infantis, ligas de proteção, creches e jardins de infância são criados sob o ideal de “civilizar” e controlar a pobreza, mas configurados como dádivas filantrópicas e não como direitos (Kuhlmann, 2015). A defesa das creches articulava interesses

ligados ao trabalho da mulher e ao projeto de progresso, ciência e civilidade, em diálogo com debates internacionais.

No início do século XX, Congressos Internacionais e, sobretudo, os primeiros Congressos Pan-americanos da Criança constituíam-se em espaços de formulação de estratégias de controle da pobreza e de afirmação da hegemonia norte-americana, ao mesmo tempo em que temas educacionais ganhavam centralidade. Desse movimento resultou a criação, em 1927, do organismo que viria a ser o Instituto Interamericano del Niño, vinculado à Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1948, sob forte influência do governo dos EUA e da Fundação Rockefeller, com apoio dos governos latino-americanos para a adoção de medidas uniformes (Kuhlmann, 2015).

Entre 1930 e 1945, na Era Vargas, reforça-se a ideia de infância como objeto de cuidado e controle, como futura força produtiva a ser moldada pelo trabalho, pela ordem, pela higiene e pela disciplina. O Manifesto dos Pioneiros (1932), o Departamento Nacional da Criança (DNCR) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA) reforçam essa centralidade, mantendo, porém, a Educação Infantil fragmentada entre assistência, saúde e filantropia e afastada do sistema educacional (Vieira, 1988; Campos; Rosemberg; Ferreira, 2001). A partir das décadas de 1960 e 1970, com a industrialização acelerada, a ditadura militar e a hegemonia norte-americana, a pedagogia tecnicista e a teoria do capital humano passam a orientar as reformas educacionais, ao mesmo tempo em que lutas por democratização e por direitos sociais, protagonizadas por movimentos feministas, sindicais e comunitários, articulam-se às transformações do sistema e reivindicam a inclusão da Educação Infantil no sistema público e gratuito, bem como o reconhecimento da criança de 0 a 5 anos como sujeito de direitos educacionais, afirmam Campos, Rosemberg e Ferreira (2001).

Entre 1985 e 2000, consolida-se o neoliberalismo sob hegemonia norte-americana, com reformas orientadas pela eficiência, pela focalização e pela contenção de gastos. No Brasil, esse processo se vincula à redemocratização e à conquista de novos marcos legais: a CF/1988 reconhece a Educação Infantil, em creches e pré-escolas, como direito da criança e dever do Estado, reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e pela LDB/1996. Contudo, a organização institucional permanece fragmentada e desigual: as creches, em geral, mantêm-se vinculadas à assistência, à filantropia e a instituições comunitárias. A lógica da higiene e da guarda, com baixa exigência de formação das trabalhadoras e educadoras, caracteriza a creche, enquanto as pré-escolas do sistema regular enfatizam o ensino e passam a contar, progressivamente, com professoras normalistas (Campos; Rosemberg; Ferreira, 2001). A partir dos anos 2000, a financeirização, as tecnologias digitais e o discurso da educação ao

longo da vida reforçam a leitura da escolarização como investimento em capital humano; nesse contexto, a OCDE e o Banco Mundial intensificam sua influência por meio de avaliações em larga escala, metas de desempenho e da associação entre educação, produtividade e ajuste fiscal.

Nesse cenário, a docência na Educação Infantil adquire *status* legal de profissão e maior inserção no serviço público, com exigência de formação específica, ao mesmo tempo em que enfrenta a herança da desvalorização do trabalho feminino, vínculos precários e a segmentação entre professoras e auxiliares. A autonomia da profissão é afirmada em normas e diretrizes, mas persiste uma histórica segmentação dos quadros funcionais entre auxiliares, professoras, educadoras, pajens, monitoras, cuidadoras, assistentes, auxiliares de puericultura e recreadoras (Coutinho; Côco; Alves, 2023). Tal segmentação pode ser compreendida à luz de fatores já apontados neste percurso histórico, que se entrelaçam ao federalismo brasileiro, de caráter cooperativo e descentralizado, com funções compartilhadas entre os entes federados, o que produziu, ao longo do tempo, sobreposição de responsabilidades e processos de desresponsabilização. A autonomia na profissão se constrói, assim, em um momento em que a docência é tensionada por modelos performativos e gerenciais desde a formação inicial, os quais definem competências, resultados, conteúdos e modos considerados “corretos” de ensinar. O que se conclui desse movimento histórico é que a docência na Educação Infantil constitui um campo de disputa-construção, inspiradas em Jessop (2010; 2015), Coutinho e Côco (2022), Côco e Mello (2023) e Vieira (2010), marcado pela luta por reconhecimento profissional, melhores condições de trabalho e carreira, no interior da lógica do controle gerencial, entre agendas globais de eficiência e práticas locais.

O Quadro 9, Apontamentos sobre a Profissão Docente na Educação Infantil (0 a 5 anos), sintetiza a discussão apresentada nesta seção. O quadro reúne informações produzidas ao longo do processo investigativo e permite apreender o movimento histórico que conforma a docência na Educação Infantil. De modo sintético, sistematiza a busca em torno do objeto de pesquisa, articulando contextos, instituições educativas, educadoras e professoras, bem como a atuação e a interlocução de diferentes atores envolvidos no debate sobre o atendimento educativo às crianças.

Quadro 9 – Apontamentos sobre a Profissão Docente na Educação Infantil (0 a 5 anos)

Contexto	Instituições educativas	Educadoras/professoras	Alguns atores/Interloquções
Brasil Colônia (séculos XVI-XVIII)	Catecismos jesuíticos, orfanatos, Santas Casas de Misericórdia	Religiosos, religiosas, famílias	Igreja católica e protestante; influência Coroa portuguesa; Movimentos internos (contra) hegemônicos ³⁴
Império (1822-1889)	Asilos, instituições de caridade e Santas Casas de Misericórdia	Mulheres da elite, amas de leite, filantropas	Igreja católica e protestante; influência Coroa portuguesa (modelos europeus de assistência e moralização)
República Velha (Século XX - 1889/1930)	Jardins de infância privados, creches filantrópicas	Religiosas, professoras autodidatas, assistentes leigas	Estado, Igreja Católica, Igreja Protestante (início do Movimento pentecostal) Congressos Pan-Americanos da Criança (circulação de ideias de Froebel); Fundação Rockefeller
Era Vargas (1930-1945)	Departamentos e serviços públicos de assistência à infância	Enfermeiras, assistentes sociais, educadoras sem formação, criadeiras	Atores destacados no contexto anterior (1889-1930); Congressos Pan-Americanos da Criança; redes de cooperação internacional; início da atuação da Unesco e fundações filantrópicas
Período Populista (1946-1964)	Expansão de creches e pré-escolas com apoio público	Educadoras populares, militantes, técnicas, criadeiras	Atores destacados no contexto anterior (1889-1945); atuação da Unicef; redes de cooperação internacional; Congressos Pan-Americanos da Criança
Ditadura Militar (1964-1985)	Creches vinculadas aos Ministérios da Saúde, Interior, Educação, Trabalho e Justiça; pré-escolas, jardins de infância	Cuidadoras, auxiliares, início da difusão da formação docente	Atores destacados no contexto anterior (1889-1964); Banco Mundial e Unesco orientando políticas educacionais; Congressos Pan-Americanos da Criança
Redemocratização Constituição Cidadã (1988)	Creches e pré-escolas públicas; integração à Educação Básica	Professoras com formação em magistério; lutas sindicais	Atores destacados no contexto anterior (1889-1985); forte atuação da Unesco e Fundo Monetário Internacional (FMI); redes de apoio internacionais; Congressos Pan-Americanos da Criança
Séculos XX-XXI LDB/1996 (anos 2000)	Escolas de educação infantil municipais e estaduais	Docentes com formação superior;	Atores destacados no contexto anterior; Fundações privadas (Lemann, Itaú, Maria Cecília Couto

³⁴ Com base em Jessop (2010, 2015), denominamos “movimentos contra-hegemônicos” as resistências e aproximações, por meio de mecanismos de dispositivação, seleção, retenção e variação, aos dispositivos hegemônicos, considerando os diferentes segmentos e sujeitos da sociedade brasileira em cada contexto.

Contexto	Instituições educativas	Educadoras/professoras	Alguns atores/Interloquções
PNE/2001 Fundef/1997	Escolas de Educação Infantil municipais e estaduais	Docência reconhecida como profissão (incorporação de direitos e vantagens do magistério); Coexistência de diferentes cargos para exercer a função docente (redes públicas, privada, filantrópica, confessional); Profissionais em disputa por autonomia e valorização	Vidigal, TPE, Instituto Alfa e Beto); OCDE (PISA/TALIS/Cúpulas); Congressos Pan-Americanos da Criança; conferências globais voltadas para a primeira infância
Fundeb/2004 DCNEI/2010 PNE/2014	Instituições escolares regidas por diretrizes nacionais		
BNCC/2017	Educação infantil integrada à BNCC, debates internacionais		

Fonte: A autora, em diálogo com Kuhlmann (2015); Vieira (1988); Louzada (2023); Coutinho, Côco, Alves (2023); Paulino e Côco (2016).

Com base no Quadro 9, observamos que, a partir do final dos anos 1990, o debate sobre o atendimento educativo se avoluma e novos atores emergem, articulando-se a esse debate e instaurando novas propostas. Esse movimento inscreve-se em uma trajetória mais longa de internacionalização da infância que, desde 1916, expressa-se nos Congressos Pan-Americanos da Criança, iniciados em Buenos Aires, com intensa participação de médicos, juristas, pedagogos e filantropos. Tais congressos funcionaram como arenas de circulação de ideias e de consolidação de uma agenda hemisférica de “proteção”, educação, assistência e disciplinamento da infância pobre e trabalhadora, influenciando códigos de menores, políticas assistenciais e a criação de creches, abrigos e jardins de infância, sob forte viés moralizador, eugenista e norte-americano.

No final do século XX, verifica-se uma “reatualização”, em novas bases, desse movimento de internacionalização da infância. A primeira infância, agora com a criança reconhecida como sujeito de direitos, passa a ser tematizada em conferências globais e em processos de coordenação supranacional que articulam organismos como o Banco Mundial, a UNESCO, o UNICEF e a OCDE. A partir de 2011, um novo circuito supranacional de produção de discursos sobre a profissão docente na primeira infância passa a ganhar destaque, vide as Cúpulas organizadas pela OCDE, realizadas entre 2011 e 2022.

A primeira infância consolida-se como pauta em conferências globais por meio de processos de coordenação supranacional organizados por essas instituições, entre outras, como o FMI, por exemplo. Conferências sobre desenvolvimento na primeira infância promovidas por essas organizações, como os desdobramentos do marco “Educação para Todos”, realizado em Jomtien, na Tailândia, em 1990, a Cúpula Mundial de Educação de Dakar, realizada no Senegal,

em 2000, e a 1ª Conferência Mundial sobre Educação e Cuidados na Primeira Infância da UNESCO, realizada em Moscou (2010)³⁵, constituem espaços privilegiados de produção de discursos, definição de metas, compartilhamento de “boas práticas” e disputas. Nesse sentido, o ciclo *Starting Strong*, elaborado pela OCDE no início dos anos 2000, subsidiou a elaboração de diagnósticos, planos, leis e estratégias.

As conferências supranacionais, somadas às Cúpulas Internacionais sobre a Profissão Docente e às redes técnicas que as sustentam, funcionam como dispositivos de construção de agendas e de redefinição da autonomia da/na Educação Infantil, bem como das próprias finalidades da primeira etapa da Educação Básica, ora sob o discurso da assistência social e religiosa, ora sob o discurso dos direitos e da proteção integral, ora sob a racionalidade do investimento em capital humano e da educação ao longo da vida, contribuindo para reconfigurar, de cima para baixo, tanto as políticas nacionais quanto as expectativas sobre o trabalho das professoras com crianças de 0 a 5 anos.

³⁵ Cf. CROSO, Camilla *et al.* **O direito à educação e ao cuidado na primeira infância: perspectivas da América Latina e do Caribe** – resumo executivo. São Paulo: CLADE/OMEP, 2018. Tradução nossa. Disponível em: https://omepworld.org/wp-content/uploads/2021/02/CLADE_2018_eng_web.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025. Logo no início, o relatório reconstrói o ciclo de conferências e marcos internacionais que colocam a primeira infância na agenda global. Disponível em: https://omepworld.org/wp-content/uploads/2021/02/CLADE_2018_eng_web.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

5 SEGUNDO MOVIMENTO ANALÍTICO

No movimento analítico anterior, em que contemplamos breves apontamentos sobre a dimensão histórica que circunda o objeto, apreendemos aspectos que acenam para o atendimento educativo e para a trajetória de internacionalização da infância no século XX, desde os Congressos Pan-Americanos da Criança, iniciados em 1916, passando pelas conferências globais e pelo ciclo de publicações *Starting Strong* da OCDE.

No terceiro movimento analítico, retornamos à fase mais recente desse processo. Se, no início do século XX, tais arenas contribuíram para instituir uma agenda hemisférica, de caráter pan-americano, voltada à “proteção” e ao disciplinamento da infância pobre e trabalhadora, no século XXI a primeira infância se consolida como pauta em conferências e em processos de coordenação supranacional articulados por organismos como a UNESCO, a OCDE, o Banco Mundial, o UNICEF e o FMI. É nesse contexto que as Cúpulas Internacionais sobre a Profissão Docente, organizadas pela OCDE desde 2011, passam a funcionar como um novo circuito de produção de discursos sobre a profissão docente, inclusive na Educação Infantil, e de redefinição da autonomia da/na primeira etapa da Educação Básica. Os encontros das Cúpulas constituem-se em um espaço relevante de avaliação contínua das reformas educacionais empreendidas sob as estratégias da NGP.

Por isso, tomamos as Cúpulas como um observatório privilegiado da reconfiguração contemporânea da autonomia das professoras. Interessa-nos compreender como esses eventos e seus relatórios operam como dispositivos de produção, circulação, seleção, retenção e ressignificação de sentidos em torno do “novo profissionalismo docente”, incidindo sobre a autonomia das professoras.

Na primeira seção, delimitamos o *corpus* de análise e explicitamos como a autonomia das professoras é nomeada, recortada e hierarquizada nas Cúpulas. Analisamos quais concepções ganham centralidade, como a autonomia associada à responsabilidade, ao desempenho, à inovação, à liderança e à capacidade de entrega de resultados, ao mesmo tempo em que se secundarizam ou silenciam atributos da autonomia ocupacional, ancorada em projeto coletivo de profissão, em condições materiais de trabalho e na participação democrática nas decisões impulsionadas pelas reivindicações e negociações com docentes. Nessa direção, mostramos como as formulações presentes nos relatórios-síntese das Cúpulas se apoiam no profissionalismo organizacional, contribuindo para a produção do “novo profissionalismo docente”.

Na segunda seção, buscamos aprofundar a análise dos mecanismos por meio dos quais a OCDE produz e faz circular significados sobre a profissão docente. Para isso, problematizamos o *modus operandi* da organização, que envolve a produção de diagnósticos de crise, a definição de “boas práticas” e de “evidências”, o uso de indicadores comparativos, *rankings* e narrativas de sucesso como recursos de autoridade. A partir da heurística variação, seleção e retenção, identificamos quais formulações sobre autonomia e profissionalismo são testadas, reforçadas e estabilizadas ao longo das Cúpulas, conformando um horizonte normativo de docência que orienta reformas e redefine expectativas sobre o trabalho das professoras.

Por fim, na terceira seção, analisamos o vocabulário mobilizado nos relatórios, mapeando a frequência e as associações entre termos como autonomia, liderança, *accountability*, desenvolvimento profissional e foco em resultados. A intenção é demonstrar que “novos valores ocupacionais” são propostos às professoras, como maior adaptabilidade, disposição à mudança, articulação de estratégias de ensino, que combinam abordagens construtivistas e diretivas, e alinhamento a metas e padrões externos, sem que haja, contudo, ruptura com premissas históricas, como o controle do trabalho docente, a meritocracia e a competição. Essa análise lexical permite, ao final do capítulo, explicitar de que modo o NPD, tal como configurado no espaço transnacional das Cúpulas da OCDE, incide de forma particular sobre a autonomia das professoras da Educação Infantil e dialoga, ou entra em tensão, com o quadro normativo brasileiro reconstruído nas duas primeiras décadas do século XXI.

5.1 CÚPULAS DA OCDE E AUTONOMIA DE PROFESSORAS: DEFINIÇÕES E INTENCIONALIDADES

Em diálogo com Jessop (2015, tradução nossa) e Jessop e Sum (2018, tradução nossa), compreendemos que as Cúpulas Internacionais sobre a Profissão Docente, lideradas pela OCDE, constituem-se como dispositivos que emergem da intersecção de diferentes linhas estratégicas, em contextos específicos e dependentes do caminho em que são montadas. Uma linha estratégica geral só se torna inteligível quando observados os contextos histórico-políticos que a conformam, ao mesmo tempo em que o próprio dispositivo resulta do cruzamento de múltiplas racionalidades e interesses, configurando-se como resposta a problemas considerados urgentes. A organização e a difusão das ideias debatidas em cada encontro da Cúpula envolvem não apenas práticas discursivas, mas também a articulação de forças materiais e intelectuais de

produção, capacidades técnicas, redes sociais e tecnologias sociais que moldam e definem posições de sujeitos.

As ideias e a linguagem mobilizadas nesses espaços são adaptadas, modificadas e traduzidas em dispositivos jurídico-políticos que disciplinam as reformas localmente, configurando formas intelectuais e filosóficas, assim como modos de consciência, uma vez que o discurso mobiliza sentidos e pragmáticas do fazer político, conforme analisam Jessop (2015, tradução nossa) e Jessop e Sum (2018, tradução nossa). A linguagem que estrutura as Cúpulas traduz uma determinada força intelectual, a racionalidade neoliberal, e uma forma de cooperação social que vem contribuindo para a conformação de um modo específico de vida social, orientado pelos princípios expressos no novo profissionalismo.

No entanto, as capacidades dos agentes sociais, da mídia e de diferentes coletivos atravessam e configuram esse processo, pois os atores, apoiados em aspectos particulares, demonstram habilidade para ler contextos e identificar formas potenciais de ação, repolitizar e ressignificar discursos naturalizados e fortemente enraizados, rearticulá-los, inventar novas tecnologias sociais e realizar múltiplas combinações com aquelas já existentes, mediadas por mecanismos de seleção, escolhas, retenção, estabilização, e variação, construção de novos discursos, com vistas à elaboração coletiva de um novo sistema.

Nessa direção, concordamos com Wallerstein (2008, tradução nossa) ao afirmar que o sistema está se bifurcando. Sustentamos que existem alternativas para a superação da crise atual, orientadas à construção de um novo sistema-mundo estável. A esse respeito, o autor assinala que

A luta atual mais importante é aquela entre as duas rotas alternativas hipotéticas que o mundo realmente escolherá. É muito difícil definir muito estreitamente essas duas direções, mas basicamente haverá pessoas tentando criar um novo sistema-mundo que replicará certas características básicas do sistema existente, mas não será um sistema capitalista. Ainda seria hierárquico e explorador. A outra direção seria criar um sistema alternativo que seja relativamente democrático e relativamente igualitário. Todos esses são termos muito vagos porque não se pode definir de antemão os detalhes estruturais de tal sistema-mundo futuro. Mas, obviamente, uma solução seria, do meu ponto de vista, um sistema-mundo melhor, e a outra seria pelo menos tão ruim ou talvez pior do que o sistema-mundo que temos atualmente. Portanto, é uma verdadeira luta política (Wallerstein, 2008, p. 02, tradução nossa).

No nível dos *Mecanismos*, é possível observar regularidades e ressonâncias dos discursos globais sobre a profissão docente potencializados pelas Cúpulas, ainda que, conforme assinalam Maroy *et al.* (2016), a globalização não constitua um processo uniforme capaz de padronizar integralmente os sistemas educativos. O PISA, a pesquisa TALIS e as próprias

Cúpulas contribuem para a instauração dessas regularidades, que reverberam sobre a autonomia da/na docência em diferentes contextos (Parcerisa *et al.*, 2022; Day, 2002), inclusive no Brasil. Normand (2021), Delvaux (2009) e Lascoumes e Les Galès (2004) contribuem para a compreensão de como a OCDE mobiliza e maneja técnicas e instrumentos diversos ao longo da realização desses eventos.

O conceito de ação pública se soma à análise ao possibilitar a compreensão de como são “montados” os “problemas centrais da educação” (processo de problematização) e de que maneira a OCDE mobiliza diversas tecnologias sociais para indicar “caminhos e soluções” (processo de preconização). Nas Cúpulas, interage uma multiplicidade de atores públicos e privados, provenientes tanto da sociedade civil quanto da esfera estatal, que atuam conjuntamente, em ritmos de variadas interdependências, em nível supranacional, produzindo formas de regulação da autonomia docente sob a condução da OCDE, em parceria com a *Asia Society* e a *Education International*.

A instrumentação dos encontros apoia-se na seleção e no uso de um conjunto de pesquisas, diagnósticos e relatórios produzidos pela própria OCDE, ancorados, sobretudo, no PISA e na pesquisa TALIS. Esses instrumentos constituem-se como “ferramentas de prova” que se materializam em “ferramentas de coordenação” por meio da ação governamental, expressa em leis, regulações, incentivos, mecanismos fiscais e dispositivos informacionais (Lascoumes e Les Galès, 2004; Normand, 2021), orientadas à conformação de um “novo” *habitus* docente.

[...] os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), adotados pelas Nações Unidas em setembro de 2015, identificaram a necessidade de "Garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos". Os ODSs sobre educação diferem dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio anteriores (2000-15), pois estabelecem uma agenda universal, definindo metas e indicadores para todos os países e mudando a ênfase do acesso à educação para a qualidade da educação e os resultados da aprendizagem. [...] A necessidade de monitorar os resultados reais da aprendizagem destaca o papel proeminente das pesquisas internacionais, principalmente o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) da OCDE e a Pesquisa de Habilidades de Adultos, um produto do Programa Internacional de Avaliação de Competências de Adultos (PIAAC), (Gomendio, 2017, p. 15). [...] O Estudo Internacional sobre Ensino e Aprendizagem da OCDE (TALIS) revelou que os professores sentem que precisam de mais apoio para lidar com a integração de crianças com necessidades especiais, o uso crescente de tecnologias de informação e comunicação na sala de aula e a diversidade cada vez maior de alunos, o que exige abordagens mais individualizadas para o ensino (Gomendio, 2017, p. 29).

Desde os anos 2000, a OCDE tem se voltado mais detidamente para a regulação da profissão docente no cenário mundial. Em 2000, essa instituição cria o PISA, uma avaliação internacional, de caráter trienal, que mede a proficiência de estudantes de 15 anos em leitura,

matemática e ciências, além de outros domínios, em alguns ciclos, com o objetivo de comparar sistemas educacionais e produzir indicadores sobre a qualidade e a equidade da educação³⁶.

Com início em 2001, a OCDE publiciza uma série de relatórios intitulados *Starting Strong* (Começando Forte) sobre educação e cuidados na primeira infância, com recomendações acerca de padrões de qualidade, formação mínima, avaliação e monitoramento dos profissionais da Educação Infantil, articulando essa etapa de ensino à equidade, à produtividade e ao “retorno do investimento”. No sítio eletrônico da OCDE, consta a seguinte descrição sobre os documentos: “Seu objetivo é apoiar os países na revisão e reformulação de políticas para aprimorar seus serviços e sistemas de educação infantil” (OCDE, 2025)³⁷. Em 2008, a OCDE cria a pesquisa TALIS. A partir de então, a OCDE coleta, a cada cinco anos, dados com professores e diretores sobre condições de trabalho, práticas pedagógicas e clima escolar, buscando evidências comparadas para orientar novas políticas voltadas à profissão docente e à melhoria dos sistemas educacionais³⁸.

A OCDE desenvolve, desde 2011, anualmente, as Cúpulas para avaliar reformas educativas e propor novos rumos à profissão docente no mundo (Schleicher, 2011-2022). Em 2024, essa instituição publicou o relatório *Starting Strong Teaching and Learning International Survey – TALIS Starting Strong* –, um levantamento internacional de grande escala realizado com funcionários e líderes da educação e dos cuidados na primeira infância. O próximo questionário será aplicado em 2030.

O PISA articula-se a um conjunto de indicadores – como taxa de matrícula, rendimento e proficiências em leitura e matemática – e evidências comparadas. Esse dispositivo avaliativo funciona, simultaneamente, como tecnologia de poder-conhecimento (Jessop, 2015), instrumento de ação pública (Lascoumes e Le Galès, 2004) e ferramenta de prova (Normand, 2021) para regular, em escala supranacional, sistemas de ensino, processos de formulação de políticas educativas nacionais e a própria profissão docente. Considerando esse modo de operar, temos experimentado uma espécie de “reconfiguração” do modo de regular a educação: a profissão docente torna-se “problema” a ser “solucionado”³⁹. Para alcançar os resultados projetados a longo prazo para os sistemas de ensino em escala global, a própria base da educação deixa de ser estritamente nacional. Como afirma Dale (2010, p. 1107), “o lugar e a

³⁶ OECD. PISA – Programme for International Student Assessment. Paris: OECD, [s.d.]. Disponível em: PISA: Programme for International Student Assessment | OECD. Acesso em: 20 nov. 2025.

³⁷ As publicações dos ciclos Starting Strong são publicadas no sítio eletrônico da OCDE. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/starting-strong_25216031.html. Acesso em: 24 nov. 2025.

³⁸ OECD. TALIS publications. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/talis/talis-publications.html>. Acesso em: 24 nov. 2025.

³⁹ Considerando a função heurística e a função administração das provas (Bardin, 1995, p. 29-30).

força dos Estados nacionais foram amplamente alterados, com uma consequência muito expressiva para uma sociologia da educação que partiu do princípio de que a base da ‘educação’ é nacional”.

Uma estratégia central passa a ser focalizar a autonomia de professores e de professoras (inclusive na ECPI). Nesse contexto, “[...] os dados de desempenho dos alunos são transformados em construções de conceitos sobre os professores e como isso afeta a compreensão que os professores têm de si mesmos e de suas atividades” (Mølstad, Petterson e Prøitz, 2019, p. 25). Esse movimento reorienta os sistemas de ensino e suas finalidades. A citação a seguir, extraída do Resumo Executivo da Cúpula de 2017, redigido por Andreas Schleicher, exprime essa mudança.

Os sistemas educacionais que conseguiram melhorar os resultados dos alunos em nosso cenário em rápida evolução indicam o caminho a seguir: *os professores devem ser a principal prioridade*. [...] Eles devem ser capazes de preparar os alunos para enfrentar as mudanças impulsionadas pela tecnologia, para trabalhar em diferentes empregos e áreas ou criar seu próprio ambiente de trabalho [...] *para perseverarem quando confrontados com adversidades e para aprenderem ao longo de suas vidas*. [...] embora o histórico socioeconômico seja sempre um forte indicador de desempenho, *os sistemas de boa qualidade aumentam o desempenho de todos os alunos, de modo que os alunos desfavorecidos em sistemas de boa qualidade superam os alunos favorecidos em sistemas de baixa qualidade*. [...] *As políticas conhecidas por minimizar o impacto do histórico socioeconômico incluem a oferta de educação e cuidados de boa qualidade na primeira infância, a alocação de recursos adicionais para escolas desfavorecidas, a identificação de alunos com dificuldades o mais cedo possível para oferecer medidas compensatórias e também a identificação de alunos com risco de evasão escolar e a oferta de apoio e caminhos alternativos por meio de educação e treinamento vocacional* (Gomendio, 2017, p. 11, grifo nosso, tradução nossa).

Nessa direção, o apelo discursivo ao novo profissionalismo torna-se uma estratégia de sedução, cooptação e promessa de *status*, de valorização e de reconhecimento social, sustentada pela ideia de que, diante das mudanças profundas e estruturais do século XXI, os sistemas educativos precisam ser reorientados. Consolida-se, desse modo, a demanda de educar e disciplinar os futuros profissionais “do berço ao túmulo”, como disse Laval (2019). É nesse contexto que se intensifica a atenção ao discurso da educação e dos cuidados na primeira infância, tendo o PISA como parâmetro e a defesa da expansão da oferta de educação para crianças de até 5 anos de idade. Os trechos a seguir, extraídos dos relatórios-síntese das Cúpulas, evidenciam esse movimento no Quadro 10 – Discurso da Cúpula sobre a Profissão Docente e a Educação Infantil.

Quadro 10 – Discurso da Cúpula sobre a Profissão Docente e a Educação Infantil

Ano	Discurso	Escopo	Fonte
2012	“A China busca aprimorar vigorosamente a educação pré-serviço para <i>professores</i> e <i>expandir a educação infantil para todas as crianças</i> ”.	Formação docente e expansão da Educação Infantil	(Schleicher, 2012, p. 85, grifo nosso)
2013	“ <i>Os Estados Unidos buscam desenvolver vários indicadores de aprendizagem dos alunos que possam ser usados para melhorar a prática [...] e trabalharão para implantar um plano para a educação infantil com o objetivo de melhorar a equidade nas oportunidades educacionais</i> ”.	Indicadores, prática docente e ECPI	(Schleicher, 2013, p. 85, grifo nosso).
2014	“Os benefícios do investimento em educação e cuidados na primeira infância são vistos no desempenho dos alunos de 15 anos no PISA”.	Evidências, prática docente, ECPI e PISA	(Schleicher, 2014, p. 71, grifo nosso).
2016	“ <i>As crianças que hoje estão iniciando o ensino fundamental começarão suas carreiras profissionais em 2030, e as que hoje estão no ensino médio se tornarão o grupo principal de adultos em idade de trabalhar em 2030</i> ”.	Aprendizagem profissional e ECPI	(Schleicher, 2016, p. 16, grifo nosso).
2017	“ <i>Na avaliação e monitoramento, vários países criaram dispositivos para acompanhar desenvolvimento infantil e qualidade da ECPI: a Austrália instituiu o Índice Australiano de Desenvolvimento Precoce (2009), mapeando o desenvolvimento das crianças para orientar políticas locais; a Dinamarca tornou obrigatória a Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem (2010) na educação infantil; e Portugal publicou Diretrizes de avaliação e monitorização para a educação pré-escolar (2011), definindo princípios, procedimentos e instrumentos de acompanhamento</i> ”.	ECPI, avaliação do desenvolvimento infantil e prática docente	(Schleicher, 2017, p. 83, grifo nosso).
2018	“ <i>Diversas instituições colaboram com o Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Andalucía (Sevilha, Espanha) de diferentes maneiras: A Fundação Cajasol subsidia as atividades da biblioteca; a RENFE (rede ferroviária espanhola) financia as despesas de viagem de alguns alunos a Madri; a Universidad de Sevilla (professores e alunos da Faculdade de Psicologia) cumprem algumas horas na escola em troca de créditos e participam de grupos interativos; e a Universidad Pablo de Olavide (bolsistas da residência estudantil Flora Tristán e alguns professores) participam de grupos interativos e de workshops [...]</i> ”.	Colaboração intersetorial e ECPI	(Schleicher, 2018, p. 33).
2019	“ <i>[...] crianças de 4 e 5 anos de idade podem já estar matriculadas no ensino fundamental em alguns países [...]</i> ”. “[...] o PISA, mostra que os alunos de 15 anos que frequentaram a educação infantil por um ano ou mais têm uma probabilidade significativamente maior do que os alunos que frequentaram esse programa por menos de um ano de atingir o nível básico de proficiência em leitura, matemática e ciências”.	Evidência de resultados e ECPI	(Schleicher, 2019, p. 14, grifo nosso)
2021	“ <i>Como os governos e as organizações de professores se unem para determinar as medidas de sucesso mais amplas e multidimensionais que incorporam a criança como um todo? Como podemos alcançar esses sucessos desejados? Com base nas pesquisas sobre desenvolvimento infantil e ciências da aprendizagem, o que é necessário para apoiar a aprendizagem de cada pessoa (incluindo conhecimentos e habilidades acadêmicas) com saúde mental e física e</i>	Agenda da Cúpula	(Schleicher, 2021, p. 5 grifo nosso).

Ano	Discurso	Escopo	Fonte
	<i>aprendizagem socioemocional?”</i>		
2022	“Os dados mostram um padrão de desempenho inferior contínuo para determinados grupos étnicos. Essa tendência começa com uma menor participação na educação infantil, continua na educação superior e persiste no mercado de trabalho. Nos Estados Unidos, onde os dados sobre etnia são relatados de forma mais sistemática do que na maioria dos outros países da OCDE, parece que o desempenho na educação difere significativamente entre os grupos étnicos”.	Evidência de resultados e ECPI	(Schleicher, 2022, p. 20).

Fonte: A autora, com base nos relatórios-síntese das Cúpulas (2012-2022). Os anos de 2015 e 2020 não fazem menção sobre ECPI.

Conforme o Quadro 10 – Discurso da Cúpula sobre a Profissão Docente e a Educação Infantil –, o discurso e o escopo das Cúpulas evidenciam a articulação de eixos que têm como centralidade a profissão docente e a ECPI, entre os quais se destacam: formação docente, expansão da Educação Infantil, indicadores, evidências e PISA, prática docente, aprendizagem profissional, avaliação do desenvolvimento infantil, colaboração intersetorial e agenda da Cúpula. Ao observar o conjunto de enunciados, percebe-se um fio condutor que associa, ao longo de uma década, a ECPI aos resultados futuros dos sistemas educativos, ao desempenho em avaliações internacionais e à forma como a aprendizagem ao longo da vida, tendo como centralidade a prática docente, é mobilizada, uma vez que todos os encontros se voltam para os professores.

Ainda conforme o Quadro 10 – Discurso da Cúpula sobre a Profissão Docente e a Educação Infantil –, o discurso e o escopo das Cúpulas evidenciam a articulação de eixos que têm como centralidade a profissão docente e a ECPI, entre os quais se destacam: formação docente, expansão da Educação Infantil, indicadores, evidências e PISA, prática docente, aprendizagem profissional, avaliação do desenvolvimento infantil, colaboração intersetorial e agenda da Cúpula. Ao observar o conjunto de enunciados, percebe-se um fio condutor que associa, ao longo de uma década, a ECPI aos resultados futuros dos sistemas educativos, ao desempenho em avaliações internacionais e à forma como a aprendizagem ao longo da vida, tendo como centralidade a prática docente, é mobilizada, uma vez que todos os encontros se voltam para os professores.

Não é a qualificação em si que tem impacto sobre os resultados das crianças, mas a capacidade dos funcionários mais qualificados de criar um ambiente pedagógico de alta qualidade que faz a diferença (Elliott, 2006); Sheridan et al., (2009). Os principais indicadores da qualidade da equipe são a forma como a equipe envolve as crianças e estimula a interação com e entre as crianças, e as estratégias de apoio dos membros da equipe, como orientação, modelagem e questionamento. Ter uma equipe mais especializada está associado a interações estáveis, sensíveis e estimulantes

(Shonkoff e Phillips, 2000). Outros *indicadores* incluem o conhecimento do conteúdo (currículo) dos membros da equipe e sua *capacidade de criar um ambiente de aprendizado multidisciplinar*. *As pesquisas também concluem que não é necessário que todos os funcionários tenham atingido altos níveis de Educação. Funcionários altamente qualificados podem ter uma influência positiva sobre aqueles que trabalham com eles, mas que não têm as mesmas qualificações elevadas*. O estudo *Effective Provision of Pre-School Education* (Provisão Efetiva de Educação Pré-Escolar) concluiu que *o comportamento observado de funcionários menos qualificados acaba sendo influenciado positivamente quando esses funcionários trabalham ao lado de colegas altamente treinados* (Sammons, 2010) (Schleicher, 2019, p. 27, grifo nosso, tradução nossa).

Esse trecho demonstra um movimento importante em relação à docência na Educação Infantil: ele desloca o foco da “qualificação em si mesma” para a qualidade das interações e do ambiente pedagógico, reforçando a segmentação dos quadros funcionais e a desvalorização da profissão docente com crianças pequenas e bem pequenas. Ao mesmo tempo, o excerto mobiliza uma ideia de qualidade que dialoga fortemente com o léxico do novo profissionalismo docente: não basta a credencial formal, é preciso demonstrar, em contexto, certas formas de interação “eficazes” com as crianças e com a equipe. No entanto, a qualificação passa a ser subordinada à capacidade de produzir ambientes pedagógicos de “alta qualidade”, observáveis e potencialmente mensuráveis: interações sensíveis, modelagem, questionamento, uso do currículo e trabalho em equipe.

Considerando o Quadro 10, constata-se a centralidade atribuída a instrumentos de medição, avaliação e monitoramento da educação e da ECPI. Desde a referência à construção de indicadores de aprendizagem para “melhorar a prática” (2013) até a descrição detalhada de dispositivos nacionais de acompanhamento do desenvolvimento infantil – como o Índice Australiano de Desenvolvimento Precoce, a avaliação obrigatória da linguagem na Dinamarca ou as Diretrizes de Monitorização em Portugal (2017) –, constrói-se um regime de mensuração permanente. Embora seja apresentado como instrumento técnico de apoio às políticas, o PISA – entre outros indicadores – redefinem o que conta como “desenvolvimento” e “qualidade”, enquadrando o trabalho docente em protocolos, índices e metas, sob uma nítida proposta de desvalorização profissional.

O Quadro 10 também indica mudanças importantes na forma de conceber a profissão docente e a governança da ECPI, articulando formação, profissionalização e redes de colaboração. Em 2012, o caso da China associa o aprimoramento da formação pré-serviço à expansão da Educação Infantil para todas as crianças. Em 2013, o exemplo dos Estados Unidos vincula indicadores de aprendizagem à melhoria da prática docente a um plano de Educação Infantil orientado à equidade. Em 2018, o relato sobre o CEIP Andalucía mostra parcerias entre

fundações, empresas, universidades e escolas. Nesses exemplos, o “bom” profissional da ECPI é aquele que se deixa interpelar por evidências, trabalha em rede, responde a metas e se integra a uma governança ampliada, na qual atores privados e organismos diversos participam da definição de prioridades, recursos e formas de intervenção. Isso reforça a configuração de um novo profissionalismo docente, orientado por uma racionalidade gerencial.

O Quadro 10 permite identificar que as Cúpulas ampliaram seu vocabulário ao incorporar, de maneira mais explícita, as dimensões da inclusão e da equidade, da “criança como um todo”, em 2021, e do desenvolvimento integral, ao articular desenvolvimento infantil, ciências da aprendizagem, conhecimentos e habilidades acadêmicas com saúde mental, física e aprendizagem socioemocional. Em 2013 e 2022, a ECPI é mobilizada como estratégia para enfrentar desigualdades de oportunidades e padrões persistentes de desempenho inferior de determinados grupos étnicos. Em relação à Cúpula de 2021, notamos que, em virtude da pandemia da Covid-19, a agenda da Cúpula é formulada em termos de “medidas de sucesso mais amplas e multidimensionais”, que incluam saúde física e mental, aprendizagem socioemocional e conhecimentos acadêmicos. Essa ampliação lexical e discursiva, contudo, não rompe com a lógica da medição, do controle e da subvalorização da docência com crianças de 0 a 5 anos; pelo contrário, apresenta a expansão do que pode e deve ser mensurado e monitorado por meio de políticas educativas.

Nessa perspectiva, Normand (2021, p. 11), dialogando com Desrosières (1998, 2002) e Thévenot (2016), ensina-nos que o “argumento estatístico combina permanentemente uma ferramenta de prova, caracterizada pelo formalismo matemático, e uma ferramenta de coordenação, implementada particularmente por registros administrativos e diversos métodos de pesquisa”. O PISA se consolidou como instrumento de medição das desigualdades educacionais ao avaliar o desempenho dos alunos com base em testes psicométricos e como processo que reestrutura a profissão do educador e a prática docente (Oliveira *et al.*, 2019). Além de redefinir parâmetros de igualdade de oportunidades, as métricas do PISA tornaram-se padrões globais para mensurar investimento em capital humano, lacunas de desigualdade no desempenho escolar e eficácia dos sistemas educacionais (Normand, 2021), bem como para fomentar e impulsionar o processo de escolarização desde a mais tenra idade, conforme analisado no Quadro 10 – Discurso da Cúpula sobre a Profissão Docente e a Educação Infantil.

Normand (2021) mostra ainda que o PISA faz parte de um sistema estatístico vinculado à lógica da aprendizagem ao longo da vida. Esse sistema foi concebido para valorizar não somente a escolarização formal, mas, sobretudo, o reconhecimento de atividades de aprendizagem não formais, como a autoformação e a formação no trabalho, reforçando a ênfase

no investimento individual em educação e formação. Esse instrumento não apenas regula políticas educacionais, mas também se articula às ciências do governo, legitimando novos modos de formação, competências requeridas pelo mercado de trabalho e mudanças em programas de bem-estar, agora mais abertos a empresas, inovação social e empreendedorismo. A autonomia docente, embora atravessada por instrumentos de controle do trabalho das professoras, não é suprimida, mas reconfigurada na intersecção com a agência local, constituindo um campo de disputas, conforme conclui Normand (2021).

Concebemos, com efeito, que esse processo de mensuração incide diretamente sobre a autonomia da/na profissão das professoras ao difundir um léxico gerencial, típico do “novo profissionalismo”, que orienta reformas de formação, de deterioração da carreira docente, de aprofundamento das desigualdades entre os quadros funcionais docentes e de (re)organização curricular constante. As ressonâncias discursivas da OCDE alcançam metodologias de ensino e reforçam o desenvolvimento profissional individualizado, ancorado na responsabilização (*accountability*) do docente e balizado por avaliações em larga escala. Nesses termos, a heurística que apresentamos anteriormente — “reconfiguração” do modo de regular a educação, na qual a profissão docente passa a ser tratada como “problema” a ser “solucionado” — confirma-se progressivamente.

Na sequência, o Quadro 11 – Discurso das Cúpulas, sentidos e implicações para a autonomia das professoras explicita quem são os sujeitos centrais da reforma, os agentes de “melhoria” do sistema — os professores — e os modos pelos quais devem ser seduzidos, cooptados e regulados. Os usos recorrentes dos termos professores/docentes, avaliação/resultados, qualidade, desenvolvimento profissional e responsabilização, em articulação ao longo dos relatórios-síntese, reforçam uma lógica de *autonomização gerenciada*. Nesse contexto, com base em Evetts (2011), falamos em *autonomização gerenciada* para designar uma forma de autonomia docente que é, simultaneamente, enunciada como valor e submetida a dispositivos de gestão, avaliação e responsabilização, reconfigurando os limites e os conteúdos do que pode ser decidido pelas professoras (o que é ensinado e como é ensinado).

Quadro 11 – Discurso das Cúpulas, sentidos e implicações para autonomia das professoras

Termo	Sentido	Usos	Implicações para a autonomia (incluindo a Educação Infantil)
Professores / Docentes	Sujeito central das reformas; “agente de melhoria” do sistema	“Empoderar professores”; “elevar o <i>status</i> ”; “fortalecer práticas baseadas em evidências”; “liderança docente”.	Desloca a autonomia para o plano operacional: execução de metas sistêmicas com redução da margem para definir fins e prioridades pedagógicas locais
Avaliação / Resultados	Regulação por métricas (PISA, monitoramentos, indicadores)	“Medir aprendizagem”; “rastrear progresso”; “metas de desempenho”; “monitoramento e <i>accountability</i> ”	Autonomia docente associada à autonomia da escola e ao cumprimento de metas; pressões por “prontidão escolar” e por linguagem/numeramento precoces na Educação Infantil
Qualidade	Atributo associado a padrões e comparações internacionais	“Elevar a qualidade”; “padrões de qualidade”; “qualidade da ECPI”; “garantia de qualidade”	Redefine currículo e organização do trabalho considerando padrões externos
Desenvolvimento profissional	Formação em serviço como eixo de melhoria, articulada a evidências e metas	“Aprendizagem profissional”; “formação baseada em evidências”; “ <i>feedback</i> ”; “ <i>coaching</i> /mentoria”	Autonomia como autogestão e autoeficácia: docente deve atualizar-se para cumprir padrões, aplicando protocolos e alinhando-se a metas
Responsabilização (<i>accountability</i>)	Vínculo entre desempenho e prestação de contas (escolas, redes, profissionais)	“Responsabilizar por resultados”; “transparência”; “dados para decisões”; “planos de melhoria”	Consolida lógica gerencial: mais controle por dados, incentivos e sanções; autonomia torna-se negociada à luz de relatórios e de metas

Fonte: A autora, com base nos relatórios-síntese das Cúpulas (2011-2022).

Em resumo, o léxico das Cúpulas reconfigura a profissão docente ao articular professores, avaliação, qualidade, desenvolvimento profissional e responsabilização em um mesmo regime discursivo. Os professores são alçados à condição de “agentes centrais da melhoria”, mas sua autonomia é deslocada para o plano operacional, vinculada ao cumprimento de metas, padrões internacionais de qualidade e dispositivos de avaliação e *accountability*, em um movimento de *autonomização gerenciada* da/na profissão docente. No caso da Educação Infantil, porém, o documento de 2019 explicita uma hierarquização interna: ao mesmo tempo em que convoca a docência com crianças pequenas como estratégica para resultados futuros, mantém-na em posição subalterna, com menor reconhecimento e estatuto profissional. É nessa linha de valorização retórica e desvalorização material que o *modus operandi* da OCDE – e a forma como o Brasil se vincula a ele – ganha centralidade analítica, tema da seção seguinte.

5.2 A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE AUTONOMIA DAS PROFESSORAS NAS CÚPULAS E MODUS OPERANDI DA OCDE

As Cúpulas são a expressão do sistema neoliberal, instaurado por forças e poderes de oligarquias burocráticas e políticas, multinacionais, atores financeiros e grandes organismos econômicos supranacionais que constituem uma coalizão de poderes concretos exercendo certa função política em escala mundial (Dardot; Laval, 2016).

Na análise das feições do neoliberalismo, Neves (2021) mostra como o ordoliberalismo, racionalidade específica no interior do neoliberalismo que enfatiza a necessidade de Política de Moldura⁴⁰, de regulação jurídica e de competição regulada em vez de um *laissez-faire* puro, também sustenta a governança supranacional e estatística desenvolvida por organismos internacionais na fase atual do sistema-mundo, nos anos 2000. A razão ordoliberal propõe um Estado forte, regulador, que constrói as condições para que os mercados “funcionem bem”: não a ausência de Estado, mas um Estado que institui, monitora e intervém por meio de regras, contratos e acordos.

Para Neves (2021), os movimentos de implementação dessa Política de Moldura ocorreram por meio de vários processos e ações ao longo da organização social e econômica dos países no pós-Segunda Guerra, mas se intensificaram, sobretudo, após os anos 1970. A lógica da concorrência e do intervencionismo jurídico é enfatizada e aplicada. Em termos analíticos, o sujeito econômico se move por dentro do sujeito de direito, no interior do Estado, a fim de estabelecer e criar processos de consolidação e de legitimação da Política da Ordem da Concorrência.

Esse processo de intervencionismo – ou ingerência (Wallerstein, 2007) – iniciou nos anos 1950 por meio de tratados, de acordos de cooperação, de instrumentos jurídicos e, no caso da Educação Básica, de recomendações de órgãos internacionais de matriz europeia. Com o passar dos anos, organizações de difusão de práticas de governança internacional assumem esse lugar como nova forma de deslocamento das soberanias nacionais, operacionalizadas via acordos e recomendações que condicionam os países à implementação de reformas

⁴⁰ De acordo com Neves (2021), a Política de Moldura não atua diretamente na economia, mas cria o quadro jurídico-institucional dentro do qual o mercado deve funcionar. Ela se assenta em dois fundamentos: 1) a concorrência como princípio ontológico, segundo o qual o mercado deve ser regulado para que haja competição “justa”; e 2) o intervencionismo jurídico como modo de operação, pelo qual o Estado intervém não para substituir o mercado, mas para garantir as condições do seu funcionamento. Portanto, em conformidade com a autora, compreendemos que avaliações internacionais, padrões estatísticos, classificações, rankings e comparações integram essa Política de Moldura e a ação reguladora por ela desempenhada no âmbito da OCDE.

administrativas sob estratégias da NGP, utilizando organismos internacionais como a OCDE, por exemplo (Neves, 2021).

A relação entre o Brasil e a OCDE é estreita há décadas, e isso traz implicações diretas para a educação nacional e, conseqüentemente, para a docência. Desde os anos 1990, o país participa ativamente de fóruns, subscreve protocolos, programas, projetos e acordos (Godinho, 2018; Neves, 2021; Silva; Pereira, 2016; OCDE, 2017–2020; IPEA, 2024), comprometendo-se com uma agenda global para a educação. A adesão à Organização constitui, assim, um circuito de difusão desse novo profissionalismo docente, uma vez que requer a incorporação de mudanças estruturais em diversas áreas, incluindo a educação; nesse sentido, reformas na estrutura e na organização da Educação Básica, na reconfiguração da profissão docente e nas mudanças curriculares tendem a se alinhar a esse novo léxico.

A concepção de autonomia docente da OCDE influencia, orienta e condiciona a esfera prática do trabalho docente, ao mesmo tempo em que configura, sem definir plenamente, a autonomia da/na profissão na Educação Infantil, no que se refere ao seu estatuto, à sua identidade e ao seu reconhecimento por meio de padrões e de regulações globais. Ao mesmo tempo, é parcialmente despositivada, em chave analítica, ressignificada e remodelada por modos locais de *seleção*, de *retenção* e de *variação*. O léxico global do “novo profissionalismo docente” vem sendo difundido pelas Cúpulas e por um conjunto de publicações e de ações da OCDE, mas também se adensa em virtude das escolhas dos governos brasileiros.

A seguir, o Quadro 12 – Breve linha do tempo da relação entre Brasil e OCDE (1991 a 2022) – evidencia um pouco do *modus operandi* da OCDE e a maneira como tais racionalidades engendram intervenções, ideias e práticas, bem como a forma pela qual o Brasil se movimenta nesse cenário.

Quadro 12 – Breve linha do tempo da relação Brasil e OCDE (1991 a 2022)

Ano	Marco / Evento
1991	Missão exploratória do Brasil à OCDE (chefiada por Clodoaldo Huguene) e carta manifestando interesse de aproximação.
1996/1997	Brasil ingressa em seu primeiro comitê da OCDE (Comitê do Aço).
1999	Pedidos de ingresso (observador/participante) em comitês (Comércio; Administração Pública; Investimento/Empresas Multinacionais); Convenção Antissuborno. Ministro da fazenda, Luiz Felipe Lampreia, visita à OCDE.
2000	Estabelecido “Programa da OCDE para o Brasil”; início dos Estudos Econômicos. O Brasil adere à Convenção Anticorrupção e à Recomendação do Conselho contra Cartéis Graves. Brasil participa do PISA.
2003	Brasil participa do PISA (desde 2003, trienalmente, o país participa de todas as edições).
2006	Brasil já participava formalmente de ~30 instâncias da OCDE (fóruns, comitês e órgãos subsidiários).
2007-2008	Lançamento do “Engajamento Ampliado”; avaliação ampla do aquis brasileiro (processo de adaptação da legislação e das práticas políticas do Brasil aos padrões normativos (aquis) da OCDE no âmbito da sua adesão como membro pleno). Integra o Conselho de Administração do

Ano	Marco / Evento
	PISA.
2008	Ministro das Relações Exteriores Celso Amorim visita a sede da OCDE.
2009	Ministro Mantega lança Sondagem Econômica com Secretário-Geral Gurría em Brasília.
2009-2015	Reorganização jurídica/Orçamentária dos pagamentos; restabelecida em 2015 rubrica do Itamaraty para contribuições.
2009 –2016	Participação nos Estudos Econômicos de Curto Prazo; Brasil passa a atuar como “país examinador” de estudos de parceiros (desde 2013).
2010 –2016	Comitê de Assistência e Desenvolvimento: missões, convites a reuniões/alto nível, propostas; participação regular; Brasil sedia lançamentos do “Panorama Econômico Latino-Americano”.
2013	Sob a atuação do ministro Aloisio Mercadante, o Brasil se torna vice-presidente do PISA.
2014	OCDE lança o índice Better Life em português em São Paulo com a lenda do futebol Pelé.
2015	Brasil assina Acordo de Cooperação e Programa de Trabalho. A presidente Dilma Rousseff se reúne com o secretário-geral Gurría por ocasião do lançamento da Pesquisa Econômica.
2016	O Ministro José Serra se reúne com o Secretário-Geral durante a Reunião do Conselho Ministerial. Programa 2016-2017: 126 iniciativas em 5 subgrupos; participação adicional prevista em 43 instâncias; perspectiva de adesão a mais instrumentos; avaliação parcial (jul/2016) indica execução em curso.
2017	Brasil apresenta sua candidatura à adesão à OCDE.
2019	O Decreto nº 10.109 de 7 de novembro de 2019 promulga um Acordo de Cooperação entre o Brasil e a OCDE, firmado em Paris em 3 de junho de 2015.
2022	Conselho de Administração da OCDE entrega ao governo brasileiro o roteiro de acessão, que estabelece os termos e condições para o processo de acessão do Brasil à organização.

Fonte: A autora, com base em Godinho (2018, p. 188-240), Silva e Pereira (2016, p. 146), OCDE (2017); IPEA (2024).

No âmbito da educação, a OCDE não cria instrumentos legais vinculativos para os países, mas produz inúmeras recomendações, relatórios e diretrizes com base em pesquisa estatística e na análise de dados dos países membros, influenciando reformas educacionais e a produção de políticas educativas com o aconselhamento e a partilha de “boas práticas” (Almeida, Viana e Carvalho, 2020). No entanto, cabe destacar que não foi somente o pedido de adesão à OCDE que levou o Brasil a seguir as recomendações do organismo, mas um movimento político mais amplo, iniciado especialmente desde os anos 1990, que “exigiu” o cumprimento das “boas práticas” estabelecidas e consolidadas pela Organização.

A esse respeito, são válidos dois instrumentos legais: o Código de Liberalização de Movimento de Capitais (OCDE/LEGAL/0002) e o Código de Liberalização de Operações Correntes de Intangíveis (OCDE/LEGAL/0001). Ambos foram aprovados e adotados pelo Conselho de Administração da Organização, em 11 de dezembro de 1961, e hoje são considerados instrumentos centrais da instituição na temática de investimentos e de liberalização de transações entre residentes e não residentes (OCDE, 2008 *apud* Thorstensen *et al.*2020).

Quanto aos referidos códigos, a OCDE conta, atualmente, com 249 instrumentos legais em vigor, entre decisões, recomendações, declarações, acordos internacionais e entendimentos, catalogados em 17 áreas diferentes: agricultura e alimentação; desenvolvimento; economia;

educação; emprego; energia; meio ambiente; finanças e investimentos; governança; indústria e serviços; energia nuclear; ciência e tecnologia; assuntos sociais, migração e saúde; tributação; comércio; transporte; desenvolvimento urbano, rural e regional (OCDE, 2019 *apud* Thorstensen *et al.*).

Thorstensen *et al.* (2020) destacam que as decisões (*decisions*) são instrumentos juridicamente vinculantes para todos os membros que não se abstenham no momento de sua adoção, sendo estes obrigados a implementá-las e a tomar as medidas necessárias para a sua efetivação. As recomendações (*recommendations*) não são juridicamente vinculantes, mas, na prática, possuem grande força moral como expressão da vontade política dos membros, havendo elevada expectativa de que façam o máximo possível para implementá-las plenamente. As declarações (*declarations*) são textos solenes, constituindo compromissos políticos na forma de princípios gerais ou de objetivos de longo prazo, que não constituem atos formais da Organização e não são juridicamente vinculantes, mas são observadas pelo Conselho da OCDE, e a sua aplicação é monitorada pelo órgão responsável. Os acordos internacionais (*international agreements*) são instrumentos jurídicos da OCDE, negociados e concluídos no âmbito da Organização, sendo juridicamente vinculativos para as partes signatárias. Os entendimentos (*arrangement, understanding* e outros) são instrumentos concluídos no âmbito da Organização, a partir de suas regras, ao longo do tempo, e possuem caráter juridicamente vinculante.

A atuação supranacional da OCDE, articulada à opção recorrente dos governos brasileiros de se alinhar às suas agendas, circunscreve-se a um movimento mais amplo de expansão e de reconfiguração da Educação Infantil e da profissão docente: a ampliação da obrigatoriedade (4-17 anos); a definição de “padrões curriculares” nacionais; a indução de políticas de desenvolvimento profissional das professoras e das demais trabalhadoras que atuam na etapa; e o fortalecimento de políticas de numeramento e de alfabetização precoce. É nesse horizonte que as Cúpulas Internacionais sobre a Profissão Docente se constituem como um espaço sociopolítico privilegiado de formulação e de difusão desse léxico, cuja arquitetura analisamos na seção seguinte.

5.2.1 A arquitetura das Cúpulas

A OCDE fomenta vários fóruns de discussão em escala supranacional para supostamente debater tensões e preocupações relativas a problemas associados à qualidade da educação. Dentre esses fóruns, destacam-se os encontros das Cúpulas, destinados a tratar exclusivamente dos rumos da profissão no mundo. Tais encontros são organizados pela OCDE

em parceria com a *Asia Society* (AS) e *Education International*, conforme explicitado na página oficial da AS⁴¹:

A cada primavera, ministros da educação, professores experientes, líderes sindicais nacionais e líderes de organizações educacionais se reúnem, representando países com sistemas educacionais de alto desempenho e em rápida melhoria. O objetivo desses encontros é identificar as melhores práticas em todo o mundo que fortalecem a profissão docente e elevam o desempenho dos alunos. Os organizadores da cúpula, em colaboração com a Asia Society, publicam anualmente um relatório com as principais lições aprendidas (AS, 2025).

Almeida, Viana e Carvalho (2020) destacam que há um trabalho de convocação de atores para os eventos, conduzido pela disposição de sentar-se à mesma mesa, em nível internacional, ministros, representantes de associações profissionais e diversos segmentos. Nos eventos, busca-se articular perspectivas e interesses de diferentes atores para que as soluções preconizadas possam ser efetivamente implementadas e, assim, bem-sucedidas. Entre 2011 e 2022, as Cúpulas mobilizaram atores de diversos setores. Há setores recorrentes, formados por Ministros da Educação (do país anfitrião e das delegações), por sindicatos e por associações docentes, que compõem as delegações oficiais em todas as Cúpulas, no âmbito do grupo central da OCDE e da *Education International*.

Os organizadores fixos são a OCDE e a *Education International*, sempre em parceria com o Ministério ou com a Secretaria de Educação do país anfitrião. Convém registrar, ainda, a participação de fundações e de empresas que estiveram presentes em algumas edições: em 2011, Gates, Google, Ford, Carnegie, Kellogg, Hewlett e Pearson Foundation (Schleicher, 2011); em 2015, Samsung, Pearson Canada, SMART Technologies e TD Bank (Schleicher, 2015).

Almeida, Viana e Carvalho (2020) destacam que a dinâmica dos encontros das Cúpulas se estrutura em dois papéis complementares, interventores e audientes, e se organiza a partir de três frentes de intervenção: 1) representantes da OCDE, que abrem e orientam os trabalhos, delineiam problemas comuns e enquadram dilemas relativos à qualidade dos sistemas; 2) acadêmicos reconhecidos internacionalmente, responsáveis por moderar mesas, sistematizar consensos e dissensos, formular recomendações e, desde 2013, atuar também como formadores em *workshops* ancorados em pesquisa; e 3) representantes de delegações nacionais, selecionados por reconhecerem os problemas, alinharem-se às preconizações e exibirem ganhos acentuados, apoiados no PISA e na pesquisa TALIS, encarregados de compartilhar as

⁴¹ Disponível em: <https://asiasociety.org/global-cities-education-network/international-summit-teaching-profession#:~:text=Each%20spring%2C%20education%20ministers%2C%20master,place%20in%20Wellington%2C%20New%20Zealand>. Acesso em 20 nov. 2025.

evidências que legitimam suas escolhas. As exposições desse terceiro grupo alimentam o debate ampliado, com intervenções espontâneas dos audientes, e, a partir de 2013, somam-se sessões por delegação que culminam em compromissos públicos de ação alinhados às orientações pactuadas.

A seguir, o Quadro 13, intitulado Visão geral da organização do evento, apresenta como os encontros se efetivam na prática, tomando como referência a agenda do evento de 2012⁴². O Quadro 13 ilustra como a OCDE combina diferentes dispositivos, instrumentos e ferramentas: 1) reúne diferentes atores; 2) combina técnicas de ordem discursiva, elegendo temas, moldando soluções e definindo condições de participação dos atores; e 3) mobiliza instrumentos e tecnologias de poder-conhecimento, como evidências comparadas, PISA, relatórios e pesquisas, para justificar suas ações.

Quadro 13 – Visão geral da organização do evento de 2012

Dia/Hora	Sessão	Foco principal	Principais atores
Quarta (14/03) 13:00-13:30	Bem-vindo e visão geral	Abertura política e institucional da Cúpula	Arne Duncan (Secretário de Educação dos EUA); Yves Leterme (OCDE); Fred van Leeuwen (ECPI). Facilitador geral: Tony Mackay
13:30-14:30	Enquadrando os problemas	Apresentação do enquadramento dos desafios da profissão docente e da liderança escolar	Andreas Schleicher (OCDE)
14:30-17:00	Desenvolvimento de líderes escolares	Papéis, responsabilidades e formação de líderes escolares do século XXI; como fazer isso em escala	Iniciadores: Minxuan Zhang (Xangai, China); Jerry West e Doug Prouty (Montgomery County, EUA); Laurel Broten (Ontário, Canadá). Relator: Ben Levin
17:00-20:00	Recepção e jantar	Encontro social com presença de mídia e setor privado	Neal Shapiro (WNET New York Public Media); Steven Kandarian (MetLife)
Quinta (15/03) 7:00	Café da manhã continental	Acolhida dos participantes	Participantes da Cúpula
8:00-10:00	Preparando professores: habilidades do século XXI	Competências docentes para ensinar habilidades do século XXI; preparação inicial; garantia de qualidade	Iniciadores: Lee Sing Kong (Instituto Nacional de Educação, Cingapura); Dennis Van Roekel, Randi Weingarten, Maddie Fennell, Marguerite Izzo (EUA). Relator: Kai-ming Cheng
10:00-10:30	Pausa para café	Intervalo	Participantes
10:30-12:30	Preparando professores: combinando oferta e demanda	Combinar oferta de professores de alta qualidade com necessidades do sistema; professores para áreas prioritárias	Iniciadores: Shinichi Yamanaka (Japão); Tapio Kosunen e Kari Kinnunen (Finlândia). Relatora: Linda Darling-Hammond
12:30-14:15	Almoços paralelos (ministros, líderes)	Discussões específicas por segmento; articulação política e sindical	Ministros, Tony Mackay (facilitador). Líderes sindicais: Fernando Reimers (facilitador).

⁴²A mesma lógica é aplicada nas Cúpulas subsequentes organizadas pela AS (2011-2019).

Dia/Hora	Sessão	Foco principal	Principais atores
	sindicais, grupos de discussão)		Demais participantes em grupos de discussão
14:15-15:00	Reuniões de grupos de países	Cada delegação discute impactos da Cúpula e define “aprendizado mais poderoso” e “principal prioridade”	Delegações nacionais (Austrália, Canadá, China, Finlândia, Japão, etc.)
15:00-15:30	Pausa para café	Intervalo	Participantes
15:30-17:00	Sessão de encerramento: O que aprendemos? Para onde vamos?	Síntese, apresentações por país, compromissos e anúncio da próxima Cúpula	Resumo: Fernando Reimers. Considerações finais: Susan Hopgood (ECPI), Barbara Ischinger (OCDE), Arne Duncan (EUA). Anúncio de 2013: Halbe Zijlstra (Países Baixos)
17:00	Recepção final	Encerramento informal	Participantes

Fonte: A autora, a partir do documento *Ensino e liderança para o século XXI: A Cúpula Internacional de 2012 sobre a Profissão Docente* (AS, 2012).

A agenda revela aspectos da arquitetura do dispositivo: uma abertura político-institucional, com fala do Ministro ou do Secretário de Educação do país anfitrião, de representantes da OCDE e da *Education International*, seguida por uma sessão de “enquadramento do problema” conduzida por Andreas Schleicher. A partir daí, organizam-se blocos temáticos estruturados segundo um mesmo roteiro, composto por exposições iniciais de alguns países “iniciadores de discussão”, mesa-redonda, perguntas e respostas e síntese de um relator acadêmico, dedicados, por exemplo, ao desenvolvimento de líderes escolares, à preparação de professores para as “habilidades do século XXI” e ao ajuste entre oferta e demanda docente. A agenda inclui ainda momentos separados para ministros e lideranças sindicais, discussões em pequenos grupos com “especialistas” e, ao final, reuniões de grupos de países para a definição de aprendizagens e de prioridades, culminando em uma sessão de encerramento com apresentações nacionais e anúncios da próxima Cúpula (Schleicher, 2012).

As *problematizações* são apresentadas sob a forma de questões urgentes que carecem de reflexão conjunta, problemas que ficam evidenciados não só a partir de proposições genericamente apresentadas como percepções e representações de atores oriundos de diferentes setores, político, acadêmico e profissional, apoiando-se também fortemente em dados estatísticos e em pesquisas acadêmicas, material produzido com estudos de larga escala desenvolvidos sob a tutela da OCDE (Almeida, Viana e Carvalho, 2020).

As *preconizações* são apresentadas por meio do léxico “boas práticas”, também apoiadas em “ferramentas de prova”, a fim de constranger e de induzir reformas educativas. O Quadro 14, Relatórios-sínteses das Cúpulas organizados por ano, tema, local e problema central, reforça como a autonomia de professores está no centro do debate, pois os docentes são apontados como uma das figuras principais para resolver os “problemas” centrais da economia-

mundo capitalista, que permanecem os mesmos, mas sob outras formas, parafraseando Dale (2010, p. 1105). Nessa direção, Jessop (2010, 2015) aponta como as Cúpulas operam conjugando seletividades estrutural, tecnológica, intelectual e material nas conformações discursivas, instaurando consensos e mobilizando diferentes dispositivos para a construção de “problemas sociais” e de “soluções”.

Quadro 14 – Síntese das Cúpulas por ano, tema e problema central

Ano	Tema	Local	Problema Central
2011	Construindo uma <i>profissão docente</i> de alta qualidade: Lições de todo o mundo	Estados Unidos	Como <i>garantir um sistema</i> com professores de elevada qualidade?
2012	Preparação de <i>professores</i> e desenvolvimento de líderes escolares para o século XXI: Lições de todo o mundo	Estados Unidos	Como <i>estabelecer uma liderança</i> e uma prática profissional altamente eficaz?
2013	<i>Professores</i> para o século XXI: Usando a avaliação para melhorar o ensino	Holanda	Como <i>garantir um sistema</i> com professores de elevada qualidade?
2014	Equidade, Excelência e Inclusão na Educação: Lições de políticas de todo o mundo	Nova Zelândia	Como <i>garantir o ensino</i> de alta qualidade para todos: excelência, equidade e inclusão?
2015	Escolas para Alunos do Século XXI: Líderes fortes, <i>professores</i> confiantes, abordagens inovadoras	Canadá	Como <i>garantir o ensino</i> de alta qualidade para todos: excelência, equidade e inclusão?
2016	<i>Excelência no ensino</i> por meio da aprendizagem profissional e da reforma de políticas: Lições de todo o mundo	Alemanha	Como <i>garantir um sistema</i> com professores de elevada qualidade?
2017	Capacitando e habilitando os <i>professores</i> para melhorar a equidade e os resultados para todos	Escócia	Como <i>garantir o ensino</i> de alta qualidade para todos: excelência, equidade e inclusão?
2018	Valorizando nossos <i>professores</i> e elevando seu <i>status</i> : como as comunidades podem ajudar	Portugal	Como <i>garantir um sistema</i> com professores de elevada qualidade?
2019	<i>Ajudando nossos mais jovens a aprender</i> e crescer: políticas para o aprendizado precoce	Finlândia	Como <i>garantir o ensino</i> de alta qualidade para todos: excelência, equidade, inclusão e primeira infância?
2020	Cancelado em virtude da pandemia da Covid-19. Não há relatório disponível.		
2021	Aprendendo com o passado, olhando para o futuro: excelência e equidade para todos	Encontro virtual	Como <i>garantir o ensino</i> de alta qualidade para todos: excelência, equidade e inclusão?
2022	Aproveitando o momento de inovação da COVID-19 para a educação digital e inclusiva	Espanha	Como <i>garantir o ensino</i> de alta qualidade para todos: excelência, equidade e inclusão?

Fonte: A autora, com base em Schleicher, 2011-2022 e em Almeida, Viana e Carvalho (2020).

No prefácio de cada publicação, frisa-se que “As opiniões expressas e os argumentos empregados no documento não refletem necessariamente as visões oficiais da OCDE e de seus membros” (Schleicher, 2011, p. 3), embora as evidências apontem para o oposto. Afinal, como conceber que o emissor de determinado discurso, apoiado em dados por ele próprio produzidos, organize, anualmente, há mais de uma década, um espaço de deliberações de proporção mundial, inclusive elegendo temas, definindo os locais dos encontros, concentrados em países ricos, e selecionando convidados, sem ser responsável pelas concepções registradas nos

documentos? Como é possível dissociar discurso das produções materiais e simbólicas e das relações sociais, que se materializam em *eventos*, operam por meio de *mecanismos* e se situam histórica e estruturalmente no espaço e no tempo? Como utilizar dados matemáticos para confirmar ideologias, valores e modos de conduzir e de estimular a implementação de reformas educativas e, ao mesmo tempo, não se incluir no discurso? Ora, se as formas simbólicas e a linguagem não espelham a estrutura social, seriam elas meros “reflexos” em espelhos distorcidos, capazes de moldar interpretações e condutas de modos diversos? Obviamente, não. Jessop e Sum (2018) afirmam que, quando a produção intelectual se separa da produção material, proliferam linguagens “puras” ou esotéricas, como a teologia, a metafísica e a ética, e os intelectuais passam a explicar práticas e eventos por ideias que flutuam livres, descoladas da realidade.

A panorâmica do Quadro 14, Síntese das Cúpulas por ano, tema e problema central, evidencia uma continuidade na construção do problema central: ora formulado na questão “como garantir um sistema com professores de elevada qualidade?”, ora no questionamento “como garantir o ensino de alta qualidade para todos: excelência, equidade e inclusão (e, mais recentemente, primeira infância)?”. Em torno desse núcleo, os temas anuais sempre articulam eixos, formação, liderança, avaliação, aprendizagem profissional, *status* docente, equidade, inovação, educação digital e educação e cuidados na primeira infância, detalhando as dimensões específicas de uma agenda de reconfiguração da profissão docente.

Desse modo, ainda que se ampliem vocabulários (inclusão, equidade, colaboração comunitária, educação digital, primeira infância), o horizonte permanece o de produzir um professorado capaz de assegurar desempenho, excelência e equidade sob uma governança supranacional, com forte centralidade dos países do norte global, que sediam as Cúpulas e definem, em grande medida, os modelos de “boas políticas” e de “boa docência” a serem emulados.

A seguir, como podemos observar no Quadro 15, Documentos que fundamentam as Cúpulas, as discussões são fomentadas pelo conhecimento estatístico produzido pela própria Organização, com edições anteriores do TALIS e do PISA, além de um conjunto de pesquisas e de análises comparativas autorais.

Quadro 15 – Documentos que fundamentam as Cúpulas

Ano	Elaboração	Fontes
2011	Andreas Schleicher	“com base nos relatórios do PISA da OCDE; na pesquisa TALIS da OCDE; na análise de política comparativa da OCDE Teachers Matter; nos relatórios do Comitê de Especialistas da OIT/UNESCO sobre a Aplicação das Recomendações relativas ao Pessoal Docente; na coleta anual de dados da OCDE Education at a Glance; no relatório da OCDE Strong Performers and

Ano	Elaboração	Fontes
		Successful Reformers; na análise da OCDE sobre Estruturas de Avaliação e Aferição para Melhorar os Resultados Escolares; no estudo da OCDE Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers - International Practices; no relatório da OCDE Making Reform Happen” (Schleicher, 2011, p. 3).
2012	Andreas Schleicher	“[...] dados e análises comparativas da OCDE” (Schleicher, 2012, p. 5).
2013	OCDE	Este volume baseia-se principalmente no capítulo sobre avaliação de professores do relatório de síntese final da Revisão da OCDE sobre Estruturas de Avaliação e Aferição para Melhorar os Resultados Escolares (OCDE, 2013, p. 3).
2014	Andreas Schleicher	“[...] dados e análises comparativas de várias publicações da OCDE: Resultados do PISA 2012” (Schleicher, 2014, p. 3).
2015	Andreas Schleicher	“[...] dados e análises comparativas de várias publicações da OCDE” (Schleicher, 2015, p. 3).
2016	Andreas Schleicher	“[...] dados e análises comparativas de várias publicações da OCDE” (Schleicher, 2016, p. 4).
2017	Montserrat Gomendio	“[...] dados e análises comparativas de várias publicações da OCDE” (Gomendio, 2017, p. 5).
2018	Andreas Schleicher	“[...] dados, análises comparativas e relatórios da OCDE” (Schleicher, 2018, p. 5).
2019	Andreas Schleicher	“[...] projetos <i>Starting Strong</i> da OCDE e em publicações relacionadas [...] e nos resultados da avaliação do PISA/2015” (Schleicher, 2019, p. 3).
2021	Andreas Schleicher	“[...] dados, análises comparativas e relatórios da OCDE” (Schleicher, 2021, p. 3).
2022	Andreas Schleicher	“[...] dados, análises comparativas e relatórios da OCDE” (Schleicher, 2022, p. 4).

Fonte: A autora, com base nos relatórios-sínteses das Cúpulas (2011-2022).

A linha de argumentação constatada nos documentos traz para o centro do debate a existência de “problemas comuns”, para os quais a resposta e a busca por soluções devem ser coletivas, com base nos dados apresentados. Os documentos indicam que a OCDE parte da premissa de que os desafios são compartilhados simultaneamente por diversos sistemas educativos e que, portanto, as saídas devem ser construídas com “preconizações”, isto é, um movimento de aproximações sucessivas até a definição de linhas de atuação consensuadas e operáveis (Delvaux, 2009). Dessa forma, a condução dos encontros se dá sob um discurso apoiado na métrica, com mediações de educadores internacionais de renome, consultores e mídia (Almeida, Viana e Carvalho, 2020).

Os documentos demonstram que a OCDE opera tanto no plano da produção de “problematizações” e de “preconizações” sobre os sistemas educativos quanto no plano da organização de relações de interdependência entre os atores que intervêm nos processos de regulação da educação (Almeida; Carvalho; Viana, 2020; Dale, 2004, 2010). O conhecimento estatístico gerado por avaliações em larga escala é utilizado para ressaltar a importância das reformas educativas e, sobretudo, da profissão docente, pois, para a OCDE, esse é o caminho para a melhoria da qualidade dos sistemas educativos. Mudanças de caráter estrutural e emancipatório, com foco no ser humano, sequer são ventiladas nos documentos analisados. O

que impera é a lógica da competição e do mérito. O conhecimento estatístico é explorado para enfatizar processos de convergência internacional em torno de caminhos que exaltam o economicismo e, ao mesmo tempo, para reforçar a importância de que os docentes se envolvam e se engajem nas reformas. Os documentos, de modo geral, destacam que apenas dessa maneira as reformas educacionais se tornam mais eficazes.

A OCDE, além de colocar a tônica na necessidade de uma forte implicação dos professores nas reformas educativas, apresenta a ideia de uma missão coletiva, baseada no engajamento na busca de soluções para problemas transversais aos sistemas educativos em escala mundial. Todavia, tal engajamento deve vir acompanhado de monitoramento, de transparência e de vigilância, para que as metas e os padrões de qualidade sejam alcançados.

O ideal é que todas as principais partes interessadas se unam para que o impulso para inovar na educação seja sentido em todo o sistema educacional, e não apenas em áreas isoladas. Os professores podem desempenhar um papel crucial como caTALISadores da mudança, e outros parceiros também podem ser incluídos. Michael Fullan (2011) descreve muitos dos instrumentos tradicionais de reforma como os "motores errados" - pressões de responsabilidade, abordagens individuais de qualidade de professores e líderes, tecnologia e estratégias fragmentadas. De acordo com Fullan, esses fatores não levam à mudança cultural e à reprofissionalização; muitas vezes, eles têm um efeito desmotivador sobre os professores e líderes escolares. Em vez disso, os motivadores "certos" incluem o enfoque nonexo aprendizagem-ensino-avaliação, capital social para desenvolver a profissão e combinar a pedagogia com a tecnologia (Schleicher, 2015, p. 73, grifo nosso, tradução nossa).

A narrativa é sempre desenvolvida reforçando a ideia de que os desafios da aprendizagem para o século XXI exigem novas concepções de ensino e de aprendizagem, diferentes atuações dos professores e mudanças na aprendizagem por parte dos alunos (Schleicher, 2011–2022), o que esboça a ideologia do “novo profissionalismo docente” e a profissionalidade que os docentes precisam assumir:

[...] as formas mais eficazes de desenvolver o profissionalismo dos professores e a melhor maneira de projetar e implementar a reforma educacional [...] Os professores também precisam ser "alfabetizados em avaliação" e saber como usar tanto as avaliações somativas quanto as formativas. Eles precisam estar familiarizados com os testes de avaliação padronizados, ser capazes de usar os resultados dos testes para diagnósticos e adaptar seus currículos e ensino em resposta ao desempenho dos alunos (Schleicher, 2016, p. 90).

Nesse sentido, compreendemos que o “novo profissionalismo docente” explicitado nas Cúpulas carrega o léxico neoliberal da empresa (Laval, 2019), do novo profissionalismo (Evetts, 2011, 2012) e do estatisticismo (Normand, 2021). Ao mesmo tempo, com base em Neves (2021) e em Jessop e Sum (2018), esse discurso, potencializado pela OCDE, desloca-se por meio do

intervencionismo jurídico e se materializa em alterações na CF/1988 (Educação), na LDB nº 9.394/1996, em diretrizes curriculares (DCNEB/2013, BNCC/2017) e em leis como o PNE/2014. Tendo como referência os marcos de atuação da OCDE, o léxico se espalha globalmente com fóruns, recomendações, diretrizes, publicações em ambientes virtuais, *think tanks*, fundações e Organizações Não Governamentais (ONGs) (Oliveira, 2021).

A síntese desse processo é um arranjo complexo em que a autonomia “da” profissão na Educação Infantil adquire, no Brasil, um conjunto de formas de regulação, como marcos normativos, enquadramento jurídico, mecanismos de financiamento e certos movimentos de reconhecimento na legislação, enquanto, no plano transnacional, o documento de 2019 mantém a docência com crianças pequenas em posição hierarquicamente inferior. Já a autonomia “na” profissão vai sendo reorganizada sob os princípios da governança por dados, da formação, do “desenvolvimento profissional” e de formas diferenciadas de contratação, cada vez mais condicionadas a metas e a protocolos de resultado e de desempenho. Tais mecanismos modelam o que é considerado um “bom” trabalho docente na Educação Infantil, coproduzindo a identidade profissional desse docente e as suas práticas cotidianas.

5.2.2 Schleicher: porta-voz da racionalidade neoliberal na regulação da docência

Considerando a importância dos atores responsáveis pela formulação de políticas públicas que intervêm na sociedade, destaca-se um ator político que adquire centralidade nesta tese: o Diretor de Educação e Competências da OCDE e conselheiro em políticas educacionais do Secretário-Geral, Andreas Schleicher. É o principal idealizador e coordenador do PISA e de outros instrumentos internacionais de avaliação, os quais passaram a servir como referência global para governos, pesquisadores e educadores na formulação de reformas e de “boas práticas”. Antes de atuar na OCDE, exerceu a função de diretor de análise na Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional (IEA). Formou-se em Matemática e em Estatística na Austrália, após ter estudado Física na Alemanha. Ao longo de mais de duas décadas, trabalhou diretamente com ministros e líderes educacionais de diversos países, acumulando expressivo capital simbólico: foi descrito por Arne Duncan como alguém que “entende os desafios globais” e por Michael Gove como “o homem mais importante da educação inglesa”. Recebeu diversas distinções, entre elas o Prêmio Theodor Heuss, e é professor honorário da Universidade de Heidelberg (OCDE, 2025).

Schleicher pode ser lido menos como “técnico totalmente parcial” e mais como intelectual estratégico na governança educacional supranacional. Homem, branco, europeu,

formado na Europa e ancorado em uma organização situada no centro do sistema-mundo, representa, também em termos de posição social, histórica e geopolítica, o lugar de fala onde se definem e se constroem problemas e soluções para os sistemas educativos. Ele ocupa uma posição estratégica naquilo que Dale (2004) chamaria de agenda globalmente estruturada para a educação, operando na interlocução entre organismos internacionais, Estados, redes de especialistas ligadas ao neoliberalismo educacional, grandes empresas, sindicatos de professores e mídia. Na idealização e na direção do PISA, contribui para constituir uma tecnologia de poder-conhecimento (Jessop, 2010, 2015) e um instrumento de ação pública (Lascoumes; Le Galès, 2004), isto é, um dispositivo que produz dados, categorias, problemas e “boas práticas” legitimadas em escala transnacional, conformando processos de autonomização gerencial da profissão e de profissionalidade docente, de modo a estimular o autocontrole e a autorregulação pessoal dos sujeitos.

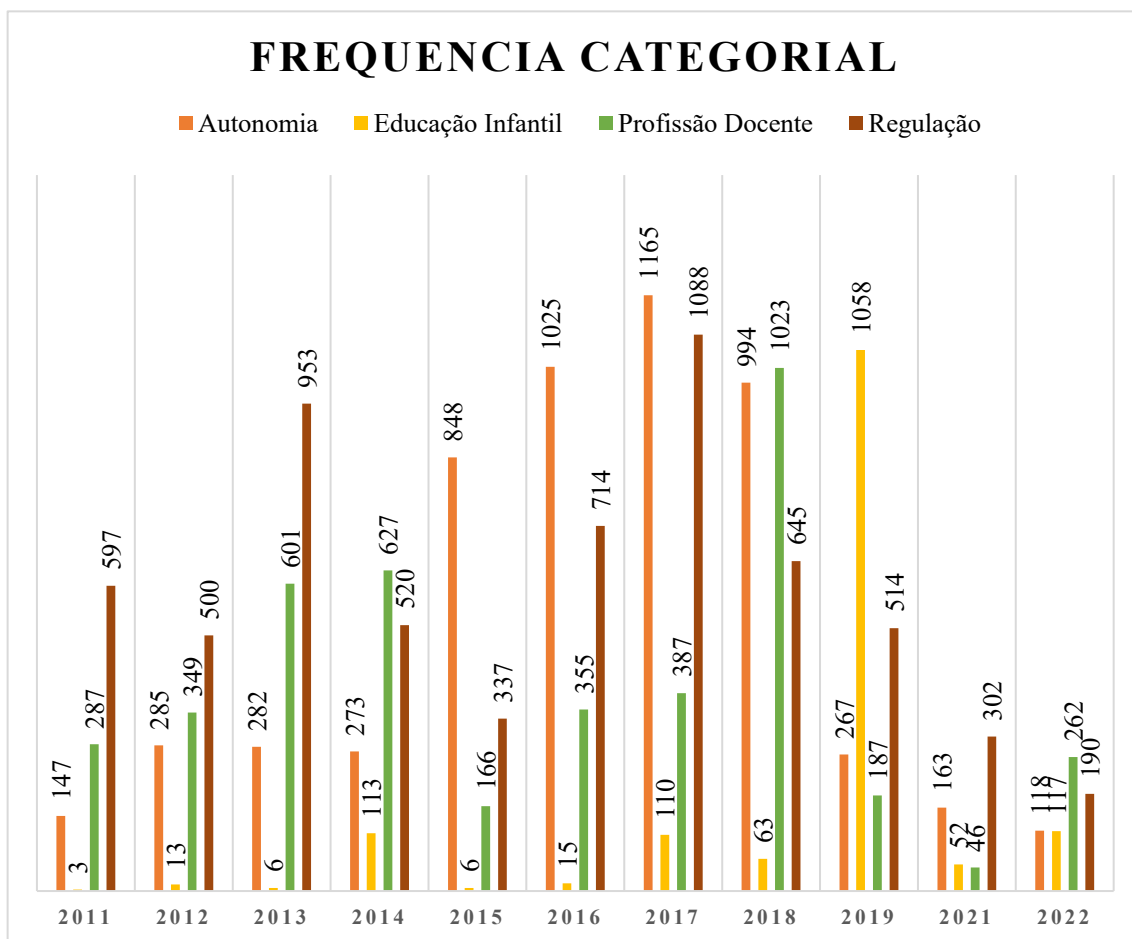
Do ponto de vista da Economia Política Cultural, Schleicher pode ser considerado como um dos principais atores que codificam e difundem semânticas como qualidade, desempenho, equidade, evidência, capital humano e “professor eficaz”, articulando-as em relatórios, rankings e Cúpulas. Schleicher acolhe *variações* associadas às experiências nacionais, seleciona e recorta certos casos como exemplares e os retém sob a forma de modelos a serem incorporados com o PISA e relatórios estatísticos. Nesse processo, sua figura ajuda a estabilizar um novo profissionalismo docente em escala supranacional, orientado por indicadores, comparações e padrões globais, e a reconfigurar, “de cima para baixo”, a autonomia da/na profissão docente, inclusive na Educação Infantil, sob uma racionalidade ordoliberal de concorrência regulada e de governança por números.

5.3 O LÉXICO DO “NPD” NOS RELATÓRIOS DA CÚPULAS (2011-2022): NOVOS VALORES OCUPACIONAIS, VELHAS PREMISSAS

Nesta seção, analisamos o léxico do “novo profissionalismo docente” que atravessa os relatórios das Cúpulas, buscando apreender como certas palavras, expressões e termos recorrentes carregam concepções e (re)configuram os valores ocupacionais da docência, ainda que assentados em velhas premissas de controle, desempenho, produtividade, hierarquização e exploração do trabalho. Interessa-nos compreender de que modo esse vocabulário, de natureza gerencial, estatística e neoliberal, (re)direciona o que passa a contar como autonomia “da” e “na” profissão docente na Educação Infantil. O Gráfico A, Visão geral do “novo

profissionalismo docente” nos relatórios das Cúpulas, sintetiza a frequência categorial do léxico nos documentos de 2011 a 2022, distribuída em quatro eixos: *Autonomia, Profissão Docente, Regulação e Educação Infantil*.

Gráfico A – Visão geral do “novo profissionalismo docente” nos relatórios das Cúpulas



Fonte: A autora, com base nos relatórios sínteses das Cúpulas (2011-2022).

Identifica-se um predomínio constante dos termos associados à regulação e à profissão docente ao longo de todo o período, com intensificação entre 2015 e 2018. O vocabulário ligado à autonomia também cresce de forma significativa nesse intervalo, enquanto a Educação Infantil aparece com menor destaque nos primeiros anos, ganhando maior visibilidade apenas a partir de 2014 e, sobretudo, em 2019, quando atinge seu pico. Sem ainda avançar na interpretação desses movimentos, o gráfico já indica que o novo profissionalismo docente é construído prioritariamente em torno da regulação da docência, reconfigurando a profissão, com a Educação Infantil sendo incorporada mais tardiamente a esse processo.

Em termos gerais, autonomia domina a série (2015–2018), com picos elevados sobretudo entre 2016 e 2018, tornando-se a categoria mais recorrente do conjunto. Regulação,

que agrega avaliação, padrões, PISA/TALIS e políticas de prestação de contas, lidera o início da série (2011–2013) e volta a apresentar picos relevantes entre 2016 e 2018. Profissão Docente cresce de modo contínuo, alcançando patamar elevado na série (2018–2019), ao passo que Educação Infantil permanece discreta na maior parte dos anos, com um salto atípico em 2019, o mais expressivo entre as categorias. No pós-pandemia (2021–2022), verifica-se uma queda relativa geral, efeito da reorientação temática, como a recuperação das aprendizagens, as novas tecnologias e o bem-estar, bem como de diferenças de extensão e de escopo dos documentos, com uma “quebra” natural em virtude da ausência da Cúpula em 2020.

Reiteramos que a Regulação se destaca na série (2011–2013), indicando uma agenda inaugural centrada em avaliação e *accountability*, com novo pico em 2017. Autonomia ascende a partir de 2016 e atinge picos em 2017–2018, sinalizando um debate intenso sobre agência docente, “liderança do professor” e autonomia da escola, com ampliação do poder de diretores, inclusive para contratar professores, embora condicionada a intensa regulação. Profissão Docente cresce entre 2012 e 2014 e alcança um pico expressivo em 2018, com foco em carreira, desenvolvimento profissional e liderança. Educação Infantil concentra um pico isolado em 2019, sugerindo priorização temática, como primeira infância, equidade, transições e bem-estar. Esse dado nos inquietou sobremaneira. Em 2019, o salto em Educação Infantil indica a importância da temática da primeira infância associada à equidade, à inclusão, às bases de aprendizagem e às transições, possivelmente relacionada a iniciativas e a relatórios paralelos, bem como ao debate internacional sobre “Começando Forte” e outras publicações.

Esse movimento revela a tensão entre dois regimes discursivos: de um lado, controle e medição (Regulação); de outro, confiança e agência (Autonomia/Profissão Docente). Os picos sucessivos sugerem tensões em busca de (re)equilíbrios na agenda global, entre profissionalismo organizacional e ocupacional. O intervalo entre 2016 e 2019 torna clara a ascensão do discurso em torno da autonomia, sem que haja abandono da regulação. O pico de 2019 em Educação Infantil indica que a problemática passa a ganhar ainda mais atenção no discurso global, o que exige não tratá-la como fenômeno exclusivamente nacional. Por esse motivo, mais adiante será dedicada uma seção específica à análise do relatório de 2019.

5.3.1 Do léxico aos sentidos: tratamento e análise dos dados

À luz de Bardin (1995), compreendemos que a apresentação do léxico e de sua frequência categorial cumpre, em primeiro lugar, uma “função heurística”: trata-se de uma leitura exploratória, uma “(...) análise de conteúdo ‘para ver o que dá’” (Bardin, 1995, p. 30),

que favorece a tentativa de apreender regularidades, deslocamentos e emergências no vocabulário do novo profissionalismo docente, na direção do que ensinaram John Mingers, Alistair Mutch e Leslie Willcocks (2013, tradução nossa, p. 797): “(...) devemos procurar eliminar explicações alternativas, testando de alguma forma os seus potenciais efeitos. (...) descrever os eventos de interesse; retroceder mecanismos explicativos; eliminar falsas hipóteses; identificar os mecanismos corretos”.

Submetemos nossa hipótese – *a concepção de autonomia da/na profissão docente brasileira na Educação Infantil incorpora e reconfigura o discurso do “novo profissionalismo docente” difundido pela OCDE* – à “administração da prova”. Esse movimento orienta, agora, uma análise sistemática dos dados, de modo a verificar se o léxico identificado confirma, invalida ou complexifica tais pressupostos. É a análise de conteúdo “para servir de prova” (Bardin, 1995, p. 30).

O Quadro 16, Novo profissionalismo docente em circulação nas Cúpulas/OCDE, contém o léxico, os sentidos, os tipos de uso e o ano de maior ocorrência, considerando as categorias *Autonomia, Regulação, Profissão Docente e Educação Infantil*. O discurso sobre a autonomia na profissão docente toma a regulação como eixo central. Tal categoria engloba, para além do discurso, dispositivos concretos de controle supranacional, como currículo, avaliações em larga escala, PISA, TALIS e um conjunto de publicações comparativas baseadas na métrica. Na sequência, apresentamos o contexto de produção desse discurso.

Quadro 16 – Novo profissionalismo docente em circulação nas Cúpulas/OCDE

Léxico	Sentidos	Usos típicos	Ano de pico
Autonomia			
“Na” Autonomia (condicionada a metas)	Autonomia “na” execução, alinhada a metas, à autoeficiência, a padrões e a currículos comuns; autonomia financeira das escolas.	“A autonomia em questões de sala de aula leva a um <i>senso de empoderamento e propriedade</i> , em que os professores são capazes de <i>crescer profissionalmente e assumir a responsabilidade por suas ações</i> ” (Gomendio, 2017, p. 22, grifo nosso).	2017
“Da” Liderança escolar Liderança docente	Papeis ampliados, distribuídos, foco em instrução em resultados.	“O que você precisa para criar uma escola responsiva do século XXI? Três ingredientes fundamentais são <i>professores confiantes em sua capacidade de ensinar, vontade de inovar e líderes escolares fortes que estabeleçam as condições em suas escolas que permitam que os dois primeiros ingredientes floresçam</i> ” (Schleicher, 2015, p. 9, grifo nosso).	2015
“Da” Engajamento Envolvimento	Participação ativa de professores nas reformas.	“Uma das principais conclusões da Cúpula foi que o <i>envolvimento dos professores no desenvolvimento e na implementação da reforma educacional é crucial</i> e que a reforma escolar não funcionará se não for apoiada de baixo para cima” (Schleicher, 2011, p. 55, grifo nosso).	2011

Léxico	Sentidos	Usos típicos	Ano de pico
“Na” Equidade / Inclusão	Foco em subgrupos (socioeconômico, imigração, gênero, etnia).	“O tema abrangente da Cúpula de 2014 foi <i>equidade, excelência e inclusão, que reconhece as estreitas inter-relações entre essas três metas políticas</i> . A excelência sem equidade corre o risco de levar a grandes disparidades econômicas e sociais; a equidade às custas da qualidade é uma aspiração sem sentido” (Schleicher, 2014, p. 69, grifo nosso).	2014
“Na” Bem-estar socioemocional	Clima escolar e saúde mental como condição de aprendizagem.	“O <i>bem-estar</i> dos alunos, dos professores e de outros educadores importantes <i>é o precursor do aprimoramento da educação</i> [...]” (Schleicher, 2021, p.3).	2021
“Na” Tecnologia e dados	Plataformas, evidências em tempo real, inovação, transformação digital, metodologias ativas, híbrido.	“No <i>aprendizado on-line, interações eficazes</i> entre alunos e entre alunos e professores são fundamentais para apoiar o ensino e o aprendizado para a diversidade de professores e alunos [...] as maneiras pelas quais os professores gerenciam as interações na sala de aula virtual afetam a aprendizagem dos alunos. <i>Nas plataformas on-line, os professores têm vários arranjos à sua disposição para promover o ensino inclusivo</i> ” (Schleicher, 2021, p. 20-21, grifo nosso).	2021, 2022
Regulação			
“Na” Responsabilização (accountability)	Prestação de contas por resultados; transparência; ciclos de melhoria.	“O desenvolvimento de uma <i>estrutura eficaz para avaliação e prestação de contas</i> envolve um investimento considerável em <i>competências e habilidades para a avaliação em todos os níveis</i> , incluindo o fornecimento de <i>apoio para que os agentes escolares compreendam os procedimentos de avaliação</i> ” (Schleicher, 2013, p. 77, grifo nosso).	2013
“Na” Avaliação / Resultados	PISA, TALIS, indicadores, metas, benchmarks (padrão de referência para comparar e avaliar o desempenho escolar).	“Avaliação de professores para gerenciamento de desempenho (2012) – Quais <i>instrumentos</i> e fontes de informação são usados? <i>Julgamento do diretor da escola; observação em sala de aula; definição de objetivos e entrevista/diálogo com o professor</i> (obrigatório); portfólio do professor; <i>resultados dos alunos; os professores são incentivados a refletir sobre seu próprio desempenho/prática</i> ” (Schleicher, 2013, p. 111, grifo nosso).	2013
“Na” Baseado em evidências	Uso de dados/pesquisas para orientar prática e políticas.	“A <i>análise comparativa da OCDE</i> sobre a liderança escolar identifica o foco no apoio, <i>na avaliação e no desenvolvimento da qualidade</i> dos professores como o núcleo da liderança eficaz. Isso inclui a <i>coordenação do currículo e do programa de ensino, o monitoramento e a avaliação da prática de ensino</i> , a promoção do desenvolvimento profissional dos professores e o apoio a <i>culturas de trabalho colaborativas</i> ” (Schleicher, 2022, p. 18, grifo nosso).	2011-2022
“Na” Qualidade / Padrões de qualidade	Definição e garantia de padrões (<i>inputs</i> , processos e <i>outputs</i> , marcos, rubricas, frameworks de ensino).	“Os padrões são essenciais para garantir a qualidade do aprendizado e do ensino nas escolas australianas. Os padrões fornecem referências consistentes para ajudar os professores a avaliar o desempenho, identificar mais oportunidades de aprendizado profissional” (Schleicher, 2013, p. 24, grifo nosso).	2019

Léxico	Sentidos	Usos típicos	Ano de pico
“Na” Currículo por competências	Alinhamento a competências-chave “século XXI”.	“[...] eles [os alunos] precisarão adquirir [...] <i>competências cognitivas, habilidades sociais</i> [...] bem como <i>metacompetências</i> (como <i>autorreflexão, autorregulação e estratégias de aprendizado eficazes</i>)” (Schleicher, 2016, p. 14, grifo nosso).	2016
“Da” Monitoramento	Sistemas de dados, painéis, indicadores de progresso.	“[...] os <i>dados das tecnologias</i> de lição de casa atualmente podem ser disponibilizados aos professores em <i>tempo real</i> . Isso significa que os professores podem <i>identificar quais alunos estão com dificuldades</i> e em quais materiais os alunos tiveram dificuldades em geral <i>antes mesmo do início da aula</i> . Isso possibilita estratégias em que os professores identificam quais alunos apresentaram erros comuns e podem identificar os alunos que podem demonstrar estratégias incorretas e corretas de solução de problemas para discussão em toda a classe. Também <i>permite que os professores enviem mensagens aos alunos que estão atrasados na conclusão dos materiais</i> (ou até mesmo no início do trabalho com os materiais), ajudando o aluno a voltar ao caminho certo” (Schleicher, 2022, p. 20, grifo nosso).	2022
“Na” Metas e indicadores	Contratos de desempenho, planos de melhoria	“Na Suécia, a remuneração agora é negociada entre o diretor e o professor”. A negociação individual envolve: (1) as <i>áreas de qualificação</i> [...] professores de escolas secundárias superiores têm salários mais altos do que os professores de escolas obrigatórias ou professores de pré-escolas; (2) a <i>situação do mercado de trabalho</i> [...] (3) o <i>desempenho do professor</i> : o acordo coletivo central exige que os aumentos salariais estejam vinculados a um melhor desempenho [...]; e (4) a <i>gama de responsabilidades</i> [...] <i>diretores podem recompensar os professores se eles trabalharem mais e assumirem mais tarefas do que o geralmente esperado</i> ” (Schleicher, 2014, p. 37, grifo nosso).	2014
“Na” Parcerias público-privadas	Cooperação para alcançar metas.	“Garantir o bem-estar do aluno em um mundo digital significa que se espera cada vez mais que as escolas trabalhem em <i>parceria com outros atores</i> ” (Schleicher, 2022, p. 35, grifo nosso).	2022
“Na” Parcerias público-privadas	Cooperação para alcançar metas.	“Garantir o bem-estar do aluno em um mundo digital significa que se espera cada vez mais que as escolas trabalhem em <i>parceria com outros atores</i> ” (Schleicher, 2022, p. 35, grifo nosso).	2022
“Da” Governança multinível	coordenação local – nacional – transnacional.	“A <i>Organização [OCDE]</i> oferece um ambiente em que os governos [e atores privados] podem comparar experiências políticas, buscar respostas para problemas comuns, identificar boas práticas e <i>trabalhar para coordenar políticas nacionais e internacionais</i> ” (Schleicher, 2011, 59, grifo nosso).	2011
Boas práticas	Casos exemplares – difusão de modelos “escaláveis”.	Em todas as edições, as preconizações em busca de soluções aos problemas globais apoiam-se em políticas já realizadas por países selecionados, com base em evidências comparadas.	2011

Léxico	Sentidos	Usos típicos	Ano de pico
Profissão Docente			
“Da” Desenvolvimento profissional (contínuo)	Formação em serviço, ciclos de <i>feedback</i> .	“O TALIS também descobriu que os professores [...] relatam níveis mais altos de autoeficácia, recebem mais <i>feedback</i> e avaliação sobre seu ensino e relatam estar mais envolvidos em atividades de desenvolvimento profissional fora da escola” (Schleicher, 2013, p. 72, grifo nosso).	2013
“Da” Coaching (treinamento) / Mentoria / Observação de aula	Suporte formativo padronizado.	“Em 14 países/economias, a participação em programas de orientação, observação ou coaching como parte de um acordo formal com a escola está positivamente associada à autoeficácia [...] e a satisfação no trabalho” (Schleicher, 2015, p. 50, grifo nosso).	2015
“Da” Status/Prestígio da profissão	“Elevar o <i>status</i> ”, atrair/selecionar/reter os “melhores”.	“(…) o Plan Maestro (Chile) incluiu: [...] mais oportunidades de desenvolvimento profissional; e formação inicial de professores de qualidade. (...) aumentou os requisitos para ingresso na formação inicial de professores, introduziu mecanismos de garantia de qualidade nos programas (credenciamento obrigatório e um exame externo de diagnóstico um ano antes da graduação) e estabeleceu programas de indução para novos professores, preparação específica para mentores e oportunidades gratuitas de desenvolvimento profissional. A nova lei também alinhou os salários dos professores com profissões semelhantes, introduziu aumentos salariais a cada dois anos e melhorou a proporção entre o tempo de ensino e o tempo não docente. Também introduziu avaliações de desempenho baseadas em conteúdo e conhecimento pedagógico e portfólios, com evidências de trabalho escolar, colaboração com colegas e pais, trabalho inovador e desenvolvimento profissional” (Schleicher, 2018, p. 101, grifo nosso).	2018
“Da” Carreira e incentivos	Formação, recrutamento, progressão por desempenho/competência.	“Portugal implementou várias iniciativas promissoras destinadas a fortalecer a profissão de professor, incluindo as seguintes: implementação de condições de admissão mais rigorosas para [...] formação de professores; reforço dos currículos científicos nos programas de formação de professores; introdução de uma <i>estrutura de treinamento ao longo da vida para professores que vincula o desenvolvimento profissional contínuo à progressão na carreira e visa melhorar a qualidade do ensino</i> ; [...] Além disso, Portugal implementou uma reforma de sua liderança escolar em 2008, modificando os processos de seleção e as responsabilidades dos diretores, que passaram de primeiros entre iguais (professores eleitos para o cargo por seus pares, atuando principalmente como administradores) para líderes escolares profissionalmente selecionados e responsáveis, com autoridade e responsabilidades claramente identificadas” (Schleicher, 2018, p. 85, grifo nosso).	2018

Léxico	Sentidos	Usos típicos	Ano de pico
“Da” Valorização docente	Salários, condições de trabalho, atratividade	“[...] <i>um programa governamental para melhorar as escolas por meio de uma profissão de professor mais atraente</i> [...] : certificação nacional para professores; subsídios do governo para melhorar as possibilidades de carreira dos professores e melhorar os salários dos professores; caminhos alternativos para a docência, como treinamento adicional para pessoas que trabalham como professores, mas não têm um certificado de professor, redução da formação inicial de professores e fornecimento de treinamento pedagógico e apoio financeiro para pessoas com doutorado em matemática e ciências” (Schleicher, 2018, p. 92, grifo nosso).	2018
Educação Infantil			
“Da” Educação e Cuidado na Primeira Infância (ECPI)	“Começar forte”, prontidão escolar, qualidade na EI.	“Pesquisas demonstraram que <i>a participação em programas de Educação e Cuidados na Primeira Infância de alta qualidade pode ter um impacto significativo</i> no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças e, posteriormente, em seu <i>desempenho escolar</i> ” (Schleicher, 2019, p. 11). “[...] Um corpo crescente de pesquisas sugere que a magnitude dos benefícios da educação e do cuidado na primeira infância depende da qualidade dos serviços prestados. [...] recursos físicos, humanos e materiais disponíveis, quanto do que é conhecido como “qualidade do processo”, ou seja, dos aspectos sociais, emocionais e instrucionais das interações das crianças com os membros da equipe e outras crianças. A fim de atrair os candidatos mais adequados para a força de trabalho de aprendizagem precoce, os países precisam não apenas oferecer remuneração adequada, mas também proporcionar um ambiente onde os líderes e outros funcionários tenham autonomia e tempo e espaço para trabalhar como profissionais. Embora a investigação sublinhe a importância da educação inicial e das oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo para o pessoal responsável pela aprendizagem precoce, <i>não existe uma relação simples entre o nível de educação do pessoal e a qualidade do processo ou a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar das crianças</i> . Uma forma de melhorar as práticas pedagógicas utilizadas nesses programas é aumentar a competência da equipe para se comunicar e interagir com as crianças de forma compartilhada e sustentável. A investigação conclui que <i>não é necessário que todos os funcionários tenham atingido níveis elevados de educação. O pessoal altamente qualificado pode ter uma influência positiva sobre os colegas</i> que trabalham com eles, mas que não têm o mesmo nível de qualificações” (Schleicher, 2019, p. 09, grifo nosso, tradução nossa).	2019
“Na” Prontidão escolar	linguagem/ numeramento precoce	“[...] a educação e o cuidado de alta qualidade na primeira infância são benéficos para [...] o seu <i>futuro desempenho escolar no uso da linguagem</i> [...] <i>alfabetização e numeramento precoces e habilidades socioemocionais</i> ” (AS, 2019, p. 12). “[...] <i>crianças de 4 e 5 anos de idade já podem estar matriculadas no ensino fundamental em alguns países</i> ” (Schleicher, 2019, p. 13).	2019

Fonte: A autora, com base em relatórios das Cúpulas de 2011-2022.

A frase que abre o *World Economic Outlook* de 2012 – “A recuperação sofreu novos reveses e a incerteza pesa fortemente sobre as perspectivas” (FMI, 2012, p. XVII) – não apenas descreve uma conjuntura, no nível de *Mecanismos* e de *Estrutura-construção*, mas produz discursivamente uma situação de crise e de urgência que reatualiza, sob novas bases, as dinâmicas centro–periferia–semiperiferia analisadas por Immanuel Wallerstein (1974, 2000, 2007), face às crises cíclicas do sistema-mundo. É nesse cenário, marcado por baixo crescimento econômico, aprofundamento das assimetrias, explosão das tecnologias digitais e exigência de “medidas políticas críticas” por parte de economias centrais (FMI, 2012), que se consolidam instrumentos de coordenação supranacional, os quais redefinem problemas e soluções “aceitáveis” para as políticas docentes.

É nesse chão de crise e de governança por indicadores que se situa o léxico do “novo profissionalismo docente” mobilizado nas Cúpulas da OCDE, não se tratando de escolhas neutras de vocabulário. Os prognósticos do FMI já acenavam para a necessidade de reformas estruturais em mercados de trabalho, proteção social e serviços públicos. Apontavam também que o alto grau de incerteza decorria de medidas políticas dos Estados Unidos e da zona do euro, em virtude da crise de 2008/2009 (FMI, 2012). É nesse contexto que as Cúpulas começam a ser organizadas, e ganha força o discurso em torno da regulação da profissão docente, associado à autonomia docente, sob expressiva exaltação da métrica, dos resultados e da avaliação. Nesse momento, a abertura das Cúpulas privilegia uma agenda inaugural centrada em avaliação e *accountability*, conforme apontamos no Gráfico A, Visão geral do “novo profissionalismo docente” nos relatórios das Cúpulas, série (2011–2013).

Ao longo dos anos 2010, cresce a insatisfação com desigualdades sociais e territoriais, bem como uma onda de movimentos de direita em várias democracias, como o Brexit e a ascensão de Trump. Paralelamente, em 2015, a ONU aprova a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)⁴³, que recolocam a pobreza, a desigualdade e a educação de qualidade ao longo da vida como eixos centrais de coordenação internacional, conforme previsto no “Objetivo 4: assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, bem como no item 4.2, que estabelece: “Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de *qualidade na primeira infância, a cuidados e à educação pré-escolar, de modo que estejam preparados para o ensino primário*” (ONU, 2015, grifo nosso). Esses marcos

⁴³ ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Acesso em: 20 nov. 2025.

alimentam a retórica das “competências do século XXI” e da “aprendizagem ao longo da vida”, que aparece nas Cúpulas e nos relatórios da OCDE.

Crises políticas e conflitos resultantes de tensões históricas e atuais oriundas de processos de colonização, exploração, ingerência, injustiças em massa e intervencionismos sob a justificativa dos direitos humanos (Immanuel Wallerstein, 2007) traduzem-se em fluxos migratórios massivos, culminando em uma “crise de refugiados”. Em 2015, segundo informações constantes no sítio eletrônico da Agência da ONU para Refugiados intitulada Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR)⁴⁴, o número de pessoas deslocadas à força entre 2015 e 2022 amplia-se de aproximadamente 72 milhões para aproximadamente 105 milhões, conforme indicam os dados. Esses processos pressionam os sistemas de proteção social e educacional e ajudam a compreender por que equidade, inclusão, bem-estar e “integração de migrantes” passam a figurar com tanta força no léxico das Cúpulas a partir de 2014, conforme o Quadro 14 – Síntese das Cúpulas por ano, tema e problema central.

Uma década depois da recessão global 2008/2009, o balanço do FMI, em 2018⁴⁵, mostra que o crescimento segue mais frágil, especialmente em economias avançadas, com riscos de estagnação, baixa produtividade e empregos precários. Nesse cenário, a solução passa a ser investir em competências, inovação e qualificação, isto é, em capital humano, e reorganizar o setor público segundo lógicas empresariais. É nesse contexto que o léxico da Regulação lidera o início da série (2011–2013) e volta a apresentar picos relevantes de 2016 a 2018.

As publicações das Cúpulas, fundamentadas em relatórios como *Education at a Glance*, *PISA*, *TALIS* e *Starting Strong*, conforme o Quadro 16 – Documentos que fundamentam as Cúpulas –, sistematizam esse cenário em números educacionais e oferecem roteiros, como padrões de qualidade, *accountability*, desenvolvimento profissional “baseado em evidências”, foco em competências socioemocionais e prontidão para o mercado de trabalho, para conduzir as reformas educacionais nos próximos anos e nas próximas décadas.

A partir de 2020, a pandemia de COVID-19 inaugura uma crise sanitária e educacional. O relatório “Boletim Escolar 19: Bem-Estar Infantil no Mundo Imprevisível” compara dados de 2018 a 2022, informando como a pandemia e os fechamentos em todo o globo afetaram as crianças em 43 países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e em nações da União Europeia (UE), especialmente nas regiões mais pobres

⁴⁴ ACNUR, 2025. Disponível em: <https://www.unhcr.org/global-trends>. Acesso em 20 nov. 2025.

⁴⁵ Relatório disponível em: <https://www.imf.org/pt/blogs/articles/2018/10/03/blog-lasting-effects-the-global-economic-recovery-10-years-after-the-crisis>. Acesso em 21. nov. 2025.

(UNICEF, 2015)⁴⁶. Esse cenário agrava desigualdades, acelera a digitalização reforçando a lógica de governança por dados e por plataformas, conforme demonstram os apontamentos do Gráfico A e do Quadro 15.

Esse panorama ajuda a entender por que, entre 2011 e 2022, o léxico das Cúpulas passa a conferir enfoque a determinados temas. Não se trata de uma relação de causa e efeito linear, mas de um contexto que produz constrangimentos e oportunidades, levando decisores políticos, associações sindicais, ativistas e movimentos sociais de esquerda e de direita a disputarem sentidos para educação, equidade e qualidade. Em termos esquemáticos, podemos dizer que: 1) crises econômicas intensificam a pressão por “eficiência” e controle de resultados (PISA, TALIS, metas); 2) crises de desigualdade e de migração reforçam discursos sobre equidade, inclusão, bem-estar e “coesão social”, mas traduzidos em dispositivos de monitoramento; 3) a Agenda 2030 posiciona a Educação Infantil como solução transversal, com ênfase em competências e em aprendizagem ao longo da vida; 4) a pandemia acelera a digitalização, a governança por números e narrativas de metacompetências que recaem diretamente sobre o trabalho docente, inclusive na Educação Infantil.

Diante desse quadro, o “pico” de termos ligados à regulação (2017) e à Educação Infantil (2019) não é aleatório: acompanha essa combinação de crise prolongada e de novas arquiteturas de governança global, na qual a OCDE, Schleicher e as Cúpulas se afirmam como dispositivos centrais de *seleção* e de *retenção* de certos sentidos de autonomia da/na profissão docente na Educação Infantil, sob a lógica do novo profissionalismo docente.

Os documentos das Cúpulas revelam que o debate sobre a autonomia “da” profissão docente é constantemente condicionado à execução de metas, à autoeficiência alinhada a padrões e a currículos comuns, acrescida da autonomia financeira das escolas. A responsabilidade individual é enaltecida, pois o apelo recai sobre a necessidade de que docentes adquiram um senso de empoderamento e assumam a responsabilidade por suas ações. Professores e professoras devem desenvolver habilidades de liderança e ampliar seus papéis, o que, na prática, significa intensificação do trabalho docente, com foco central na busca por resultados. Essa liderança, contudo, permanece condicionada a outros níveis de administração local, nacional e global. Os documentos indicam que os professores devem ser estimulados a participar dos processos de tomada de decisão nas reformas educacionais, o que inclui uma reforma da própria profissão, com reestruturação da carreira, assunção de novas metodologias

⁴⁶ UNICEF, 2015. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2025/05/1848386>. Acesso em 20 nov. 2025.

de trabalho, mudanças curriculares no processo de apropriação e de produção do conhecimento e da formação humana, além da centralidade conferida aos resultados.

A formação continuada vai assumindo, nesses textos, nova feição e novas nomenclaturas, como desenvolvimento profissional contínuo, *coaching* e mentoria, a ser realizada em serviço e fora da escola, com ações individualizadas e autoeficientes, sempre vinculadas à avaliação, a resultados e a suportes formativos mais padronizados. A elevação do *status* da profissão também é apresentada como condição para que os estudantes alcancem bons resultados. Para tanto, os documentos indicam que os sistemas de ensino devem criar formas inovadoras para atrair, recrutar e reter “bons” professores.

Entre as ações citadas ou sugeridas pela OCDE estão a articulação entre líderes de governo, sindicatos e comunidades, como no caso dos Estados Unidos; a instauração de mecanismos de autorreflexão sobre as próprias aulas; a implementação de observadores em sala; a capacitação de professores para exercerem liderança e participarem de processos decisórios; o desenvolvimento de formações para lidar com alunos que apresentam comportamentos considerados inadequados; a promoção de ações de melhoria das relações interpessoais nas escolas; e a instituição de sistemas significativos de avaliação e de *feedback* conectados à prática. De acordo com os documentos, países que utilizam a pesquisa TALIS e o PISA apresentam melhores resultados (Schleicher, 2018), reforçando o uso desses instrumentos.

O relatório de 2018 assegura que ações dessa natureza ajudam os professores a se sentirem mais valorizados e importantes: “A satisfação no trabalho é importante por si só, pois está relacionada ao nível de comprometimento dos professores com a profissão e, por sua vez, à capacidade das escolas de reter os melhores professores” (Schleicher, 2018, p. 108). A pesquisa TALIS é novamente citada como ferramenta relevante nesse processo. Schleicher (2018) sustenta que a elevação do *status* articula-se à carreira e à criação de incentivos por desempenho, tal como ocorre na empresa. O fortalecimento do profissionalismo docente, associado à liderança escolar, pode promover ações como a implementação de condições de admissão mais rigorosas na formação inicial; o reforço dos currículos científicos; a introdução de uma estrutura de formação ao longo da vida vinculada à progressão na carreira e à melhoria da qualidade do ensino; o agrupamento de escolas e o fechamento de unidades pequenas e isoladas, para favorecer a colaboração entre professores; reformas na liderança escolar, com modificação dos processos de seleção, que vão da eleição por pares à escolha de líderes profissionalmente selecionados, com funções mais administrativas; e a instituição de treinamento obrigatório para líderes escolares, como os diretores (Schleicher, 2018).

A autonomia “na” profissão docente, de modo semelhante, é condicionada à execução de metas, à autoeficiência e ao alinhamento a padrões e a currículos comuns. Nos documentos das Cúpulas, a autonomia em sala de aula deve ser incentivada porque levaria a um senso de empoderamento e de propriedade; esse processo contribuiria para que os professores desenvolvessem habilidades para crescer profissionalmente e assumissem a responsabilidade por suas ações. Gomendio (2017) argumenta que esse incentivo à autonomia opera como mecanismo de responsabilização individual no interior das reformas educacionais. Em face das “mudanças do século XXI”, expressão recorrente em todas as edições, torna-se necessário capacitar docentes para lidar com desafios emergentes, como a inovação tecnológica e o atendimento a estudantes pertencentes a subgrupos específicos. Por essa razão, os relatórios enfatizam equidade e inclusão como problemas centrais em inúmeros países e reconhecem, inclusive, que “os testes padronizados podem reforçar as vantagens das escolas que atendem a alunos de origens socioeconômicas favorecidas” (Schleicher, 2014, p. 69).

Os documentos são enfáticos em relação às competências a serem desenvolvidas pela escola, mas as condições de trabalho necessárias para isso raramente são problematizadas em seus parâmetros de oferta e de diversidade entre países. Essas condições são deslocadas para a dimensão do clima escolar, do bem-estar socioemocional e da saúde mental, tomadas como requisitos para o aprimoramento educacional (Schleicher, 2021), com vistas à melhoria dos resultados e da aprendizagem, focadas em competências e em habilidades típicas do âmbito empresarial. Os alunos precisam adquirir habilidades sociais específicas porque “as crianças que hoje estão iniciando o Ensino Fundamental começarão suas carreiras profissionais em 2030, e as que hoje estão no ensino médio se tornarão o grupo principal de adultos em idade de trabalhar em 2030” (Schleicher, 2016, p. 14). Para aproveitar oportunidades e enfrentar desafios, precisarão adquirir conhecimento, como conceitos, conteúdos, métodos e ferramentas disciplinares e interdisciplinares; competências cognitivas, como resolução de problemas, criatividade, pensamento crítico, colaboração e comunicação intercultural; além de habilidades de empatia, resiliência, atenção plena, curiosidade, coragem e liderança, bem como metacompetências, como autorreflexão, autorregulação e estratégias de aprendizagem eficazes. Muitos países incluem qualidades como resiliência, respeito pelos outros, integridade e ética em seus objetivos de aprendizagem (Schleicher, 2016), e currículos e metodologias devem adaptar-se para alcançar essas metas, pois o sistema-mundo alcançou um nível de desaceleração e de instabilidades no tocante ao crescimento econômico e à urbanização global, permeado por profundas crises políticas e climáticas.

Logo, assim como na empresa, há a necessidade de acompanhar a prestação de serviços, isto é, o trabalho docente, e o produto a ser oferecido, a educação escolar e a força de trabalho dos estudantes. Para tanto, padrões de qualidade são considerados essenciais para garantir a qualidade do aprendizado “profissional” e do ensino. As experiências australianas são citadas como exemplo: “Os padrões fornecem referências consistentes para ajudar os professores a avaliarem o desempenho e a identificar mais oportunidades de aprendizado profissional” (Schleicher, 2013, p. 24).

A temática da Educação e Cuidados na Primeira Infância (ECPI) ganha uma edição exclusiva em 2019, embora o assunto já apareça, ainda que de modo mais tímido, desde o relatório da Cúpula de 2012. Paralelamente, há uma série de publicações específicas da OCDE, sob a forma de relatórios-síntese de políticas comparadas, sobre ECPI, entre as quais:

- 2001 – Começando Forte I
- 2005 – Professores são importantes: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores qualificados
- 2006 – Começando Forte II
- 2011 – Começando Forte III
- 2015 – Começando Forte IV
- 2017 – Começando Forte V
- 2018 – Envolvendo crianças pequenas
- 2018 – Ensino em foco #21: Como é a inovação na pedagogia?
- 2018 – TALIS *Starting Strong* 2018 (força de trabalho e práticas em ECPI)
- 2019 – Como a comparabilidade das estatísticas de educação e cuidados na primeira infância pode ser melhorada?
- 2021 – Começando Forte VI
- 2022 – Educação e cuidados na primeira infância: desenvolvimento da força de trabalho: uma base para qualidade do processo

A série *Starting Strong*, juntamente com os relatórios das Cúpulas de 2014, 2017, 2018, 2021 e 2022, bem como a edição especial de 2019, explicita a interseção da Educação Infantil com o arranjo das avaliações externas em larga escala e com processos de escolarização precoce, sob a lógica do novo profissionalismo. Tal lógica incide não apenas sobre a configuração da docência na Educação Infantil, mas também sobre a inserção cada vez mais antecipada das crianças na escolaridade obrigatória – não na perspectiva de uma formação

humana omnilateral, e sim como preparação da força de trabalho desde a primeira infância para responder às demandas e às crises do sistema-mundo.

Em diálogo com Louzada (2023), compreendemos que a autonomia das professoras vem sendo reconfigurada. O PNE/2014, a DCNEB/2013, a BNCC/2017 e as avaliações em larga escala formam hoje uma espécie de acoplamento estrutural. Desde os anos 1990, com a criação do SAEB, as avaliações externas passam a influenciar fortemente o desenho curricular da Educação Infantil, convertendo “o que se mede” em “o que importa” (e o que se ensina), desde a formação inicial das professoras até a organização curricular nacional da Educação Básica. Com base em Louzada (2023) e nas análises já empreendidas nesta tese, é possível reconstituir o itinerário normativo que insere a Educação Infantil no escopo do novo profissionalismo docente. Embora a CF/1988 e a LDB nº 9.394/1996 prevejam “conteúdos mínimos” para o Ensino Fundamental, é a Lei nº 12.796/2013 que, com a inclusão da pré-escola como parte da escolaridade básica obrigatória dos 4 aos 17 anos, traz a Educação Infantil para o debate sobre base comum. O PNE/2014 constitui o instrumento jurídico-político que ratifica a necessidade de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por etapa, alinhando a Educação Infantil a metas comuns, expectativas padronizadas e indicadores.

Existem, hoje, pelo menos duas matrizes de avaliação em disputa na Educação Infantil: (1) avaliação da oferta (infraestrutura, condições de gestão e de trabalho, recursos, acessibilidade) e (2) avaliação do desenvolvimento infantil (o que as crianças “sabem/fazem” em dimensões cognitivas, sociais e afetivas). As alterações na LDB nº 9.394/1996, no PNE/2014 e na BNCC/2017 abrem espaço para dois movimentos que impactam a autonomia das professoras. O primeiro diz respeito às questões de fornecimento (construção, manutenção, conservação, alimentação, transporte, limpeza e lavanderia) sob a efetivação de PPPs. Esse assunto também deve ser foco de alerta, especialmente diante da intensa desvalorização do serviço público e da redução de recursos públicos destinados a questões sociais. O excerto a seguir indica que as PPPs vêm se efetivando na Educação Infantil, principalmente no tocante a questões de fornecimento, relativas a aspectos prediais e administrativos, e não pedagógicos, mas que isso parece não ter tanta relevância nas disputas em torno de aspectos pedagógicos e “não pedagógicos” quanto no Ensino Fundamental e médio, segundo pesquisa do Todos Pela Educação (2024).

Vale destacar que as parcerias e convênios com organizações sociais sem fins lucrativos para a oferta de vagas na Educação Infantil são um tema menos controverso no Brasil. O Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC2) é utilizado principalmente para a criação e a gestão de vagas em creches. *O modelo de conveniamento já atende mais de 690 mil crianças no Brasil, respondendo por 17%*

da oferta total. No município de São Paulo, por exemplo, as organizações parceiras oferecem cerca de 84% das vagas ofertadas pela prefeitura. Já as PPPs, que envolvem contratos de longo prazo com organizações privadas, cujos avanço tem se dado no Ensino fundamental e no Ensino Médio, despertam mais polêmica no debate (TPE, Nota de Posicionamento: Parcerias público-privadas (PPPs) na Educação Básica brasileira, 2024, p. 02).

O mesmo documento mapeia tais parcerias e destaca seis projetos em andamento, conforme o Quadro 17 – Relações entre PPPs e redes de oferta no Brasil (2024).

Quadro 17 – Relações entre PPPs e redes de oferta no Brasil (2024)⁴⁷

Projeto	Tipo de parceria	Construção de unidades	“Serviços” não pedagógicos	“Serviços” pedagógicos	Contratação de professores
Inova BH	PPP/Município	Sim	Sim	Não	Não
PPPs CEU e São Mateus/SME/SP	PPP/Município	Sim	Sim	Não	Não
Novas Escolas SEDUC/SP	PPP/Estado	Sim	Sim	Não	Não
Requalificação das escolas/SEDUC/RS	PPP/Estado	Não	Sim	Não	Não
Parceiro da Escola/SEED/PR	PPP/Estado	Não	Sim	Não	Sim
Projeto Somar/SEE/MG	MROSC/Estado	Não	Sim	Sim	Sim

Fonte: Todos pela Educação (2024, p. 7).

Conforme dados do Todos Pela Educação (2024), as experiências recentes de parcerias na Educação Básica incluem a Educação Infantil e mostram um espraiamento da terceirização da infraestrutura e da gestão escolar em diferentes redes municipais (prefeituras) e estaduais (governos de estado). No âmbito municipal, a PPP Inova BH, da prefeitura de Belo Horizonte, concebida na gestão de Márcio Lacerda, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), prevê, por 20 anos, a construção e a gestão de serviços não pedagógicos em 55 escolas. Também na esfera municipal, a prefeitura de São Paulo, sob a gestão de Ricardo Nunes, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), implementa PPPs para 12 Centros Educacionais Unificados (CEUs) e para reformas e conservação de unidades da Diretoria Regional de Educação (DRE) São Mateus, com contratos de 20 a 25 anos para serviços não pedagógicos.

No âmbito estadual, o projeto Novas Escolas, do governo do Estado de São Paulo, idealizado por Tarcísio de Freitas (Republicanos), prevê PPP para a construção e a operação de serviços não pedagógicos em 33 escolas de tempo integral. No Rio Grande do Sul, o governo

⁴⁷ Para mais informações, cf. Todos pela Educação (2024, p. 03-08). Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/06/posicionamento-sobre-ppps-na-educacao-basica-todos-pela-educacao.pdf>.

de Eduardo Leite, do Partido Social Democracia Brasileira (PSDB), anunciou PPP para requalificar infraestrutura e serviços de apoio em 100 escolas. Em Minas Gerais, o Projeto Somar, do governo de Romeu Zema, do Partido Novo (NOVO), estabelece parceria com associação sem fins lucrativos para a gestão administrativa e pedagógica de três escolas de Ensino Médio (TPE, 2024).

Já no Paraná, o programa Parceiro da Escola, do governo de Ratinho Junior (PSD), prevê a concessão de até 204 escolas a organizações privadas para a gestão não pedagógica, mantendo a gestão pedagógica na secretaria, mas com contratação via Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) de parte dos docentes, o que tem gerado forte oposição do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP) e questionamentos no Supremo Tribunal Federal (STF). Nesse contexto, a expansão das avaliações externas tensiona concepções históricas da Educação Infantil (interações, brincadeiras, observação e múltiplos registros), conformando a autonomia docente em favor de referenciais e de métricas padronizadas. Essa disputa é explicitada na crítica, citada por Louzada (2023), à “perigosa” transposição de lógicas de testagem para a Educação Infantil: avaliar o desenvolvimento infantil em larga escala pode desvirtuar os propósitos pedagógicos da etapa e prescrever práticas, como a alfabetização precoce, que não se coadunam com a natureza do trabalho com crianças pequenas.

O segundo movimento diz respeito à avaliação do desenvolvimento infantil (o que as crianças “sabem/fazem” em dimensões cognitivas, sociais e afetivas). As alterações na LDB nº 9.394/1996, no PNE/2014 e na BNCC/2017, bem como a expansão das avaliações externas, tendem a tensionar cada vez mais concepções históricas da Educação Infantil (interações, brincadeiras, observação e múltiplos registros), conformando a autonomia das professoras em favor de referenciais e de métricas padronizadas. Essa disputa é explicitada na crítica, citada por Louzada (2023).

Em 2024, o Serviço Social da Indústria (SESI) tornou-se o novo patrocinador do *International Early Learning and Child Well-Being Study* (IELS), estudo voltado à avaliação do desenvolvimento infantil no Brasil. A participação na pesquisa conta com o apoio do Conselho Nacional do Sesi, e vale destacar o investimento do Sesi no debate sobre a Educação Infantil alinhado às orientações internacionais. Os estudos tiveram início em 2025, em 100 municípios brasileiros. Segundo o diretor superintendente do Sesi, Rafael Lucchesi, “o Brasil possui poucos estudos sobre a aprendizagem das crianças na pré-escola e a desigualdade educacional na Educação Infantil. O IELS é o primeiro estudo em larga escala direcionado para o desenvolvimento infantil e possibilitará ampliar a compreensão sobre a infância brasileira” (SESI, 2025).

Na sequência, Mariana Luz, CEO da Fundação Maria Cecília Couto Vidigal, argumenta:

A frequência à pré-escola influencia positivamente a trajetória escolar e está associada a melhores resultados nas etapas seguintes, além de ser um fator de proteção essencial para crianças em situação de vulnerabilidade social”. O diretor de Educação e Competências da OCDE, Andreas Schleicher, ressalta que o aprendizado precoce cria o modelo para o aprendizado bem-sucedido ao longo da vida. “O estudo IELS da OCDE é fundamental para entender como as trajetórias futuras das crianças são moldadas nos primeiros anos, por meio do desenvolvimento de habilidades iniciais em alfabetização, cálculo, resolução de problemas e empatia. Temos o prazer de reconhecer o interesse do Brasil no IELS e seu compromisso com a melhoria da equidade e dos resultados para todas as crianças do país (SESI, 2025)⁴⁸.

O que podemos perceber, em diálogo com Louzada (2023), é que a BNCC/2017 e o PNE/2014, associados a esse tipo de articulação, funcionam como gatilho de prescrição e de “estreitamento curricular”. A BNCC/2017, ao garantir um “mínimo”, tende a empobrecer a experiência educativa e a estreitar o currículo, sobretudo quando acoplada a mecanismos de responsabilização e às PPPs que importam “modelos” e roteiros de implementação. A abertura a processos avaliativos nos moldes das pesquisas e recomendações da OCDE traz implicações diretas para a autonomia “da” e “na” profissão docente, pois o conjunto de recomendações materializado em instrumentos jurídico-políticos (LDB nº 9.394/1996, DCNEI/2010, PNE/2014, BNCC/2017) reformula o espaço de decisão das professoras: menos discricionariedade local; mais segmentação dos quadros funcionais; enfraquecimento da articulação política, uma vez que há diferentes formas de contratação e, portanto, de “benefícios”; e mais possibilidades de fidelização a padrões e a “evidências” a serem demonstradas.

Há de se destacar ainda que fundações, ONGs, empresas e *think tanks* passaram a ocupar lugar de destaque na difusão e na operacionalização de currículos e práticas “baseadas em evidências”, inclusive na Educação Infantil. O protagonismo do terceiro setor reforça roteiros de implementação e protocolos de avaliação que condicionam tempos, conteúdos, registros e expectativas de aprendizagem, organizando o trabalho docente por fora da escola e deslocando o núcleo profissional de decisão. Louzada (2023) registra que o Todos Pela Educação atuou diretamente na formulação do PNE/2014, com propostas específicas para a primeira etapa da Educação Básica (governança, metas e monitoramento). A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) atua na agenda da primeira infância, por meio de marcos legais, produção de evidências e recomendações, além de parcerias para políticas de Educação Infantil, também

⁴⁸ SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA (SESI). **Conselho Nacional do Sesi integra pesquisa avaliação inédita da OCDE sobre educação infantil**. Estudo pioneiro da OCDE avaliará 250 escolas e cerca de 3 mil crianças em quase 100 municípios brasileiros. SESI, Brasília, 01 nov. 2024. Disponível em: <https://www.cnsesi.com.br/noticias/1729/>. Acesso em: 01 out. 2025.

influenciando metas e estratégias no PNE/2014. O Instituto Alfa e Beto (IAB) opera na implementação local, por meio de materiais didático-pedagógicos, avaliações e formações de professoras (Louzada, 2023). Durante a construção do PNE/2014 e da BNCC/2017, segmentos privados atuaram intensamente, constituindo expressões do novo profissionalismo docente.

Louzada (2023) demonstra que a BNCC/2017 foi utilizada como referência para alinhar instrumentos de avaliação, como a Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagem (EAPI), aplicada em parcerias entre universidades (LEPES/USP) e fundações privadas. Embora se apresente como instrumento de “qualidade”, a escala induz a padrões externos que orientam o trabalho pedagógico, limitando a discricionariedade docente no planejamento e na condução das práticas educativas. A lógica da medida, sintetizada na máxima “o que não se pode medir não se pode melhorar”, introduz também na Educação Infantil a ideia de que o desenvolvimento infantil precisa ser quantificado, deslocando o foco da avaliação formativa, prevista nas DCNEI/2010, para práticas avaliativas que classificam ambientes e práticas docentes, ainda que indiretamente.

O brincar; o chorar; o estabelecimento de relações afetivas e sociais com os pares; o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da fantasia e da descoberta; a apropriação dos bens historicamente produzidos pela humanidade, com valorização das múltiplas dimensões éticas, estéticas e políticas, no trabalho com crianças de 0 a 5 anos, não cabem em provas fechadas. Portanto, o “quase mercado” educacional, também presente na Educação Infantil, em que fundações privadas (Lemann, Ayrton Senna, FMCSV, IAB) oferecem pacotes de formação continuada, avaliação e materiais didáticos-pedagógicos, reforça a lógica de desenvolvimento do profissionalismo organizacional tanto na formação quanto na prática docente, como Louzada (2023) destaca.

Na prática, esse léxico reordena a autonomia da/na profissão: o “como contratar”, o “como atrair, formar e reter” professoras, assim como o “como ensinar”, o “que ensinar” e o “o que avaliar do desenvolvimento na infância”, passam a ser diretamente influenciados por padrões e indicadores externos, e o julgamento profissional é pressionado a produzir evidências. À luz da teoria, em diálogo com a literatura sobre profissionalismo, trata-se do deslocamento de um profissionalismo ocupacional (autonomia baseada no saber-fazer situado, colegialidade e discricionariedade) para um profissionalismo gerencial (metas, auditoria, padronização e controle externo), sem eliminar completamente o primeiro, mas subordiná-lo às novas linguagens e aos instrumentos de regulação que conformam novos modos de agir.

5.3.1.1 Do berço ao túmulo: ensinando os mais novos a aprender, competir e empreender

O relatório *“Helping our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning”* (Ajudando os mais novos a aprender e a crescer: políticas para a aprendizagem precoce) sistematiza os debates da Cúpula ocorrida em março de 2019, na Finlândia. A argumentação central voltou-se à importância do investimento nas crianças pequenas, por meio de suas famílias e do acesso à educação na primeira infância, bem como à ideia de que as crianças desfavorecidas seriam as que mais se beneficiam desses investimentos. Nessa perspectiva, trata-se de uma formulação típica da economia política da educação, ancorada na noção de “capital humano”, na qual a infância é concebida como fronteira estratégica de investimento de longo prazo no interior do sistema-mundo.

O relatório *“Helping our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning”* (Ajudando os mais novos a aprender e a crescer: políticas para a aprendizagem precoce) sistematiza os debates da Cúpula ocorrida em março de 2019, na Finlândia. A argumentação central voltou-se à importância do investimento nas crianças pequenas, por meio de suas famílias e do acesso à educação na primeira infância, bem como à ideia de que as crianças desfavorecidas seriam as que mais se beneficiam desses investimentos. Nessa perspectiva, trata-se de uma formulação típica da economia política da educação, ancorada na noção de “capital humano”, na qual a infância é concebida como fronteira estratégica de investimento de longo prazo no interior do sistema-mundo.

O relatório aborda os desafios enfrentados pela educação na primeira infância considerando três questões centrais: qualidade, práticas pedagógicas e usos das tecnologias pelas crianças pequenas. O capítulo 1, denominado *“Policies for early learning: providing equitable access”* (Políticas para a aprendizagem precoce: proporcionando acesso equitativo), apresenta dados de estudos e análises sobre a relação das políticas com a educação na primeira infância; o capítulo 2, *“Policies for early learning: work organisation and staff qualifications”* (Políticas de aprendizagem precoce: organização do trabalho e qualificação profissional), e o capítulo 3, *“Policies for early learning: shaping pedagogy”* (Políticas para a aprendizagem precoce: moldando a pedagogia), tratam, mais particularmente, do trabalho docente nas instituições educativas e das incidências das políticas para o seu (re)direcionamento; por fim, o capítulo 4, *“Children, technology and teaching”* (Crianças, tecnologia e ensino), explora as relações entre as tecnologias e a aprendizagem e apresenta reflexões e dados de pesquisas sobre os efeitos do uso dessas tecnologias pelas crianças e os impactos na aprendizagem. Essa organização do relatório antecipa, portanto, um dispositivo (Jessop, 2015, tradução nossa) que

articula acesso, força de trabalho, pedagogia e tecnologia, orientando de forma seletiva o que conta como “problema” e “solução” legítimos para a Educação Infantil.

As preconizações “construídas” a partir dos debates e das “boas práticas” dizem incidir na redução da pobreza, favorecendo, em longo prazo, maior participação no mercado de trabalho e, portanto, a promoção de melhor integração social. A educação desde a primeira infância é estratégica para as configurações futuras da força de trabalho. Do ponto de vista da EPC (Jessop e Sum, 2018, tradução nossa), esse léxico naturaliza a vinculação entre Educação Infantil, empregabilidade futura e competitividade, reforçando a leitura ordoliberal segundo a qual políticas sociais “bem desenhadas” devem, antes de tudo, contribuir para o bom funcionamento dos mercados.

O documento argumenta que o acesso precisa ser ampliado e que deve haver aumento das taxas de matrícula, especialmente para as crianças com menos de três anos de idade, nas escolas públicas e nas áreas rurais, cujo atendimento prioritário se volta às populações infantis desfavorecidas. Também indica o potencial da educação e dos cuidados na primeira infância para compensar ambientes domésticos desfavorecidos e os efeitos negativos associados à pobreza, além de sustentar que a exposição das crianças a um ambiente educacional seguro, estimulante e enriquecedor pode mitigar consequências negativas associadas à desvantagem. Vista a partir do sistema-mundo, essa retórica compensatória desloca o foco das assimetrias estruturais centro-periferia para a “melhoria” de sujeitos e de famílias, transferindo a responsabilidade da transformação social para a intervenção microeducativa.

As condições de trabalho (infraestrutura, recursos materiais, quantitativo de profissionais e qualificação), que incidem no clima organizacional das instituições, e as práticas pedagógicas são consideradas no documento como dimensões da qualidade. O documento considera também as interações das crianças com os materiais e os espaços e a participação das famílias como elementos essenciais. Diante do que o relatório considera um dilema para os países, os orçamentos limitados para investimentos na educação, explicita-se a importância de identificar como o currículo, as práticas pedagógicas e o desenvolvimento da força de trabalho podem melhorar a qualidade. Nesse quadro, emerge com força a seletividade estrutural: a “escassez de recursos” opera como argumento que legitima escolhas tecnocráticas de priorização, sob a lógica de “fazer mais com menos”, típica das reformas de Estado orientadas pela NGP (Dardot e Laval, 2016).

A jornada de trabalho dos professores e a remuneração são tratadas pelo documento, bem como o quantitativo de crianças por turma em relação ao número de profissionais, dimensões que afetam a satisfação no trabalho e a eficácia docente. A qualidade e a atratividade

da profissão estão relacionadas a essas variáveis, as quais demandam atenção especial dos países (Schleicher, 2019). A qualificação profissional, inicial e continuada, figura igualmente como variável definidora da qualidade no relatório, inclusive com a indicação de aspectos pedagógicos centrais para a formação docente na educação da primeira infância: compreensão acerca do desenvolvimento e da aprendizagem infantis; capacidade de desenvolver as perspectivas das crianças, considerando suas necessidades e seus anseios; capacidade de liderança e de resolução de problemas; conhecimento do currículo e capacidade de promover uma aprendizagem multidisciplinar. Evetts, conforme os estudos aqui citados, aponta que essa ênfase em “liderança”, “resolução de problemas” e “eficácia” sinaliza o deslocamento do profissionalismo ocupacional para um profissionalismo organizacional, em que o repertório docente é recodificado em termos de competências gerenciais e performativas.

O relatório, já referido no Quadro 15, sublinha que não há relação direta entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional contínuo do pessoal responsável pela aprendizagem precoce, não existindo uma relação simples entre o nível de educação desse pessoal e a qualidade do processo ou a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar das crianças. Com base em pesquisas, registra-se que não é necessário que todos os funcionários tenham atingido níveis elevados de educação. O pessoal altamente qualificado pode exercer influência positiva sobre colegas com menor nível de qualificação, reforçando, contudo, a histórica desvalorização do trabalho educativo com crianças pequenas e bem pequenas. Essa conclusão autoriza arranjos híbridos da força de trabalho, com segmentos mais precarizados e com menor formação, sob o argumento de que “não é preciso tanto” para trabalhar com bebês e crianças pequenas, reeditando hierarquias ocupacionais internas à profissão docente.

O relatório destaca ainda a necessidade de investimentos tanto em aspectos estruturais quanto em estratégias relacionadas ao trabalho pedagógico. Quantitativo adequado de crianças e de profissionais; número de crianças por turma; formação inicial e continuada; práticas pedagógicas que considerem o desenvolvimento infantil e a especificidade da primeira infância para a aprendizagem; sistemas de avaliação e de monitoramento; localização adequada das instituições em relação ao público a ser atendido são aspectos considerados fundamentais para elevar a qualidade da educação infantil (Schleicher, 2019), em articulação com o princípio da educação ao longo da vida. Dale aponta que a dupla ancoragem em “qualidade” e em “aprendizagem ao longo da vida” insere a Educação Infantil em uma arquitetura de governança multinível, na qual padrões, indicadores e comparações se tornam referências transnacionais para orientar decisões nacionais e locais.

Há no documento uma ênfase no trabalho pedagógico e na proposição de práticas inovadoras como diretamente relacionadas à promoção da qualidade. O documento considera duas dimensões do trabalho pedagógico: atividades centradas na criança (livre iniciativa infantil, resolução de problemas pelas crianças e aprendizagem voltada para a investigação, por exemplo) e atividades planejadas e dirigidas pelos profissionais. Ambas são sugeridas para a composição das práticas pedagógicas, mas o acento do relatório volta-se às atividades centradas na criança a partir da perspectiva construtivista. Essa opção pedagógica, quando articulada ao vocabulário de competências, autorregulação e “aprendizagem ativa”, dialoga com o novo profissionalismo ao responsabilizar a criança por sua própria trajetória de aprendizagem, em um cenário em que professoras e professores se convertem em gestores de ambientes e mediadores de percursos individuais (Evetts, 2012, tradução nossa; Dardot e Laval, 2016).

As proposições dirigidas às crianças pelos profissionais contribuem para reforçar os processos de aprendizagem com o objetivo de preparar as crianças para a escola primária, uma vez que, de modo geral, incidem diretamente nas pontuações de “quociente de inteligência”, nas competências de leitura, nos conhecimentos matemáticos e em outras disciplinas específicas, produzindo resultados em curto prazo. As práticas centradas na criança apresentam maior probabilidade de favorecer competências socioemocionais e interpessoais, pois estimulam a aprendizagem, o desenvolvimento da criatividade, da independência, da autoconfiança, do conhecimento geral e da iniciativa, produzindo resultados em curto prazo associados à melhoria do desenvolvimento socioeconômico. As práticas dirigidas pelos professores, quando inadequadas, podem prejudicar o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças, tais como motivação, interesse e autorregulação, com efeitos negativos em longo prazo (Schleicher, 2019). O léxico da autorregulação e das competências socioemocionais, conforme interpreta Jessop (2015, tradução nossa), funciona como marca de conhecimento hegemônica, legitimando intervenções precoces sobre afetos e comportamentos infantis em nome da “preparação para o futuro” e reforçando a adequação subjetiva às exigências de um mercado de trabalho volátil no interior do sistema-mundo capitalista.

Diante disso, o relatório assegura que as políticas precisam direcionar as propostas pedagógicas e os currículos, os quais devem expressar os valores preconizados e os objetivos de aprendizagem pretendidos. Conteúdos, métodos, incluindo a avaliação, e materiais para o ensino e a aprendizagem, além de disposições relativas à formação de professores, passam a precisar ser delimitados e assegurados. Reconhece-se que há um debate na educação da primeira infância acerca do que deve ser ensinado e de como o ensino deve ser organizado; contudo, a abordagem construtivista é, em geral, a mais considerada, por reconhecer a importância do

desenvolvimento integral da criança por meio de diversas estratégias pedagógicas orientadas pelos interesses infantis. Do ponto de vista da sociologia da ação pública (Lascoumes; Le Galès, 2004), esse conjunto de currículos, avaliações e orientações formativas constitui um instrumento de ação pública que redefine, na prática, o espaço de decisão das professoras, deslocando a autonomia “da” e “na” profissão para a adesão a roteiros pré-configurados.

A implementação dos currículos, portanto, é indicada como central no processo de acompanhamento da aprendizagem, do desenvolvimento e do bem-estar das crianças, mas é preciso que esteja em conformidade com as especificidades das crianças pequenas e, ao mesmo tempo, não desconsidere a transição da Educação Infantil para a etapa escolar posterior. Em termos de seletividade tecnológica, o monitoramento da implementação curricular por meio de instrumentos, escalas e indicadores coloca a Educação Infantil sob a lógica da governança por números, aproximando-a cada vez mais dos dispositivos já consolidados no Ensino Fundamental, como o PISA e as avaliações nacionais.

Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e primeira infância constituem, no relatório, um campo de alertas mais do que de certezas. Conforme o documento, a maior parte das evidências empíricas vem de adolescentes, mas sugere que as TIC podem apoiar relações sociais e aprendizagens quando o uso é moderado, mediado por adultos e articulado a interações presenciais. O documento enfatiza que, para crianças pequenas, o foco deve ser menos “proibir tecnologia” e mais a gestão de riscos e oportunidades: limites de tempo e de horário, cuidado com a luz azul antes de dormir, incentivo a usos criativos e interativos, com adultos e outras crianças, e forte mediação de escolas e famílias na construção de uma cidadania digital desde cedo, com articulação permanente das TIC às necessidades de desenvolvimento integral, e não o contrário. Nessa chave, as TIC são tratadas como mais um dispositivo a ser regulado e mobilizado na direção de objetivos previamente definidos, reforçando o papel dos adultos, em particular das professoras, como gestores do risco e garantidores de usos “apropriados”.

O texto afirma que as TIC já fazem parte do mundo em que as crianças pequenas vivem e, por isso, creches e pré-escolas vêm tentando integrá-las aos ambientes de aprendizagem, o que exige rever o currículo e formar professoras para um uso pedagógico significativo. Ao mesmo tempo, alerta que é preciso protegê-las de riscos (conteúdos inadequados, exposição precoce, violência on-line), sem simplesmente demonizar a tecnologia, reconhecendo também seus potenciais de ampliar repertórios culturais e iniciar, de forma cuidadosa, a construção de competências digitais para a vida futura. Considerando o referencial da economia política cultural, essas orientações articulam *variação*, *seleção* e *retenção*: distintas experiências de uso de TIC na primeira infância são acolhidas como *variações*, algumas são selecionadas como

“boas práticas” e, por meio de relatórios, recomendações e Cúpulas, são retidas e difundidas como modelos “evidenciados”. Esse circuito contribui para estabilizar, em escala transnacional, um modo dominante de pensar a relação entre infância, tecnologia e profissão docente, tensionando e reconfigurando a autonomia da/na docência na Educação Infantil.

Ao longo deste capítulo, vimos como a relação entre Brasil e OCDE, a própria arquitetura das Cúpulas e os instrumentos e dispositivos que as sustentam, de natureza tecnológica (PISA, TALIS, acordos e recomendações internacionais, pesquisas), agencial (articulação entre líderes de governo, empresários e mídia, sob premissas neoliberais) e discursiva (lugares de fala, perfis dos sujeitos, valores e léxico mobilizado), condensam marcas de conhecimento no sentido proposto por Jessop (2015).

Essas marcas hegemônicas de conhecimento, ancoradas na posição de países centrais e de organizações como OCDE, UNESCO, ONU, Banco Mundial, FMI e ACNUR; na hegemonia de um “liberalismo centrista” de matriz pan-europeia; na redefinição das formas de controle do trabalho humano e das finalidades da educação escolar; na governança por números e no léxico gerencial; na naturalização da ideia de que “não há alternativas”; e na exploração e subjugação da natureza e dos grupos subalternizados, como pobres, negros, mulheres e povos colonizados, materializam-se em diagnósticos, linguagens, símbolos e “kits de ferramentas” produzidos por gurus globais e locais, bem como por consultores acadêmicos. Em comum, tais repertórios valorizam aprendizagens e competências consideradas úteis para enfrentar os “desafios do século XXI”.

A desaceleração do crescimento econômico, num contexto em que o processo de industrialização, as revoluções tecnológicas e a financeirização reconfiguram a economia-mundo capitalista, exige novos “ajustes” nos modos de controle do trabalho e na exploração da natureza e de outros recursos. Esses ajustes são muitas vezes legitimados por discursos de direitos humanos e de ajuda internacional, utilizados para justificar intervenções, humilhações e “gestão” de povos e de grupos sociais historicamente espoliados. Há aí um paradoxo evidente: os mesmos países que colonizam, saqueiam e produzem guerras, pobreza extrema e migrações em massa erguem muros para proteger suas fronteiras e “seus” recursos.

Dessa dinâmica decorre a reivindicação, por gurus ou *stakeholders* educacionais, da autoridade de um conhecimento único, supostamente técnico e necessário, ancorado nessa premissa hegemônica. Quando traduzem problemas políticos complexos em pacotes pragmáticos, como receitas, instrumentos, protocolos e indicadores, essas marcas reposicionam os dilemas educacionais em múltiplas escalas e interpelam gestores e professores (Jessop, 2015). Incidem, assim, diretamente sobre a autonomia da profissão docente, pois redefinem

externamente critérios de legitimidade do trabalho dos professores. No plano da autonomia “na” profissão, a indução à padronização curricular por meio da BNCC/2017 e do PNE/2014 ganha forma nos modos de planejar, ensinar, avaliar e se autorregular, alinhando o novo profissionalismo docente às lógicas gerenciais.

Ainda assim, devemos insistir na esperança. Marcas de conhecimento contra-hegemônicas sempre existiram e seguem emergindo. Elas aparecem quando a mesma maquinaria de saberes, símbolos e ferramentas é deslocada: em vez de naturalizar soluções únicas, reabre aquilo que a marca hegemônica tentou fechar. Esse movimento reinscreve a “crise educacional” nas estruturas de desigualdade, explicita clivagens de classe, raça, gênero e território, e desloca o *locus* de enunciação dos especialistas globais para coletivos docentes, movimentos sociais, experiências concretas de escola pública e relações profícuas entre universidades federais e escolas de Educação Básica. Fortalece-se, desse modo, tanto a autonomia “da” profissão quanto as margens de autonomia “na” prática docente, por meio de denúncias, pesquisas socialmente referenciadas e lutas por ocupar espaços deliberativos.

No campo específico da Educação Infantil, essa disputa se torna particularmente nítida. De um lado, marcas hegemônicas tratam a educação de crianças pequenas como investimento em “capital humano”, apoiado em neurociências, prontidão escolar e kits de estimulação padronizados. De outro, marcas contra-hegemônicas afirmam a Educação Infantil como direito à apropriação e participação na produção do conhecimento científico, como espaço de brincadeira, mediação docente qualificada e experiência ética, estética e política desde o berçário. Essa marca contra-hegemônica reorganiza símbolos, narrativas e materiais em torno do acesso aos bens historicamente produzidos pela humanidade; do brincar; do cuidado como relação geracional; da luta antirracista e antisexistista desde a creche; da participação das famílias; e de um projeto coletivo orientado pelo bem comum, operando como dispositivo de “despositivação”.

É, em resumo, essencial e estratégico tornar visíveis as opções políticas inscritas em dispositivos hegemônicos (avaliações, currículos, protocolos padronizados), explicitar seus efeitos sobre a vida das crianças e sobre a autonomia da/na profissão docente e recolocar em disputa projetos alternativos. A marca de conhecimento contra-hegemônica na Educação Infantil, ao se reinscrever no jogo político, (re)formula um projeto político-pedagógico que reafirma a centralidade da mediação qualificada das professoras e da produção situada de conhecimento pedagógico articulado ao conhecimento científico, em oposição às exigências de um novo profissionalismo alinhado à racionalidade gerencial.

6 RESSONÂNCIAS E REVERBERAÇÕES DO NOVO PROFISSIONALISMO DOCENTE: DO GLOBAL AO NACIONAL

Este capítulo apresenta ressonâncias e reverberações do léxico do “novo profissionalismo docente” difundido pela OCDE em marcos federais que regulam a profissão docente da/na Educação Infantil. Esse léxico ressoa semanticamente, carregando o léxico global, e, simultaneamente, reverbera, assumindo a forma de dispositivos jurídico-políticos: artigos e emendas incorporados no período de 2011 a 2022 na CF/1988 (Educação), na LDB nº 9.394/1996 (Educação Infantil), na DCNEB/2013 (Educação Infantil), no PNE/2014 e na BNCC/2017 (Educação Infantil). Partimos da CF/1988 como núcleo primeiro de ressonância, eco semântico fundante, que fixa princípios, direitos e deveres educacionais, notadamente a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática e a garantia de padrão de qualidade, para, em seguida, examinar as demais normas.

O foco analítico recai sobre a autonomia da profissão na Educação Infantil em suas duas faces: “da” (carreira, identidade, reconhecimento público e jurídico), “na” (dimensão prática do trabalho). Adotamos a heurística das ressonâncias, denominada por nós de eco semântico, para compreender esse processo.

- *R1 – Retenção*: o que se institucionaliza; estabilização de sentidos e de soluções hegemônicas incorporadas às rotinas, às regras, às carreiras, aos currículos, aos indicadores e às tecnologias de gestão e de avaliação.
- *R2 – Seleção*: o que ganha prioridade; processo pelo qual certas interpretações e soluções prevalecem, combinando ressonância discursiva (plausibilidade), poder e autoridade interpretativa e condições materiais e tecnológicas para agir.
- *R3 – Variação*: novas formulações; momento de abertura do campo discursivo em que crises, desafios ou problematizações geram novas interpretações, soluções e rearticulações de sentidos.

O capítulo está organizado em duas seções. Na primeira seção, intitulada “(Re)configuração da profissão docente “da e na” Educação Infantil”, explicitam-se as conexões e as tensões entre o léxico global e o léxico nacional e seus impactos sobre a autonomia docente. Na seção “Considerações finais”, apresentamos uma síntese de como esse circuito (re)configura a base institucional da docência na Educação Infantil e, simultaneamente, altera a prática cotidiana por meio do estímulo à escolarização precoce como forma de consolidar ainda mais cedo as características dos profissionais (trabalhadores) do século XXI face às mudanças do sistema-mundo. Convém destacar a existência de um processo de

hibridização entre perspectiva assistencialista, autoridade ocupacional e regulação externa no cenário atual. Um recuo na história permite refletir sobre como chegamos ao ponto em que estamos.

6.1 (RE) CONFIGURAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE “DA E NA” EDUCAÇÃO INFANTIL

A CF/1988, especialmente nos artigos 205 a 214, evidencia as alterações pelas quais passou nos últimos 20 anos, ao incorporar estratégias gerenciais advindas da NGP à chamada Constituição Cidadã, sinalizando a corrosão de garantias e conquistas sociais. Nos princípios fixados em relação à Educação, observa-se uma combinação entre a valorização profissional (carreira, piso, concurso) e a governança por metas e por avaliação (padrões, monitoramento, colaboração federativa). O texto constitucional retém (R1) o discurso do “novo profissionalismo” ao incorporar o processo de “profissionalização das ocupações”, determinando características, regras e direitos, ao mesmo tempo em que revela alterações dispositivas (mudanças na redação original) em função das transformações contextuais e das demandas do sistema-mundo.

Dado o cenário, os artigos citados abriram portas para a regulação externa da educação e da profissão docente. A seguir, no Quadro 18 – Léxico do novo profissionalismo na CF/1988, tipos de eco e impactos na autonomia docente –, demonstramos como o país retém (R1) e seleciona (R2) formas de coordenação e de financiamento que favorecem a padronização e a *accountability*, ao mesmo tempo em que admite variações (R3) na efetividade territorial dessas garantias. O resultado é a abertura de possibilidades de reestruturação da carreira dos professores das redes públicas (estatuto e reconhecimento) e, simultaneamente, a reconfiguração da dimensão prática do trabalho docente, quando esta é articulada a dispositivos organizacionais (metas, indicadores, protocolos) típicos do novo profissionalismo. Isso explicita uma tensão entre a busca de ruptura com uma educação meramente assistencialista para crianças pequenas e bem pequenas, o profissionalismo ocupacional e o profissionalismo gerencial.

Quadro 18 – Léxico do novo profissionalismo na CF/1988, tipos de eco e impactos na autonomia docente

Léxico do NPD	Arts. 205-214, com alterações	Tipo de eco	Impacto na autonomia
“Valorização profissional”, carreira, desempenho	Art. 206 – Princípios: planos de carreira e ingresso por concurso público: com piso salarial profissional, diretrizes de valorização, possibilidade efetiva de progressão funcional, requisitos para progressão que estimulem o permanente desenvolvimento profissional, avaliação de desenvolvimento profissional, piso que atraia bons profissionais para a carreira, necessidades de qualificação dos profissionais, credenciamento e qualidade das instituições formadoras (Lei nº 14.817/2024).	R1 – Retenção da ideia de profissionalização das ocupações (possibilidade de progressão, piso que atraia bons profissionais, credenciar instituições formadoras) + R3 – Variação ao vincular a valorização a dispositivos de desempenho, atualização permanente e “condições para qualidade”	“ Da ” (estatuto, carreira, piso, reconhecimento jurídico), abrindo margem para que a valorização seja operacionalizada por lógicas gerenciais (desempenho, resultados)
“Governança multinível”, “regime de colaboração”, indução por programas	Art. 211 – Organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal (DF) e Municípios, garantindo a universalização do ensino obrigatório e permitindo formas de coordenação e indução federativa (EC nº 59/2009).	R2 – Seleção de um modelo de coordenação multinível que combina autonomia de sistemas com indução central (programas, metas, repasses condicionados) e abertura a PPPs	Predominantemente “ da ” (arranjos institucionais, repartição de responsabilidades e recursos), mas com efeitos indiretos “ na ”, ao abrir espaço para regulação externa via programas e indicadores
“Qualidade”, “equidade”, “remuneração condigna”, <i>accountability</i> financeira	Arts. 212 e 212-A – Vinculação mínima de receitas para a educação e instituição do Fundeb permanente , destinando recursos à Educação Básica e à remuneração condigna dos profissionais, com ênfase em qualidade, equidade, critérios nacionais de distribuição, transparência, monitoramento, fiscalização e o controle interno, externo e social dos fundos (EC nº 108/2020).	R2 – Seleção de um léxico que associa financiamento à melhoria de resultados, à equidade e à valorização docente + R1 – Retenção de mecanismos de monitoramento externo dos fundos	“ Da ” (financiamento, piso, fundos e complementações) com incidências “ na ”, pois a vinculação “qualidade/equidade” é operacionalizada, na prática
“Metas e estratégias”, “monitoramento”, “avaliação de resultados”, “equidade”	Art. 214 – PNE como instrumento de articulação do sistema nacional de educação, definindo metas, prazos e estratégias para erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento, melhoria da qualidade , formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica (EC nº 59/2009), materializado na Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024).	R1 – Retenção de um léxico de metas, indicadores e monitoramento compatível com o novo profissionalismo	“ Da ” (diretrizes nacionais, metas de valorização, formação e carreira), “ na ” à medida que metas e indicadores orientam currículo, avaliação e práticas escolares

Léxico do NPD	Arts. 205-214, com alterações	Tipo de eco	Impacto na autonomia
“Formação ao longo da vida, desenvolvimento profissional contínuo”	Art. 206 – Valorização dos profissionais da educação com planos de carreira, formação continuada, condições de trabalho e aperfeiçoamento, reforçadas por diretrizes recentes (Lei nº 14.817/2024) que vinculam valorização à formação permanente e melhoria da qualidade da Educação Básica pública.	R1 – Retenção da valorização associada à educação ao longo da vida + R3 – Variação ao aproximar formação e carreira de dispositivos de “desenvolvimento profissional” e melhoria de desempenho	“Da”, ao estruturar carreira e formação como eixos de valorização, mas reforçando uma leitura gerencial de “desenvolvimento profissional” e “educação ao longo da vida”

Fonte: A autora, com base na CF/1988 e no referencial teórico.

Conforme o Quadro 18, a CF/1988 funciona como núcleo de ressonância do léxico do “novo profissionalismo docente”. O Quadro 18 explicita como os artigos 205 a 214, com suas sucessivas emendas, retêm, selecionam e reconfiguram um vocabulário que articula valorização profissional, carreira, formação, financiamento, qualidade, equidade, metas e monitoramento, aproximando a profissão docente de dispositivos do profissionalismo docente difundido pela OCDE.

Tomando como referência a abordagem retrodutiva associada ao esquema *variação, seleção e retenção*, no plano discursivo, na agência dos atores e nos recursos mobilizados nas disputas de significados e de espaço, é possível distinguir três movimentos na CF/1988.

Retenção (R1) – *Estabilização dispositiva e objetivos de Estado na CF*
O artigo 214 fixa o PNE como instrumento de articulação do sistema nacional de educação, definindo metas, prazos e estratégias para a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento, a melhoria da qualidade, a formação para o trabalho, a equidade e a inclusão. Com a incorporação de termos como “metas”, “estratégias”, “monitoramento”, “avaliação de resultados”, “qualidade” e “equidade”, tendo o PISA como parâmetro privilegiado, a CF transforma esse léxico em objetivos de Estado com efeitos de longa duração, como ciclos de planejamento, sistemas de acompanhamento, publicização de resultados e submissão à regulação externa da educação e da profissão docente.

É nesse patamar que sentidos e soluções hegemônicas, difundidos pela OCDE, se estabilizam em rotinas, em regras e em indicadores, conformando finalidades para a educação e modos de controle do trabalho docente. A autonomia “da” profissão, ainda que preserve conquistas importantes no plano do reconhecimento e da carreira, apresenta anúncios de possibilidades de maior deterioração e de estagnação da carreira, como a redução de concursos públicos e a submissão de novos concursos a legislações recentes, que incorporam princípios e

formas do profissionalismo gerencial. A autonomia “na” profissão, por sua vez, é indiretamente influenciada por padrões, metas e avaliações externas.

O Quadro 18 indica que o impacto mais direto da CF/1988 recai sobre a autonomia “da” profissão, ao priorizar fundamentos institucionais de valorização profissional, como carreira, piso, financiamento redistributivo, formação inicial e continuada e critérios de credenciamento das instituições formadoras. Já a autonomia “na” profissão aparece mediada por currículos, padrões, monitoramento e avaliação, deslocando-se para normas infraconstitucionais, como a LDB nº 9.394/1996, a DCNEB/2013 e a BNCC/2017, entre outras, nas quais se adensa o vocabulário do “novo profissionalismo docente”, com ênfase em qualidade/resultados, evidências, desenvolvimento profissional e *accountability*.

Seleção (R2) – Priorização de formas de coordenação e instrumentos de política na CF

Os artigos 211, 212 e 212-A retêm um modelo de coordenação federativa que combina autonomia dos sistemas com indução central, ancorado em programas, mas condicionado a metas, a repasses condicionados e à abertura a PPPs. O art. 211, com a instituição do regime de colaboração, retém características do federalismo brasileiro e o artigo 212-A, com a consolidação do Fundeb permanente, articulam financiamento, equidade, qualidade e remuneração condigna dos profissionais da educação, atrelando a agenda de valorização a critérios nacionais de distribuição, transparência, monitoramento e controle interno, externo e social.

A submissão a formas de controle externo e de monitoramento vinculados a metas, indicadores e protocolos de gasto impacta o exercício da docência. Nela se manifestam traços do profissionalismo organizacional, como padronização, *accountability*, uso de evidências e vinculação entre financiamento e resultados. Entretanto, como destaca Jessop (2015), o grau de condicionamento efetivo da prática docente depende das capacidades estatais, mas também da agência de atores em cada ente federado, produzindo variações territoriais.

Variação (R3) – Reconfiguração, valorização e profissionalização na CF

O art. 206 concentra alterações que introduzem novas nuances semânticas na “valorização profissional”. A EC nº 53/2006 preserva a exigência de planos de carreira com ingresso por concurso, piso salarial nacional e explicita quem são os profissionais da Educação Básica, incluindo as professoras da Educação Infantil, o que representa um avanço importante na história do atendimento às crianças e da valorização das professoras. Convém frisar que a orientação da OCDE caminha na contramão dessa conquista nacional, conforme fica explícito no relatório da Cúpula de 2019, segundo o qual não é necessário que todas as profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 5 anos sejam altamente qualificadas. Com a vinculação

da “valorização” a dispositivos organizacionais, como carreira, piso, concurso, formação ao longo da vida e desenvolvimento profissional, essas mudanças reconfiguram o campo semântico da profissionalização e da institucionalização da Educação Infantil.

Essa variação coaduna-se com questões de valorização das professoras que ganham centralidade após 1990 e se intensificam nos anos 2000, mas sintonizadas com a regulação supranacional por meio de métricas de desempenho e de “padrões de qualidade” definidos pela OCDE e avaliados nas Cúpulas a partir de 2011, considerando que as Cúpulas operam como espaço sociopolítico de avaliação das reformas educativas em escala global.

Em síntese, a CF/1988 retém, seleciona e modifica o léxico do novo profissionalismo, conferindo-lhe *status* constitucional e deixando em aberto diferentes possibilidades de *variação* e de disputas em sua operacionalização. Posteriormente, esse vocabulário é concretizado em políticas e tecnologias de gestão da educação, compondo um arranjo em que o reconhecimento profissional, especialmente para as professoras da Educação Infantil, avança juntamente com mecanismos de regulação por resultados, produzindo tensões permanentes entre a autonomia “da” profissão docente e a autonomia “na” profissão docente.

Na sequência, apresentamos o Quadro 19 – Léxico do novo profissionalismo na LDB nº 9.394/1996, tipos de eco e impactos na autonomia docente –, seguido de uma análise da lei. A LDB nº 9.394/1996 opera como um amplificador do léxico do “novo profissionalismo docente”, articulando qualidade/padrões, avaliação/monitoramento, responsabilização, carreira e valorização profissional à gestão por resultados, incorporando uma retórica e instrumentos que (re)configuram a autonomia “da” profissão docente e a autonomia “na” profissão docente na Educação Infantil. Observamos dois movimentos.

Quadro 19 – Léxico do novo profissionalismo na LDB nº 9.394/1996, tipos de eco e impactos na autonomia docente

Léxico do NPD	Ressonâncias	Tipo de eco	Impacto na autonomia
“Qualidade”, gestão democrática, “equidade”, “diversidade”, “monitoramento”	Art. 3º – princípios: “gestão democrática do ensino público” (Lei nº 14.644/2023); “garantia de padrão de qualidade , conforme meta 7 do PNE/2014”, “aprendizagem digital, acesso às tecnologias digitais” , permissão para “realização de atividades pedagógicas e administrativas online na Educação Básica ” (c/ ref. ao Dec. nº 11.713/2023); “consideração com a diversidade étnico-racial” (Lei nº	R1 – Retenção (padrão de qualidade, tecnologias digitais) monitoramento/transparência) + R2 – Seleção (gestão democrática, diversidade)	“Na” (re)organização da rede, processos de gestão e controle)

Léxico do NPD	Ressonâncias	Tipo de eco	Impacto na autonomia
	12.796/2013); “ garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Lei nº 14.644/2023) “ garantia do direito de acesso a informações públicas sobre a gestão da educação ” (Lei nº 15.001/2024).		
“Universalização”, “padrão de qualidade”, “ECPI”, “inclusão, diversidade, equidade”, “ampliação da obrigatoriedade”	Art. 4º – dever do Estado: torna obrigatória e gratuita a Educação Básica dos 4 aos 17 anos (Lei nº 12.796/2013), incluindo a pré-escola; reforça atendimento educacional especializado a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Lei nº 12.796/2013).	R1 – Retenção (ampliação da obrigatoriedade, educação digital); R2 – Seleção (inclusão com parâmetros definidos)	“ Na ” (organização da oferta, inclusão da Educação Infantil na lógica obrigatória) / “ Da ” (redefinição do escopo de atuação docente)
“Direito a resultados de aprendizagem”, “alfabetização plena”, “objetivos de aprendizagem”	Art. 4º – referência à “ alfabetização plena ” e à “ efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos ” (Lei nº 14.333, de 2022).	R2 – Seleção (centralidade de resultados e objetivos mensuráveis)	“ Na ” (pressão indireta por escolarização precoce, alinhamento da prática a metas e a indicadores)
“Educação digital”, “competências digitais”, “letramento digital”	Art. 4º – previsão de “ educação digital ” e desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital , criação de conteúdos, segurança e resolução de problemas , articuladas a relações entre ensino e aprendizagem digital que “ fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor ”.	R1 – Retenção (agenda global das competências digitais); R2 – Seleção (integração das TIC ao currículo)	“ Na ” (aponta a reconfiguração das práticas pedagógicas com tecnologias)
“Obrigatoriedade”, “responsabilização familiar”, “escolarização precoce”	Art. 6º – dever da família: matrícula obrigatória das crianças na Educação Básica a partir dos 4 anos .	R1 – Retenção (obrigatoriedade da matrícula)	“ Na ” (aponta a necessidade de controle sobre frequência e padrões de escolarização das crianças pequenas)
“Escolarização da pré-escola”	Art. 30 – define a pré-escola (4–5 anos) como etapa da Educação Básica, articulada à obrigatoriedade.	R2 – Seleção (consolidação da EI na arquitetura da Educação Básica)	“ Na ” (reorganização de tempos e de espaços, direito a Artes e a Educação Física, expectativas pedagógicas para a etapa)
“Avaliação do desenvolvimento infantil”,	Art. 31 – avaliação na Educação Infantil “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das	R3 – Variação (busca preservar a especificidade avaliativa da Educação	“ Na ” (protege parcialmente o

Léxico do NPD	Ressonâncias	Tipo de eco	Impacto na autonomia
“monitoramento sem promoção”	crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”.	Infantil em meio à expansão da obrigatoriedade e das avaliações externas)	juízo pedagógico)
“Categorias profissionais”, “profissionalização das ocupações”	Art. 61 – define “ professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio” e outras categorias de profissionais da educação (Lei nº 12.014, de 2009).	R3 – Variação (consolida fronteiras ocupacionais e base para carreiras)	“ Da ” (configuração da profissão, reconhecimento de categorias e de papéis, apesar das segmentações internas)
“Formação inicial e continuada”, “desenvolvimento profissional contínuo”, “BNCC como referência”, “tecnologias educacionais”	Art. 62 – formação inicial preferencialmente presencial , com uso subsidiário de EAD ; formação continuada com uso de recursos e tecnologias de EAD ; previsão de mecanismos de acesso e permanência em cursos de formação; definição de que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a BNCC (lei nº 13.415, de 2017); Art. 62-A – A formação dos profissionais deve incluir nos aspectos técnico-pedagógicos articulados a habilitações tecnológicas (Lei nº 12.796, de 2013).	R1 – Retenção (alinha a formação à BNCC e às tecnologias educacionais, deslocando a autonomia para padrões nacionais)	“ Na ” (orientação do conteúdo formativo e das práticas) e “ Da ” profissão (redefinição dos critérios de qualificação)
“Desenvolvimento profissional”, “progressão por	Art. 67 – “aperfeiçoamento profissional continuado”; progressão funcional “baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho”.	R2 – Seleção (institucionaliza a avaliação de desempenho como eixo da carreira)	Da ” profissão (redefinição dos critérios de qualificação)
“Desenvolvimento profissional”, “progressão por desempenho”, “aperfeiçoamento continuado”	Art. 67 – “aperfeiçoamento profissional continuado”; progressão funcional “baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho”.	R3 – Variação (institucionaliza a avaliação de desempenho como eixo da carreira), mas mantém aperfeiçoamento profissional continuado com licenciamento remunerado	“ Da ” (carreira, incentivos, permanência)

Fonte: A autora, com base na LDB nº 9.394/1996 e no referencial teórico.

Retenção (R1) e Seleção (2) – *Estabilização em metas, rotinas e objetivos de Estado na LDB.* A seção de princípios apresenta um conjunto de alterações que seguem o fluxo da agenda global para a educação, que pode ser observada pela incorporação, pela alteração ou pela resignificação do léxico do NPD. Os artigos 3º, 4º e 6º tornam visível a *retenção* (R1), atravessada por processos de *seleção* (R2), de formas de governança típicas do profissionalismo organizacional. A gestão democrática (Lei nº 14.644/2023); a garantia de padrão de qualidade (reafirmada pelo Decreto nº 11.713/2023, em articulação com a meta 7 do PNE/2014 e as avaliações em larga escala); os princípios e mecanismos de inclusão e de contemplação da

diversidade (Lei nº 12.796/2013); a publicidade e o monitoramento da gestão educacional (Lei nº 15.001/2024); e a aprendizagem ao longo da vida (Lei nº 13.632/2018), em que pesem as conquistas e as garantias relativas à ampliação da oferta em várias modalidades, ao financiamento, à participação social e à inclusão, são princípios que passam a ser regulados por metas, indicadores, transparência e dispositivos de avaliação, ainda que indiretamente no campo da Educação Infantil. A formação de professores é reconfigurada, o que repercute na conformação de uma autonomia orientada, tanto no aspecto externo quanto no interno, pois a baliza se apoia em métricas externas.

A formação inicial e continuada (Art. 62, alterado pela Lei nº 13.415/2017) é alinhada à BNCC/2017 e à ampliação do uso de tecnologias digitais, institucionalizando um circuito de desenvolvimento profissional aderente a padrões empresariais, como a plataformização do ensino, a aquisição de licenças de serviços digitais e a ampliação do controle via integração e publicização de dados. A obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos e a ênfase em equidade e inclusão (Art. 4º) aparecem articuladas a expressões como “padrão de qualidade”, “educação digital” e “acesso à informação”, que tendem a se espriar para legislações estaduais e municipais, bem como para planos e rotinas do cotidiano escolar. No plano da profissão, a progressão e a avaliação por desempenho (Art. 67) convertem-se em pilares simultâneos de profissionalização e de controle do trabalho, fixando a semântica dos resultados como referência estruturante. Esse processo de *retenção* não elimina reconfigurações e agências contra-hegemônicas locais, mas indica como o léxico global, alinhavado por normas e instrumentos de ação pública, tende a produzir a estabilização de dispositivos que se traduzem no exercício cotidiano da autonomia docente, especialmente pela intensificação do trabalho.

Seleção (R2) e Variação (R3) – Escolhas e reconfiguração na LDB – A LDB nº 9.394/1996 introduz “novidades” importantes em relação à Educação Infantil que, conforme o Quadro 18, vão sendo reconfiguradas entre 2011 e 2024 pelo léxico do novo profissionalismo docente. O dever da família de matricular as crianças a partir de 4 anos na pré-escola (Art. 6º) altera fluxos, pressiona a oferta e o financiamento e consolida a Educação Infantil como parte da escolaridade obrigatória, aproximando-a de lógicas de responsabilização típicas das demais etapas. A previsão de avaliação na Educação Infantil por meio de acompanhamento e de registros, sem finalidade de promoção (Art. 31), pode ser lida, de um lado, como resistência à cultura da testagem e da métrica padronizada; de outro, abre espaço para que esses registros sejam convertidos em “evidências” de desenvolvimento infantil, potencialmente capturáveis por dispositivos de monitoramento e de avaliação externa, conforme apontam pesquisas da TALIS com gestores escolares e professores da Educação Infantil.

Enquanto o relatório da Cúpula de 2019 fala em “força de trabalho qualificada” para a primeira infância sem necessariamente vincular o atendimento à figura do professor, no Brasil a criação do cargo de professor de Educação Infantil representa um avanço na direção da profissionalização, ainda que tensionado pela segmentação da função docente na composição dos quadros funcionais, entre professores e auxiliares, e pelas disputas em torno de atribuições, remuneração e reconhecimento (Coutinho; Côco; Alves, 2023). A leitura da LDB à luz do Quadro 18 indica que, nesse período, a lei se desloca de um registro mais geral de princípios para um texto progressivamente saturado por referências à qualidade, à equidade, à aprendizagem ao longo da vida, à formação alinhada à BNCC, à educação digital, ao desempenho profissional, à avaliação e ao desempenho docente. Trata-se de um movimento de *retenção* e de *seleção* de dispositivos do novo profissionalismo e, simultaneamente, de reconhecimento, em nível federal, da autonomia “da” profissão, uma vez que afirma a Educação Infantil como etapa da Educação Básica e exige formação específica, ao passo que estreita as margens da autonomia “na” profissão quando ancora a formação em padrões, indicadores e mecanismos externos de *accountability*.

Na sequência, apresentamos o Quadro 20 – Léxico do novo profissionalismo nas DCNEB/2013, tipos de eco e impactos na autonomia docente –, seguido de uma análise das DCNEB/2013.

Quadro 20 – Léxico do novo profissionalismo nas DCNEB/2013, tipos de eco e impactos na autonomia docente

Léxico do NPD	Ressonâncias	Tipo de eco	Impacto na autonomia
“qualidade”, “equidade”, “inclusão”, “padrões”, “direitos”, ECPI (princípios e finalidades)	Reafirmam a garantia de “ padrão de qualidade ” como princípio da Educação Básica, articulado à promoção da equidade e da inclusão , vinculando a qualidade a indicadores nacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e à efetivação de direitos/deveres educacionais (Título II, Arts. 3º-6º, p. 65).	R1 – Retenção	“ Na ” – (pressão indireta por escolarização precoce, alinhamento da prática a metas e indicadores)
“participação”, “gestão democrática”, “ <i>accountability</i> ” leve, PPP	A gestão democrática é reafirmada, tendo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como núcleo da gestão e do currículo, com decisões colegiadas, participação da comunidade e alinhamento a planos e a metas das redes , aproximando participação e formas brandas de prestação de contas (Seção PPP, p. 49; art. 54 §2º, p. 78; PPP, p. 136).	R3 – Variação	“ Na ” – amplia margens de decisão coletiva, mas subordina o cotidiano escolar ao cumprimento de metas tensionando a autonomia colegiada com exigências de responsabilização

Léxico do NPD	Ressonâncias	Tipo de eco	Impacto na autonomia
“Currículo por competências”, “organização do trabalho”, ECPI	O currículo é definido como organização das práticas e das experiências das crianças , que exige coerência entre currículo, avaliação e formação docente , bem como a gestão de tempos e espaços educativos, incluindo a Educação Infantil (Parte geral, p. 49; Educação Infantil/Res. CNE/CEB nº 5/2009, Arts. 3º-6º, p. 98-99).	R3 – Variação	“Na” – liberdade de planejamento indiretamente influenciada pela valorização das competências sociais, emocionais, cognitivas e metacompetências
“Monitoramento”, “indicadores”, “resultados”, “uso de dados” (avaliação)	As DCNEB estruturam a avaliação em três dimensões : da aprendizagem, institucional (interna e externa) e das redes. Na EI, preveem acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem promoção , mas ancoradas em procedimentos sistemáticos de observação e registro (Arts. 46-47; Seção I, p. 77).	R2 – Seleção	“Na” – incorpora a lógica de monitoramento e uso de evidências, mantendo uma forma “branda” de controle do trabalho docente via dispositivos externos
“Qualidade”, “inclusão”, ECPI – concepção de Educação Infantil	A Educação Infantil é reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, direito das crianças e dever do Estado e da família, firmada em princípios ético-político-estéticos ; o currículo é definido como conjunto de práticas que articulam experiências e saberes das crianças e dos adultos (Res. CNE/CEB nº 5/2009, Arts. 1º-6º, p. 98-99).	R3 – Variação	“Na” – Reafirma princípios da DCNEI/2010, abrindo espaço para projetos pedagógicos mais autônomos, ainda que enquadrados por diretrizes nacionais de qualidade e inclusão
Léxico do NPD	Ressonâncias	Tipo de eco	Impacto na autonomia
“Padrões de qualidade” na oferta, ECPI	Define creche e pré-escola , jornadas parcial/integral, critérios de proximidade de vagas e responsabilidade do poder público pela qualidade da oferta (Art. 5º e §§, p. 98), aproximando o atendimento a padrões mínimos nacionais.	R2 – Seleção	“Na” – estabelece parâmetros estruturais para a oferta que condicionam tempos, agrupamentos e condições materiais do trabalho docente, reduzindo a margem de variação local sobre organização da oferta.
“Evidências”, “registros”, “monitoramento” – avaliação na Educação Infantil	Prevê acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil (sem retenção), com atenção à transição para o Ensino Fundamental, enfatizando a necessidade de observação sistemática, de documentação e de comunicação às famílias (Art. 47 §3º, p. 77; seção Transição, p. 97).	R3 – Variação	“Na” – reconhece práticas avaliativas qualitativas e formativas, mas reforça a centralidade dos registros como evidências, o que pode tanto proteger a Educação Infantil de testes padronizados quanto abrir espaço a novas formas de mensuração.
“Desenvolvimento profissional”, “carreira”, “bem-estar”, “formação” – profissionais da educação	Vincula diretrizes e parâmetros de qualidade à formação e à valorização dos profissionais , incluindo condições de trabalho, formação inicial e continuada e bem-estar socioemocional , relacionando esses fatores à melhoria do desempenho escolar (Parte geral, p. 16-17, 57).	R2 – Seleção	“Na” – atrela a formação e a organização do trabalho docente a agendas de qualidade e resultados, configurando um profissionalismo em que o desenvolvimento profissional é, ao mesmo tempo, direito e obrigação orientada por metas externas.

Léxico do NPD	Ressonâncias	Tipo de eco	Impacto na autonomia
“Universalização”, “padrão de qualidade” – direito à educação	Reitera a universalização do direito à educação e explicita obrigações estatais, retomando a ideia de padrão de qualidade como referência para organização dos sistemas e redes (Arts. 5º-6º, p. 65; discussão p. 346-348).	R3 – Variação	“Na” – universalização acompanhada da ideia de padrões de qualidade, tensionando iniciativas locais que não se ajustem aos parâmetros nacionais de cobertura e de desempenho.
“PPPs”, “articulação intersetorial”, ECPI	Abre espaço para a busca de parcerias possíveis e necessárias entre educação, saúde, assistência social e outros setores, especialmente no campo da primeira infância (Parte geral, p. 27).	R1 – Retenção	“Na” – institucionaliza a lógica de redes e de PPPs, podendo tanto ampliar recursos e suportes à escola quanto introduzir novos atores e agendas na regulação do trabalho docente.

Fonte: A autora, a partir das DCNEB/2013 (com indicações de seção e página).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB/2013) constituem um documento-síntese do Conselho Nacional de Educação que articula princípios, fins, direitos de aprendizagem, organização curricular, avaliação e condições de oferta para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil. Elas funcionam como um “marco de referência” para sistemas de ensino, redes e escolas na elaboração de seus projetos político-pedagógicos, currículos e formas de gestão, ao mesmo tempo em que conectam essas decisões locais a objetivos e instrumentos nacionais de coordenação, monitoramento e avaliação.

Retenção (R1), Seleção (R2) e Variação (R3) – Alinhamento curricular e avaliações externas. À luz do Quadro 20, as DCNEB/2013 operam como um tradutor organizacional curricular do léxico do “novo profissionalismo docente”. O documento reafirma expressões como qualidade, equidade, inclusão, padrão de qualidade, avaliação, direitos de aprendizagem, monitoramento, gestão democrática, projeto político-pedagógico e articulação intersetorial, combinando o vocabulário do profissionalismo gerencial com formulações historicamente construídas no campo educacional brasileiro.

Há forte movimento de *retenção* (R1). Termos como “qualidade” e “equidade” são estabilizados como princípios de Estado, associados a indicadores nacionais e a resultados em avaliações em larga escala que orientam a ação docente. Em paralelo, observamos processos de *seleção* (R2) de determinadas formas de governança, como uso de dados (PISA), avaliação institucional, parâmetros de oferta e parcerias, que priorizam dispositivos de monitoramento e de transparência compatíveis com o profissionalismo organizacional. A *variação* (R3) se manifesta sobretudo no PPP, na gestão democrática e na concepção ampliada de currículo, que

ainda preservam margens para projetos pedagógicos situados e para disputas em torno do sentido de qualidade.

No eixo específico da Educação Infantil, as DCNEB/2013 afirmam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, direito das crianças e dever do Estado e da família, fundada em princípios ético-políticos-estéticos, nas interações e nas brincadeiras, com avaliação por acompanhamento e registros, sem retenção. Esse desenho cria um espaço importante de *variação* (R3), aproximando-se de um profissionalismo ocupacional em que o julgamento docente, a observação situada e a documentação das experiências das crianças são centrais. No entanto, o mesmo documento aproxima essas práticas de uma racionalidade de qualidade demonstrável, por meio da vinculação, na Parte Geral do documento, da finalidade da educação para além do IDEB ou de outros indicadores. Nesse movimento, a avaliação formativa e os registros de desenvolvimento podem ser reapropriados como “evidências” em dispositivos de controle, reconfigurando a autonomia “na” profissão em direção a uma autonomia orientada, alinhada a expectativas externas.

Em síntese, as DCNEB/2013 hibridizam o local e o controle externo. De um lado, preservam princípios ocupacionais na autonomia “da” profissão, ao reafirmar o reconhecimento das professoras da Educação Infantil sob os princípios da gestão democrática e a centralidade do PPP; de outro, reconfiguram a autonomia “na” profissão ao ancorar currículo, avaliação e organização do trabalho docente em léxicos e dispositivos associados ao novo profissionalismo, como padrões de qualidade, uso de dados, metas, monitoramento e parcerias. É nessas fissuras que devemos atuar, vislumbrando projetos nos planos micro, meso e macro de transformação social.

Na sequência, apresentamos o Quadro 21 – Léxico do novo profissionalismo no PNE/2014, tipos de eco e impactos na autonomia docente. O Plano Nacional de Educação 2014 a 2024 (PNE/2014), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, retoma e aprofunda diretrizes já presentes no PNE/2001, que foi o primeiro a inscrever a Educação Infantil de forma mais consistente na agenda nacional. No entanto, entre um plano e outro, a vigência do Fundef, de 1996 a 2006, operou seletividades importantes: ao mesmo tempo em que impulsionou a valorização salarial e a profissionalização do magistério, priorizou o Ensino Fundamental e deixou a Educação Infantil na “fila de espera” do financiamento, refletindo escolhas políticas orientadas por ajustes fiscais e pela redução do investimento no plano social.

Quadro 21 – Léxico do novo profissionalismo no PNE/2014, tipos de eco e impactos na autonomia docente

Léxico do NPD	Ressonâncias	Tipo de eco	Impacto na autonomia
“qualidade”, “equidade”, “inclusão”, “participação/engajamento”, “valorização”, “avaliação”, “monitoramento”	Art. 2º (diretrizes): superação das desigualdades; melhoria da qualidade; gestão democrática; valorização dos profissionais; financiamento adequado – balizam a Educação Infantil por “ padrões de qualidade ” e formas de gestão condicionadas a metas e monitoramento sistêmico.	R1 – Retenção estabiliza o léxico qualidade/resultado como diretriz de Estado)	“ Da ” – redefine o “perfil desejado” da profissão e dos sistemas, que passam a ser valorizados quando alinhados a critérios de qualidade e de resultados.
“monitoramento” e “ <i>accountability</i> ” (metas, indicadores, avaliação externa, qualidade/resultado)	Arts. 5º-6º: acompanhamento das metas pelo INEP/Ministério da Educação (MEC); avaliações periódicas; publicização de resultados; participação e controle social na leitura dos indicadores.	R1 – Retenção (consolida rotinas de monitoramento e de prestação de contas)	“ Na ” – intensifica controle externo sobre o trabalho, reorientando planejamento e práticas para responder a metas e a indicadores.
“inclusão”, “universalização”, “prontidão escolar”	Meta 1 (Educação Infantil): universalizar pré-escola (4-5 anos) até 2016; ampliar creche (0-3 anos) para ≥50% até 2024; estratégias de expansão da rede física e de cobertura.	R1 – Retenção (inscreve a Educação Infantil na agenda de expansão obrigatória)	“ Na ” – pressiona tempos, turmas, organização do trabalho e transições (Educação Infantil -Ensino Fundamental), aproximando a EI da lógica de “fluxos” e “prontidão”.
“qualidade” e “resultados”, “padrão de qualidade”, “indicadores”, “IDEB/avaliações”	Meta 7: elevação do IDEB e de outros indicadores; centralidade das avaliações em larga escala como medida de “qualidade” – ainda que a Educação Infantil apareça com avaliação formativa, a insere num contexto de evidências e alinhamento.	R1 – Retenção (naturaliza a equivalência qualidade = desempenho mensurado)	“ Na ” – desloca a avaliação do trabalho docente para parâmetros externos, tensionando concepções formativas da Educação Infantil.
“formação”, “desenvolvimento profissional”, “treinamento”, “monitoramento”	Metas 15 e 16: formação específica; expansão da formação continuada e pós-graduação; residência pedagógica; plataformas para acompanhar/divulgar formações, articuladas às necessidades da rede.	R2 – Seleção (privilegia certos modelos de formação alinhados a padrões nacionais e à BNCC)	“ Da ” – profissionaliza e reconhece a docência, mas atrela desenvolvimento profissional a referenciais comuns e a dispositivos de avaliação.
“valorização” e “carreira”	Metas 17 e 18: equiparação salarial à média de outras carreiras; planos de carreira estruturados e articulados à formação, desempenho e condições de	R2 – Seleção (escolhe a via da carreira regulada por critérios	“ Da ” – fortalece estatuto e reconhecimento, ao custo de maior

Léxico do NPD	Ressonâncias	Tipo de eco	Impacto na autonomia
	trabalho.	nacionais)	padronização de requisitos e de formas de avaliação da docência.
“participação/engajamento/envolvimento”	Meta 19: ampliação de mecanismos de participação, conselhos e critérios de gestão democrática nos sistemas e nas escolas.	R2 – Seleção (institucionaliza formatos específicos de participação)	“Na” – amplia autoria docente no PPP e na gestão, mas sob dispositivos e ciclos marcados por metas e desempenho.

Fonte: A autora, com base no PNE (Lei nº 13.005/2014).

O PNE/2014, elaborado nesse contexto de restrição orçamentária e de consolidação da governança por resultados, é provavelmente o dispositivo que mais retém (R1) o léxico do “novo profissionalismo docente”: suas metas e estratégias funcionam como uma espécie de “radiografia” do PISA e de outros instrumentos da OCDE, estabilizando no texto legal a associação entre qualidade, equidade e desempenho mensurado.

Na Educação Infantil, as metas do PNE/2014 operam como mecanismos de tradução desse léxico global. A Meta 1 pressiona por cobertura, com a universalização da pré-escola e a expansão de creches, reconfigurando tempos, fluxos e composição de turmas e exigindo rearranjos na força de trabalho. A Meta 7 internaliza e explicita de forma aberta a lógica de resultados, demandando “evidências” de aprendizagem e qualidade mesmo onde a avaliação é, em tese, formativa, mas condicionada ao IDEB/PISA. As Metas 15 e 16 ancoram a formação inicial e continuada em padrões nacionais, funcionando como vetores de padronização de práticas e alinhamento à BNCC. As Metas 17 a 20 consolidam valorização, carreira e financiamento, reforçando a autonomia “da” profissão (estatuto, reconhecimento, salários, plano de carreira), ao mesmo tempo que reforçam o condicionamento da autonomia “na” profissão a metas, indicadores e protocolos de monitoramento. Em termos de *variação* (R3), o texto legal deixa entrever uma disputa de sentidos em torno da “qualidade”: de um lado, qualidade como processo (interações, brincadeiras, condições de oferta); de outro, qualidade como resultado (indicadores agregados, metas de desempenho), tensionando permanentemente o espaço de decisão das professoras da Educação Infantil.

A seguir, apresentamos o Quadro 22 – Léxico do novo profissionalismo na BNCC/2017, tipos de eco e impactos na autonomia docente.

Quadro 22 – Léxico do novo profissionalismo na BNCC/2017, tipos de eco e impactos na autonomia docente

Léxico do NPD	Ressonâncias	Tipo de eco	Impacto na autonomia
“competências” (cognitivas, socioemocionais, culturais)	“10 Competências Gerais ” aplicáveis a toda a Educação Básica , alinhadas ao PISA , funcionam como matriz para planejar e avaliar; na Educação Infantil, aparecem diluídas nos “eixos estruturantes” (interações e brincadeiras) , nos “ seis direitos de aprendizagem ” e nos “ cinco campos de experiências ” (p. 26). Competência é definida como conceitos e procedimentos, habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.	R1 – Retenção	“Na”
“qualidade”, “equidade”, “inclusão”	Princípios éticos, políticos e estéticos; diretriz de “ educação integral ” e menções a inclusão e igualdade de oportunidades , apoiadas nas 10 competências gerais apresentadas na introdução do documento.	R2 – Seleção	“Na”
“qualidade como processo (ambientes, participação ativa)”	“ Os direitos de aprendizagem [...] asseguram [...] situações nas quais [crianças] desempenhem papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios ” (p. 38); qualidade vinculada a experiências ricas, embora, em outros trechos, se aproxime da escolarização antecipada sob os moldes do novo profissionalismo.	R2 – Seleção	“Na”
avaliação formativa / “monitoramento”	“Por meio de diversos registros [...] (relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos) é possível evidenciar a progressão ” (p. 39-40); registros como evidências de aprendizagem e desenvolvimento .	R2 – Seleção	“Na”
“desenvolvimento profissional”, formação continuada e PPP alinhados	Implementação da BNCC supõe formação continuada, estudos em serviço e trabalho colegiado; o PPP deve ser “alinhado” à Base (avaliações em larga escala), instituindo um circuito de desenvolvimento profissional referenciado em padrões nacionais.	R2 – Seleção	“Da / Na”
“gestão de tempos e espaços” (condições de qualidade)	Indicação de “ reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem... ” (p. 40), transformando condições de oferta em parâmetros padronizáveis.	R1 – Retenção	“Na”
“expectativas codificadas” (objetivos por faixas etárias)	“Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária” (p. 26), codificados em códigos do tipo EI01, EI02, etc., constituindo expectativas padronizadas.	R2 – Seleção	“Na”
Transição EI-EF (continuidade via registros)	“Estratégias de acolhimento e adaptação... relatórios, portfólios ou outros...” (p. 53); os registros da EI alimentam a etapa seguinte, conectando decisões curriculares e trajetórias escolares.	R1 – Retenção	“Da / Na”

Fonte: A autora, com base na BNCC/2017 e no referencial teórico desta tese.

À luz do Quadro 22, a BNCC/2017 opera como um potente dispositivo de *retenção* (R1) do léxico do “novo profissionalismo docente”, ao organizar a Educação Básica, e, em particular, a Educação Infantil, em torno de competências gerais, “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” e “objetivos codificados por faixa etária” e “campos de experiência”, articulados à avaliação em larga escala, ainda que a incidência sobre a Educação Infantil não

ocorra da mesma maneira como ocorre nas demais etapas de ensino. Esse movimento traduz “qualidade/equidade/inclusão” em objetos potencialmente monitoráveis (códigos EI01, EI02, etc., registros e protocolos) e, com isso, observa-se uma inserção mais direta de “competências” demonstráveis alinhadas ao profissionalismo organizacional também na Educação Infantil, o que ressoa na prática docente.

Como um documento curricular, a BNCC/2017 aponta a autonomia “da” profissão apenas no plano formal, mas insere dispositivos que tendem a reconfigurar a autonomia “na” profissão, balizando o que planejar, registrar e acompanhar, de forma fortemente alinhada aos princípios da educação ao longo da vida. As crianças precisam desenvolver competências, “habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8).

Os movimentos de *seleção* (R2) aparecem quando a BNCC escolhe, entre vários sentidos possíveis de “qualidade” e “avaliação”, aqueles compatíveis com a agenda supranacional difundida pela OCDE: princípios de integralidade e educação ao longo da vida são amarrados a padrões de desempenho, evidências e rotinas de monitoramento, e a formação continuada é convocada para garantir fidelidade curricular, o que tende a deslocar a dimensão prática da mediação docente para dentro de uma moldura previamente definida de competências, objetivos e formas de registro.

Ainda assim, o texto deixa brechas de Variação (R3): os campos de experiência, a centralidade das interações e das brincadeiras e a defesa de uma avaliação sem promoção/retenção permitem rearticulações locais do currículo, da formação em serviço e dos usos dos registros, preservando traços do profissionalismo ocupacional (saberes situados, colegialidade, discricionariedade pedagógica). Nesse processo, a BNCC/2017 estabiliza dispositivos típicos do novo profissionalismo e mantém um campo de disputa em que coletivos docentes podem reinscrever “qualidade” sob outros vieses e usar a própria normativa para sustentar práticas mais críticas na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, ao longo desta tese, a hipótese de que a concepção de autonomia da/na profissão docente na Educação Infantil brasileira incorpora e reconfigura o discurso do “novo profissionalismo docente” difundido pela OCDE. Essa hipótese foi tensionada a partir de três movimentos analíticos, apoiados em corpora documentais distintos e articulados por um quadro teórico que combina contribuições das abordagens do Sistema-Mundo, da Economia Política Cultural, da Sociologia da Ação Pública e estudos sobre profissionalismo. Ao final do percurso, podemos afirmar que a hipótese se confirma, embora de maneira não linear e não homogênea. O que se evidencia é um processo de incorporações seletivas, de ressignificações e de tensões, mais do que uma simples importação de modelos globais para o contexto brasileiro, dada a multiplicidade de variáveis históricas e o modelo federativo brasileiro.

O primeiro movimento analítico mostrou que a autonomia docente e a própria infância sempre foram atravessadas por processos de dispositivação, apesar da forte influência dos Estados Unidos e da subserviência das elites brasileiras. Desde os Congressos Pan-Americanos da Criança, no início do século XX, a infância pobre e trabalhadora foi alvo de dispositivos que articularam saberes médicos, jurídicos, pedagógicos e filantrópicos em torno de uma agenda de proteção, disciplinamento e moralização. Esses dispositivos não se limitavam a normas ou recomendações; combinavam instituições (congressos, comissões, ligas, associações), ordens de discurso (filantropia, eugenia, higienismo, doutrina cristã), instrumentos (estatísticas, inquéritos, classificações) e posições de sujeito (a criança “em risco”, a mãe pobre, a professora “vocacionada”). Nesse sentido, a governação da infância e do trabalho docente jamais se deu fora de dispositivos, mas sempre por meio de possibilidades que produzem sujeitos, saberes e práticas contra-hegemônicas.

No final do século XX e do início do XXI, assistimos a uma reatualização desse processo de dispositivação, em novas bases. Conferências globais como Jomtien (1990) e Dakar (2000), a 1ª Conferência Mundial sobre Educação e Cuidados na Primeira Infância (Moscou, 2010), o ciclo *Starting Strong* da OCDE, bem como o PISA e a pesquisa TALIS, dentre outras publicações que subsidiam as Cúpulas, instituem um novo regime de verdade sobre educação, infância e docência. A primeira infância é progressivamente reinscrita na linguagem do investimento em capital humano, da educação ao longo da vida, da eficácia, da qualidade, da equidade mensurável. As Cúpulas, organizadas pela OCDE a partir de 2011, somam-se a esses circuitos como espaços de avaliação das reformas educativas, de formulação, de teste e de consolidação de um léxico específico sobre profissão docente: liderança, autonomia e

responsabilização. As análises realizadas indicam, porém, que as Cúpulas representam um “nó” particularmente visível de uma rede mais ampla de difusão de um “novo profissionalismo docente”, e não seu único canal.

Ao reconstruir, brevemente, a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil e sua progressiva incorporação à Educação Básica, evidenciamos como a autonomia “da” profissão docente se reconfigura em meio a esse cenário. A Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, os marcos do financiamento e as sucessivas reformas que explicitam quem são os profissionais da Educação Básica produzem, em um intervalo relativamente curto de tempo, o reconhecimento formal das professoras da Educação Infantil como profissionais da educação, com direito à carreira e às garantias e conquistas logradas por tantos professores que por isso lutaram. Esse reconhecimento, contudo, se dá em tensão com uma longa história de assistencialismo, feminilização, vínculos precários e forte presença de instituições confessionais e filantrópicas. A estrutura-construção em que se move a Educação Infantil e a “ascensão” das trabalhadoras ao *status* de profissão é, portanto, bastante controversa: possibilita-se a afirmação de direitos e a ampliação do estatuto profissional e, ao mesmo tempo, mantêm-se marcas históricas profundas de desvalorização e subalternização.

Essa estrutura-construção é ainda mais complexa quando consideramos a forma específica como o federalismo brasileiro organiza a produção e a implementação das políticas educacionais. O federalismo no Brasil não pode ser lido sob uma perspectiva linear de causa-efeito ou sob a noção de mera “aplicação” de diretrizes nacionais nos entes subnacionais. Trata-se de um arranjo cooperativo, colaborativo e competitivo, marcado por assimetrias de capacidade estatal, disputas por recursos, negociação permanente entre União, estados e municípios. Isso significa que, embora as redes de ensino estejam circunscritas a constrangimentos estruturais (econômicos, jurídicos, políticos), a circulação e a recontextualização do discurso do “novo profissionalismo docente” e das concepções de autonomia não ocorrem da mesma forma em todos os lugares. O quadro aqui construído ilumina tendências e dispositivos hegemônicos, mas não pretende sugerir uma homogeneização absoluta dos efeitos das políticas, justamente porque reconhece a mediação federativa, territorial e agencial como dimensão constitutiva da ação pública em educação.

No segundo movimento analítico, ao tomar as Cúpulas como observatório privilegiado, foi possível demonstrar como o léxico do “novo profissionalismo docente” se articula com essa estrutura-construção. Nos relatórios analisados, “autonomia” aparece reiteradamente vinculada a categorias como liderança, responsabilização, inovação, flexibilização, colaboração, autorregulação, resiliência, desempenho escolar, desenvolvimento profissional, autoeficácia e

uso de evidências. Esse léxico não é neutro, mas ancorado na retórica da incerteza e em métricas firmadas nos princípios estruturantes do sistema-mundo. Os apelos à competitividade orientam modos de ser, expectativas sobre o que deve ser um “bom professor” e sobre como os sistemas que agora não são tão “nacionais” assim devem organizar e regular o trabalho docente. Ao aproximarmos esse léxico das recorrentes mudanças em normativas federais, em especial, da produção das DCNEB/2013 e da BNCC/2017 e do esvaziamento relativo da DCNEI/2010, podemos ver como determinadas formas de autonomia da e na profissão docente vão sendo incorporadas às políticas nacionais.

A distinção entre autonomia “da” e autonomia “na” profissão permitiu qualificar esse processo. No plano da autonomia da profissão, houve avanços normativos significativos: a Educação Infantil passa a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica; as professoras desta etapa são incluídas no coletivo de profissionais da educação; definem-se exigências mínimas de formação e abrem-se possibilidades para planos de carreira e valorização. No plano da autonomia na profissão, porém, a pesquisa revelou um movimento mais ambíguo: a mesma conjuntura que amplia o reconhecimento jurídico e institucional intensifica também o controle sobre o trabalho, deslocando decisões para currículos “prescritos”, avaliações externas, metas e indicadores. As DCNEI/2010, que afirmam princípios de gestão democrática, centralidade das crianças, respeito aos contextos e à diversidade, vão sendo progressivamente subordinadas à lógica da BNCC/2017 e da DCNEB/2013, que enfatizam o alinhamento de objetivos, competências e resultados ao PISA. O “novo profissionalismo docente”, tal como configurado nas Cúpulas e disseminado em outros instrumentos da OCDE, encontra aqui um terreno fértil para sua incorporação seletiva. Afinal, o Brasil tem uma relação bastante estreita com a OCDE. A depender do governo que assume o poder, essa relação aumenta ou diminui.

Nesse cenário, a Educação Infantil não aparece como mera receptora tardia de agendas produzidas para o Ensino Fundamental e Médio. Ao contrário, a pesquisa mostra que a Educação Infantil se torna, ela própria, um espaço estratégico de investimento simbólico e material: a etapa é acionada pelo discurso do capital humano como momento privilegiado para “quebrar ciclos de pobreza”, “reduzir desigualdades” e “preparar para o futuro”. O reconhecimento das professoras como profissionais da educação, a expansão de matrículas, a produção de documentos curriculares e a intensificação do controle por meio de avaliações, monitoramentos, tecnologização do ensino também com crianças e protocolos de qualidade configuram um campo em que o “novo profissionalismo docente” incide de forma específica. A docência com crianças pequenas e bem pequenas é redefinida como combinação de cuidado,

desenvolvimento socioemocional e “preparação” para aprendizagens futuras. A autonomia, nesse caso, tende a ser convertida em capacidade individual de gerir exigências crescentes com recursos limitados, mais do que em construção coletiva de um projeto da profissão.

É nesse ponto que a discussão sobre profissionalismo, tal como mobilizada na tese, ganha centralidade. A distinção analítica proposta por Evetts (2003, 2011, 2012) entre profissionalismo ocupacional e profissionalismo organizacional foi aqui utilizada como uma espécie de metalinguagem, capaz de chamar a atenção para a mudança das relações de poder–conhecimento à medida que as profissões educativas são cada vez mais governadas por controles burocráticos e gerenciais, em vez de relações colegiadas (Brass e Holloway, 2019, tradução nossa). Apoiadas em Evetts (2003, 2011, 2012), não entendemos que o profissionalismo se desdobre numa sequência linear e binária. As formas de profissionalismo, tomadas como ferramentas conceituais, tal como se configuram na Educação Infantil, são confusas, sobrepostas em alguns aspectos e, em outros, talvez não, são atravessadas por heranças históricas, por dispositivos religiosos, filantrópicos e estatais, por lógicas locais, globais e agenciais. O binarismo ocupacional-organizacional, tal como muitas vezes é apresentado e criticado por inúmeras razões, mostrou-se uma ferramenta analítica importante para analisar o momento, nomear o que queremos, o que não queremos e o que pode ser mudado. Ao mesmo tempo em que problematizamos a ideia de uma linha evolutiva em que um modelo de profissionalismo “substitui” outro, mantivemos a distinção porque ela ajuda a evidenciar deslocamentos nas formas de regulação da profissão, nos modos de controle do trabalho docente e nas expectativas sobre autonomia. Em outras palavras, a polaridade ocupacional–organizacional não é tomada como chave ontológica, e sim como recurso heurístico que permite descrever e interrogar a crescente regulação das relações profissionais por instrumentos, métricas e lógicas organizacionais. Nessa perspectiva, não defendemos nem a volta a um suposto profissionalismo ocupacional “puro”, nem a adesão normativa ao profissionalismo organizacional.

Ao longo da tese, procuramos mostrar que esses processos são melhor compreendidos quando analisados como dispositivos e não apenas como políticas ou normas isoladas. A noção de dispositivo captada de Jessop (2010, 2015) permite dar visibilidade à articulação entre instituições, instrumentos, discursos, tecnologias e subjetivações que, em conjunto, produzem um determinado regime de profissionalismo docente. Os Congressos Pan-Americanos, as conferências globais, os relatórios da OCDE, o PISA, o TALIS, as Cúpulas, as DCNEB/2013, a BNCC/2017, o PNE/2014, as legislações de carreira, as formações continuadas e os materiais pedagógicos compõem, com intensidades diversas, um dispositivo discursivo que captura e

reorienta a autonomia da/na docência na Educação Infantil, e ao mesmo tempo opera como instrumento de controle jurídico-político.

Esse quadro analítico, entretanto, não está isento de limitações. A abordagem do Sistema-mundo, que constitui um dos eixos da tese, foi frequentemente criticada por seu horizonte universalista, por uma tendência à leitura binária centro/periferia, por certo estruturalismo e por um viés eurocêntrico. Essas críticas são pertinentes e precisam ser reconhecidas, pois, nenhuma perspectiva analítica é capaz de dar conta da totalidade das dimensões em jogo na realidade social, ainda mais em processos tão complexos quanto a profissionalização docente e a governação supranacional da educação. Ao longo da tese, procuramos operar com a abordagem do Sistema-Mundo não como matriz fechada, mas como heurística para situar a Educação Infantil brasileira e suas professoras em um quadro histórico mais amplo de crises, deslocamentos de poder e reconfigurações do Estado.

A abordagem da Ação Pública permitiu colocar o foco na produção situada de políticas, nos instrumentos e nos jogos de escala em que se movem os diferentes atores, evitando tratar a OCDE e os organismos internacionais como entidades homogêneas e onipotentes, onipresentes e oniscientes. O diálogo com estudos sobre federalismo no Brasil reforçou essa perspectiva, ao evidenciar que, em um país como o Brasil, os processos de difusão e recontextualização das políticas passam, inevitavelmente, por arranjos intergovernamentais complexos, por capacidades institucionais desiguais e por disputas políticas locais. Ao mesmo tempo, o recurso à discussão sobre profissionalismo, em particular às distinções entre profissionalismo ocupacional e organizacional e às formas de novo profissionalismo, possibilitou pensar as repercussões concretas das reformas na definição de estatuto, papéis, responsabilidades e margens de decisão das professoras da Educação Infantil. Ainda assim, reconhecemos que essas abordagens, em conjunto, tendem a privilegiar dimensões macro e meso da análise, sugerindo deixar em segundo plano aspectos subjetivos (classe, etnia, gênero, território) que atravessam a experiência cotidiana das docentes.

A opção por trabalhar prioritariamente com documentos, relatórios internacionais, marcos normativos nacionais e textos de políticas e relatórios das Cúpulas permitiu construir uma análise densa dos discursos e dos dispositivos de regulação. Contudo, não contemplou de forma sistemática as vozes das professoras em sua pluralidade, nem a apropriação concreta das políticas nas redes municipais, nas instituições e nas salas de aula. Não exploramos, por exemplo, as estratégias cotidianas de resistência, de reinvenção pelas quais as docentes reconfiguram prescrições curriculares, as avaliações e as expectativas sobre seu trabalho. Esses limites indicam caminhos para pesquisas futuras, que podem articular o quadro analítico aqui

proposto com estudos etnográficos, investigação de trajetórias profissionais ou análises comparadas entre redes e países.

Apesar dessas limitações, argumentamos que o conjunto de referenciais mobilizados manteve sua potência explicativa, sobretudo porque foi constantemente tensionado e reapropriado à luz das transformações internas do próprio sistema que procura compreender. As críticas a visões universalistas ou binárias não invalidam a utilidade de pensar em termos de sistema-mundo; antes, convidam a atualizar e reconfigurar esse conceito para dar conta da complexidade de uma economia-mundo em transição, das novas formas de governança e dos múltiplos níveis em que se joga a disputa por projetos de sociedade. Ao situar a Educação Infantil e a profissão docente nesse horizonte, procuramos justamente escapar tanto da naturalização das tendências globais quanto de um nacionalismo metodológico (Robertson; Dale, 2011) que isolaria o caso brasileiro de suas conexões estruturais e históricas.

Por fim, sublinhamos que a reflexão desenvolvida nesta tese não é neutra. Ao analisar a incorporação e a reconfiguração do discurso do “novo profissionalismo docente” na autonomia da/na profissão docente na Educação Infantil, colocamo-nos, inevitavelmente, em um debate sobre os futuros possíveis da educação e do trabalho docente em um cruzamento sistêmico. A disputa em torno dos sentidos de autonomia, profissionalismo, qualidade e direito à educação infantil é, em última instância, parte da disputa sobre o tipo de sistema-mundo que se busca construir nas próximas décadas. As palavras de Wallerstein ajudam a recolocar essa dimensão política mais ampla:

“A luta atual mais importante é aquela entre as duas rotas alternativas hipotéticas que o mundo realmente escolherá. É muito difícil definir muito estreitamente essas duas direções, mas basicamente haverá pessoas tentando criar um novo sistema-mundo que replicará certas características básicas do sistema existente, mas não será um sistema capitalista. Ainda seria hierárquico e explorador. A outra direção seria criar um sistema alternativo que seja relativamente democrático e relativamente igualitário. Todos esses são termos muito vagos porque não se pode definir de antemão os detalhes estruturais de tal sistema-mundo futuro. Mas, obviamente, uma solução seria, do meu ponto de vista, um sistema-mundo melhor, e a outra seria pelo menos tão ruim ou talvez pior do que o sistema-mundo que temos atualmente. Portanto, é uma verdadeira luta política” (Wallerstein, 2008, p. 02, tradução nossa).

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz; FRANZESE, Cibele. Federalismo e políticas públicas: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil. In: ARAÚJO, Maria F. I.; BEIRA, Leandro (org.). *Tópicos de economia paulista para gestores públicos*. São Paulo: FUNDAP, 2007. p. 13-31. Disponível em: researchgate.net/profile/Fernando-Abrucio/publication/242213262_Federalismo_e_politicas_publicas_o_impacto_das_relacoes_intergovernamentais_no_Brasil/links/53daadcc0cf2631430cb0fa9/Federalismo-e-politicas-publicas-o-impacto-das-relacoes-intergovernamentais-no-Brasil.pdf. Acesso em: 26 dez. 2025.
- ALMEIDA, Marta; VIANA, Joana; CARVALHO, Luís Miguel. Processos e sentidos da regulação transnacional da profissão docente: uma análise das Cimeiras Internacionais sobre a Profissão Docente (2011–2017). *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 62-84, 2020. DOI: 10.35786/1645-1384.v20.n1.5. Disponível em: curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/almeida-viana-carvalho.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.
- ALMEIDA, Paula Cristina Soares Silva de. *Condições do trabalho docente: políticas e processos de desenvolvimento profissional*. 2020. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020. Disponível em: www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/07/PAULA-. Acesso em: 2 out. 2025.
- ALVES, Alaina. *A profissão docente em foco: um estudo acerca das imagens de professores na revista Veja (1996–2008)*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23122015-083027/. Acesso em: 26 dez. 2025.
- ALVES, Andréia Vicência Vitor; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Relações federativas e formulações governamentais para a gestão da Educação Básica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 19, e22844, p. 1-16, 2024. Disponível em: revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22844. Acesso em: 27 dez. 2025.
- ANDERSON, Gary; COHEN, Michael I. Redesigning the identities of teachers and leaders: a framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, [S. l.], v. 23, n. 2086, p. 85-125, 2015. Disponível em: epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2086. Acesso em: 25 abr. 2023.
- ANSELMO, Viviane Soares. *Educação infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente: o que as professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os?* 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08052018-131727/pt-br.php. Acesso em: 26 dez. 2025.
- AULINO, Verônica Belfi Roncetti; CÔCO, Valdete. *Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 697-718, 2016. Disponível em: revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1099. Acesso em: 2 out. 2025.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995. 225 p.
- BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2025.

BATISTA, Paulo Nogueira. *O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. São Paulo: Publifolha, 1994. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consenso%20de%20Washington.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2025.

BEZES, Philippe; DEMAZIÈRE, Didier; LE BIANIC, Thomas; PARADEISE, Catherine; NORMAND, Romuald; BENAMOUZIG, Daniel; PIERRU, Frédéric; EVETTS, Julia. New public management and professionals in the public sector: what new patterns beyond opposition? *Sociologie du travail*, [S. l.], v. 54, supl. 1, p. e1–e52, out. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.soctra.2012.07.001>. Acesso em: 27 dez. 2025.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. *O novo espírito do capitalismo*. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. 701 p.

BORTOT, Camila Maria; LARA, Angela Mara de Barros. As práticas de advocacy para a Educação Infantil latino-americana: a ênfase em práticas exitosas pelas agências internacionais. *Jornal de Políticas Educacionais*, [S. l.], v. 15, n. 57, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v15i0.83096>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/83096>. Acesso em: 26 dez. 2025.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora da UNESP, 2001. 86 p.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: normasabnt.org/referencias-bibliograficas/. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2023: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se

- devem considerar profissionais da educação. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 nov. 2021.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: camara.leg.br. Acesso em: 25 mar. 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 nov. 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm. Acesso em: 25 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013. 562 p. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 2 out. 2025.
- BRASS, Jory; HOLLOWAY, Jessica. Re-professionalizing teaching: the new professionalism in the United States. *Critical Studies in Education*, [S. l.], v. 62, n. 4, p. 519-536, 2021. Disponível em: doi.org/10.1080/17508487.2019.1579743. Acesso em: 26 dez. 2025.
- BRAUN, Flávia Lukasiunas. *A política de obrigatoriedade da frequência à pré-escola: efeitos para a Educação Infantil*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019. Disponível em: repositorio.furg.br/handle/1/8371. Acesso em: 26 dez. 2025.
- CAMARINHA, Isis Campos. Resenha: *The Modern World-System IV: centrist liberalism triumphant, 1789–1914*, de Immanuel Wallerstein. *Plural*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 161-174, 2017. Disponível em: revistas.usp.br/plural/article/view/142998. Acesso em: 26 dez. 2025.
- CAMPANHA LATINOAMERICANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN (CLADE); ORGANIZACIÓN MUNDIAL PARA LA EDUCACIÓN PREESCOLAR (OMEP). *El derecho a la educación y al cuidado en la primera infancia: perspectivas desde América Latina y el Caribe*. Sumario ejecutivo. São Paulo, 2018. Disponível em: redclade.org/wp-content/uploads/CLADE_PrimeiraInfancia2018_esp_versao2web.pdf. Acesso em: 26 dez. 2025.
- CAMPOS, Magaly del Rocio Robalino. *Políticas educativas y valorización de la profesión docente: una revisión de las políticas educativas nacionales gubernamentales en Ecuador y Perú (1995-2010)*. 2015. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: repositorio.ufmg.br/items/41dcf1f8-e2a0-438c-98b0-09b2e5a86e35. Acesso em: 26 dez. 2025.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2001.
- CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde. *Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da Educação Infantil*. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 221–243,

jan. 2021. DOI: 10.5007/1980-4512.2021.e79059. Disponível em: doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79059. Acesso em: 26 dez. 2025.

CARDOSO, Solange. *As vivências do/no trabalho docente na Educação Infantil: ciclo de vida profissional*. 2020. 394 f.: il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2020. Disponível em: repositorio.unb.br/handle/10482/39757. Acesso em: 26 dez. 2025.

CASTRO, Julia Neves Teixeira de. *Condição de trabalho docente e qualidade na educação infantil: análise do Plano de Carreira de Ribeirão Preto/SP*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020. DOI: 10.11606/D.59.2020.tde-24092020-113137. Disponível em: teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-24092020-113137/. Acesso em: 26 dez. 2025.

CLEMENTINO, Ana Maria; VIEIRA, Livia Fraga. *Carreira e avaliação docente na Educação Básica no Brasil: emergência de novo profissionalismo*. Sisyphus – Journal of Education, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 55-78, 2020. DOI: 10.25749/sis.18989. Disponível em: revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/18989. Acesso em: 28 abr. 2023.

CÔCO, Valdete. Auxiliar de educação infantil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga (org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. Disponível em: gestrado.net.br/auxiliar-de-educacao-infantil/. Acesso em: 26 dez. 2025.

CÔCO, Valdete. 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: portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5906. Acesso em: 2 out. 2025.

CÔCO, Valdete; MELLO, André da Silva. Desenvolvimento profissional na Educação Infantil: formação, reconhecimento e valorização docente. *Jornal de Políticas Educacionais*, [S. l.], v. 17, e91492, p. 1-19, 2023. Disponível em: Revistas UFPR (PDF do artigo). Acesso em: 15 nov. 2025.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 328 p.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Periódicos: manual de acesso*. Brasília, DF: Portal de Periódicos CAPES, 2019. Disponível em: periodicos.capes.gov.br/images/documents/Portal_Periodicos_CAPES_Guia_2019_4_oficial.pdf. Acesso em: 7 set. 2022.

CORRÊA, Maria Theresa de Oliveira. *Avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil: constituição e desenvolvimento na rede pública de ensino do Distrito Federal*. 2015. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015. Disponível em: repositorio.unb.br/handle/10482/20144. Acesso em: 26 dez. 2025.

COSTA, Alessandra. *A precarização do trabalho docente na educação infantil do município de Marília*. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2018. Disponível em: hdl.handle.net/11449/153129. Acesso em: 26 dez. 2025.

COSTA, Matheus Felisberto. *BNCC e o trabalho docente temporário em SC: subordinação, flexibilização e precariedade*. 2021. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2021. Disponível em: repositorio.unesc.net/handle/1/8669. Acesso em: 26 dez. 2025.

COSTA, Sandro Coelho. *Programa Proinfância: considerações sobre os efeitos nas políticas municipais de Educação Infantil*. 2015. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: repositorio.ufmg.br/bitstreams/a95f9437-304f-4c7b-977c-6987b8817a08/download. Acesso em: 26 dez. 2025.

COUTINHO, Viviane Divina Ferreira. *Valorização do trabalho docente nas políticas públicas: um estudo dos servidores do magistério no município de Barro Alto/Goiás*. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/4565/2/Viviane%20Divina%20Ferreira%20Coutinho.pdf. Acesso em: 26 dez. 2025.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. *Educação & Sociedade* [online], v. 31, n. 113, p. 1099-1120, 2010. Disponível em: doi.org/10.1590/S0101-73302010000400003. Acesso em: 29 abr. 2023.

DALE, Roger. Construir a Europa através de um espaço europeu de educação. *Revista Lusófona de Educação*, v. 11, n. 11, p. 13-30, 2008. Disponível em: revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/565. Acesso em: 29 abr. 2023.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade* [online], v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. Disponível em: doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007. Acesso em: 29 abr. 2023.

DALE, Roger. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. *Educação & Sociedade* [online], v. 30, n. 108, p. 867-890, 2009. Disponível em: doi.org/10.1590/S0101-73302009000300012. Acesso em: 29 abr. 2023.

DALE, Roger; GANDIN, Luís Armando. Estado, globalização, justiça social e educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 2, p. 5-16, maio/ago. 2014. Disponível em: lume.ufrgs.br/handle/10183/109483. Acesso em: 29 abr. 2023.

DAY, Christopher. School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, [S. l.], v. 37, n. 8, p. 677-692, 2002. DOI: 10.1016/S0883-0355(03)00065-X. Disponível em: [doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00065-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X). Acesso em: 20 mar. 2023.

DELLA FONTE, Sandra Soares; LOUREIRO, Robson. *Educação escolar e o multiculturalismo intercultural: crítica a partir de Simone de Beauvoir*. Pro-Posições (UNICAMP), Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 177-196, set./dez. 2011. Disponível em: doi.org/10.1590/S0103-73072011000300013. Acesso em: 27 dez. 2025.

DELVAUX, Bernard. Qual é o papel do conhecimento na ação pública? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 959-985, set./dez. 2009. Disponível em: scielo.br/j/es/a/3HXqPZmDK7znVFFV3PxWr8w/. Acesso em: 27 dez. 2025.

DOURADO, Amanda Vitor. *Do direito à hora-atividade à necessidade da(o) professora(r) hora-atividade na Educação Infantil*. 2021. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021. Disponível em: ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2021/2021-amanda-vitor-dourado.pdf. Acesso em: 26 dez. 2025.

DUARTE, Newton. *As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. Revista Brasileira de Educação (RBE), Rio de Janeiro,

n. 18, p. 35–40, set./dez. 2001. Disponível em: doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004. Acesso em: 27 dez. 2025.

DUARTE, Stephanie Marina Cardoso Araújo. *Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente*. 2014. 151 f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2014. Disponível em: repositorio.unb.br/handle/10482/16501. Acesso em: 26 dez. 2025.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012. Disponível em: doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003. Acesso em: 26 dez. 2025.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 64, p. 87-103, 1998. Disponível em: doi.org/10.1590/S0101-73301998000300004. Acesso em: 06 mar. 2023.

EVETTS, Julia. New professionalism and new public management: changes and continuities. In: BEZES, Philippe *et al.* *New public management and professionals in the public sector: what new patterns beyond opposition?* *Sociologie du Travail*, [S. l.], v. 54, supl. 1, p. e1–e52, 2012. Disponível em: doi.org/10.1016/j.soctra.2012.07.001. Acesso em: 27 dez. 2025.

EVETTS, Julia. Professionalism in turbulent times: challenges to and opportunities for professionalism as an occupational value. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 8-16, nov. 2011. DOI: 10.20856/jnicec.2703. Disponível em: nicejournal.co.uk/index.php/nc/article/view/205. Acesso em: 27 dez. 2025.

EVETTS, Julia. Professionalism: value and ideology. *Current Sociology*, [S. l.], v. 61, n. 5-6, p. 778-796, 2013. DOI: 10.1177/0011392113479316. Disponível em: doi.org/10.1177/0011392113479316. Acesso em: 29 abr. 2023.

EVETTS, Julia. The sociological analysis of professionalism: occupational change in the modern world. *International Sociology*, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 395-415, 2003. DOI: 10.1177/0268580903018002005. Disponível em: doi.org/10.1177/0268580903018002005. Acesso em: 26 dez. 2025.

FELDFEBER, Myriam. Los imperativos de autonomía y profesionalización docente: el caso de la Reforma Educativa en Argentina de los 90. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, ago./dez. 2004. Disponível em: periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8936. Acesso em: 29 abr. 2023.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Uma educação minguada: o projeto político-pedagógico da reforma do ensino médio. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 67, e25472, out./dez. 2023. Disponível em: doi.org/10.5585/eccos.n67.25472. Acesso em: 21 nov. 2025.

FERREIRA, Solange Pacheco. *Políticas educacionais de ampliação do tempo e espaço para a infância em territórios urbanos: uma análise a partir do bairro do Pilarzinho da cidade de Curitiba*. 2016. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: acervodigital.ufpr.br/handle/1884/43525. Acesso em: 26 dez. 2025.

FREIRE BASTOS, Roberta; BARTOLOZZI FERREIRA, Eliza. *Pesquisas sobre reforma educacional no Brasil: contribuições teórico-metodológicas a partir de teses de doutorado em Educação*. Horizontes, [S. l.], v. 42, n. 1, e023107, 2024. Disponível em: revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1755. Acesso em: 3 out. 2025.

FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL (FMI). *World Economic Outlook, October 2012: Coping with High Debt and Sluggish Growth* [Perspectivas econômicas mundiais:

lidando com a elevada dívida e o crescimento lento]. Washington, DC: International Monetary Fund, out. 2012. 255 p. (World Economic Outlook, n. 2012/002). Disponível em: doi.org/10.5089/9781616353896.081. Acesso em: 26 dez. 2025.

GIL, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. 159 p.

GODINHO, Rodrigo de Oliveira. *A OCDE em rota de adaptação ao cenário internacional: perspectivas para o relacionamento do Brasil com a Organização*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão (FUNAG), 2018. Disponível em: funag.gov.br/loja/download/A-OCDE-EM-ROTA-DE-ADAPTACAO-AO-CENARIO.pdf. Acesso em: 27 dez. 2025.

GOMENDIO, Montserrat. *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*. Paris: OECD Publishing, 2017. (International Summit on the Teaching Profession). Disponível em: doi.org/10.1787/9789264273238-en. Acesso em: 02 out. 2025.

GONÇALVES, Carlos Manuel. Uma análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Porto, v. 17, n. 18, p. 177-223, 2008. Disponível em: ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2349. Acesso em: 29 abr. 2023.

GREGORIO, Claudia Alessandra. *Parâmetros e indicadores de qualidade da Educação Infantil na Rede Municipal de Curitiba: avaliação interna ou externa?* 2019. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/64519. Acesso em: 26 dez. 2025.

HADDAD, Lenira. *Profissionalismo na educação infantil: perspectivas internacionais*. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 22, n. 49/1, p. 341-359, 2013. DOI: 10.29286/rep.v22i49/1.919. Disponível em: periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/919. Acesso em: 25 abr. 2023.

HARGREAVES, Andy. *Four Ages of Professionalism and Professional Learning*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 151-182, jun. 2000. DOI: 10.1080/713698714. Disponível em: doi.org/10.1080/713698714. Acesso em: 27 dez. 2025.

HECK, Beatriz Terezinha Muraski. *Carreira de trabalhadoras docentes da educação infantil e o reconhecimento social como dimensão da valorização profissional*. 2019. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/62368. Acesso em: 26 dez. 2025.

HERMIDA, Jorge Fernando. Criança e infância na obra de Philippe Ariès e nos clássicos da História Social da Classe Operária: em busca das crianças invisíveis – as crianças proletárias. *Polyphonia*, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 17-38, 2021. Disponível em: revistas.ufg.br/sv/article/view/70888. Acesso em: 27 dez. 2025.

HOLGUÍN VILLAMIL, Oscar Antonio. *Legados de políticas públicas de atenção integral à primeira infância: comparação entre os programas Primeira Infância Melhor (PIM, Rio Grande do Sul, Brasil) e De Cero a Siempre (Colômbia)*. 2020. 258 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12860. Acesso em: 30 abr. 2023.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 35-52, jul./set. 2021. Disponível em: doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8915. Acesso em: 27 dez. 2025.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010. Disponível em: scielo.br/j/es/a/7Wj4ZqtJgQDm55nTFxx3PrN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 ago. 2022.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. 2. ed. revisada e ampliada. São Leopoldo: Oikos, 2020. 164 p. Disponível em: oikoseditora.com.br/files/Trabalho%20docente%20-%20Classe%20social%20e%20Relacoes%20de%20genero%20-%20ALVARO%20HYPOLITO%20-%20E-book.pdf. Acesso em: 26 dez. 2025.

JARDILINO, José Rubens Lima; SAMPAIO, Ana Maria Mendes; OLIVEIRA, Andressa Maris Rezende. Avaliação de desempenho docente: culpar, punir ou desenvolver profissionalmente? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 318-337, abr./jun. 2021. DOI: 10.1590/S0104-40362021002902701. Disponível em: scielo.br/j/ensaio/a/yKkYLTmQyLbtdSYZXN3jRfB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 abr. 2023.

JEDLICKI, Leonora Reyes; YANCOVIC, Mauricio Pino. Desprofissionalização docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: gestrado.net.br/desprofissionalizacao-docente/. Acesso em: 20 jan. 2021.

JESSOP, Bob. Cultural political economy and critical policy studies. *Critical Policy Studies*, [S. l.], v. 3, n. 3-4, p. 336-356, 2010. DOI: 10.1080/19460171003619741. Disponível em: tandfonline.com/doi/full/10.1080/19460171003619741. Acesso em: 26 dez. 2025.

JESSOP, Bob. *Governance and metagovernance: on reflexivity, requisite variety, and requisite irony*. Pré-impressão de capítulo de livro. [S. l.: s. n.], [s. d.]. Disponível em: researchgate.net/profile/Bob-Jessop/publication/241024274_Governance_and_Metagovernance_On_Reflexivity_Requisite_Variety_and_Requisite_Irony1/links/5656279508aefe619b1d1a45/Governance-and-Metagovernance-On-Reflexivity-Requisite-Variety-and-Requisite-Irony1.pdf. Acesso em: 27 dez. 2025.

JESSOP, Bob. Ordoliberalismo e neoliberalização: governando pela ordem ou pela desordem. *Critical Sociology*, [S. l.], v. 45, n. 7-8, p. 967-981, 2019. Disponível em: doi.org/10.1177/0896920519834068. Acesso em: 27 dez. 2025.

JESSOP, Bob; SUM, Ngai-Ling. Language and critique: some anticipations of critical discourse studies in Marx. *Critical Discourse Studies*, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 325-337, 2018. Disponível em: doi.org/10.1080/17405904.2018.1456945. Acesso em: 27 dez. 2025.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). *O golpe de 2016 e a educação no Brasil*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. E-book. Disponível em: fe.unicamp.br/publicacoes/noticias/e-book-o-golpe-de-2016-e-a-educacao-no-brasil. Acesso em: 21 nov. 2025.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

- LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. Introduction. Gouverner par les instruments. In: LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick (org.). *Gouverner par les instruments*. Paris: Presses de Sciences Po, 2004. p. 11–44.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019. 328 p.
- LIMA, Maria Carmem Bezerra. *Quem são os professores da primeira infância?: um estudo sobre o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil no estado do Piauí no contexto pós LDB 9.394/96*. 2016. 380 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016. Disponível em: locus.ufpi.br (repositório/arquivo do item). Acesso em: 27 dez. 2025.
- LIMA, Michelle Fernandes; MASSON, Gisele. Atratividade no ingresso e permanência na carreira docente em redes municipais de educação. *Educação (Santa Maria)*, v. 45, n. 1, p. 1–24, 2020. DOI: 10.5902/1984644438298. Disponível em: periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38298. Acesso em: 27 dez. 2025.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3645592.pdf. Acesso em: 27 dez. 2025.
- LIMEIRA, Jussara Cordeiro. *A constituição e o desenvolvimento da profissionalidade de docentes em contratação temporária no Distrito Federal*. 2021. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: repositorio.unb.br/handle/10482/43129. Acesso em: 27 dez. 2025.
- LOBO, Lilia Ferreira. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 451 p.
- LOCATELLI, Arinalda Silva. *A emergência da educação infantil e o trabalho docente: um estudo da rede pública de ensino no norte do Tocantins*. 2018. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: repositorio.ufmg.br/items/52caa9a2-2e32-4cb5-abb7-092aaafc66d7d. Acesso em: 27 dez. 2025.
- LOCATELLI, Arinalda Silva; VIEIRA, Lívia Fraga. *Condições de trabalho na Educação Infantil no Brasil: os desafios da profissionalização e da valorização docente*. Educar em Revista [online], Curitiba, v. 35, n. 78, p. 263–281, 2019. Disponível em: doi.org/10.1590/0104-4060.69545. Acesso em: 29 abr. 2023.
- LOCATELLI, Arinalda Silva; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. *Docência como profissão: reflexões acerca de aspectos subjetivos que a constituem*. Educação (Santa Maria), [S. l.], v. 47, n. 1, p. e39/1-24, 2022. Disponível em: periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/48580. Acesso em: 29 abr. 2023.
- LOCATELLI, Cleomar; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério*. Cadernos de Pesquisa, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 225–243, 2019. Disponível em: periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12767. Acesso em: 3 out. 2025.
- LOUZADA, Virginia Cecilia da Rocha. *A educação infantil e a BNCC: o contexto das avaliações externas em larga escala*. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, v. 27, n.

- 53, p. 118–141, 2023. Disponível em: periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2971. Acesso em: 30 abr. 2023.
- MACHADO, M. *Sociologia das profissões: uma contribuição ao debate teórico*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1995. 33 p.
- MAINARDES, Jefferson. *A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo*. Revista Brasileira de Educação, [S. l.], v. 23, e230034, 2018. Disponível em: doi.org/10.1590/S1413-24782018230034. Acesso em: 6 nov. 2022.
- MAINARDES, Jefferson; ALFERES, Marcia Aparecida. Sociologia das políticas educacionais: contribuições de Roger Dale. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 392-416, maio/ago. 2014. Disponível em: doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n2p392-416. Acesso em: 6 nov. 2022.
- MALETTA, Adriana Pires Barbosa. *O currículo pensado para, por, entre e com as crianças: aproximações e distanciamentos entre o contexto brasileiro e o português*. 2017. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA: a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. Campinas: HISTEDBR/FE-UNICAMP, 1932. Reprodução digital. Disponível em: histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 27 dez. 2025.
- MAROY, Christian; PONS, Xavier; DUPUY, Claire. Vernacular globalisations: neo-statist accountability policies in France and Quebec education. *Journal of Education Policy*, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 100-122, 2017. Disponível em: doi.org/10.1080/02680939.2016.1239841. Acesso em: 27 dez. 2025.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I. Prefácio à primeira edição (1867). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MELGAREJO, Mariano Moura; SHIROMA, Eneida Oto. *O projeto de educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento*. Roteiro, Joaçaba, v. 44, n. 3, e20896, 2019. Publicado em: 20 dez. 2019. Disponível em: educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592019000300202&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 abr. 2023.
- MINGERS, John; MUTCH, Alistair; WILLCOCKS, Leslie. *Critical realism in information systems research*. MIS Quarterly, [S. l.], v. 37, n. 3, p. 795-802, 2013. Disponível em: aisel.aisnet.org/misq/vol37/iss3/8/. Acesso em: 29 abr. 2023.
- MØLSTAD, Christina Elde; PRØITZ, Tine Sophie. Infusão suave: a construção dos “professores” no âmbito do PISA. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* (org.). *Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 21–38.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009a. Disponível em: doi.org/10.1590/S0101-73302009000200014. Acesso em: 27 dez. 2025.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 315-346, jul./dez. 2009b. Disponível em: periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.2009v27n2p315/15284. Acesso em: 27 dez. 2025.

- MOREIRA, Jéssica Gomes. *Implicações das parcerias público-privadas na educação infantil: gestão compartilhada e a reconfiguração do trabalho docente*. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019.
- MORGADO, Sílvia Pereira. *Políticas de educação infantil no Brasil: da educação de alguns ao cuidado de outros na proposta de ECPI da UNESCO*. 2016. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.
- MORGENSTERN, Sara. Professor/Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/342-1.pdf. Acesso em: 26 dez. 2025.
- MOSCHETTI, Mauro. *Temas actuales de política educativa en perspectiva comparada e internacional*. [Apresentação de slides]. Vitória, ES: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), [s. d.]. 26 slides. Disponível em: Palestra (acesso restrito). Acesso em: 27 dez. 2025.
- MOSCHETTI, Mauro Carlos; SNAIDER, Carolina. Speaking cooperation, acting competition: supply-side subsidies and private schools in socioeconomically disadvantaged contexts in Buenos Aires. *Education Policy Analysis Archives*, [S. l.], v. 27, n. 131, 2019. Disponível em: epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4330. Acesso em: 29 abr. 2023.
- MOSS, Peter. Early childhood institutions as loci of ethical and political practice. *International Journal of Educational Policy, Research, & Practice: Reconceptualizing Childhood Studies*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 127–136, 2006. Disponível em: files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795124.pdf. Acesso em: 26 dez. 2025.
- MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa* [online], São Paulo, v. 41, n. 142, p. 142–159, 2011. Disponível em: doi.org/10.1590/S0100-15742011000100008. Acesso em: 29 abr. 2023.
- MOTTA, Mariana de Souza. *A política da educação infantil em São Gonçalo/RJ nos contextos dos planos municipais de educação*. 2020. 197 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.
- NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. *Produções acadêmicas sobre carreira docente das profissionais de creches no Brasil (2000-2018)*. 2020. 21 p. Repositório Institucional da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Publicado em: 20 mar. 2020. Disponível em: repositorio.unifesp.br/handle/11600/62594. Acesso em: 19 out. 2021.
- NEVES, Edilene Souza da Silva. *A expansão do ensino superior privado via financiamento público como dispositivo da racionalidade ordoliberal*. 2021. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2021. Disponível em: repositorio.ufes.br/handle/10/15819. Acesso em: 26 dez. 2025.
- NORMAND, Romuald. The New European Political Arithmetic of Inequalities in Education: A History of the Present. *Social Inclusion*, Lisboa, v. 9, n. 3, p. 361-371, 2021. Disponível em: cogitatiopress.com/socialinclusion/article/view/4339. Acesso em: 30 abr. 2023.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843. Acesso em: 3 out. 2025.

- OCDE. *Começando forte VI: Apoio a interações significativas na educação e cuidados na primeira infância*. Paris: OECD Publishing, 2021. (Starting Strong, v. 6). Disponível em: doi.org/10.1787/f47a06ae-en. Acesso em: 27 dez. 2025.
- OCDE. *TALIS 2018 e guia do usuário TALIS: Começando Forte 2018*. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: doi.org/10.1787/3cac71c4-en. Acesso em: 27 dez. 2025.
- OCDE. *Envolvendo crianças pequenas: Lições da pesquisa sobre qualidade na educação e cuidados na primeira infância*, Starting Strong. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: doi.org/10.1787/9789264085145-en. Acesso em: 27 dez. 2025.
- OCDE. *Começando forte 2017: principais indicadores da OCDE sobre educação e cuidados na primeira infância*. Paris: OECD Publishing, 2017. Disponível em: doi.org/10.1787/9789264276116-en. Acesso em: 27 dez. 2025.
- OCDE. *Começando forte V: Transições da educação e cuidado na primeira infância para o ensino fundamental*. Paris: OECD Publishing, 2017. (Starting Strong, v. 5). DOI: 10.1787/9789264276253-en. Disponível em: doi.org/10.1787/9789264276253-en. Acesso em: 27 dez. 2025.
- OCDE. *Começando forte IV: Monitoramento da qualidade na educação e cuidado na primeira infância*. Paris: OECD Publishing, 2015. (Starting Strong, v. 4). Disponível em: doi.org/10.1787/9789264233515-en. Acesso em: 27 dez. 2025.
- OCDE. *Começando forte III: Um conjunto de ferramentas de qualidade para a educação e o cuidado na primeira infância*. Paris: OECD Publishing, 2011. (Starting Strong, v. 3). Disponível em: doi.org/10.1787/9789264123564-en. Acesso em: 27 dez. 2025.
- OCDE. *Começando forte II: educação e cuidados na primeira infância*. Paris: OECD Publishing, 2006. (Starting Strong, v. 2). Disponível em: doi.org/10.1787/9789264035461-en. Acesso em: 27 dez. 2025.
- OCDE. *Começando forte: educação e cuidados na primeira infância*. Paris: OECD Publishing, 2001. (Starting Strong, v. 1). Disponível em: doi.org/10.1787/9789264192829-en. Acesso em: 27 dez. 2025.
- OECD. *PISA 2022 technical report*. Paris: OECD Publishing, 2024. Disponível em: oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/03/pisa-2022-technical-report_599753f0/01820d6d-en.pdf. Acesso em: 27 dez. 2025.
- OCDE; INSTITUTO DE ESTATÍSTICA DA UNESCO (UIS). *Professores para as escolas de amanhã: análise dos indicadores mundiais de educação: edição de 2001*. Paris: OECD Publishing; UNESCO, 2001. Disponível em: oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2001/06/world-education-indicators-2001_g1gh26a9/wei-2001-en.pdf. Acesso em: 27 dez. 2025.
- OCDE. *Teachers for the 21st century: using evaluation to improve teaching*. Paris: OECD Publishing, 2013. Disponível em: doi.org/10.1787/9789264193864-en. Acesso em: 27 dez. 2025.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Apresentação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; CARVALHO, Luís Miguel; LE VASSEUR, Louis; LIU, Min; NORMAND, Romuald (org.). *Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 7–16.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. (org.). *Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro*. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 1, p. 85-107, jan./abr. 2020. Disponível em: curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/oliveira.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil*. Revista Brasileira de Educação [online], v. 26, e260095, 2021. Disponível em: doi.org/10.1590/S1413-24782021260095. Acesso em: 29 abr. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: gestrado.net.br/trabalho-docente/. Acesso em: 27 dez. 2025.

OLIVEIRA, Juliana Helena Fernandes de. *Precarização do trabalho docente: a contratualização de professoras e professores temporários na rede pública municipal de Pelotas/RS*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

OLIVEIRA, Nayara Machado de. *Tecnologias digitais de informação e comunicação na Educação Infantil: representações sociais de professoras*. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

OLIVEIRA, Sabrina Gomes de. *Profissionalização docente: elementos e contribuições para a compreensão do status “profissional” no magistério da Educação Básica*. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2017.

OCDE. *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. [S. l.]: OCDE, 2007. Disponível em: oecd.org/content/dam/oecd/pt/publications/reports/2005/06/teachers-matter_g1gh5af3/9789264065529-pt.pdf. Acesso em: 27 dez. 2025.

PARCERISA, Lluís; VERGER, Antoni; PAGÈS, Marcel; BROWES, Natalie. *Teacher autonomy in the age of performance-based accountability: a review based on teaching profession regulatory models (2017-2020)*. Education Policy Analysis Archives, [S. l.], v. 30, n. 100, p. 1–29, 12 jul. 2022. Disponível em: epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6204. Acesso em: 27 dez. 2025.

PAVÃO, Eduardo Nunes Alvares. Balanço histórico e historiográfico da assistência à infância “desvalida” no Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 26., 2011, São Paulo. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História. São Paulo: ANPUH, 2011. p. 1–18. Disponível em: anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2011-07/1310059800_ARQUIVO_ElianeNavarroAragaoPavao.pdf. Acesso em: 27 dez. 2025.

PINI, Mônica Eva. Profissão docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: gestrado.net.br/profissao-docente/. Acesso em: set. 2020.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. *Regulação e ação pública na política de educação infantil de Belo Horizonte*. 2014. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

RAMOS, Michael Daian Pacheco. *Condições de trabalho docente de professores de escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia*. 2020. 392 f. Tese (Doutorado em

- Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/2667. Acesso em: 27 dez. 2025.
- REHEM, Faní Quitéria Nascimento. Infâncias subsumidas: as políticas públicas e a formação do capital humano. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (org.). *Internacionalização da educação: discursos, práticas e reflexos sobre as políticas educativas*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 115–135.
- RIBEIRO, Rosana. *Uma análise do Programa “Mais Infância”*: concepções e ações envolvidas na implementação da política pública para a Educação Infantil em Niterói (2013-2016). 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018. Disponível em: bdtd.uerj.br/handle/1/9976. Acesso em: 29 abr. 2023.
- ROBERTSON, Susan Lee. *Política de re-territorialização: espaço, escala e docentes como classe profissional*. Currículo sem Fronteiras, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 22–40, jul./dez. 2002. Disponível em: curriculosemfronteiras.org/vol2iss2articles/robertson.pdf. Acesso em: 27 dez. 2025.
- ROBERTSON, Susan Lee; DALE, Roger. *Pesquisar a educação em uma era globalizante*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 347–363, maio/ago. 2011. Disponível em: educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432011000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 abr. 2023.
- RODRIGUES, Wallace Faustino da Rocha; PACHECO, Daniela Paiva de Almeida. Pedagogia para a oprimida: desigualdade e escolha de carreira no magistério. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], v. 29, e290099, 2024. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/ZzHJPPHgJ376R7h37KS6dfw/. Acesso em: 27 dez. 2025.
- ROMERO, Rosana Lopes. *Representações sobre a profissão docente presentes no faz de conta de crianças de contexto rural*. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/8691. Acesso em: 27 dez. 2025.
- ROSA, Maria Geralda Oliver. *O papel da OCDE na formulação e implementação de políticas de formação inicial/profissionalização de professores: os casos Brasil e Portugal (1990–2013)*. 2017. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: bib.pucminas.br/teses/Educacao_RosaMG_1.pdf. Acesso em: 27 dez. 2025.
- ROSSI, Paolo. *O nascimento da ciência moderna na Europa*. Bauru, SP: EDUSC, 2001. p. 367–384.
- SADER, Emir. A hegemonia neoliberal na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 35–37.
- SANTOS, Carla Manuella de Oliveira. *“Eu não me vejo uma professora de berçário em momento nenhum”*: saberes sobre o cuidado de uma professora de bebês em uma creche de Maceió – Alagoas. 2018. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: repositorio.ufal.br/handle/riufal/3895. Acesso em: 27 dez. 2025.
- SARAT, Magda; CÔCO, Valdete; MONTIEL, Larissa Wayhs Trein. Educação infantil no Brasil: percursos da legislação. In: CAMPOS ALBA, Elida Lucila; FERNÁNDEZ PAIS,

Mónica; SARAT, Magda (coord.). *Historia de la educación preescolar, inicial e infantil en América Latina: Los orígenes*. Ciudad de México: Editorial de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, 2025. p. 81-102. Disponível em: doi.org/10.29351/ed-somehide.31.c205. Acesso em: 27 dez. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. DOI: 10.1590/S1413-24782009000100012. Disponível em: doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012. Acesso em: 29 abr. 2023.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. 473 p.

SCHERER, Susana Schneid. *A performatividade e o trabalho docente na escola pública: concepções e alguns de seus efeitos*. 2020. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em: guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/6176. Acesso em: 27 dez. 2025.

SCHLEICHER, Andreas. *Construindo uma profissão de ensino de alta qualidade: lições de todo o mundo*. Paris: OECD Publishing, 2011. (Cúpula Internacional sobre a Profissão Docente). Disponível em: doi.org/10.1787/9789264113046-en. Acesso em: 2 out. 2025.

SCHLEICHER, Andreas. *Preparando professores e desenvolvendo líderes escolares para o século XXI: lições de todo o mundo*. Paris: OECD Publishing, 2012. (Cúpula Internacional sobre a Profissão Docente). Disponível em: doi.org/10.1787/9789264174559-en. Acesso em: 2 out. 2025.

SCHLEICHER, Andreas. *Equidade, excelência e inclusão na educação: lições de políticas públicas ao redor do mundo*. Paris: OECD Publishing, 2014. (Cúpula Internacional sobre a Profissão Docente). Disponível em: doi.org/10.1787/9789264214033-en. Acesso em: 2 out. 2025.

SCHLEICHER, Andreas. *Escolas para aprendizes do século XXI: líderes fortes, professores confiantes, abordagens inovadoras*. Paris: OECD Publishing, 2015. (International Summit on the Teaching Profession). Disponível em: doi.org/10.1787/9789264231191-en. Acesso em: 2 out. 2025.

SCHLEICHER, Andreas. *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*. Paris: OECD Publishing, 2016. (Cúpula Internacional sobre a Profissão Docente). Disponível em: doi.org/10.1787/9789264252059-en. Acesso em: 2 out. 2025.

SCHLEICHER, Andreas. *Valorizando nossos professores e elevando seu status: como as comunidades podem ajudar*. Paris: OECD Publishing, 2018. (Cúpula Internacional sobre a Profissão Docente). Disponível em: doi.org/10.1787/9789264292697-en. Acesso em: 2 out. 2025 (tradução nossa).

SCHLEICHER, Andreas. *Ajudando nossos mais jovens a aprender e crescer: políticas para a aprendizagem precoce*. Paris: OECD Publishing, 2019. (Cúpula Internacional sobre a Profissão Docente). Disponível em: doi.org/10.1787/9789264313873-en. Acesso em: 2 out. 2025.

SCHLEICHER, Andreas. *Aprendendo com o passado, olhando para o futuro: excelência e equidade para todos*. Paris: OECD Publishing, 2021. (Cúpula Internacional sobre a Profissão Docente). Disponível em: doi.org/10.1787/f43c1728-en. Acesso em: 2 out. 2025.

- SCHLEICHER, Andreas. *Aproveitando o impulso de inovação da COVID-19 para a educação digital e inclusiva*. Paris: OECD Publishing, 2022. (Cúpula Internacional sobre a Profissão Docente). Disponível em: doi.org/10.1787/24202496-en. Acesso em: 2 out. 2025.
- SILVA, Bruna Emilyn da. *Representações sociais do desgaste do trabalho docente na educação infantil*. 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2908. Acesso em: 27 dez. 2025.
- SILVA, Maria Abádia da; PEREIRA, Rogério da Silva. A educação fotografada pelo PISA e difundida pela OCDE. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (org.). *Internacionalização da educação: discursos, práticas e reflexos sobre as políticas educativas*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.
- SOUSA, Fernando Santos. *A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na Educação Infantil e na Alfabetização*. 2017. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: repositorio.unb.br/handle/10482/31583. Acesso em: 27 dez. 2025.
- SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003. Disponível em: doi.org/10.1590/S0101-73302003000300007. Acesso em: 27 dez. 2025.
- SOUZA, Gizele de; CORDEIRO, Andréa. Os primeiros Congressos Americanos da Criança e a pan-americanização dos debates sobre a infância (1916 a 1922). *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 7, n. 14, p. 5-28, jan./abr. 2015. Disponível em: revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180307142015005. Acesso em: 27 dez. 2025.
- SUM, Ngai-Ling; JESSOP, Bob. Cultural political economy and critical policy studies: developing a critique of domination. In: DURNOVÁ, Anna; FISCHER, Frank; FORESTER, John; GOTTWEIS, Herbert (ed.). *Handbook of critical policy studies*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2015. p. 128-150. Disponível em: doi.org/10.4337/9781783472352.00013. Acesso em: 27 dez. 2025.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 320 p.
- TENTI FANFANI, Emilio. *Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, 2007. Disponível em: doi.org/10.1590/S0101-73302007000200003. Acesso em: 29 abr. 2023.
- TEODORO, António. *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 9).
- THORSTENSEN, Vera (coord.); NOGUEIRA, Thiago Rodrigues São Marcos (coord.). *O Brasil a caminho da OCDE: explorando novos desafios*. São Paulo: VT Assessoria Consultoria e Treinamento Ltda., 2020. 432 p. ISBN 978-85-66977-16-5. Disponível em: wtochairs.org/sites/default/files/2020_OCDE_acessao_BR_FinalTN_pb.pdf. Acesso em: 27 dez. 2025.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Acesso à creche: crianças vulneráveis em primeiro lugar*. Educação Que Dá Certo, [S. l.], [s. d.]. Disponível em: educacaoquedacerto.todospelaeducacao.org.br/redes-e-desafios/acesso-a-creche-criancas-vulneraveis-em-primeiro-lugar/. Acesso em: 26 dez. 2025.

- VERGER, Antoni. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 9-33, jan. 2019. Disponível em: revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12987. Acesso em: 30 abr. 2023.
- VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009. 234 p.
- VIEIRA, Livia Fraga. Educação infantil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: gestrado.net.br/educacao-infantil/. Acesso em: 2 out. 2025.
- VIEIRA, Livia Fraga; SOUZA, Gizele de. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 1, p. 119-139, 2010. Disponível em: educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000400006&lng=pt. Acesso em: 29 abr. 2023.
- VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940–1970)*. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov. 1988. Disponível em: publicacoes.fcc.org.br/cp/article/download/1215/1220/4596. Acesso em: 27 dez. 2025.
- VOISIN, Annelise; DUMAY, Xavier. How do educational systems regulate the teaching profession and teachers' work? A typological approach to institutional foundations and models of regulation. *Teaching and Teacher Education*, [S. l.], v. 96, e103144, nov. 2020. Disponível em: doi.org/10.1016/j.tate.2020.103144. Acesso em: 27 dez. 2025. Disponível também em: hdl.handle.net/2078.1/258477.
- WALLERSTEIN, Immanuel. A análise dos sistemas-mundo como movimento do saber. In: VIEIRA, Pedro Antonio; VIEIRA, Rosângela de Lima; FILOMENO, Felipe Amin (org.). *O Brasil e o capitalismo histórico: passado e presente na análise dos sistemas-mundo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 17-28.
- WALLERSTEIN, Immanuel. Globalization or the age of transition? A long-term view of the trajectory of the world-system. *International Sociology*, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 251-267, 2000. DOI: 10.1177/0268580900015002007. Disponível em: doi.org/10.1177/0268580900015002007. Acesso em: 27 dez. 2025.
- WALLERSTEIN, Immanuel. *O sistema mundial moderno*. v. 1: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI. Tradução: Carlos Leite; Fátima Martins; Joel de Lisboa. Porto: Edições Afrontamento, 1990.
- WALLERSTEIN, Immanuel. *O universalismo europeu: a retórica do poder*. São Paulo: Boitempo, 2007. 137 p.
- WALLERSTEIN, Immanuel. The Itinerary of World-Systems Analysis; or, How to Resist Becoming a Theory. In: BERGER, Joseph; ZELDITCH, Morris, Jr. (org.). *New Directions in Contemporary Sociological Theory*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2002. p. 358-376.
- WILLIAMS, Gregory P. *Immanuel Wallerstein's Work Can Help Us Understand the Deepening Crises of Capitalism*. Jacobin, [S. l.], 5 dez. 2023. Disponível em: jacobin.com/2023/12/immanuel-wallerstein-world-systems-theory-development-cycles-capitalism-crisis-history. Acesso em: 27 dez. 2025.