

A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA CRECHE DOS MUNICÍPIOS DO PRIMEIRO ANEL METROPOLITANO DE CURITIBA/PARANÁ: UM CONTEXTO DE DESIGUALDADES

THE TRAINING OF DAY CARE PROFESSIONALS IN THE MUNICIPALITIES OF THE FIRST METROPOLITAN RING OF CURITIBA/PARANÁ: A CONTEXT OF INEQUALITIES

Etiane de Fátima Theodoróski¹

Rubian Mara de Paula²

Resumo

O artigo objetiva identificar e analisar a formação dos profissionais da creche que atuam nas redes públicas de ensino dos municípios que compõem o Primeiro Anel Metropolitano de Curitiba. Para realização da análise quantitativa recorre-se aos microdados do Censo Escolar de 2020 e, para fundamentá-la, são utilizados documentos normativos nacionais (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 1996; Brasil, 2009c; Brasil, 2014) e estudos relacionados: ao direito à Educação Infantil (Taporosky; Silveira, 2019; Taporosky; Silveira, 2022), às especificidades das práticas educativas (Brasil, 2009a; Brasil, 2009b; Brasil, 2017) e à formação dos profissionais (Cerisara, 2002; Côco, 2015; Côco; Vieira; Giesen, 2019; Coutinho; Côco, 2022). É possível identificar desigualdades na formação entre docentes e auxiliares numa mesma rede de ensino, assim como na formação desses profissionais entre os municípios analisados. Na maioria dos municípios há percentuais expressivos de auxiliares que não possuem formação específica para atuarem na Educação Infantil. Em relação aos docentes, a maioria possui formação em ensino superior (licenciatura) com pós-graduação, seguida de ensino superior (licenciatura) ou complementação pedagógica. Porém, em um dos municípios mais de um terço dos docentes não possui a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e em outros cinco municípios há um percentual menos significativo de docentes nessa mesma condição.

Palavras-chave: Formação docente. Creche. Educação Infantil. Políticas educacionais. Desigualdades.

Abstract

The article aims to identify and analyze the training of daycare professionals who work in the public education in the municipalities of the First Metropolitan Ring of Curitiba. For the quantitative analysis, 2020 School Census microdata are used, and they are supported by normative documents (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 1996; Brasil 2009c; Brasil, 2014), and related studies, such as: the right to Early

1 Professora do Ensino Superior no Centro Universitário UniDom Bosco. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0966-4394>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5670367268031299>. E-mail: etianetheodoroski@gmail.com

2 Gestora na Secretaria Municipal de Educação de Piraquara. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6970-4848>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7782701489533053>. E-mail: rubianpaula@yahoo.com.br

Childhood Education (Taporosky; Silveira, 2019; Taporosky; Silveira, 2022), the specificities of educational practices (Brasil, 2009a; Brasil, 2009b; Brasi, 2017), and professional formation (Cerisara, 2002; Côco, 2015; Côco; Vieira; Giesen, 2019; Coutinho; Côco, 2022). It is possible to identify inequalities in the training of teachers and assistants in the same education network, as well as in the training of these professionals among the analyzed municipalities. In most municipalities, there are significant percentages of assistants who do not have specific training to work in Early Childhood Education. Regarding the teachers, most of them have higher education (undergraduate teaching degree) and a postgraduate degree, followed by higher education (undergraduate teaching degree) or pedagogical complementation. However, in one of the municipalities, more than a third of the teachers do not have the training required by the National Education Guidelines and Bases Law of 1996, and in another five municipalities there is a less significant percentage of teachers in the same condition.

Keywords: Teaching training. Nursery. Early childhood education. Educational policies. Inequalities.

Introdução

O direito das crianças pequenas à Educação Infantil (EI) está assegurado na legislação brasileira, por meio da Constituição Federal de 1988 (CF) (Brasil, 1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 (LDB) (Brasil, 1996), sendo que este é composto pelo acesso à matrícula, acompanhado pela oferta de qualidade (Taporosky; Silveira, 2019; Taporosky; Silveira, 2022).

Pesquisas (Campos; Füllgraff; Wiggers, 2006; Campos, et. al., 2011; Bopp, 2015) revelam uma série de necessidades e dificuldades na Educação Infantil que afetam a garantia da qualidade da oferta nessa etapa educativa, tais como: número elevado de crianças por turma, escassez de materiais, espaços inadequados, conflitos entre as crianças por falta de mediação do adulto, poucos cuidados com as crianças, pouca ou nenhuma participação das crianças, práticas pedagógicas escolarizantes etc.

O conceito de qualidade possui múltiplos significados e interpretações, que variam conforme as intenções e o contexto em que está inserido ou é empregado (Oliveira; Araújo, 2005). Por isso, torna-se complexo estabelecer os parâmetros básicos de qualidade para a Educação Infantil. Para contribuir com a definição desse conceito, bem como com sua implementação, pesquisadores/as da área (Campos, et. al., 2011; Bopp, 2015; Louveira, 2015; Flores; Brusius; Santos, 2018; Paschoal, 2018; Mesquita; Gisi, 2021) e o Ministério da Educação, por meio de documentos orientadores, apresentam alguns parâmetros fundamentais, a destacar: gestão do sistema e das instituições; formação, carreira e remuneração dos/as professores/

as e demais profissionais da educação; currículo, interações e práticas pedagógicas; interação com a família e a comunidade; intersetorialidade; espaços, materiais e mobiliários; infraestrutura etc.

Certamente, a oferta de qualidade da Educação Infantil só será integralmente assegurada pela implementação da totalidade desses parâmetros fundamentais já explicitados, porém, o presente estudo, enfatizará a formação dos/as professores/as e dos/as auxiliares, considerando a importância desses/as profissionais e da atuação frente a garantia de outros parâmetros de qualidade.

Conforme explica Nascimento (2021, p. 118)

é consenso entre educadores e pesquisadores da área, inclusive entre agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização Internacional do trabalho (OIT), que um dos aspectos que mais impactam na qualidade da educação ofertada é o pessoal docente.

Assim, o presente estudo busca problematizar sobre a formação do/a professor/a e do/a auxiliar, sendo profissionais que desenvolvem a função docente na Educação Infantil, frente a garantia da oferta de qualidade nessa etapa educacional. Para isso, objetiva identificar e analisar a formação dos/as professores/as e auxiliares das creches nos 11 municípios que compõem o Primeiro Anel Metropolitano de Curitiba, sendo eles: Almirante Tamandaré, Araucária, Campina Grande do Sul, Campo Largo, Campo Magro, Colombo, Fazenda Rio Grande, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras e São José dos Pinhais.

Justifica-se a escolha pela creche, por considerar que nesta subetapa é mais comum a contratação de profissionais com formações variadas para atuação, assim como a presença de auxiliares. Já a opção pelos municípios apresentados ocorre em virtude de, em sua maioria, concentrarem expressivas populações do Paraná (IBGE, 2022) e, consequentemente, apresentarem números expressivos de matrículas da creche e de profissionais contratados/as, o que gera uma amostra mais ampliada de análise.

O estudo adota a abordagem quantitativa, sendo utilizados como fonte os microdados do Censo Escolar de 2020, consultados na Plataforma Digital do Laboratório de Dados Educacionais. A análise dos dados de 2020 justifica-se por ser o último ano, disponibilizado no respectivo banco de dados, com detalhes sobre a formação dos/as profissionais da educação. A fim de subsidiar e fundamentar a pesquisa são realizadas: revisão

de literatura em estudos científicos relacionados ao direito à Educação Infantil, as especificidades das práticas educativas e à formação dos/as profissionais da educação; e a análise de documentos normativos nacionais referentes aos temas anteriormente elencados.

Além da introdução, o artigo está dividido em quatro partes. Inicialmente, se apresenta uma discussão sobre a complexidade e as especificidades da Educação Infantil, tendo como foco a importância da formação dos/as profissionais da educação. Na sequência, são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa. Segue-se com os resultados e análise dos dados. E por último, tem-se as considerações finais.

As Especificidades da Educação Infantil: o Que Isso Requer dos/as Profissionais da Educação?

A Educação Infantil tem por finalidade assegurar “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, art. 29).

Para tanto, as práticas educativas desenvolvidas junto às crianças pequenas precisam estar pautadas nas funções indissociáveis de educar e cuidar. Conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2009a; Brasil, 2009b),

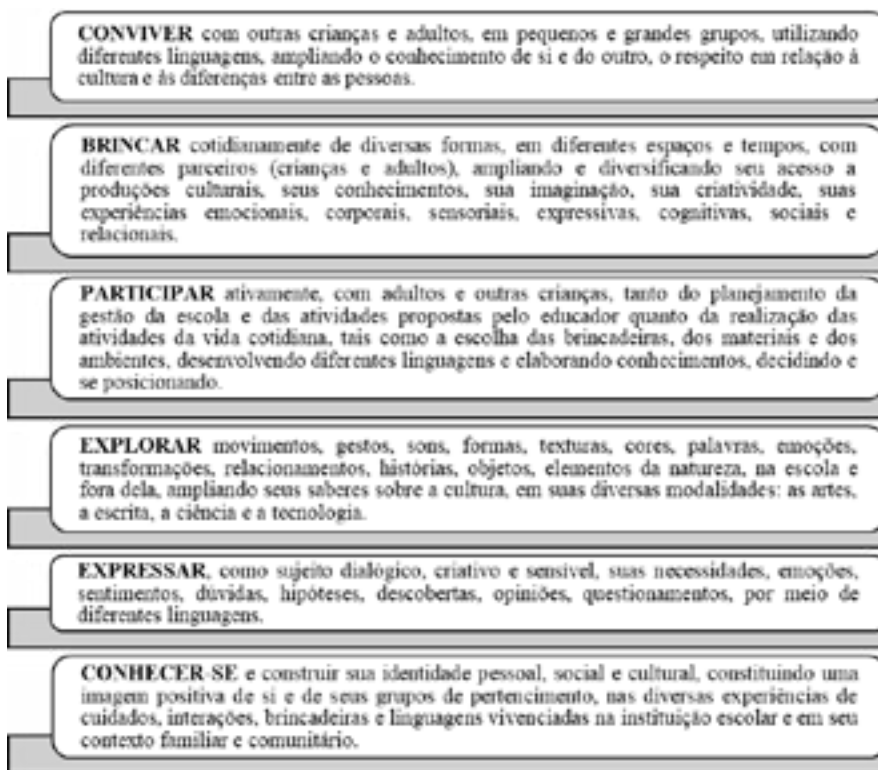
Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer da professora ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (Brasil, 2009a, p. 10).

No entanto, observa-se que na presença de professores/as e auxiliares, há uma divisão de tarefas, sendo que a função do cuidado fica destinada aos/a auxiliares, enquanto os/as professores/as assumem a função de educar as crianças. O que resulta, inclusive, numa hierarquização funcional (Côco, 2015).

As práticas educativas também precisam “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (Brasil, 2009b, art. 3º), por meio da inter-relação dos Campos de Experiências, que correspondem a organização curricular própria da Educação Infantil, estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), pautadas nos eixos norteadores das interações e brincadeira; e na proposição de vivências variadas com múltiplas linguagens (Brasil, 2009a; Brasil, 2009b).

Há que destacar, ainda, que a BNCC estabelece que a Educação Infantil assegure a todas as crianças pequenas os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento explicitados na Figura 1, que as possibilitam a construção de “significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2017, p. 37), por meio da participação ativa nas situações de aprendizagem significativas e desafiadoras.

Figura 1 – Os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Infantil



Fonte: Elaborada pelas Autoras (2024) a partir de BNCC (Brasil, 2017, p. 38).

Essa concepção de Educação Infantil exige dos/as profissionais que atuam nessa etapa certas especificidades, dentre elas as definidas por Edwards (2016), a partir dos princípios da Pedagogia da Escuta, desenvolvida pelo educador italiano Loris Malaguzzi, que estão apresentadas na Figura 2:

Figura 2 - Definições do papel do/a professor/a da Educação Infantil



Fonte: Elaborada pelas autoras (2024) a partir de Edwards (2016, p. 154).

A complexidade e as especificidades da Educação Infantil requerem dos/as profissionais da educação uma formação inicial consistente. Porém, estudos desenvolvidos por Côco, Vieira e Giesen (2019) evidenciam fragilidades quanto às questões curriculares dos cursos de Pedagogia e indicam a necessidade do fortalecimento dos aspectos voltados à Educação Infantil.

Embora a LDB tenha estabelecido que o/a professor/a é o/a profissional indicado/a para atuar na Educação Infantil, admite-se para ele/a a formação em Ensino Médio, na modalidade normal. Desse modo, a Lei cria brechas “para a contratação de profissionais com diferentes níveis de formação, atribuições funcionais, jornadas, salários e carreiras” (Côco; Coutinho, 2020, p. 157). Esse é um dos motivos pelos quais em muitas redes de ensino é possível identificar mais de uma carreira e, conseqüentemente, funções docentes para a Educação Infantil (Côco, 2015), “o que muitas vezes incide inclusive na relação pedagógica com as crianças” (Coutinho;

Côco, 2022, p. 132). Havendo, inclusive, auxiliares que atuam com uma formação inferior, quando comparados/as aos/a docentes, sendo identificado quadros de auxiliares que não possuem nem o mínimo que é exigido por lei (Cerisara, 2002).

Esse contexto pode prejudicar a garantia das especificidades das práticas educativas da Educação Infantil e, conseqüentemente, a oferta de qualidade, que constitui direito das crianças pequenas. Questão que impacta também na valorização dos/as profissionais da educação, pois trata-se da garantia de direitos. Diante da formação, por exemplo, destaca-se diante da Lei 12.056 de 13 de outubro de 2009, que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 2009c), portanto, deve haver um investimento na formação dos/as profissionais da educação no país.

Ainda, no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) é sinalizada a necessidade de se garantir “formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”, “formação continuada na área de atuação”, assim como, “em nível de pós-graduação” (Brasil, 2014). Trata-se de metas que buscam garantir a valorização dos/as profissionais da educação, porém, não é garantia de que as redes assegurem. Questão que será analisada neste estudo, considerando as distintas nomenclaturas vinculadas à creche.

Procedimentos Metodológicos

Trata-se de uma pesquisa quantitativa, que tem como fonte os microdados do Censo Escolar de 2020, consultados na Plataforma Digital do Laboratório de Dados Educacionais. Eles são apresentados desagregados por docência, o que permite analisar a formação dos/as profissionais da educação, o que já não é possível nos anos seguintes, pois não há mais o respectivo detalhamento na base de dados do Censo Escolar.

No estudo são considerados os/as professores/as e os/as auxiliares que desenvolvem a função docente nas creches municipais. Assim, são inclusos/as, conforme a classificação do Censo Escolar, os que constam na categoria de “Docente”, “Auxiliar/Assistente Educacional” e “Docente Titular - coordenador de tutoria (de módulo ou disciplina) – EAD”, sendo os/as que trabalham em turmas cujo atendimento é “Exclusivo Escolarização” e “Atividade complementar e escolarização”. Os resultados dos dados quantitativos são apresentados em valores absolutos e em frequência relativa, por meio de tabelas.

A Formação dos/as Profissionais da Educação Infantil no Primeiro Anel Metropolitano de Curitiba

Tendo como referência a Tabela 1, ao considerar o quadro de auxiliares, observa-se que em Almirante Tamandaré é sinalizada a presença de apenas 1 auxiliar, que possui como formação o magistério. Quanto aos/as docentes, mais da metade (55,17%) também possui o magistério, tendo como segundo maior percentual a quantidade de docentes com Ensino Superior, com licenciatura ou complementação pedagógica (31,03%), e na sequência, com pós-graduação com licenciatura (11,49%).

O município de Araucária possui, em sua maioria, auxiliares com Ensino Superior, com licenciatura ou complementação pedagógica (36,66%), e pós-graduação com licenciatura (31,09%). Enquanto o montante de profissionais com o magistério é inferior (24,76%). Quanto ao quadro de docentes, foi encontrada uma limitação diante dos microdados do Censo Escolar do respectivo município, pois não há a indicação do montante de profissionais.

Em Campina Grande do Sul, destaca-se o percentual de auxiliares sem uma formação específica para atuarem na creche (84,58%), sendo superior ao de docentes (37,50%). Enquanto os percentuais de docentes com Ensino Superior, com licenciatura ou complementação pedagógica (25,00%) e pós-graduação com licenciatura (37,50%) são significativos, entre os/as auxiliares identifica-se percentuais menores, (8,25% e 3,09%, respectivamente). Observa-se o mesmo percentual entre pós-graduados/as e os/as que não possuem nem o magistério no quadro de docentes (37,50%).

Outros municípios também possuem como maior percentual o montante de auxiliares sem o magistério, como Campo Largo (52,70%), Colombo (75,62%), Fazenda Rio Grande (57,62%), Piraquara (61,88%) e Quatro Barras (51,81%). Enquanto em Quatro Barras o segundo maior percentual é identificado entre os/as auxiliares com Ensino Superior, com licenciatura ou complementação pedagógica (26,51%), nos demais o destaque é entre os/as que possuem o magistério (Campo Largo 26,35%, Colombo 11,45%, Fazenda Rio Grande 40,86%, Piraquara 30,16%).

Pinhais e São José dos Pinhais têm como maior percentual de auxiliares os/as que possuem o magistério (41,51% e 41,56%, respectivamente). Em Pinhais, o segundo maior percentual está relacionado aos/a que não possuem nem essa formação (30,19%), na sequência, de auxiliares com Ensino Superior, com licenciatura ou complementação pedagógica (15,09%) e com pós-graduação com licenciatura (9,43%). Já

em São José dos Pinhais, encontra-se como segundo maior percentual o montante de auxiliares com Ensino Superior, com licenciatura ou complementação pedagógica (33,54%), em seguida, sem formação específica (11,93%), e com pós-graduação com licenciatura (10,08%).

Diante da formação de docentes, há municípios que possuem como maior percentual os/as profissionais com pós-graduação com licenciatura, seguido do montante que possui o magistério, e então, Ensino Superior, com licenciatura ou complementação pedagógica, sendo identificado isso em Campo Largo (43,50%, 32,20% e 20,34%) e Piraquara (51,80%, 24,46% e 20,86%).

Em Fazendo Rio Grande, os maiores percentuais encontram-se entre docentes com Ensino Superior, com licenciatura ou complementação pedagógica (39,69%), pós-graduação com licenciatura (30,41%), e magistério (27,32%). Já em Quatro Barras identifica-se somente docentes com pós-graduação com licenciatura (66,67%) e Ensino Superior, com licenciatura ou complementação pedagógica (33,33%). Em São José dos Pinhais, sendo pós-graduação com licenciatura (58,26%) e Ensino Superior, com licenciatura ou complementação pedagógica (34,78%). Pinhais, com magistério (35,35%), Ensino Superior, com licenciatura ou complementação pedagógica (33,33%) e pós-graduação com licenciatura (26,26%). Enquanto em Colombo observam-se diferenças não significativas entre os percentuais, referente aos/as que possuem o magistério (35,15%), pós-graduação com licenciatura (32,12%) e Ensino Superior, com licenciatura ou complementação pedagógica (31,21%). Já no município de Campo Magro não se identifica informações a respeito da quantidade de profissionais (docentes e auxiliares), sendo outra limitação encontrada nos microdados de 2020.

Tabela 1 - Número de Auxiliares Docentes e Docentes, dependência administrativa (municipal), etapas e modalidades de ensino por segmento (creche) por Município, Escolaridade e Cargo - Primeiro Anel da Região Metropolitana de Curitiba, 2020

Auxiliares Docentes													
Município	Ensino Fundamental (incompleto ou completo)		Ensino Médio		Ensino Médio na modalidade normal		Superior ou especialização sem licenciatura		Superior licenciatura ou complementação pedagógica		pós-graduação com licenciatura		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Almirante Tamandaré	0	0,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1
Araucária	3	0,58	18	3,45	129	24,76	18	3,45	191	36,66	162	31,09	521
Campina Grande do Sul	5	5,15	77	79,38	2	2,06	2	2,06	8	8,25	3	3,09	97
Campo Largo	3	1,80	85	50,90	44	26,35	4	2,40	21	12,57	10	5,99	167
Campo Magro	0		0		0		0		0		0		0
Colombo	15	11,45	84	64,12	15	11,45	3	2,29	13	9,92	1	0,76	131
Fazenda Rio Grande	40	15,56	108	42,02	105	40,86	1	0,39	2	0,78	1	0,39	257
Pinhais	13	24,53	3	5,66	22	41,51	2	3,77	8	15,09	5	9,43	53
Piraquara	14	22,22	25	39,68	19	30,16	1	1,59	3	4,76	1	1,59	63
Quatro Barras	0	0,00	43	51,81	8	9,64	1	1,20	22	26,51	9	10,84	83
São José dos Pinhais	22	4,53	36	7,41	202	41,56	14	2,88	163	33,54	49	10,08	486
Docentes													
Município	Ensino Fundamental (incompleto ou completo)		Ensino Médio		Ensino Médio na modalidade normal		Superior ou especialização sem licenciatura		Superior licenciatura ou complementação pedagógica		pós-graduação com licenciatura		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Almirante Tamandaré	0	0,00	0	0,00	48	55,17	2	2,30	27	31,03	10	11,49	87
Araucária	0		0		0		0		0		0		
Campina Grande do Sul	0	0,00	3	37,50	0	0,00	0	0,00	2	25,00	3	37,50	8
Campo Largo	1	0,56	2	1,13	57	32,20	4	2,26	36	20,34	77	43,50	177
Campo Magro	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0
Colombo	0	0,00	2	0,61	116	35,15	3	0,91	103	31,21	106	32,12	330
Fazenda Rio Grande	0	0,00	4	2,06	53	27,32	1	0,52	77	39,69	59	30,41	194
Pinhais	0	0,00	1	0,51	70	35,35	9	4,55	66	33,33	52	26,26	198

Piraquara	0	0,00	1	0,72	34	24,46	3	2,16	29	20,86	72	51,80	139
Quatro Barras	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	33,33	4	66,67	6
São José dos Pinhais	0	0,00	0	0,00	5	4,35	3	2,61	40	34,78	67	58,26	115

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024) a partir dos dados do Laboratório de Dados Educacionais 2020.

Nota: Um(a) docente e auxiliar docente pode ser contado(a) mais de uma vez, se atuar em mais de uma unidade de agregação: municípios, área de localidade. Portanto, o total representa o número de auxiliares docentes e docentes em unidades de agregação diferentes.

Na Tabela 2, ao considerar o quadro de profissionais, sendo a composição de docentes e auxiliares em cada rede, observa-se que em Campina Grande do Sul é perceptível que se sobressai no município a quantidade de profissionais sem uma formação específica para se desenvolver a função docente (80,95%). Isto é, a cada 10 profissionais, aproximadamente 8 não possuem nem o magistério. Enquanto os percentuais de profissionais com Ensino Superior com licenciatura ou complementação pedagógica (9,52%) e pós-graduação com licenciatura (5,71%) são significativamente inferiores. É ainda menor a quantidade de profissionais com Ensino Médio na Modalidade Normal (1,90%).

No município de Quatro Barras, nota-se que também se destaca a quantidade de profissionais sem uma formação específica (48,31%), e segue-se com percentuais menores referentes ao montante de profissionais com Ensino Superior (26,97%), pós-graduação (14,61%), e com o magistério (8,99%).

Em Fazenda Rio Grande há um percentual de profissionais com o magistério (35,03%) próximo do percentual de profissionais sem uma formação específica (33,70%), sendo estes superiores ao montante de profissionais com graduação (17,52%) e pós-graduação (13,30%).

Já Almirante Tamandaré destaca-se por possuir o maior percentual de formados com o magistério (55,68%) e por ser o único município a não ter profissionais sem uma formação específica na creche. O montante de graduados/as (30,68%) é superior ao de pós-graduados/as (11,36%).

Araucária é o município que possui o maior percentual de profissionais com Ensino Superior com licenciatura ou complementação pedagógica (36,66%) da região. O segundo maior percentual encontra-se entre os/as pós-graduados/as (31,09%), enquanto é menor o montante de profissionais com o magistério (24,76%), e sem uma formação específica (4,03%).

Em Piraquara observa-se o maior percentual com pós-graduação com licenciatura (36,14%) da região. Em seu quadro de profissionais segue com percentuais menores, diante do montante que possui só o magistério

(26,24%), sem uma formação específica para atuar na área (19,80%), e Ensino Superior (15,84%).

O maior percentual em Campo Largo é referente ao montante de profissionais que possuem somente o magistério (29,36%), em seguida, refere-se aos que não possuem nem o magistério (26,45%), sendo próximo do montante dos/as que possuem pós-graduação (25,29%), e segue-se com os/as graduados/as com licenciatura ou complementação pedagógica (16,57%).

Enquanto em Colombo, Pinhais e São José dos Pinhais, segue-se uma mesma sequência diante dos percentuais. O maior refere-se ao montante de profissionais com Ensino Médio na Modalidade Normal (28,42%, 36,65%, 34,44%), em seguida, com graduação com licenciatura ou complementação pedagógica (25,16%, 29,48%, 33,78%), com pós-graduação com licenciatura (23,21%, 22,71%, 19,30%), e, sem possuírem a formação mínima, que é o magistério (21,91%, 6,77%, 9,65%), respectivamente. Já Campo Magro, segue com a ausência de dados.

Tabela 2 - Número Total de Auxiliares Docentes e Docentes, dependência administrativa (municipal), etapas e modalidades de ensino por segmento (creche) por Município, Escolaridade e Cargo - Primeiro Anel da Região Metropolitana de Curitiba, 2020

Auxiliares Docentes e Docentes													
Município	Ensino Fundamental (incompleto ou completo)		Ensino Médio		Ensino Médio na modalidade normal		Superior ou especialização sem licenciatura		Superior licenciatura ou complementação pedagógica		pós-graduação com licenciatura		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Almirante Tamandaré	0	0,00	0	0,00	49	55,68	2	2,27	27	30,68	10	11,36	88
Araucária	3	0,58	18	3,45	129	24,76	18	3,45	191	36,66	162	31,09	521
Campina Grande do Sul	5	4,76	80	76,19	2	1,90	2	1,90	10	9,52	6	5,71	105
Campo Largo	4	1,16	87	25,29	101	29,36	8	2,33	57	16,57	87	25,29	344
Campo Magro	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0
Colombo	15	3,25	86	18,66	131	28,42	6	1,30	116	25,16	107	23,21	461
Fazenda Rio Grande	40	8,87	112	24,83	158	35,03	2	0,44	79	17,52	60	13,30	451
Pinhais	13	5,18	4	1,59	92	36,65	11	4,38	74	29,48	57	22,71	251
Piraquara	14	6,93	26	12,87	53	26,24	4	1,98	32	15,84	73	36,14	202
Quatro Barras	0	0,00	43	48,31	8	8,99	1	1,12	24	26,97	13	14,61	89
São José dos Pinhais	22	3,66	36	5,99	207	34,44	17	2,83	203	33,78	116	19,30	601

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024) a partir dos dados do Laboratório de Dados Educacionais 2020.

Nota: Um(a) docente e auxiliar docente pode ser contado(a) mais de uma vez, se atuar em mais de uma unidade de agregação: municípios, área de localidade. Portanto, o total representa o número de auxiliares docentes e docentes em unidades de agregação diferentes.

Diante dos dados, observa-se desigualdades entre a formação de auxiliares e docentes e entre municípios, questão apontada no estudo de Côco e Coutinho (2020), referente a contratação de profissionais com diferentes níveis de formação. Assim, convém destacar o fato de que há casos em que há um maior percentual de auxiliares com uma formação inferior quando se compara a formação de docentes (Campina Grande do Sul, Campo Largo, Colombo, Fazenda Rio Grande, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras, São José dos Pinhais). Ainda, identifica-se percentuais significativos de auxiliares sem uma formação específica para atuarem nas creches, tendo inclusive, quadros em que mais da metade dos/auxiliares não possui o magistério (Campina Grande do Sul, Campo Largo, Colombo, Fazenda Rio Grande, Piraquara e Quatro Barras), o que corrobora com o que é apontado por Cerisara (2002).

Enquanto constata-se também, que, diante do quadro de auxiliares, é encontrado numa rede, em sua maioria, profissionais com uma formação superior à que é exigida na LDB, isto é, com o ensino superior e pós-graduação, conforme destaca-se no atual PNE (Araucária). Da mesma forma, entre docentes, há municípios em que mais da metade possui o Ensino Superior com licenciatura ou complementação pedagógica e pós-graduação com licenciatura (Campina Grande Sul, Campo Largo, Colombo, Fazenda Rio Grande, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras e São José dos Pinhais).

No entanto, é imprescindível considerar na análise a quantidade de docentes e auxiliares em cada município, tendo uma visão geral da formação dos/as profissionais que compõem o quadro nas creches. Assim, identifica-se que em um município aproximadamente 80% dos/as profissionais não possuem nem o magistério (Campina Grande do Sul), ou praticamente a metade, sendo 48,31% (Quatro Barras). Questão que pode implicar numa relação entre profissionais e crianças, marcada pela ausência de preparo diante das especificidades da Educação Infantil, que são apontadas por Edwards (2016), o que impacta também, na garantia de direitos das crianças e dos/as profissionais.

Torna-se necessário frisar que a formação dos/as profissionais da educação é definida por lei e, o magistério é um requisito mínimo a ser adotado pelas redes que ofertam a Educação Infantil no país (Brasil, 1996). Também existem metas a serem cumpridas, tendo como propósito a formação específica em nível superior, assim como, garantir a formação em nível de pós-graduação (Brasil, 2014). Porém, identifica-se profissionais que atuam nas creches sem a formação mínima necessária.

Ainda, há casos em que mais da metade possui só o magistério, com 55,68% (Almirante Tamandaré), enquanto, com exceção de Fazenda Rio Grande, que possui mais profissionais com magistério, do que com graduação e pós-graduação, o restante dos municípios possui, em sua maioria, uma formação superior a exigida na LDB, com Ensino Superior com licenciatura ou complementação pedagógica e pós-graduação com licenciatura (Araucária, Campo Largo, Colombo, Pinhais, Piraquara e São José dos Pinhais). Há que se considerar o que é sinalizado por Côco (2015), pois, pelo fato de existir distintos cargos nos municípios, e como foi possível observar, distintos níveis de formação, pode resultar numa hierarquia entre os/as profissionais que desempenham a função docente nas redes.

Considerações Finais

Embora a legislação estabeleça uma formação específica para os/as profissionais atuarem junto às crianças pequenas, constata-se que há casos em que eles/as não possuem essa formação, o que pode implicar frente à garantia do direito à oferta da Educação Infantil em condições de qualidade. Ademais, as leis locais, administradas pelos municípios, acabam por gerar desigualdade de formação entre profissionais com distintos cargos e entre as redes. Porém, há que evidenciar que existem redes que se destacam por possuírem um quadro de profissionais em que a maioria possui uma formação superior à exigida pela LDB.

Esse contexto mobiliza a refletir sobre a implementação de políticas públicas que oportunizem a formação inicial legalmente definida aos/as profissionais da Educação Infantil, tanto àqueles/as que já atuam na etapa quanto àqueles/as que irão ingressar. Há necessidade, ainda, de subsidiar os municípios frente a constituição de seus quadros de profissionais e da oferta de formação continuada em serviço, tendo em vista que, embora esses entes federados sejam os principais responsáveis pela manutenção e desenvolvimento da Educação Infantil, muitos deles não possuem estrutura orçamentária suficiente (Alves; Silveira; Bruno, 2020).

Conclui-se, também, sobre a importância da continuidade da análise aqui iniciada, com o propósito de investigar os tipos de contratações, estrutura dos planos de carreira, remunerações e demais questões relacionadas às condições de trabalho dos/as profissionais que atuam nas creches públicas municipais, que constituem parâmetros fundamentais à oferta da Educação Infantil com qualidade.

Referências

- ALVES, Thiago; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone; BRUNO, Dhaiane de Jesus dos Reis. Financiamento da Expansão da Educação Infantil em condições de qualidade: um estudo dos municípios da Região Metropolitana de Curitiba a partir do SIMCAQ. *Inter-Ação*, v. 46, n. 2, 2020, p. 493-514. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/62186>. Acesso em: 26 out. 2022.
- BOPP, Bárbara. Qualidade da Educação Infantil: é possível medi-la? 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27072015-151710/en.php>. Acesso em: 26 out. 2022.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 ago. 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar 2020 Resultados. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 01 jul. 2024.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Seção 1. Brasília, DF: Senado Federal, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 16 jun. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jun. 2023.
- BRASIL. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 out. 2009c. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm. Acesso em: 10 set. 2024.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jun. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 05/2009: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b, Seção 1, p. 18. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº. 20/2009: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a, Seção 1, p. 14. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN202009.pdf?query=INFANTIL. Acesso em: 16 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/ SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 24 jan. 2018.
- CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 142, 2011, p. 20 – 54. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SvLkMwNjzY88MZpXYs9v4qR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2023.
- CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodette; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, 2006, p. 87-128. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/npMXfZn8NzHzZMxsDsgzkPz/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- CERISARA, Ana Beatriz. Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CÔCO, Valdete. Docência na Educação Infantil: de quem estamos falando? Com quem estamos tratando? In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org.). Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul:

perspectivas políticas e pedagógicas. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Universitária da PUCRS, 2015. p. 143-160. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/126959>. Acesso em: 17 jun. 2023.

CÔCO, Valdete; VIEIRA, Nilceia de Andrade; GIESEN, Karina de Fátima. Docência na Educação Infantil: desafios e perspectivas da formação inicial em Pedagogia. Momento: diálogos em educação, v. 28, n. 1, 2019, p. 417-435. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8056/5802>. Acesso: 16 jun. 2023.

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 da; WILLMS, Elni Elisa (org.). Formação de Professores: entre a esperança e a pandemia. 1ª ed. São Paulo: Edições Verona, 2020, v. 1, p. 149-164.

COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. Políticas de formação e políticas curriculares para a educação infantil: perspectivas em disputas. Debates em Educação, v. 14, 2022, p. 127-148. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12675/9654>. Acesso: 16 jun. 2023.

EDWARDS, Carolyn. Professor e aprendiz: parceria e guia. O papel do professor. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila.; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança. A experiência de Reggio Emilia em transformação. vol. 2. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 153-174.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; BRUSIUS, Ariete; SANTOS, Claudéria dos. Expansão da pré-escola em instituições com oferta de ensino fundamental: reafirmando o direito das crianças à qualidade. Revista Zero-a-seis, v. 20, n. 38, 2018, p. 339-359. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n38p339/37548>. Acesso: 16 jun. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Prévia da População dos Municípios com base nos dados do Censo Demográfico 2022 coletados até 25/12/2022. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2022/Previa_da_Populacao/PR_POP2022.pdf. Acesso em: 09 mar. 2023.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. Plataforma de Dados Educacionais. Disponível em: <http://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

LOUVEIRA, Andreina de Melo. O debate sobre avaliação da qualidade na Educação Infantil: traçando cartografias. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2763/6699.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 16 jun. 2023.

MESQUITA, Fabiana Jardim Paes Leme de; GISI, Maria Lourdes. A expansão da educação infantil nas políticas públicas e o direito à educação de qualidade. Educação em Revista, v. 22, 2021, p. 91-106, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10756>. Acesso: 16 jun. 2023.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. Financiamento, profissionais da Educação Infantil e carreira docente: um diálogo através dos planos de carreira e estatutos do magistério das capitais brasileiras. In: MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro (org.) Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogo com o legado de Fúlvia Rosemberg. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 115 - 144. Disponível em: https://gepcei.com/wp-content/uploads/2023/06/Ebook_Politicas_Publicas_Educacao_Infantil-1-1.pdf. Acesso: 16 jun. 2023.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, v. 28, 2005, p. 5-23. Disponível em: <https://www.scielo.br/rjrbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCk4n7L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2023.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. Entre a pré-escola e creche opcional: reflexões sobre o direito das crianças à educação de qualidade. Revista HISTEBR online, v. 18, n. 3, 2018, p. 766-779.

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. O Direito à Educação Infantil nos Tribunais de Justiça do Brasil. *Educação e Realidade*, v. 44, n. 1, 2019, p. e80678. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dbZPTz89VLBRzBqpHzR7tyx/>. Acesso em: 09 ago. 2022.

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. A Qualidade da Educação Infantil nos documentos orientadores do Mec e normas legais. *Revista Zero-a-Seis*, v. 24, n. 45, 2022, p. 312-336. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/80549/48547>. Acesso em: 16 jun. 2023.

Submetido em dezembro de 2024

Aceito em março de 2025

Publicado em julho de 2025

