

# TRABALHO E EMPREGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: SEGMENTAÇÕES E DESIGUALDADES

**Lívia Maria Fraga Vieira**

UFMG; GESTRADO; NEPEI/Brasil

liviafraga@globocom

**Resumo:** Apresenta-se pesquisa sobre situações de trabalho e emprego na educação infantil no Brasil, caso de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, estado do Sudeste, a partir de fontes documentais, legislação, estatísticas e entrevistas. Em amostra de estabelecimentos de ensino público e privado, evidenciou-se existência de profissionais com *status* e formação diferenciados, variadas modalidades de relações de emprego e trabalho. Segmentações no setor público, e entre setor público e privado, reiteram desigualdades históricas no campo. Uma demanda crescente por profissionalização foi também observada.

**Palavras-chave:** trabalho docente; condições de trabalho; educação infantil; educação pré-escolar; Brasil.

## INTRODUÇÃO

Estudos e pesquisas atuais sobre trabalho docente no Brasil e na América Latina têm analisado as mudanças na sua organização e gestão, decorrentes de reformas educacionais iniciadas nos anos 1990. Observam-se a incorporação de novas funções e postos de trabalho, bem como a existência de processos de precarização cujos reflexos se expressam não apenas na formação, carreira e salários, mas também no status social e na identidade dos professores (BALL, 2002; TARDIF e LESSARD, 2007; FANFANI, 2005; OLIVEIRA, 2004). Embora sendo referência na área, essas pesquisas abordam de forma insuficiente o trabalho docente na educação infantil<sup>1</sup>, cujo recente processo de institucionalização no âmbito da educação básica<sup>2</sup> brasileira tem requerido a necessidade de ampliar a reflexão e os conhecimentos, buscando a construção de um diálogo com pesquisas dentro de marcos mais amplos sobre a constituição dos sistemas de ensino na contemporaneidade.

No Brasil, conhecemos muito pouco sobre o trabalho e o emprego na educação infantil nos estabelecimentos públicos e privados de ensino. Embora exista uma produção acadêmica relativamente abundante sobre as condições de trabalho e emprego dos trabalhadores em educação no ensino fundamental e médio, pouco se sabe sobre o assunto nas instituições de educação infantil, sobretudo porque há uma grande variedade de situações e instituições que respondem pelo atendimento tanto público quanto privado. Em relação aos trabalhadores da educação infantil, as pesquisas nos últimos anos têm se dedicado, desde meados dos anos

1990, mais ao tema da formação e identidade dos educadores/professores, e ainda carecemos de estudos abrangentes sobre o estatuto profissional e o trabalho nas creches e pré-escolas no Brasil. Com efeito, nós não possuímos estudos na área que permitam conclusões mais amplas sobre quem trabalha (perfil sócio-demográfico), onde trabalha, sobre sua situação funcional e trabalhista, a sua formação, ou sobre as categorias de trabalhadores/profissionais e requisitos para ingresso, contratação, formação, carreiras, renda e salário.

No entanto, a educação infantil é um campo de trabalho e emprego de grandes dimensões, especialmente nas capitais dos 27 estados brasileiros e centros urbanos maiores, entre os mais de 5.500 municípios.

As mudanças mais recentes na política educacional brasileira no que se refere ao acesso à educação básica têm ensejado maior cobertura do atendimento pelo poder público da população de zero a seis anos. O crescimento da matrícula nessa etapa da educação básica, embora seja mais significativo na última década, é um processo que se iniciou nos anos 1980 com as creches comunitárias e pré-escolas públicas, vinculadas às áreas da saúde, assistência social ou da educação.

O município, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1996, foi diretamente responsabilizado pela oferta da educação infantil. Com efeito, acompanhando as características nacionais, na década de 1990, o que se observou foi uma crescente municipalização da pré-escola, seja pela transferência das matrículas [e escolas] das redes estaduais para os municípios, seja pela ampliação da demanda e a crescente responsabilização da esfera local de governo no plano da legislação. Tornou-se, então, dominante a participação dos municípios na oferta desta etapa da educação, coexistindo com nova conceituação de educação infantil, como primeira etapa da educação básica e como direito social da criança. O processo de municipalização é facilmente constatado nas estatísticas educacionais, as quais historicamente acumularam, desde os anos 1980, informações concernentes às pré-escolas, ou seja, ao atendimento das crianças de quatro a seis anos de idade. Em 1980, os municípios eram responsáveis por 29% das matrículas da pré-escola, passando a 75%, em 2008 (Brasil, INEP, 1980 e 2008). As informações educacionais relativas às creches ou às crianças de zero a três anos começaram a ser divulgadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP/MEC somente a partir de 1998, permitindo saber que atualmente 65% das matrículas em creches são também municipais (Brasil, INEP, 2009).

De uma oferta privada, persistente na década dos 1980, transitamos para a preponderância da iniciativa pública, por meio da oferta municipal nos anos 2000, sob responsabilidade das secretarias ou departamentos de educação. Estatísticas ministeriais

informam que 74% das matrículas na educação infantil são públicas (Brasil, INEP, 2008). Nos municípios, uma oferta de creches e pré-escolas públicas, existentes por meio da ação direta dos governos locais, construindo ou adaptando prédios, contratando ou realizando concursos para provimento de postos de trabalho na área, combina-se com outra modalidade de oferta por meio de convênios com as creches comunitárias e filantrópicas, onde há repasse de recursos públicos para a manutenção das mesmas.

Pela preponderância da ação dos governos municipais, são nos estabelecimentos de ensino das administrações locais que estão concentrados os trabalhadores desta etapa da educação básica. Mas é também relevante a oferta privada de educação infantil, perfazendo 26% das matrículas informadas em 2009, disponibilizando assim postos de trabalho na área.

As definições atuais da educação infantil - que articulam, tornam complementares e indissociáveis as funções de cuidar e educar - resultam em novas exigências de formação, bem como na discussão das carreiras, da profissionalização, da valorização e dos custos do trabalho docente na educação infantil nos sistemas educacionais.

A análise de pesquisas sobre políticas municipais no País, realizadas no período de 1996 a 2008 (VIEIRA, 2009) revelam algumas tensões políticas relacionadas: ao estatuto profissional atribuído ao professor/educador infantil e aos seus “auxiliares” nas redes de ensino; à inclusão da creche-criança de zero a três anos nos programas de oferta pública municipal direta, acarretando a demanda de um novo perfil dos profissionais que articule o cuidado e a educação; à administração do atendimento às crianças em jornada de tempo integral, que gera desafios para a gestão do cuidado/educação e para a organização do trabalho docente nas instituições educacionais. Tais tensões ganharam visibilidade no contexto nacional com o surgimento de novo movimento social pela efetivação dos direitos da criança, o Movimento Inter-Fóruns de Educação Infantil – MIEIB, que articula os Fóruns dos 27 estados brasileiros, promovendo encontros e acompanhando a implementação das políticas municipais na área.

O objetivo deste artigo é trazer alguns resultados de pesquisa empírica sobre as situações de trabalho na área, realizada em Belo Horizonte, capital de Minas Gerais (VIEIRA et al., 2009). Esta capital apresenta uma realidade de atendimento em creches e pré-escolas representativa dos grandes centros urbanos no País.

A investigação buscou conhecer as situações de trabalho e emprego existentes por meio de levantamento de fontes documentais junto à Prefeitura de Belo Horizonte, legislação, estatísticas, entrevistas e observações. Procuramos evidenciar as relações entre as tipologias das instituições de educação infantil e as formas de contratação, carreira, salário, condições de

trabalho e modos de organização do trabalho docente na educação infantil. As situações investigadas se referiram às tipologias de atendimento encontradas na educação infantil, tais como: estabelecimentos de ensino público estadual e municipal (de acordo com as nomenclaturas e modalidades existentes); estabelecimentos de ensino privados segundo categorias constantes na LDBEN/1996: particular, comunitária, filantrópica e confessional. Os estabelecimentos foram escolhidos compondo amostra intencional, segundo localização e público preferencial atendido. Informações também foram buscadas junto aos empregadores – públicos e privados e junto às representações sindicais/associativas dos profissionais que atuam na educação infantil, nos setores públicos e privados, nas diferentes categorias acima referidas.

Inicialmente buscamos contextualizar o tema no âmbito da política educacional, trazendo também informações sobre a composição da força de trabalho na área, para apresentar a discussão e os resultados da pesquisa.

## **ORGANIZAÇÃO, COMPOSIÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO E CONDIÇÕES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

A estruturação da força de trabalho na educação infantil reflete a estruturação histórica dos serviços voltados para o cuidado e a educação da criança pequena, os quais se relacionam com as tradições (e inovações) sócio-culturais e com os modelos de organização das políticas sociais. Tais modelos estabelecem relação com as concepções do papel do Estado, da família e da sociedade na provisão de serviços de atenção à infância, no âmbito das políticas educacionais e assistenciais. Assim, é que o entendimento do trabalho docente na educação infantil requer uma abordagem histórica das políticas de atendimento e das legislações concernentes. No Brasil, as políticas que visaram a expansão da oferta de creches e pré-escolas iniciadas no final dos anos de 1970, articuladas com as mudanças sócio-demográficas das famílias, com a crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho e com as demandas sociais por atendimento, conformaram determinado padrão dominante de organização dos serviços voltados para as crianças pequenas, baseado em precárias condições de trabalho e precário profissionalismo (VIEIRA, 1999; ROSEMBERG, 1999 e 2002).

Em estudo comparado entre os 30 países vinculados à Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos - OCDE, Peter Moss (2006) observou duas grandes tendências de organização de serviços não domésticos, em espaços coletivos, visando o cuidado e a educação da criança pequena. Uma tendência de dividir os serviços entre um

sistema vinculado ao bem-estar social ou assistência social e outro vinculado à educação. Nesse sistema, em geral as instituições de “cuidado” se vinculam à área do bem-estar destinadas às crianças menores que 3 anos de idade. A “educação” integra-se à administração educacional voltada para crianças com idade maior que 3 anos. Outra tendência constatada, presente em países nórdicos, caracteriza-se pela inserção das instituições nos sistemas de ensino, adotando uma abordagem integrada entre “cuidado” e “educação”, para crianças de 0 a 6 anos.

O referido autor mostrou que os modelos de organização dos serviços e do trabalho, a sua dependência administrativa e as suas origens históricas, acarretam implicações em relação à formação, aos salários, às condições de trabalho e status profissional dos trabalhadores envolvidos.

Além disso, Peter Moss argumenta que a formação dos trabalhadores e a estrutura da força de trabalho na área não estão separadas dos entendimentos, das concepções sobre o trabalho e sobre os trabalhadores que se ocupam diretamente do cuidado e educação nas instituições de educação infantil.

Estudando as estratégias de expansão da educação infantil no Brasil, adotadas pelas políticas públicas a partir dos anos 1980, Fúlvica Rosemberg (1999) buscou evidenciar o padrão dominante e as concepções que sustentaram tais estratégias, destacando dois processos discriminatórios: (a) crianças negras e nordestinas (e pobres), com idade superior a 6 anos, retidas na pré-escola, segundo critérios estabelecidos nos sistemas de ensino, que só permitiam o acesso ao ensino fundamental obrigatório se essa criança já soubesse ler e escrever e (b) professoras leigas, mulheres das classes populares, arcando com a expansão das matrículas. A autora argumentava que as hierarquias de gênero interagem com as de raça e classe para produzir sistema educacional excludente no Brasil. Pressupunha que os sistemas educacionais são, simultaneamente, instâncias de formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos e mercado de trabalho (para serviçais, docentes e técnicos), que produzem e reproduzem relações de gênero.

O modelo dominante de expansão da educação infantil, para a oferta pública ou subvencionada com recursos públicos, a oferta conveniada, foi resumidamente definido por Rosemberg (1999) como “*modelo de massa a baixo custo apoiado em habilidades naturais de mulheres para cuidar de criança pequena*”. Baseava-se, portanto, numa concepção de que para ser “educadora” bastava ser mulher, apresentar habilidades maternais e gostar de criança. Assim, a mulher estaria naturalmente apta para reproduzir no âmbito coletivo os atributos e as atividades do trabalho doméstico requerido na criação dos filhos.

Nesse modelo, apelava-se para a participação das comunidades pobres e para a mobilização de recursos físicos e materiais locais (“espaços ociosos” e “sucatas”), legitimando-se duas trajetórias paralelas de educação infantil: uma que foi denominada de profissional, baseada na formação educacional do corpo docente, envolvendo espaços e equipamentos específicos nos sistemas de ensino; outra que se chamou de doméstica-familiar, apoiando-se nos recursos disponíveis da “comunidade” e no trabalho de educadoras de creches ou classes pré-escolares comunitárias, das quais se requeriam apenas capacitação esporádica e ligeira. Assim, paralelamente ao crescimento das matrículas iniciais na pré-escola, observado nos anos 1980, ocorreu aumento de educadoras/professoras sem formação sustentando essa expansão, conclui a referida autora.

A expansão ou massificação ocorreu tanto “dentro” e como “fora” dos sistemas de ensino, neste caso, por meio de políticas subsidiadas pela área da assistência social, nas quais se privilegiou a modalidade do conveniamento, que se sustentou no trabalho precário de mulheres das classes populares.

Maria Malta Campos (1994) mostrou também como historicamente se foram constituindo, de forma não integrada, o profissional que “cuida”, em creches, cujo objetivo é (ou era) mais garantir um lugar seguro e limpo onde as crianças passam o dia, e o profissional que “educa”, a professora, em pré-escolas, onde o objetivo mais proeminente, considerado “pedagógico”, tem sido o de preparar a criança no ingresso do ensino fundamental. Constatou igualmente que estas duas concepções dos serviços de atendimento da criança de 0 a 6 anos, conhecidas como “assistencial” e “educacional”, estavam em geral voltados para crianças de origem social diferentes: *“as pobres, mais provavelmente, freqüentam um serviço ‘assistencial’, enquanto outras de classe média são atendidas em serviço ‘educacional’”* (CAMPOS, 1994, p. 35). Essa autora nos fala que a moderna noção de cuidado busca superar essas dicotomias. Ela tem sido usada para *“incluir todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, ‘cuidar’ ”* (idem, p.35), naquilo que usualmente chamamos de “educar”.

Uma formação de professores(as) que contemple essa perspectiva integrada, tem sido constantemente problematizada nas pesquisas sobre o tema nos últimos anos, tendo em vista que historicamente os cursos de magistério de nível médio não correspondiam a essa perspectiva e que a formação em nível de ensino superior era praticamente inexistente até meados dos anos 1990.

No Brasil, principalmente nos últimos 30 anos, dois setores da administração pública – nos planos municipal, estadual e federal – se ocuparam (e se ocupam) da oferta de educação infantil, compartilhando ou disputando atribuições e recursos, mobilizando pessoal com diferentes status e qualificação profissionais. A Assistência Social (com as creches e as pré-escolas) e a Educação (com as pré-escolas). A Assistência Social, atuando sobretudo como instigadora de uma oferta organizada por entidades sociais de origem filantrópica ou comunitária, se ocupou das creches coletivas, que atendiam crianças na extensa faixa etária de 0 a 6 anos (concentrando-se nas de 4 a 6 anos) e em regimes de tempo integral e parcial, com “educadoras” leigas, sem definição de carreiras ou status profissional. Instituiu a modalidade de financiamento que privilegiou o convênio – repasse de recursos públicos para tais entidades não governamentais, desde 1977. A Educação tem se ocupado tradicionalmente, conforme tendência nacional, pela oferta da pré-escola pública, funcionando em regime de tempo parcial para crianças de 4 a 6 anos, por meio da criação dos jardins de infância (ou escolas infantis) e da implantação de classes pré-primárias ou pré-escolares nas escolas de ensino fundamental, no âmbito dos sistemas estaduais ou das redes municipais de ensino, acionando professoras com formação em magistério, de nível médio. Programas de expansão coordenados pela área educacional também mobilizaram “monitoras” sem tal formação mínima, nos anos 1980.

Com tal herança, desde o final dos anos 1990, os municípios estão enfrentando os desafios de integrar esses estabelecimentos aos sistemas de ensino, estadual ou municipal, aproximando-se ou distanciando-se do marco regulatório normativo inaugurado com a inserção da educação infantil como primeira etapa da educação básica. A diversidade de situações, com as suas disparidades e desigualdades, que se refletem em diferentes arranjos de políticas municipais, emprestam enorme complexidade à organização da oferta de educação infantil no País.

## **COMPOSIÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Uma característica básica da força de trabalho na educação infantil é o fato de se constituir em uma ocupação de gênero feminino. No Brasil, 97% dos professores que atuam nessa etapa do ensino são mulheres (Brasil, INEP, 2009).

As estatísticas educacionais divulgadas pelo INEP, em 2009, informam a presença de 336.186 pessoas ocupando funções docentes em creches e pré-escolas, nas instituições de ensino públicas e privadas, divididas nas mencionadas categorias de particulares,

filantrópicas, comunitárias e confessionais. Essas instituições de ensino respondem pela matrícula de 6.719.261 milhões de crianças de idade que variam de zero a nove anos e mais, o que significa 12,3% do total de matrículas na educação básica. As creches (para crianças de zero a três anos) acolhem 20,4% das matrículas da educação infantil.

De acordo com a Sinopse sobre Professores da Educação Básica no Brasil (Brasil, INEP, 2009), que sistematiza dados do Censo Escolar de 2007, as redes públicas e privadas somam 1.882.961 professores, sendo que 81,9 % são mulheres. Desse total de professores que atuam na educação básica, 17,9% encontram-se na educação infantil. Nas creches trabalham 95.643 pessoas e nas pré-escolas, 240.543. Nessa etapa do ensino, a presença de mulheres supera a encontrada em toda a educação básica. Na creche, 97,9% são mulheres, e na pré-escola 96,1%.

Mais de 50% do professorado na educação infantil apresenta idades que variam entre 25 a 40 anos de idade.

Estudo divulgado recentemente sobre professores no Brasil (GATTI e BARRETO, 2009) mostrou que, no âmbito da educação básica, a educação infantil concentra os professores mais jovens, não brancos e com menor escolaridade.

Relativamente à escolaridade constata-se a predominância de professoras formadas em nível de ensino médio na modalidade Normal. Mas, conforme podemos verificar no Quadro n. 1, existem diferenças em relação às creches e pré-escolas, e às regiões do País<sup>3</sup>. Mais professoras com a formação de nível superior no Sudeste e na pré-escola. Prevalendo as que possuem a formação de nível médio no Nordeste e na creche. A consulta à série histórica das estatísticas sobre formação dos docentes na educação infantil, desde 2000, mostra que vem houve alteração no quadro da formação, crescendo o número de docentes licenciados em nível de ensino superior, diminuindo os que possuem apenas o ensino fundamental, seja completo ou incompleto. Isso vem sendo analisado como importante avanço na qualidade do atendimento, sendo convergente os resultados de pesquisas que mostram que a formação do profissional é condição indispensável para uma educação infantil de qualidade, entendida como uma efetiva política de bem-estar e de educação.

**Quadro n. 1** - Proporção de Professores na Educação Básica e na Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), de acordo com a Escolaridade – Brasil e Região Geográfica (Nordeste e Sudeste), 2007

|  | Escolaridade |          |
|--|--------------|----------|
|  | Ensino Médio | Superior |
|  |              |          |

| Brasil e Região Geográfica | Nível e etapa de ensino | Total de Professores | Fundamental % | Normal/ Magistério % | Ensino Médio % | Com licenciatura % | Sem licenciatura % |
|----------------------------|-------------------------|----------------------|---------------|----------------------|----------------|--------------------|--------------------|
|                            | Educação Básica         |                      |               |                      |                |                    |                    |
| Brasil                     |                         | 1.882.961            | 0,84          | 25,2                 | 5,48           | 61,64              | 6,76               |
| Nordeste                   |                         | 570.647              | 1,47          | 41,43                | 6,42           | 44,87              | 5,79               |
| Sudeste                    |                         | 741.604              | 0,28          | 15,7                 | 4,54           | 72,06              | 7,38               |
|                            | Creche                  |                      |               |                      |                |                    |                    |
| Brasil                     |                         | 95.643               | 3,02          | 44,98                | 9,89           | 37,19              | 4,89               |
| Nordeste                   |                         | 20.315               | 5,03          | 57,32                | 12,65          | 20,0               | 4,92               |
| Sudeste                    |                         | 44.523               | 1,70          | 43,38                | 7,38           | 42,75              | 4,75               |
|                            | Pré-escola              |                      |               |                      |                |                    |                    |
| Brasil                     |                         | 240.543              | 1,34          | 41,33                | 6,16           | 45,54              | 5,69               |
| Nordeste                   |                         | 76.845               | 2,55          | 59,53                | 8,24           | 24,81              | 4,8                |
| Sudeste                    |                         | 97.918               | 0,38          | 30,35                | 4,22           | 59,26              | 5,77               |

Fonte: Brasil, MEC, INEP, Sinopse do Professor, 2009.

O artigo 62 da referida LDBEN, o qual trata da formação dos profissionais da educação, estabelece: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.”

Evidencia-se nesse enunciado o estabelecimento de um patamar básico, a conclusão da educação básica e a qualificação em Magistério, sem o qual não é aceitável o exercício da função docente nos estabelecimentos educacionais de educação infantil. Atualmente, a formação inicial para atuação nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil deve ocorrer no âmbito das Universidades e instituições de ensino superior, de acordo com as novas diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia. Presenciamos também a existência de cursos, segundo a modalidade de ensino a distância, destinados aos professores em serviço que não possuem formação de Magistério e que estão inseridos nas redes públicas e conveniadas de educação infantil.

As informações e estudos que enfocam a formação dos profissionais da educação infantil evidenciam, no entanto, que a licenciatura em nível de ensino superior vem sendo oferecida, em razão de forte demanda aberta pelo acesso ao ensino médio e da necessidade de cumprimento de metas estabelecidas na legislação educacional, predominantemente por instituições de ensino privadas, em cursos de curta duração (em geral, na modalidade de Normal Superior), de orientação pragmática, sem o adensamento teórico necessário a uma atuação profissional consistente, não significando necessariamente uma formação de qualidade (Campos, 2008).

Outras informações relevantes para compor um quadro da situação do trabalho na área não são disponibilizadas de forma desagregada pelas estatísticas educacionais. Existe necessidade de que as informações quantitativas evidenciem um quadro mais preciso da formação e do trabalho no campo do cuidado e educação da primeira infância no País.

## **SITUAÇÕES DE TRABALHO E EMPREGO EM BELO HORIZONTE**

Belo Horizonte é capital de Minas Gerais, estado situado na região sudeste do Brasil. Tem população aproximada de 2 milhões e duzentos mil habitantes. De acordo com resultados preliminares do Censo Escolar de 2009 (BRASIL, INEP, 2009), apresenta matrícula de 567.637 alunos na educação básica, divididos nas redes de ensino pública e privada. Desse total de alunos, 63.607 estão na educação infantil, freqüentando 49 Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEI, 13 escolas municipais de educação infantil (pré-escolar), classes de educação pré-escolar que funcionam em escolas municipais de ensino fundamental, escolas infantis da rede estadual de ensino e, aproximadamente, 800 creches/pré-escolas privadas. Nessa etapa do ensino, as matrículas ainda estão concentradas na rede privada de ensino (72,4%). O crescimento das matrículas públicas municipais é observado com a criação das UMEI, somente a partir de 2004.

A rede privada é constituída de uma multiplicidade de instituições: particulares com fins lucrativos, comunitárias e filantrópicas, com características diversas em relação à capacidade de atendimento, localização, capacidade de manutenção financeira, condições materiais de infra-estrutura, quadro de pessoal, organização e condições de trabalho. Dentre essas instituições existem aquelas que possuem caráter confessional. Uma parte significativa das instituições comunitárias e filantrópicas recebe recursos públicos municipais, que são repassados após o estabelecimento de um termo jurídico, caracterizando uma relação de conveniamento, segundo o Direito Administrativo. Essa modalidade de ação pública, que subsidia uma oferta de serviços de caráter privado comunitário/filantrópico de educação infantil, é antiga em Belo Horizonte, existindo desde a primeira metade dos anos 1980, vinculada à Secretaria de Assistência Social. Origina-se, portanto, como política de assistência social. Em 2002, a gestão dos convênios foi transferida para a Secretaria Municipal de Educação. A passagem da administração dos convênios da assistência social para a educação é uma das características das políticas municipais de educação infantil na atualidade e se constitui em um dos pontos de tensão na política educacional brasileira.

Atualmente, os convênios abrangem 198 instituições comunitárias/filantrópicas que são responsáveis pelo atendimento de aproximadamente 21.700 mil crianças, na faixa de idade de menor que um ano a 5 anos de idade. Nessas instituições, 84% das crianças são acolhidas em jornada de tempo integral. Mesmo atendendo a um número superior de crianças menores que 3 anos, em relação à oferta pública municipal, 73% das crianças que freqüentam as instituições conveniadas possuem idade de 3 a 5 anos e oito meses. A matrícula nessas instituições conveniadas é muito significativa, perfazendo 47% das matrículas privadas oferecidas em Belo Horizonte.

Na rede municipal de ensino de Belo Horizonte são atendidas aproximadamente 15 mil crianças, na faixa de idade de 0 a 5 anos e 8 meses. Apenas 11% estão na faixa de idade de 0 a 3 anos, sendo que somente essas são acolhidas em jornada de tempo integral. Sendo assim, são nas instituições conveniadas onde as crianças permanecem mais tempo em todas as faixas etárias.

A seguir apresentamos as informações relativas ao ingresso, contrato de trabalho, cargos, salários e carreira, condições gerais de trabalho, vinculações sindicais, dos trabalhadores na rede pública municipal e nas instituições conveniadas. Tendo em vista a insuficiência de informações sobre instituições particulares com fins lucrativos nas fontes pesquisadas, apenas serão apresentadas informações sobre ingresso e vinculação sindical.

Acompanhando a tendência de muitos municípios brasileiros, a expansão das matrículas públicas em Belo Horizonte, predominantemente por meio da criação das UMEI, implicou na criação de um novo cargo público na área da educação, o cargo do educador infantil. Consiste na implantação de uma nova carreira profissional, dentro da educação, mas diferente da tradicional carreira do magistério público, formada pelos docentes que atuam no ensino fundamental e médio. O ingresso na rede pública municipal dos educadores infantis acontece por concurso público de provas e títulos, tal como para os professores da carreira do magistério público. Para o educador exige-se habilitação em Magistério, nível de ensino médio. No entanto, mais de 60% dos que estão atualmente em exercício possuem formação em nível de ensino superior – Pedagogia.

Foram encontradas diferenças salariais entre essas duas categorias de trabalhadores da educação básica no setor público municipal. O salário do educador infantil significa 47% do vencimento atribuído ao professor municipal no início e no final da carreira. Atualmente o salário inicial do educador corresponde a R\$ 850,00 (340 euros), e o salário final é igual a R\$ 1.682,94 (648 euros), sendo que o salário inicial do professor corresponde a R\$ 1.473,76 (567 euros), e o final é igual a R\$ 2.917,95 (1.123 euros).

A progressão na carreira também acontece de forma diferenciada. O professor com habilitação em nível de ensino superior inicia a carreira imediatamente no nível 10. O educador, necessita esperar 3 anos e finalizar o período de estágio probatório para progredir até no máximo 5 níveis. A cada 3 anos, após avaliação de desempenho, o educador pode progredir um nível. Assim, o mesmo só acederá ao último nível da carreira, se possuir nível superior, após 30 anos de trabalho.

As 1.850 educadoras infantis, atualmente em exercício, reportam-se ao SindREDE, sindicato de professores da rede municipal de ensino, que é o órgão de representação sindical de defesa dos interesses da categoria dos professores, criado no final dos anos 1980.

Nas instituições conveniadas, as pessoas que exercem função docente são contratadas como “educadoras” ou “monitoras”. O ingresso não acontece por meio de concurso. O recrutamento é realizado por indicação ou seleção. O convênio com o poder público municipal estabelece algumas condições: é necessário que os trabalhadores possuam vínculo formal de trabalho, regido pela Consolidação das Leis do Trabalho – regime de contrato CLT, sendo também exigida, para os que assumem função pedagógica, a comprovação de formação em curso de Magistério, no mínimo de nível médio. Na carteira de trabalho consta a função: educadora ou monitora. Raramente professora. E não existe carreira ou possibilidades de progressão por tempo de trabalho ou comprovação de titulação. Os postos de trabalho vinculados ao trabalho pedagógico, que em 2008 somavam 1463 pessoas, são basicamente os de coordenador pedagógico e monitor/educador.

Os trabalhadores das instituições comunitárias e filantrópicas reportam-se ao Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional do estado de Minas Gerais – SENALBA. As faixas salariais são definidas em dissídio coletivo. Essas instituições são aconselhadas a não registrar o trabalhador como professor, pois essa denominação relaciona-se com outra categoria trabalhista, vinculada a outro sindicato, podendo esse procedimento gerar processos na Justiça do Trabalho, o que onera a gestão das instituições comunitárias/filantrópicas.

Com efeito, o professor da rede privada particular possui sindicato próprio que é o Sindicato de Professores do estado de Minas Gerais – SINPRO/MG, que delibera em dissídio coletivo faixas salariais mais elevadas que o SENALBA, correspondendo a condições de jornada de trabalho também diversas.

A maioria das educadoras/monitoras das instituições de educação infantil comunitária e filantrópica recebe salários que variam entre 1 a 2 salários mínimos, cujo valor vigente (março/2009 a fevereiro/2010) é de R\$ 465,00 (quatrocentos e sessenta e cinco reais). Esse

valor significa, no câmbio atual, aproximadamente 179 euros. Essa faixa salarial varia conforme o porte da instituição: nas instituições com menor capacidade de atendimento, em geral situadas em comunidades mais pobres, identificadas na tipologia comunitária, os salários das educadoras nunca ultrapassam dois salários mínimos. Naquelas instituições de maior porte, identificadas como filantrópicas, os salários praticados ultrapassam dois salários mínimos podendo chegar a três.

A relação entre jornada de trabalho e salário também é diferente se comparamos o atendimento público e privado conveniado. As educadoras infantis da Prefeitura trabalham 4 horas e trinta minutos por dia, cinco vezes por semana. No seu salário está incluído um tempo para planejamento de suas atividades. Nas instituições conveniadas as coordenadoras pedagógicas e as monitoras/educadoras trabalham oito horas por dia, sem contar com tempo remunerado para planejamento do seu trabalho.

Os resultados brevemente apresentados revelam não só diferenças, mas desigualdades nas situações de trabalho e emprego na educação infantil em Belo Horizonte. As diferenças salariais também são constatadas em relação às outras etapas da educação básica. Com efeito, na educação infantil estão concentradas as maiores proporções dos que recebem os salários mais baixos e os que praticam as mais extensas jornadas de trabalho semanais (GATTI e BARRETO, 2009).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A descentralização da gestão das políticas educativas, por meio da municipalização, enseja enorme diversidade na organização dos sistemas e redes municipais de ensino. Os diferentes arranjos das políticas municipais observados evidenciam a existência de uma multiplicidade de profissionais com *status* e formação/qualificação diferenciados, bem como variadas modalidades de relações de emprego e trabalho que, em geral, reiteram a precarização do trabalho docente na educação infantil. Simultaneamente, observa-se a demanda por crescente profissionalização do campo.

Em Belo Horizonte, observa-se processo de precarização no exercício profissional na educação infantil. No setor público municipal presencia-se a criação de novos postos de trabalho fora da carreira do magistério público, com salários menores e menores oportunidades de progressão pelas características da carreira pública. Foram observadas maiores jornadas de trabalho na rede privada conveniada com o poder público, salários ainda mais baixos e inexistência de carreiras.

De forma mais acentuada que nas demais etapas da educação básica, a educação infantil constitui-se como um *locus* por excelência de diversidade de formas de composição e organização do trabalho docente. Colaboram para isso, os processos e origens históricas das instituições de educação infantil, a composição nos municípios de instituições públicas e privadas (organizações comunitárias, filantrópicas etc), a presença, em muitas redes, de uma estrutura dual na composição do corpo docente – professores pertencentes à carreira do magistério e auxiliares de sala, vinculadas aos chamados quadros da carreira civil, além da diversidade de terminologias e denominações dos grupos de profissionais que atuam na educação infantil.

Além disso, é constatável a necessidade de pesquisas sobre trabalho e emprego na educação infantil, articulando informações relativas às etapas e modalidades da educação básica.

Finalmente, após trazer alguns resultados de pesquisa, é possível constatar sobre a necessidade de avançar em políticas públicas de formação e de valorização profissional da professora ou educadora da educação infantil, o que poderia ter conseqüências positivas para a construção de uma educação infantil de qualidade, que tenha como meta não reproduzir desigualdades sociais, de gênero ou raça/cor.

## NOTAS

<sup>1</sup> De acordo com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN de 1996, educação infantil designa a frequência regular a um estabelecimento educativo exterior ao domicílio familiar por crianças que não estão submetidas à obrigatoriedade escolar. É oferecida em creches (crianças até três anos de idade) e em pré-escolas (crianças de quatro até seis anos), públicas ou privadas. Centro ou Unidade de Educação Infantil é também nomenclatura usada para designar serviços educacionais na área. Recentemente, a Constituição Federal foi alterada estendendo a obrigatoriedade escolar para crianças a partir de 4 anos de idade, abrangendo, portanto a pré-escola. Esse dispositivo deverá ser progressivamente implementado a partir de 2011 até 2016.

<sup>2</sup> A Educação Básica é um nível de ensino dividido em 3 grandes etapas regulares: educação infantil (crianças de 0 a 5 anos), ensino fundamental (crianças de 6 a 14 anos) e ensino médio (jovens de 15 a 18 anos). Considera-se também na educação básica as modalidades de ensino: educação especial, educação de jovens e adultos e educação profissional.

<sup>3</sup> O Brasil é dividido em 5 grandes regiões geográficas: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. As regiões Norte e Nordeste são as que apresentam os piores indicadores de condições de vida do País. As regiões Sudeste e Nordeste são as mais populosas do País, e as comparações entre elas exemplificam a desigual distribuição de renda e acesso aos bens materiais e culturais no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. Grandes políticas, um mundo pequeno: introducción a una perspectiva internacional em lãs políticas educativas. In: NARODOWSKI, M.; NORES, M.; ANDRADA, M. (orgs). **Nuevas tendencias em políticas educativas**: Estado, mercado y escuela. Buenos Aires: Granica, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Resultados preliminares do Censo Escolar de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em <http://www.inep.gov.br>
- \_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística do Professor da Educação Básica**. Brasília, 2009. Disponível em <http://www.inep.gov.br>
- BRASIL. Ministério do Trabalho e do Emprego. Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). **Programa de Disseminação de Estatísticas do Trabalho**. Brasília, 2007. Disponível em <http://www.mte.gov.br>
- CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. SEF/DPE/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994.
- CAMPOS, Roselane. Trabalho docente e formação de professores da educação infantil. **VII Seminário da REDESTRADO “Nuevas regulaciones en América Latina”**, Buenos Aires, 2008. Anais... (cd-rom)
- FANFANI, E. T. **La condición docente**. Siglo Veintiuno Editores: Buenos Aires, 2005.
- GATTI, B. A. (coord.); BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- MOSS, Peter. Structures, understandings and discourses: possibilities for re-envisioning the early childhood worker. **Contemporary issues in early childhood**. V. 7, n. 1, 2006.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, vol.25, n..89, p.1127-1144, dez 2004.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, julho, 1999.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.
- SILVA, Isabel O. **Profissionais da educação infantil**: formação e construção de identidades. São Paulo: Cortez Ed., 2001.

\_\_\_\_\_. **Trabalho docente na educação infantil: dilemas e tensões.** In: Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED, GT 07, Caxambu, 2007. (disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br))

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão.** 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes Ed., 2007.

VIEIRA, Livia M. F. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n.1 (28), p.28-39, mar. 1999.

VIEIRA, L. M. V.; MESQUITA, A.; BATISTA, C.; RAGO, D.; PINTO, M. Trabalho e emprego na educação infantil em Belo Horizonte: relatório de pesquisa. Belo Horizonte: UFMG (Bolsa de Pesquisa PROBIC-FAPEMIG), julho, 2009. 60 p. (mimeo)

VIEIRA, L. M. F.; FERREIRA, C. F. Políticas municipais de educação infantil: o que dizem as pesquisas na Universidade. Relatório de Pesquisa. Belo Horizonte: UFMG (Bolsa de Pesquisa FUNDEP-SANTANDER), agosto, 2009. 70 p. (mimeo)