



Volume 17

Seção Artigo e91492

19 de junho de 2023

Desenvolvimento profissional na Educação Infantil: formação, reconhecimento e valorização docente¹

Professional development in early childhood education: teacher education, recognition and valuation

Desarrollo profesional en Educación Infantil: formación, reconocimiento y valoración del profesorado

Valdete Côco²
André da Silva Mello³

Citação: CÔCO, V.; MELLO, A. S. Desenvolvimento profissional na Educação Infantil: formação, reconhecimento e valorização docente. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 17, e91492. Junho de 2023.



<http://10.5380/jpe.v17i0.91492>

Resumo: Abordamos a temática da docência na Educação Infantil (EI), por meio da proposição de apontamentos vinculados às políticas de formação, reconhecimento e valorização, no horizonte da atenção ao desenvolvimento profissional. Na aproximação aos referenciais teórico-metodológicos Bakhtinianos, em articulação com os compromissos afirmados para EI (notadamente de expansão e qualificação do atendimento), partimos de um conjunto de produções vinculadas a um grupo de pesquisa. Com a revisão desses acúmulos, destacamos a complexidade dos intervenientes que marcam os processos de participação, de produção de normativas (para o delineamento da formação e o desenvolvimento da EI) e das condições postas no campo de trabalho (em especial, no provimento dos quadros funcionais). Como resultados, apontamos para a abordagem do desenvolvimento profissional como movimento, agregado às condições que marcam o desenvolvimento da EI, de modo a reivindicar investimentos nesse campo de trabalho.

¹Neste texto sintetizamos parte das considerações apresentadas na conferência “Docência na Educação Infantil”, integrante do Simpósio “Acesso e oferta na Educação Infantil: debates sobre desigualdade e qualidade”, realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR), em março de 2023.

²Doutora em Educação. Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5027-1306>. E-mail: valdetecoco@hotmail.com

³Doutor em Educação Física. Professor do Departamento de Ginástica e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3093-4149>. E-mail: andremellovix@gmail.com

Palavras-chave: Educação Infantil; Desenvolvimento profissional; Trabalho docente; Formação de professores; Carreira.

Abstract: We approach the theme of teaching in Early Childhood Education (ECE), by proposing remarks related to topics of training, recognition and appreciation, in the horizon of attention to professional development. In approaching the Bakhtinian theoretical-methodological references, in articulation with the commitments affirmed for ECE (especially the expansion and qualification of care), we start from a serie of productions linked to a research group. With these accumulations, we highlight the complexity of the actors that mark the processes of participation, the production of norms (for the outlining of training and the development of ECE) and the conditions placed in the field of work (in particular, in the provision of functional staff). As a result, we point to the approach of professional development as a movement, that adds to the conditions that mark the development of ECE, in order to claim investments in this field of work.

Keywords: Child education; Professional Development; Teaching work; Teacher education; Career.

Resumen: Abordamos el tema de la docencia en Educación Infantil (EI), proponiendo apuntes vinculados a políticas de formación, reconocimiento y valoración, en el horizonte de atención al desarrollo profesional. Al abordar los referentes teórico-metodológicos bakhtinianos, junto con los compromisos adquiridos con la IE (en particular, la ampliación y calificación de la oferta educativa), partimos de un conjunto de producciones vinculadas a un grupo de investigación. Con la revisión de estos cúmulos, destacamos la complejidad de los intervinientes que marcan los procesos de participación, de producción de normas (para el trazado de la formación y el desarrollo de la EI) y de las condiciones puestas en el campo de trabajo (en especial, en la provisión de los cuadros funcionales). Como resultado, apuntamos al abordaje del desarrollo profesional como movimiento, sumado a las condiciones que marcan el desarrollo de la EI, para reclamar inversiones en este campo de trabajo.

Palabras clave: Educación Infantil; Desarrollo profesional; trabajo docente; Formación de profesores; Carrera.

Introdução

Neste texto abordamos a temática da docência na Educação Infantil (EI), por meio de apontamentos vinculados às políticas de formação, reconhecimento e valorização, no horizonte da atenção (situada contextualmente) ao desenvolvimento profissional. Nessa atenção, observamos a historicidade da EI no contexto brasileiro, em especial, a passagem dos setores de assistência social para a educação. Com isso, na articulação com a distribuição das responsabilidades educacionais entre os entes da federação, destaca-se a constituição de um campo de trabalho integrado aos sistemas de ensino, em conexão com o papel dos municípios (BRASIL, 1996). Na atenção as escalas (Supranacional, Nacional e Subnacional) de governança educacional (DALE, 2010), em especial, nas incidências nos quadros funcionais, atentamos para os contornos da EI como um campo de trabalho, evidenciando indicadores próprios para a docência na primeira etapa da educação básica.⁴

⁴ Em função da configuração funcional da EI, reunindo professores e profissionais auxiliares no trabalho direto com as crianças, utilizaremos os termos trabalhadores docentes, docência e profissionais para

Nessa abordagem, tomamos a ideia de apontamentos do conjunto semântico mais ligado a informações. Trabalhamos com o propósito de reunir apontamentos sobre o campo da EI, situado na conjuntura de início de novo governo federal (mandato 2023-2026) em que, confrontando a lógica do desmonte das políticas públicas (LEHER, 2023), busca-se negociar proposições ligadas à reconstrução da agenda de afirmação da democracia e dos direitos sociais, ecoando em sentidos mais animadores para a defesa do direito à educação.

Nesse contexto, em termos teóricos, destacamos o papel da linguagem nas vivências, com repercussões nos sujeitos, na abordagem aos desafios emergentes, nas pautas em disputas, nas instituições e nos demais componentes organizativos da vida coletiva. Ganha realce o desenvolvimento dos diálogos, situados nos contextos, com suas formas e conteúdos – na composição dos dizeres e dos silenciamentos, assim como nas práticas de conformar (in)verdades, hegemonias e silenciamentos –, tanto em redes diretas quanto em dinâmicas mais alargadas. Assim, realçamos as relações dialógicas nas negociações sociais (BAKHTIN, 1997; 2005; BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1997; 2011).

Com esses traços do referencial Bakhtiniano, compomos uma *chave* de leitura na abordagem da docência na EI em conexão com as tensões que movem os sentidos circulantes (interfaceando várias pautas e distintas perspectivas), com seus elementos amalgamados na conjuntura social. No caso, da emergência de novas crises do capital, afetando as dimensões econômicas, políticas, sociais e culturais (MACÁRIO *et al.*, 2018). Nessa articulação, como síntese da revisão de literatura no escopo temático, muitos estudos vêm demonstrando impactos nos processos educativos, permitindo sublinhar imposições de controle à autonomia, no bojo da intensificação da precarização do trabalho docente.

Na atenção aos tensionamentos presentes nas negociações sociais, enfatizamos a “[...] combinação de muitas vontades” (BAKHTIN, 2005, p. 21), movendo os acontecimentos (re)configuradores do reconhecimento de necessidades e do posicionamento de prioridades. Nas disputas (de/re)formadoras dos julgamentos circulantes, enfatizamos – em pertencimento – o compromisso da pesquisa e dos pesquisadores em ajudar a mover as significações. Nessa direção, para esta abordagem, reunimos produções vinculadas ao Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de

expressar uma lógica de conjunto e os termos professores e profissionais auxiliares para nos referir às respectivas particularidades funcionais.

Educadores (Grufae/Ufes), em vinculação com os esforços de revisitar seu percurso, próximo de completar duas décadas de tematização no campo da EI.⁵ Ao focalizarmos a produção de um grupo de pesquisa, intencionamos também mover sentidos de reconhecimento dos muitos grupos que vêm nutrindo os esforços dirigidos à qualificação da EI.

Nessa iniciativa, não se trata de minimizar os limites da pesquisa; nem de menosprezar a importância das lutas coletivas e dos movimentos sociais; muito menos de enfraquecer a responsabilização dos gestores das políticas públicas e dos trabalhadores docentes (e suas instituições organizativas) e; tampouco, de aventar uníssonos. Quando chamamos o compromisso dos pesquisadores propomos – na diversidade de análises e proposições –, fortalecer a composição de um “apoio coral” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2011, p. 205) que alavanque sentidos ligados ao enfrentamento das desigualdades. Conforme Rosemberg, o conhecimento científico pode ser “[...] um instrumento auxiliar” das políticas sociais (2001, p. 21). Assim, advogamos a reunião de forças para atuação nesse “auditório social” (BAKHTIN, 1997, p. 125), com vistas à defesa da educação, articulada ao direito à vida, direito imbricado com as práticas educacionais.

Posto isso, atentamos à historicidade, de modo a integrar anúncios e denúncias. Entendemos que conquistas podem gerar novos patamares de expectativas, que retrocessos não se impõem sem resistências, que avanços podem animar novas lutas e, portanto, apontam para novos desafios. Assim, propomos observar conquistas, retrocessos, avanços, limites e desafios, de modo imbricado. Na interface com a negociação social – fundamentalmente, nas suas vinculações ao papel da educação, as funções das instituições escolares e as atribuições postas aos trabalhadores docentes –, para nossa abordagem cabe observar a atenção dirigida ao aprendizado da docência. Na imbricação com as muitas formas de compreensão do desenvolvimento profissional, observamos a mobilização das políticas públicas, dos próprios profissionais, das instituições e sistemas educativos e da comunidade em geral. As iniciativas incidem em formação inicial, formação continuada, projetos, programas, produção de materiais pedagógicos e outras ações com impactos nos docentes e no seu trabalho. No conjunto, é

⁵ Como síntese, os trabalhos do grupo envolvem três eixos, ligados ao acompanhamento dos ordenamentos da legislação brasileira, a interação com os acúmulos da produção acadêmica e a dialogia com sujeitos em formação e em atuação (abarcando diferentes tópicos sobre a docência na EI).

possível assinalar que “[...] realizam-se ‘sobre’ os docentes mais do que ‘com’ eles” (MARTINEZ, 2010).

Na responsabilidade com as pautas que tomamos parte, consideramos que compreender um objeto pressupõe “participação responsável” (BAKHTIN, 2020, p. 66). Então, em pertencimento às lutas da EI, como campo problemático, perquirimos questões emergentes nos tópicos da formação, do reconhecimento e da valorização do trabalho docente, com objetivo de nutrir os debates, no contexto de reconstrução da agenda da educação. Em termos metodológicos, selecionamos as produções do Grufae (setenta e dois artigos e trinta capítulos), no período de 2005 ao início do ano de 2023, decorrentes da participação de vinte e oito membros vinculados e de autores parceiros. Nesse acúmulo, reunimos (em subgrupos temáticos) abordagens conexas à oferta e qualificação da EI, às dinâmicas institucionais, aos processos de desenvolvimento do trabalho educativo (na creche e/ou na pré-escola) e à formação e ao provimento dos quadros funcionais, situados na imbricação com as políticas públicas e os acúmulos da literatura acadêmica.

Ao revisitar as produções, ainda que inspirados em estudos de revisão (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014), não intentamos neste texto analisar desagregadamente o (volumoso) material, mas – com e a partir dele – reunir reflexões emergentes. Como procedimentos associados, valemo-nos de citações indiretas para indicar referências representativas das discussões apresentadas e, em simultâneo, convidar às contrapalavras, no horizonte de nutrir essa cadeia dialógica. Em síntese, a partir de acúmulos vinculados ao Grufae desenvolvemos apontamentos na abordagem da docência, atentos às dinâmicas conjunturais que vão se (im)pondo à EI.

Formação, reconhecimento e valorização

Ainda que circunscrita ao campo da EI, abordar a docência – considerando o desenvolvimento profissional, em interface com a formação, reconhecimento e valorização –, implica considerar uma variedade de intervenientes, tais como os objetivos delimitados à formação; as estratégias e vivências propostas (em função desses objetivos); as instituições formadoras requeridas; as demandas e especificidades postas

ao trabalho educativo; as exigências reclamadas às profissionais⁶; as dinâmicas (de provimento, atratividade e condições) presentes no campo de trabalho; as valorações emergentes (em especial, ligadas às concepções de crianças, às políticas e às práticas pedagógicas a elas vinculadas); os imperativos contextuais (singularmente, na vinculação com o papel da educação) e; sobretudo, as necessidades das trabalhadoras docentes (em seus diferentes ciclos profissionais), nos (des)encontros com as demandas dos demais sujeitos educativos.

Nessa complexidade, na interação com os estudos reunidos, assinalamos três planos intercambiantes de forças que vêm, mais diretamente, interpelando sentidos para a docência na EI: da produção de normativas e orientações; das iniciativas encaminhadas no campo de atuação (geralmente, em diálogos com essas bases legais) e da participação nas e/ou em face das proposições. Começamos pelo plano da participação, visto suas implicações com a produção das normativas e as iniciativas decorrentes.

Participação: negociações dos rumos das prosas

Na proposição de apontamentos nesse plano, com o referencial Bakhtiniano, realçamos os movimentos implicados com fazer parte, requerendo atuação situada (nas condições dadas), movida pelas interlocuções. Nesse realce, numa mirada mais geral dos trabalhos analisados, cabe reconhecer observações sobre as fragilidades dos processos de participação na conjuntura brasileira. Muitas são as problematizações ligadas à nossa jovem e combatida democracia, assolada por imperativos de desigualdades, que fomentam crises na direção do enfraquecimento dos (já fragilizados) direitos sociais. Ainda assim, cabe reconhecer também anotações sobre as práticas de resistência, nas trincheiras democráticas e populares.

Nessa perspectiva (de entraves e disputas), com o material reunido é possível considerar que o campo da EI vem se mantendo com importantes mobilizações, repercutindo em ampliação dos estudos e pesquisas, em parcerias entre universidades, associações e movimentos sociais e em organização de iniciativas de formação, militâncias e engajamentos (COUTINHO; CÔCO, 2020a). Iniciativas que, em pluralidade e

⁶ A partir deste tópico, de maneira geral, utilizaremos o termo no feminino, considerando os indicadores (conforme dados do Censo Escolar) que apontam para a presença majoritária de profissionais mulheres na EI.

diversidade, fazem cotejar o reconhecimento das necessidades das crianças e de suas famílias com o desenvolvimento da EI, no bojo do direito à educação (BRASIL, 1996).

No reconhecimento desse direito, chamamos a atenção para os registros referentes às filas em períodos de matrículas, aos cadastros de espera e à busca por mecanismos judiciais para garantia desse atendimento. Constituem vivências ligadas à compreensão social da EI, implicando questões de (limitada) oferta, infraestrutura e quadros funcionais, no bojo das discussões sobre sua qualificação. Nesse sentido, realçamos considerações sobre as mobilizações para (melhor) posicionar a EI nos planos educacionais e da permanência das lutas para tentar fazer valer as metas pactuadas (CÔCO *et al.*, 2015). Os indicadores quantitativos e qualitativos da EI, apresentados nos estudos selecionados, expressam um conjunto de desafios, conectados aos componentes das desigualdades, em suas incidências também na vida das crianças. Distinções nos dados relativos à faixa etária, raça, gênero, local de moradia e outros, evidenciam a importância do fortalecimento das lutas pelo acesso e qualificação da EI (OLIVEIRA VIEIRA; CÔCO, 2019; ALVES; CÔCO, 2020)

Atentar para essas lutas em articulação com o fortalecimento das mobilizações, implica observar as abordagens aos fundos públicos. Os estudos sobre financiamento educacional problematizam a captura dos recursos públicos para determinadas áreas (notadamente, ligadas a financeirização), implicando a redução dos investimentos em áreas sociais, por vezes, em associação às indagações referentes a custos, responsabilidades e necessidades das instituições. Problematizam também a disputa pelos investimentos educacionais, visível nas proposições de privatizações, *vouchers*, parcerias público-privadas, conveniamentos, fornecimento de materiais didáticos, etc. Ainda, problematizam as interferências no controle da aplicação, efetivadas por meio da imposição de lógicas gerenciais e de mercado na educação, que enfraquecem as premissas da gestão democrática (CÔCO; MELLO, 2023).

Daí, cabe não desconsiderar os impedimentos colocados à participação das crianças, profissionais, famílias e comunidade. Incidências que se fazem em processos multifacetados (comumente, em vinculação com as redes sociais) que – esvaziando os mecanismos de acompanhamento e afetando as instituições organizativas (tais como conselhos, sindicatos, associações, movimentos sociais, etc.) – negociam as (im)possibilidades de participação, imposições e controles. No caso da EI, sabemos da incipiência na sindicalização, das fragilidades na profissionalização, da atuação das

fundações e institutos empresariais, do adultocentrismo ainda reinante, etc. Para ilustrar um pouco mais dos desafios, lembramos os debates que decorreram nas três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – encerrando com a deliberação pelos objetivos de aprendizagem (BRASIL, 2017) –, e as iniciativas de militarização de escolas, movimento escola sem partido, ensino domiciliar e aproveitamento da pandemia para imposição de determinados materiais e tecnologias (COUTINHO; CÔCO, 2022).

Nas negociações dos rumos da prosa, com o referencial Bakhtiniano destacamos a atenção sobre quem fala na, pela, com e sobre a educação, fazendo ecoar determinados enquadramentos nas alternativas de ação. No diálogo com os estudos selecionados, observamos os alertas de que, nas incidências, muito se efetiva a despeito das crianças, das famílias, das profissionais, das instituições e da comunidade. Como enfrentamentos, registram-se iniciativas de atenção aos diferenciados contextos, de aproximações às instituições, de pesquisa com docentes e com crianças, de associação com as famílias e de busca por articulações entre áreas (educação, saúde, cultura, assistência e outras). No conjunto, os estudos reiteram observações sobre as disputas nos rumos das pautas educacionais, incluindo a EI (ANDRADE VIEIRA; CÔCO, 2019; 2023).

Então, desse plano da participação, como síntese, apontamos para interferências nas políticas vinculadas à formação, reconhecimento e valorização, implicando o desenvolvimento profissional, que parecem difusas, mas que, ao incidirem na educação, afetam a constituição da docência e o trabalho educativo. Nas múltiplas vinculações, essas incidências não se apartam dos aparatos legais e orientadores.

Bases legais e orientações: os ditames em circulação

No pertencimento aos sistemas de ensino (BRASIL, 1988), emerge um aparato legal e orientador dirigido à política de EI que – num território de disputas – busca circunscrever essa expectativa de direito, repercutindo na constituição de um campo de trabalho. Desse conjunto documental, em função das reiterações presentes nos estudos selecionados, destacamos as prescrições curriculares (BRASIL, 2009; 2017) e os propósitos de adequação docente (BRASIL, 1996; 2022), em junção aos embates sobre o posicionamento da EI na progressão escolar: com reconhecimento próprio ou de modo preparatório e/ou subserviente às etapas seguintes. Resumindo: de um lado, atentam para os processos, de modo a considerar a especificidade da EI, abarcando

singularidades, diversidades e diferenças; de outro, realçam-se os resultados, sustentados em padronizações.

Num quadro de consolidação da EI como campo de investigação, requerendo contribuições de várias áreas (ROCHA, 2021), evidencia-se uma tensão em que, via de regra, instituições, docentes, crianças e famílias são pressionados por modelos conteudistas (típicos na escolarização), com seus componentes ganhando a agenda pública na direção de fazer pertencer à EI livros didáticos, apostilas, atividades padronizadas, aplicativos, testes em larga escala, etc. Modelos que fincam, no terreno do desenvolvimento profissional, fundamentos ligados à eficiência, produtividade, bonificações e outros termos do mercado.

Nessas tensões, com o material selecionado, observamos uma diversidade de desafios, instando a dialogia entre os entes federados. No conjunto, cabe frisar as condições (distintas) dos contextos municipais na observação das diversas configurações da EI. Na grandiosidade dos desafios, a formação de professores é destacada no compromisso com a EI. Nesse destaque, os registros referentes ao acompanhamento das normativas, em particular, do curso de Pedagogia, informam um percurso histórico de concorrências de perspectivas (CÔCO *et al.*, 2021), que culmina na problemática da imposição de diretrizes atreladas à BNCC (BRASIL, 2019; 2021), retomando uma perspectiva de formação centrada nas competências (COUTINHO; CÔCO, 2022). A mobilização de associações de pesquisa e formação forçou o adiamento do prazo de implantação, garantido a continuidade deste debate (BRASIL, 2023).

Nesse contexto, com base na produção selecionada, é possível observar que os debates tematizam as especificidades das instituições formadoras (universidades públicas, institutos federais e faculdades privadas), os cursos (licenciaturas vinculadas à EI e modalidades: presencial, híbrida ou à distância), os currículos (notadamente, as disciplinas voltadas à EI), os programas de apoio à formação e a atenção ao perfil das graduandas e egressas⁷. Reunindo os apontamentos sobre as diferenças institucionais, particularidades dos cursos, composições curriculares e perfis, observamos que as instituições de ensino superior públicas ganham destaque como lócus de pesquisas sobre os currículos dos cursos de licenciaturas (notadamente da Pedagogia), repercutindo na produção de reflexões mais atinentes a esses contextos. Também, junto

⁷ Também, de modo geral, utilizaremos o termo no feminino, considerando os indicadores de presença majoritária de graduandas mulheres no curso de Pedagogia.

com as associações de pesquisa e formação, observamos seu envolvimento nas mobilizações, notadamente, no enfrentamento de pautas ligadas à privatização, à meritocracia e às propostas conservadoras. Ainda, no caso de realização de pesquisas nas instituições de EI, também ganha destaque as instituições públicas. Logo, realçamos as instituições públicas como espaços que se destacam na abordagem à EI (CÔCO; BIANCHI, 2020; CÔCO; COUTINHO, 2020b; GOMES *et al.*; 2022).

Nessa questão, de destaque para as instituições públicas, cabe observar também o indicador quantitativo, de modo a considerar problematizações ligadas ao atendimento. No caso da formação de professores, os dados vêm indicando a força das instituições privadas, portanto, sua incidência no provimento dos quadros funcionais docentes. De outro modo, no caso do atendimento de EI, os dados informam a relevância das redes públicas (notadamente, municipais) na oferta de vagas. Em vista disso, os estudos selecionados apontam para a observação de que as avaliações precisam considerar a complexidade dos indicadores, sobretudo, na atenção às incidências e implicações associadas.

Nas disputas emergentes, não raro, assiste-se a apropriações de reflexões avaliativas com propósitos de privatização e mercantilização (CÔCO; MELLO, 2023). Nesse quadro, sem abdicar dos exercícios de crítica, importa não sucumbir às sentenças de desqualificação da ciência, das universidades, da formação de professores e do trabalho educativo, manejando as avaliações na direção de avançar nas conquistas – ainda que incipientes – da EI, em integração com a afirmação do direito à educação. Então, desenvolver e posicionar reflexões e críticas não constitui tarefa fácil. Se não é novidade que disputamos sentidos, decorrendo determinadas escolhas políticas, situar essas disputas no contexto atual evidencia as nuances das dinâmicas acionadas no nosso tempo.

Na necessidade de encontrar mecanismos de pressão por avanços, destacamos que avaliações e análises constituem meios importantes de construção de capacidade crítica. No manejo desses meios, no horizonte do delineamento dos julgamentos circulantes sobre a educação e seus profissionais, os desafios conjunturais vêm mostrando a necessidade de mobilizar consistentes dispositivos na afirmação da educação pública, gratuita, laica, inclusiva e qualificada socialmente. Daí, apontamos para um diálogo intrincado, em que precisamos cuidar para que as – necessárias – reflexões e críticas (aqui, na pauta da formação e do trabalho educativo na EI) sirvam a

“comunidades de valorações” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2011, p. 201) dirigidas a mobilizar avanços no direito à educação pública, em sentidos mais plenos. Logo, conforme os estudos selecionados, é nossa tarefa continuarmos as mobilizações vinculadas às normativas da formação, notadamente com efeitos na EI.

Assim, imersa em disputas e adversidades, a formação inicial vem respondendo ao seu papel de certificação (CÔCO; ANDRADE VIEIRA; GIESEN, 2019; OLIVEIRA VIEIRA; CÔCO, 2021) e se associa à demanda por formação continuada, interagindo com os campos de atuação, no diálogo com os ditames em circulação.

Campo de atuação: preceitos em (re)apropriações

Sob a responsabilidade da formação inicial, a certificação habilita as profissionais ao ingresso, no horizonte do encontro com a carreira docente, incluindo interagir com as funções requeridas, os processos de acolhimento às iniciantes e as demandas e condições presentes no campo de trabalho. Por conseguinte, inclui a formação continuada. Na particularidade da EI, a certificação no ensino superior representa habilitação, no sentido de possibilitar um posicionamento funcional na carreira docente, notadamente nos quadros do magistério.

Nessa possibilidade, com balizas sendo negociadas, com os estudos selecionados, é possível captar confrontos, visto que o provimento dos cargos e funções vem delineando um quadro funcional na EI que associa cargos do magistério (professores e pedagogos) com funções de outros quadros funcionais (auxiliares aos professores). Isso causa disparidades no tripé formação, carreira e remuneração (ALMEIDA; CÔCO, 2018; CÔCO; COUTINHO, 2020b), que ganham novas nuances conforme as redes de ensino: públicas, conveniadas ou privadas. Nos limites deste texto, não avançaremos nessas distinções, registrando que as redes públicas apresentam melhores indicadores de remuneração (INEP, 2020), no bojo da observação da precarização imposta ao conjunto da categoria docente (FERREIRA; CÔCO, 2012).

Numa panorâmica da constituição funcional na EI, assinalamos que, progressivamente, são estruturadas equipes de EI no interior das secretarias de educação das redes de ensino (REIS; CÔCO, 2019).

Também são delineados os quadros funcionais para as instituições. Essa estruturação está condicionada às particularidades dos contextos, envolvendo condições

de investimentos, tipologia das redes e instituições (públicas, privadas e/ou conveniadas), quantitativos da oferta, faixas de atendimento (creche e/ou pré-escola), localização (zona urbana e/ou instituições do campo), formas de vinculação (atendimento direto, conveniamento, salas anexas, etc.) e outros atributos.

De modo geral, podemos assinalar três subgrupos funcionais nas instituições. Um grupo técnico pedagógico, geralmente inserido na carreira do magistério, abarcando as funções de direção e de acompanhamento aos docentes, comumente nomeados como pedagogos e/ou coordenadores. Um grupo de atuação direta com as crianças, reunindo quadros do magistério e de outros grupos funcionais, integrando professores, profissionais auxiliares e, por vezes, estagiários. No cargo de professores, é possível identificar a presença das áreas da Pedagogia (mormente com a responsabilização pelas turmas/grupos de crianças, nomeados de professores regentes) e também as áreas de Educação Física, Artes, Filosofia e Línguas Estrangeiras, atuando em parceria. Junto com os professores é possível observar a presença de profissionais auxiliares (com várias formas de nomeação: docentes, berçaristas, recreadores, pajens, etc.), sobretudo na faixa da creche. Frequentemente, não pertencem aos quadros do magistério (COUTINHO; CÔCO; ALVES, 2023). Por fim, um terceiro grupo, de apoio institucional, reunindo funções ligadas à secretaria, vigilância, limpeza e alimentação, pertencentes a quadros gerais e, por vezes, decorrem de processos de terceirização.

Análises da configuração dos quadros funcionais implicam ainda considerar distinções decorrentes de: vinculações (profissionais efetivos, de contratação temporária ou terceirizados); trânsito em processos de remoção (restrito à EI ou no interior dos sistemas de ensino, atrelado à certificação); formação requerida; enquadramentos (cargos e/ou funções) e remunerações; condições de trabalho e políticas de reconhecimento e valorização. Assim, como síntese, são vários os indicadores de desigualdades no trabalho docente na EI, compondo intervenientes constituidores da (falta de) atratividade desse campo, em diálogos com a formação, incluindo a formação continuada. Daí, com o subgrupo dos estudos que versam sobre organização funcional nas instituições de EI consultados, advogamos investimentos para superação dessas desigualdades, com vistas a alavancar o desenvolvimento da profissionalidade docente, contribuindo no fortalecimento da EI.

Nessa problemática, as abordagens à formação continuada constataam uma maior vinculação aos quadros do magistério, em regra, não conseguindo atingir as

profissionais auxiliares. Mesmo para o magistério, ainda está em curso a garantia da destinação de carga horária para planejamento (BRASIL, 2008). Na atenção aos desafios, a partir das análises (presentes nos estudos selecionados), sintetizamos quatro assertivas reivindicatórias.

Começamos por destacar a defesa de iniciativas que garantam a participação docente na proposição, elaboração, planejamento, execução, avaliação e sínteses decorrentes, no propósito de superar abordagens aos profissionais como consumidores (de propostas, pacotes e ações formativas). Propõe-se avançar da lógica de oferecer propostas ou dar voz para reconhecer as profissionais com seus dizeres, proposições e formas de ação, alertando para que a participação e autonomia reivindicadas não resvale para abandonos (dos profissionais e instituições) e/ou para renúncias dos poderes públicos do compromisso com a qualificação docente. Como segunda assertiva, incluímos a progressão da certificação, ou seja, a afirmação do direito à continuidade dos estudos na pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Nessa direção, as instituições formadoras e o campo de trabalho são chamados para o acolhimento de pesquisas afetas à EI, a mobilização de condições e o reconhecimento nos processos de progressão. Como terceira assertiva, integramos os processos organizativos, indicando as contribuições da formação sindical. Para isso, requer-se o apoio dessas organizações na atenção à EI, em meio ao entrave relativo à reunião de distintas categorias, geralmente com vinculações sindicais diferentes. Abrange ainda, como quarta assertiva, a formação cultural, reconhecendo a importância do acesso aos diferentes bens culturais. Com essas assertivas, os estudos apontam para a necessidade de fomentar diferenciadas ações, na negociação das múltiplas demandas, decorrentes das políticas, redes de ensino, instituições, comunidades e sujeitos (CÔCO *et al.*, 2018).

Então, finalizando esse plano do campo de atuação, com os estudos selecionados destacamos que os preceitos, notadamente ligados ao tripé formação, reconhecimento e valorização, constituem pautas que vêm tensionando as ações. Os princípios (decorrentes das premissas das bases legais, das assertivas da formação, das expectativas das profissionais e das demandas das crianças e de suas famílias) vão ganhando contornos mediados também pela capacidade dos contextos, notadamente, pelas condições dos municípios em interface com os processos de pressão social, delineados a partir das (im)possibilidades de organização e participação dos grupos profissionais e da comunidade educativa.

Assim, para concluir, com os três planos assinalados, apontamos para um conjunto amplo de questões emergentes, sintetizadas a partir dos estudos selecionados. Expressam impactos na EI, com incidências no desenvolvimento profissional docente, chamando a atenção para os compromissos com a educação das crianças pequenas na agenda pública.

Considerações finais

Conforme apresentamos, a abordagem da docência, em vinculação com a afirmação da EI, envolve investimentos em formação, atentando para a complexidade dos intervenientes situados conjunturalmente. Nesse escopo, buscamos uma chave de leitura no referencial Bakhtiniano para conectar a abordagem aos trabalhos desenvolvidos no Grufae, no horizonte das tensões emergentes na negociação social. Desenvolvemos reflexões situadas em três planos intercambiantes, relativos à participação, à produção de normativas e à configuração do campo de trabalho na EI. Assim, na atenção aos rumos da prosa social, destacamos um conjunto de reflexões que apontam para as negociações dos preceitos para a EI, repercutindo nas condições desse campo de trabalho.

Desse encadeamento, como assinala a maioria dos textos do Grufae, cabe reconhecer a complexidade envolvida. Ainda assim, nas assertivas com, para e/ou sobre a docência importa que não se apaguem a necessidade e, sobretudo, o direito à formação, em articulação com as responsabilidades das políticas públicas com a qualificação dos quadros funcionais. Responsabilidade que comporta garantia de recursos e de condições, em associação à gestão democrática, de modo a negociar interesses e necessidades, sem apartar do desenvolvimento da EI as profissionais e suas instituições organizativas, as crianças e suas famílias e demais integrantes da comunidade educativa.

Também nessa complexidade, ainda que seja possível considerar fragilidades na constituição do trabalho educativo com as crianças pequenas, em vinculação com desenvolvimento da profissionalidade docente (reconhecendo precariedades nos processos formativos, nas condições de trabalho e nas políticas de reconhecimento e valorização profissional), é necessário contextualizar, de modo a problematizar as desigualdades e os mecanismos de controle que impactam a educação. Assim, por mais

que as questões presentes nesse texto possam compor quadros e enquadramentos de desafios que assolam a EI, cabe lembrar que o referencial Bakhtiniano nos alerta que “nada jamais é completo, nenhuma palavra é final,” apontando “o caráter imprevisível do mundo” (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 362). Na heterogeneidade e nas contradições, marcamos o convite para seguirmos nos (tensionados) diálogos sobre as políticas educacionais, buscando nutrir sentidos de direito à qualificação da EI.

No enfrentamento de eventuais sugestões de um “estatuto de incompetência” (das docentes, das crianças pequenas e da EI), com os acúmulos do Grufae, reiteramos a defesa ao direito das profissionais de terem, continuamente, novos investimentos em sua formação e, simultaneamente, de reconhecer que as iniciativas não se apartam da configuração do campo de trabalho (CÔCO, 2018). Assim, reiteramos a abordagem do desenvolvimento profissional como movimento (agregado aos desafios que se impõem às instituições educativas e as condições que marcam o campo de trabalho), sobretudo, nas negociações que visam repensar as propostas de formação, suas diretrizes e práticas (BRASIL, 2023).

Nesse debate continuado, a partir do material reunido, nossas sínteses apontam para muitas lutas na EI. Essas lutas se somam a muitas outras e, por óbvio, não são tarefas fáceis, com vários elementos intercambiantes, nem sempre acessíveis às nossas compreensões. Nesse quadro, buscamos compor esses dizeres abertos às réplicas, aventando uma solidariedade ativa nas mobilizações, de modo a conquistar novos patamares nas análises afetas à EI. Nas disputas que marcam a agenda pública neste início de novo governo (mandato 2023-2026), seguimos chamando a fortalecer as lutas pela qualificação da EI, incluindo o apoio à docência, no compromisso com as crianças e suas famílias e em articulação com a defesa da democracia e da justiça social.

Referências

ALMEIDA, Gleiciele Magela; CÔCO, Valdete. Trabalho docente na educação infantil: a participação de auxiliares de creche. **Actualidades Pedagógicas**, Bogotá, v. 1, n. 72, p. 97-117, 2018.

ALVES, Kallyne Kafuri; CÔCO, Valdete. Indicadores do contexto brasileiro na materialização do convênio na educação infantil. **ECCOS Revista Científica**, São Paulo, v. 54, p. 1-14, 2020.

ANDRADE VIEIRA, Maria Nilceia; CÔCO, Valdete. Avaliação da qualidade na educação infantil: a escuta de enunciados dos bebês e das crianças. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 23, n. 76, p. 298-321, 2023.

ANDRADE VIEIRA, Maria Nilceia; CÔCO, Valdete. Avaliação institucional e formação docente como práticas dialógicas na Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 303–323, dez. 2019.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHINOV, Valentin Nikoelaevic. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikoelaevic. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: 2019.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Brasília: 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Estabelece o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 2017.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 412, de 17 de junho de 2021**. Institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares. Brasília: 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 587, de 28 de março de 2023**. Institui grupo de trabalho com finalidade de propor políticas de melhoria da formação inicial de professores. Brasília: 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Mapeamento da adequação docente no Brasil**. Brasília: 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/programas-e-aco-es/MapeamentodaAdequaoDocentenoBrasil_111220221_compressed.pdf. Acesso em: 9 mar. 2023.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

- CÔCO, Valdete *et al.* Na luta pela garantia do direito à educação: reflexões sobre a formação de professores para a educação infantil. **Educação e Fronteiras**, v. 8, n. 23, p. 21–34, 2018.
- CÔCO, Valdete *et al.* O Plano Nacional de Educação: desafios no campo da educação infantil. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 37, p. 77–92, 2015.
- COCO, Valdete *et al.* Percursos da Formação Inicial em Pedagogia na legislação brasileira: desafios para a docência na Educação Infantil. **Rev. colomb. educ.**, n. 83, e301, Dez. 2021.
- CÔCO, Valdete. Educação infantil: considerações sobre a formação de professores. **Educação em Análise**, v. 3, n. 2, p. 6–26, 2018.
- CÔCO, Valdete; ANDRADE VIEIRA, Maria Nilcéia; GIESEN, Karina de Fátima. Docência na educação infantil: desafios e perspectivas da formação inicial em pedagogia. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 417–435, 2019.
- CÔCO, Valdete; BIANCH, Bárbara F. Matias. Docência para educação infantil na pedagogia: mapeamento de produções. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 1, 2020.
- CÔCO, Valdete; COUTINHO, Angela Scalabrin. Formação Inicial de professores para o campo da Educação Infantil: tensões com o campo de trabalho In: ROCHA, Simone Albuquerque; WILLMS, Elni Elisa. **Formação de Professores: entre a esperança e a pandemia**. São Paulo: Edições Verona, 2020b, p. 149–164.
- CÔCO, Valdete; MELLO, André da Silva. Privatização e mercantilização na educação infantil: diálogos sobre a oferta nas redes pública e privada. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 847–870, 2023.
- COUTINHO, Angela Maria Scalabrin; CÔCO, Valdete; ALVES, Thiago. As auxiliares na composição funcional da docência na educação infantil nas redes municipais de ensino. **Cadernos CEDES**, v. 43, p. 130–143, 2023.
- COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–15, 2020a.
- COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. Políticas de formação e políticas curriculares para a educação infantil: perspectivas em disputas. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 127–148, 2022.
- DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade** [online]. 2010, v. 31, n. 113 p. 1099–1120.
- FERREIRA, Eliza B.; COCO, Valdete. Gestão na educação infantil e trabalho docente. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 157–168, 2012.
- GOMES, Marineide O. *et al.* Desafios e perspectivas da formação de educadores de crianças pequenas: diálogos entre Brasil e Portugal In: POMAR, Clarinda *et al.* (Coord.). **A Formação de Educador@s e Professor@s na UniverCidade: Olhares Luso-Brasileiros**. Évora, Portugal: CIEP-UE, 2022, v. 1, p. 57–67.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota Técnica nº 10/2020/CGCQT1/DEED: A remuneração média dos docentes em exercício na educação básica**. Brasília, 2020. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/remuneracao-media-dos-docentes>. Acesso em: 13 mar. 2023.

LEHER, Roberto (Org.). **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

MACÁRIO, Epitácio *et al.* (Org.). **Dimensões da crise brasileira**: dependência, trabalho e fundo público. Fortaleza: EdUECE; Bauru: Canal 6, 2018.

MARTÍNEZ, Javier Campos. Desenvolvimento profissional docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Cancellari.; VIEIRA, Lívia Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010. CDROM.

OLIVEIRA VIEIRA, Marle A. Fideles; CÔCO, Valdete. Educação infantil do campo: reflexões sobre o atendimento em contextos de assentamentos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 37, n. 4, p. 805–819, 2019.

OLIVEIRA VIEIRA, Marle A. Fideles; CÔCO, Valdete. O curso pedagogia da terra e a formação de educadores do MST: abordagens das produções científicas. **Dialogia**, [S. l.], n. 39, p.1–18, 2021.

REIS, Marcela L. Leal; CÔCO, Valdete. Planejamento e trabalho das Equipes gestoras de Educação Infantil. **Educação**, [S. l.] v. 42, n. 2, p. 318–328, 2019.

ROCHA, Eloisa Candal. GT 07: anos de lutas pelo direito à educação das crianças de 0 a 6 anos, consolidando novas gerações de pesquisadores. In: SOUZA, Gizele. (Org.). **GT 07 Educação da criança de 0 a 6 anos**: Anped 40 anos de história, pesquisa e luta. Curitiba: NEPIE-UFPR, 2021, p. 98-99.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 19–26, jan. 2001.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 14, n. 41, p. 165–189, 2014.

Recebido em Junho de 2023

Aprovado em Junho de 2023

Publicado em Junho de 2023



Volume 17

e91492

19 de junho de 2023



O Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação ao **Jornal de Políticas Educacionais**. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e pelo periódico.

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS é uma publicação do Núcleo de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, em consórcio com a Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. As colaborações devem ser enviadas ao NuPE/UFPR, conforme orientações contidas nas páginas do periódico na internet: <http://revistas.ufpr.br/jpe>.

INDEXAÇÃO:

BASE DE DADOS

Sumários.Org
Google Scholar
BASE
Dimensions
Miar

DIRETÓRIOS

Scielo Educ@
Diadorim
DOAJ
Erih Plus
Latindex
EZB
ROAD
Journal 4-free

ÍNDICES

Index Copernicus
Cite Factor

PORTAIS

LiVre
Capes
Science Open
World Wide Science

(Periódico integralmente disponível apenas em via eletrônica)

Jornal de Políticas Educacionais / Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR – v.1, n. 1 (1º semestre de 2007) – Curitiba: NuPE/UFPR.

Volume 17, e91492 – Junho de 2023

ISSN 1981-1969

1. Educação – Periódicos. 2. Política Educacional – Periódicos. I. NuPE/UFPR

Comitê Editorial:

Adriana Aparecida Dragone Silveira (UFPR-Brasil)

Gabriela Schneider (UFPR-Brasil)

Conselho Editorial:

Ana Lorena de Oliveira Bruel (UFPR - Brasil), Andréa Barbosa Gouveia (UFPR - Brasil), Ângela Maria Martins (FCC - Brasil), Ângelo Ricardo de Souza (UFPR - Brasil), Antonia Almeida Silva (UEFS - Brasil), Cassia Alessandra Domiciano (UFPR - Brasil), Cesar Tello (UNTREF - Argentina), Claudia Regina Baukat Silveira Moreira (UFPR - Brasil), Cristiane Machado (Unicamp - Brasil), Daniela de Oliveira Pires (UFPR - Brasil); Elisângela Scaff (UFPR - Brasil); Elton Luiz Nardi (UNOESC - Brasil), Fernanda Saforcada (UBA - Argentina), Isaac Paxe (ISCED - Angola), Gladys Beatriz Barreyro (USP - Brasil), Gilda Cardoso Araújo (UFES - Brasil), Gustavo Enrique Fischman (ASU - Estados Unidos), Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE - Brasil), Jefferson Mainardes (UEPG - Brasil), João Ferreira de Oliveira (UFG - Brasil), Jorge Alarcon Leiva (UTalca - Chile), Jorge Manuel Gorostiaga (UNSAM - Argentina), Juca Gil (UFRGS - Brasil), Luciana Rosa Marques (UFPE - Brasil), Marcos Alexandre dos Santos Ferraz (UFPR - Brasil) Marcia Aparecida Jacomini (Unifesp - Brasil), Maria Dilnéia Espíndola Fernandes (UFMS - Brasil), Natalia Oliveira Woolley (UCLA - Estados Unidos), Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA - Brasil), Nicolás Bentancur, (UDELAR - Uruguai), Nora Krawczyk (Unicamp - Brasil), Pedro Flores-Crespo (UAQ - México) Rodrigo da Silva Pereira (UFBA - Brasil), Robert Verhine (UFBA - Brasil), Rosana Cruz (UFPI - Brasil), Rubens Barbosa Camargo (USP - Brasil), Sebastián Donoso Díaz (UTalca - Chile), Theresa Adrião (UNICAMP - Brasil), Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS - Brasil).

Créditos e Agradecimentos:

Revisão de Língua Portuguesa, Abstract e Resumen: Programa de apoio às publicações científicas periódicas da UFPR

Revisão de normatização: Giovanna Liz Cabral de Oliveira

Arte e diagramação: Tiago Tavares (tiagotav@gmail.com)

Jornal de Políticas Educacionais
Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
Núcleo de Políticas Educacionais – NuPE/UFPR
Avenida Sete de Setembro, 2645
2º andar, Sala 213
80.230-010 – Curitiba – PR – Brasil
jpe@ufpr.br
<http://revistas.ufpr.br/jpe>