

**Fundamentos en Humanidades**  
**Universidad Nacional de San Luis – Argentina**  
*Año X – Número II (20/2009) pp. 221/240*

# Trabajo y Empleo en la Educación Infantil en el Brasil: Segmentaciones y Desigualdades

**Work and Employment in Infant Education in Brazil:  
Segmentations and Inequalities**

**Lívia Maria Fraga Vieira\***

Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil  
liviafraga@globocom

(Recibido: 22/11/09 – Aceptado: 29/11/09)

## Resumen

El artículo intenta presentar los resultados de una investigación empírica sobre situaciones de trabajo y empleo en las instituciones de Educación infantil en el Brasil. Se pone en evidencia el caso de Belo Horizonte, la capital de Minas Gerais. Se realizó el inventario de fuentes documentales, de la legislación, estadísticas y entrevistas, para mostrar las relaciones entre las tipologías de las instituciones de Educación infantil y las formas de contratación, carrera, salario y condiciones de trabajo. Las situaciones investigadas se refirieron a las instituciones de enseñanza pública (estatal y municipal) y de enseñanza privada, según las categorías comunitaria, filantrópica y religiosa. Las instituciones estudiadas fueron escogidas según una muestra intencional, por ubicación y público preferencial atendido. También se obtiene información a través de los empleadores y las representaciones sindicales de los profesionales –públicos y privados. Quedó evidenciada la existencia de profesionales con estatus y formación/calificación diferenciados, así como con varios tipos de relaciones de empleo y trabajo, que demuestran la situación precaria del ejercicio profesional en la Educación infantil. La segmentación en el interior del sector público, y entre el sector público y privado, subrayan las desigualdades históricas en

este campo y la necesidad creciente de profesionalización en el mismo.

### **Abstract**

The case of Belo Horizonte, capital of Minas Gerais, is brought to light by means of the results of an empirical research regarding work and employment conditions in childhood educational institutions in Brazil. The gathering of documentary sources, legislation, statistics, interviews and observations is intended to evidence relationships between childhood education typologies and ways of hiring services, career, salaries, and working conditions. The situations researched were referred to both public (state and municipal) as well as private teaching institutions, following these categories: private, community, philanthropic and religious. The establishments studied were selected according to intentional sampling, as regards location and preferential addressees. Information was also obtained from employers and from labor unions grouping professionals of both public and private sectors. It was shown that there were professionals having status and outstanding qualifications, as well as several modalities of labor and work relationships, which show forth precarious labor conditions in professional practice related to childhood education. Segmentation within the public sector, and between the public and private sectors, emphasizes historical inequalities in the field. On the other hand, a growing demand for professionalization is observed.

### **Palabras clave**

trabajo docente - situación laboral - educación infantil - educación preescolar - instituciones de enseñanza pública

### **Keywords**

teacher's work - labor situation - childhood education - preschool education - public teaching institutions

### **Introducción**

Estudios e investigaciones actuales sobre trabajo docente en el Brasil y en América Latina han analizado los cambios en su organización y gestión, recurrentes de reformas educacionales iniciadas en los años 1990. Se observan la incorporación de nuevas funciones y puestos de trabajo, así como la existencia de situaciones precarias cuyos reflejos se expresan no sólo en la formación, carrera y salarios, sino que también en el estatus social y en la identidad de los profesores (Ball, 2002; Tardif y Lessard,

2007; Fanfani, 2005; Oliveira, 2004). Aunque sean de referencia en el área, esas investigaciones abordan de forma insuficiente el trabajo docente en la educación infantil (1), cuyo reciente proceso de institucionalización en el ámbito de la educación Básica (2) brasileña ha exigido la necesidad de ampliar la reflexión y los conocimientos, buscando la construcción de un diálogo con investigaciones dentro de marcos más amplios sobre la constitución de los sistemas de enseñanza en la contemporaneidad.

En el Brasil (3), conocemos muy poco sobre trabajo y empleo en la educación infantil en las instituciones públicas y privadas de enseñanza. Aunque haya una producción académica relativamente abundante sobre las condiciones de trabajo y empleo de los trabajadores en educación en la Enseñanza Elemental y Secundaria, poco se sabe sobre las condiciones de trabajo en instituciones de educación infantil, sobre todo porque en esta etapa de la Educación Básica hay una gran variedad de situaciones e instituciones que responden por la atención, tanto pública como privada. En lo que se refiere a los trabajadores de la Educación infantil las investigaciones en los últimos años, desde mediados de los años 1990, se han dedicado más al tema de la formación e identidad de los educadores/profesores, y todavía carecemos de estudios amplios sobre el estatus profesional y el trabajo en las guarderías y preescolares en el Brasil. En efecto, nosotros no poseemos estudios en el área que permitan conclusiones más amplias e informaciones sobre quién trabaja (perfil socio-demográfico), dónde trabaja, sobre su situación funcional y laboral, su formación, o sobre las categorías de trabajadores/profesionales y requisitos para ingreso, contratación, formación, carreras, renta y salario.

Sin embargo, la Educación infantil es un campo de trabajo y empleo de grandes dimensiones, especialmente en las capitales de los 27 estados brasileños y centros urbanos mayores, entre los más de 5.500 municipios.

Los cambios más recientes en la política educacional brasileña, en lo que se refiere al acceso a la Educación Básica, han captado mayor cobertura de la atención por el poder público, de la población de cero a seis años. El crecimiento de la matrícula en esa etapa de la Educación Básica, aunque sea más significativo en la última década, es un proceso que se inició en los años 1980 con las guarderías comunitarias y parvularios públicos, vinculadas a las áreas de la salud, asistencia social o de la educación.

El municipio, en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDBEN, de 1996, fue directamente responsabilizado por la oferta de la Educación infantil. En efecto, acompañando las características nacionales, en la década de 1990, lo que se observó fue una creciente municipalización

de la Educación Preescolar, sea por la transferencia de las matrículas [y escuelas] de las redes estatales para los municipios, sea por la ampliación de la demanda y la creciente atribución de responsabilidades a la esfera local de gobierno en el plan de la legislación. Se volvió, entonces, dominante la participación de los municipios en la oferta de esta etapa de la educación, coexistiendo con la nueva conceptualización de educación infantil, entendida como primera etapa de la Educación Básica y como derecho social del niño.

El proceso de municipalización es fácilmente constatado en las estadísticas educacionales, las cuales históricamente acumularon, desde los años 1980, informaciones concernientes a los preescolares, o sea, a la atención de los niños de cuatro a seis años de edad. En 1980, los municipios eran responsables por el 29% de las matrículas de la escuela de párvulos, pasando a 75%, en 2008 (Brasil, 2009a). Las informaciones educacionales relativas a las guarderías o a los niños de cero a tres años empezaron a ser difundidos por el Instituto Nacional de Investigaciones Educativas – INEP/MEC solamente a partir de 1998, permitiendo saber que actualmente el 65% de las matrículas en guarderías son también municipales (Brasil, 2009a).

De una oferta privada, persistente en la década de los '80, transitamos hacia el predominio de la iniciativa pública, por medio de la oferta municipal en los años 2000, bajo responsabilidad de las secretarías o departamentos de educación. Estadísticas ministeriales informan que el 74% de las matrículas en educación infantil, son públicas (Brasil, 2009a). En los municipios, una oferta de guarderías y parvularios públicos, existentes por medio de la acción directa de los gobiernos locales, construyendo o adaptando edificios, contratando o llevando a cabo concursos para la provisión de puestos de trabajo en el área, se combina con otra modalidad de oferta por medio de acuerdos con las guarderías comunitarias y filantrópicas, donde hay traspaso de recursos públicos para la manutención de las mismas.

Por la preponderancia de la acción de los gobiernos municipales, es en las instituciones de enseñanza de las administraciones locales, donde están concentrados los trabajadores de esta etapa de la educación básica. Pero es también relevante la oferta privada de educación infantil, componiendo el 28% de las matrículas informadas en 2009, disponiendo así de puestos de trabajo en el área.

Las definiciones actuales de la educación infantil –que articulan, tornan complementarias e indisociables, las funciones de cuidar y educar– resultan en nuevas exigencias de formación, de calificación, de nuevas identidades profesionales, y en la discusión de las carreras, de la profe-

sionalización, de la valoración y de los costos del trabajo docente en la educación infantil, en los sistemas educacionales.

El análisis de investigaciones sobre políticas municipales en el país, realizadas en el período de 1996 a 2008 (Vieira, 1999), así como los resultados de debates que ocurren en Foros y reuniones del área, revelan algunas tensiones políticas relacionadas: al estatuto profesional atribuido al profesor/educador infantil y a sus “auxiliares” en las redes de enseñanza; a la inclusión de la guardería-niño de cero a tres años en los programas de oferta pública municipal directa, acarreado la demanda de un nuevo perfil de los profesionales que articule el cuidado y la educación; a la administración de la atención a los niños en jornada única, que genera retos para la gestión del cuidado/educación y para la organización del trabajo docente en las instituciones educacionales. Tales tensiones ganaron visibilidad en el contexto nacional con el surgimiento de un nuevo movimiento social por la aplicación de los derechos del niño, el Movimiento Inter-Foros de Educación infantil - MIEIB, que articula los Foros de los 27 estados brasileños, promoviendo reuniones y acompañando la implementación de las políticas municipales en el área.

El objetivo de este artículo es traer algunos resultados de una investigación empírica sobre las situaciones de trabajo en el área, realizada en Belo Horizonte, capital de Minas Gerais (Vieira et al., 2009). Esta capital presenta atención en guarderías y parvularios, representativa de la realidad de los grandes centros urbanos en el país. Además de eso, se verifica una línea de continuidad de las políticas públicas en la educación y asistencia social, sectores cercanos que están implicados en el campo de los estudios propuestos aquí, en los sucesivos gobiernos municipales desde 1993.

La investigación procuró conocer las situaciones de trabajo y empleo existentes por medio de inventario de fuentes documentales junto a la municipalidad de Belo Horizonte, y también la legislación, estadísticas, entrevistas y observaciones. Tratamos de evidenciar las relaciones entre las tipologías de las instituciones de educación infantil y las formas de contratación, carrera, salario, condiciones de trabajo y modos de organización del trabajo docente en la educación infantil. Las situaciones investigadas se refirieron a las tipologías de atención encontradas en la educación infantil, tales como: instituciones de enseñanza pública estatal y municipal (de acuerdo con las nomenclaturas y modalidades existentes); instituciones de enseñanza privadas según categorías constantes en la LDBEN/1996: particular, comunitaria, filantrópica y religiosa. Las instituciones fueron escogidas componiendo muestra intencional, según ubicación y público preferencial atendido. También se obtienen informaciones a través de los

empleadores y las representaciones sindicales de los profesionales –públicos y privados, en las diferentes categorías anteriormente referidas.

Inicialmente procuramos contextualizar el tema en el ámbito de la política educacional, trayendo también informaciones sobre la composición de la fuerza de trabajo en el área, para presentar la discusión y los resultados de la investigación.

### **Organización, composición de la fuerza de trabajo y condiciones de trabajo en la educación infantil en el brasil**

La estructuración de la fuerza de trabajo en la educación infantil refleja la estructuración histórica de los servicios destinados al cuidado y la educación del niño pequeño, los cuales se relacionan con las tradiciones (e innovaciones) socio-culturales y con los modelos de organización de las políticas sociales. Tales modelos establecen relación con las conceptualizaciones del papel del Estado, de la familia y de la sociedad, en la provisión de servicios de atención a la infancia, en el ámbito de las políticas educacionales y asistenciales. De esta manera es que, el conocimiento del trabajo docente en la educación infantil, requiere un abordaje histórico de las políticas de atención y de las legislaciones concernientes. En el Brasil, las políticas que intentaron la expansión de la oferta de guarderías y parvularios iniciadas en el final de los años de 1970, articuladas con los cambios socio-demográficos de las familias, con la creciente inserción de las mujeres en el mercado de trabajo y con las demandas sociales por atención, conformaron determinado padrón dominante de organización de los servicios destinados a los niños pequeños, basado en precarias condiciones de trabajo y precario profesionalismo (Vieira y Ferrerira, 2009; Rosemberg, 1999; Rosemberg, 2002).

En un estudio comparado entre los 30 países vinculados a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Peter Moss (2006) observó dos grandes tendencias de organización de servicios no domésticos, en espacios colectivos, intentando el cuidado y la educación del niño pequeño. Una tendencia a dividir los servicios entre un sistema vinculado a la asistencia social y otro vinculado a la educación. En ese sistema, en general, las instituciones de “cuidado” se vinculan al área de bienestar social destinadas a los niños menores de 3 años de edad. La “educación” se integra a la administración educacional dirigida a niños con edad mayor de 3 años. Otra tendencia constatada, presente en países nórdicos, se caracteriza por la inserción de las instituciones en los sistemas de enseñanza, adoptando un abordaje integrado entre “cuidado” y “educación”, para niños de 0 a 6 años.

El referido autor demostró que los modelos de organización de los servicios y del trabajo, su dependencia administrativa y sus orígenes históricos, acarrearón implicaciones en relación a la formación, a los salarios, a las condiciones de trabajo y estatus profesional de los trabajadores involucrados.

Además de eso, Peter Moss (2006) argumenta que la formación de los trabajadores y la estructura de la fuerza de trabajo en el área no están separadas de los conocimientos, de las concepciones sobre el trabajo y sobre los trabajadores que se ocupan directamente del cuidado y de la educación, en las instituciones de educación infantil.

Estudiando las estrategias de expansión de la educación infantil en el Brasil, adoptadas por las políticas públicas a partir de los años 1980, Fúlvia Rosemberg (1999) procuró evidenciar el patrón dominante y las concepciones que sostuvieron tales estrategias, destacando dos procesos discriminatorios: (a) los niños negros y nordestinos (y pobres), con edad superior a 6 años, retenidos en los parvularios, según criterios establecidos en los sistemas de enseñanza, que sólo se les permitía el acceso a la enseñanza primaria obligatoria si ya supieran leer y escribir; y (b) profesoras legas, mujeres de las clases populares, afrontando la expansión de las matrículas. La autora argumentaba que las jerarquías de género interactúan con las de raza y clase para producir un sistema educacional excluyente en el Brasil. Presuponía que los sistemas educacionales son, simultáneamente, instancias de formación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos, y mercado de trabajo (para trabajadoras, docentes y técnicos), que producen y reproducen relaciones de género.

El modelo dominante de expansión de la educación infantil, por medio de la oferta pública, o subvencionada con recursos públicos, oferta de contrato, fue definido por Rosemberg (1999) como “modelo de masa a bajo costo apoyado en habilidades naturales de mujeres para cuidar del niño pequeño”. Se basaba, por lo tanto, en una concepción de que para ser “educadora” bastaba ser mujer, presentar habilidades maternas y gustarle los niños. Así, la mujer estaría naturalmente apta para reproducir en el ámbito colectivo los atributos y las actividades del trabajo doméstico requerido en la crianza de los hijos.

En ese modelo, se apelaba a la participación de las comunidades pobres y a la movilización de recursos físicos y materiales locales (“espacios ociosos” y “hojalatas”), legitimándose dos trayectorias paralelas de educación infantil: una que fue denominada como profesional, basada en la formación educacional del cuerpo docente, involucrando espacios y equipos específicos en los sistemas de enseñanza; otra que se llamó doméstica-familiar, apoyándose en los recursos disponibles de la “comu-

nidad” y en el trabajo de educadoras de guarderías o clases parvularias comunitarias, de las cuales se requerían sólo capacitación esporádica y ligera. De esta forma, paralelamente al crecimiento de las matrículas iniciales en parvularios, observado en los años 1980, ocurrió un aumento de educadoras/profesoras sin formación sosteniendo esa expansión, concluye la referida autora (Rosemberg, 1999).

La expansión o masificación sucedió tanto “dentro” como “fuera” de los sistemas de enseñanza, en este caso, por medio de políticas subvencionadas por el área de la asistencia social, en las cuales se privilegió la modalidad por contrato, que se sostuvo en el trabajo precario de mujeres de las clases populares.

María Malta Campos (1994) demostró también cómo históricamente se fueron constituyendo, de forma no integrada, el profesional que “cuida” en guarderías, cuyo objetivo es (o era) garantizar un lugar seguro y limpio donde los niños pasen el día, y el profesional que “educa”, la profesora, en parvularios, donde el objetivo más prominente, considerado “pedagógico”, ha sido el de preparar al niño en el ingreso a la enseñanza elemental. Se verificó igualmente que estas dos concepciones de los servicios de atención del niño de 0 a 6 años, conocidas como “asistencial” y “educacional”, estaban en general destinadas a niños de origen social diferentes: “los pobres, más probablemente, frecuentan un servicio ‘asistencial’, mientras otras de clase media son atendidas en servicio ‘educacional’” (Campos, 1994: 35). Esa autora nos dice que la moderna noción de cuidado procura superar esas dicotomías, y ha sido usada para “incluir todas las actividades ligadas a la protección y apoyo, necesarias al cotidiano de cualquier niño: alimentar, lavar, cambiar, curar, proteger, consolar, en fin, ‘cuidar’” (Campos, 1994: 35), en aquello que usualmente llamamos “educar”. Así, “no sólo todos esos aspectos son recuperados y reintegrados a los objetivos educacionales, sino que también dejan de ser considerados como exclusivamente necesarios a la parcela más pobre de la población infantil, y de ser contemplados solamente para los niños menores de 2 o 3 años de edad. Todos los niños poseen estas necesidades y, si todos tienen el derecho a la educación, cualquier institución que las atienda debe tenerlas en cuenta al definir sus objetivos y su currícula” (Campos, 1994: 35).

Una formación de profesores(as) que contemple esa perspectiva integrada, ha sido constantemente problematizada en las investigaciones sobre el tema en los últimos años, teniendo en cuenta que históricamente los cursos de magisterio de Nivel Medio no correspondían a esa perspectiva y que la formación en nivel de enseñanza superior era prácticamente inexistente hasta mediados de los años 1990.



Además de eso, están presentes en esas discusiones y en las propuestas que están siendo implementadas de formación docente (Silva, 2001; Silva, 2007), cuestiones que se relacionan con la identidad profesional de los trabajadores involucrados en la educación infantil, vinculados a las diferentes tradiciones de la atención, como se procuró mostrar anteriormente.

En el Brasil, principalmente en los últimos 30 años, dos sectores de la administración pública –en los planos municipal, estatal y federal– se ocuparon (y se ocupan) de la oferta de educación infantil, compartiendo o disputando atribuciones, recursos, movilizándolo personal con diferentes estatus y calificación profesional: La Asistencia Social (en las guarderías y en los preescolares) y la Educación (en los preescolares). La Asistencia Social, sobre todo como movilizadora de una oferta organizada por entidades sociales de origen filantrópica o comunitaria, se ocupó de las guarderías colectivas que atendían niños en la extensa franja etárea de 0 a 6 años (concentrándose en las de 4 a 6 años) y con regímenes de tiempo integral y parcial, con “educadoras” legas, sin definición de carreras o estatus profesional. Instituyó la modalidad de financiamiento que privilegió el convenio –traspaso de recursos públicos para tales entidades no gubernamentales, desde 1977. La Educación se ha ocupado tradicionalmente, conforme la tendencia nacional, de la oferta de preescolares públicos, funcionando en régimen de tiempo parcial para niños de 4 a 6 años, por medio de la creación de las escuelas infantiles y de las clases pre-primarias en las escuelas de enseñanza elemental, en el ámbito de los sistemas estatales o de las redes municipales de enseñanza, a cargo de profesoras con formación en magisterio, de Nivel Secundario. Programas de expansión coordinados por el área educacional también convocaron “monitoras” sin tal formación mínima, en los años ‘80.

Con tal herencia, desde el final de la década de 1990, los municipios están enfrentando los retos de integrar esas instituciones a los sistemas de enseñanza, estatal o municipal, aproximándose o distanciándose del marco regulatorio normativo inaugurado con la inserción de la educación infantil como primera etapa de la Educación Básica. La diversidad de situaciones, con sus disparidades y desigualdades, que se reflejan en diferentes arreglos de políticas municipales, presenta enorme complejidad a la organización de la oferta de educación infantil en el País. Conocimientos previos evidencian la existencia de una diversidad de profesionales (estatuto profesional), de relaciones de empleo y trabajo en el área que necesitarían ser conocidas, con la intención de construir una especie de mapa del empleo y trabajo en la educación infantil hoy.

## Composición de los profesores de la educación infantil

Una característica básica de la fuerza de trabajo en la educación infantil, es el hecho de constituirse en una ocupación de género femenino. En Brasil, el 97% de los profesores que se desempeñan en esa etapa de la enseñanza, son mujeres (Brasil, 2009b).

Las estadísticas educacionales difundidas por el INEP, en 2009, informan la presencia de 336.186 personas que ocupan funciones docentes en guarderías y jardines de infantes tanto en las instituciones de enseñanza públicas como privadas, divididas en las mencionadas categorías de particulares, filantrópicas, comunitarias y religiosas. Esas instituciones de enseñanza responden por la matrícula de 6.719.261 millones de niños de edad que varía de cero a nueve años y más, lo que significa 12,3% del total de matrículas en la Educación Básica. Las guarderías (para niños de cero a tres años) acogen 20,4% de las matrículas de la educación infantil.

De acuerdo con la Sinopsis Estadística sobre Profesores de la Educación Básica en el Brasil (Brasil, 2009b), que sistematiza datos del Censo Escolar de 2007, las redes públicas y privadas suman 1.882.961 profesores, siendo 81,9 % mujeres. De ese total de profesores en las guarderías trabajan 95.643 personas y en los preescolares, 240.543. En esa etapa de la enseñanza, la presencia de mujeres supera aquella encontrada en toda la Educación Básica. En la guardería, 97,9% son mujeres, y en el preescolar 96,1%.

Más de 50% del profesorado en la educación infantil presenta edades que varían entre 25 a 40 años de edad, conforme se visualiza en el Cuadro N° 1.

Cuadro 1 - Profesorado en la educación infantil (guardería y pre-escolar), por franja etárea (Brasil, 2007).

	Edades					
	Total	Hasta 24 años	25 a 32 años	33 a 40 años	41 a 50 años	Mas de 50 años
Guardería	95.643	11.977	31.701	25.264	20.345	6.356
%	28,4	12,52	33,14	26,41	21,27	6,64
Preescolar	240.543	22.006	78.109	69.896	56.147	14.385
%	71,6	9,14	32,47	29,05	23,34	5,98

Fuente: Brasil, MEC, Inep, Sinopsis del Profesor, 2009.

## fundamentos en humanidades

Un estudio divulgado recientemente sobre profesores en el Brasil (Gatti y Barreto, 2009) mostró que, en el ámbito de la Educación Básica, la educación infantil concentra los profesores más jóvenes, no blancos y con menor escolaridad.

En relación con la escolaridad se constata el predominio de profesoras formadas en el Nivel de Enseñanza Secundaria en la modalidad Normal. Como podemos verificar en el Cuadro N° 2, existen diferencias en relación con las guarderías y preescolares, y con las regiones del país. Se observa una mayor cantidad de profesoras en el Nivel Superior en el Sudeste y en el preescolar. Predominan con formación de Nivel Secundario en el Nordeste y en la guardería. En una consulta a la serie histórica de las estadísticas sobre formación de los docentes en la educación infantil, desde 2000, se evidencia que hubo alteración en el cuadro de la formación, creciendo el número de docentes licenciados en Nivel de Enseñanza Superior, y disminuyendo los que poseen sólo la enseñanza elemental, sea completa o incompleta. Eso ha sido analizado como un importante avance en la

Cuadro 2 - Proporción de Profesores en la Educación Básica y en la Educación infantil (Guardería y Pre-escolar), de acuerdo con la Escolaridad – Brasil y Región Geográfica Nordeste y Sudeste (Brasil, 2007).

Brasil y Región Geográfica	Nivel e etapa de enseñanza	Total de Profesores	Escolaridade				
			Enseñanza Secundaria			Superior	
			Fundamental %	Normal / Magisterio %	Enseñanza Secundaria %	Con licenciatura %	Sin licenciatura %
	Educación- 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
	Guardería						
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
	Preescolar						
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

Fuente: Brasil, MEC, INEP, Sinopsis del Profesor, 2009.

calidad de la atención, pues los resultados de investigaciones muestran que la formación del profesional es condición indispensable para una educación infantil de calidad, ésta como una efectiva política de bienestar y de educación. Se revela también una aproximación de la oferta pública y privada en el marco regulatorio legal.

En el artículo 62 de la referida LDBEN, que trata de la formación de los profesionales de la educación, se establece: “La formación de docentes para actuar en la Educación Básica se hará en Nivel Superior, en curso de licenciatura, de graduación plena, en universidades e institutos superiores de educación; admitida, como formación mínima para el ejercicio del magisterio, la ofrecida en Nivel Secundario, en la modalidad Normal”.

Se evidencia en ese enunciado el establecimiento de un escalón básico, la conclusión de la educación básica y la calificación en Magisterio, sin el cual no es aceptable el ejercicio de la función docente en las instituciones educacionales de educación infantil. Además de eso, la formación de profesores de la Educación Básica en el Brasil ha sido alterada en los últimos años relacionándose con las exigencias crecientes de calificación de los profesionales en niveles cada vez más elevados de escolaridad. Actualmente, la formación inicial para desempeñarse en los grados iniciales de la enseñanza fundamental y en la educación infantil, empieza a suceder en el ámbito de las Universidades e instituciones de enseñanza superior, de acuerdo con las nuevas directrices curriculares para los cursos de Pedagogía. Presenciamos también la existencia de cursos, según la modalidad de enseñanza a distancia, destinados a los profesores en servicio que no poseen formación de Magisterio y que están insertos en las redes públicas y por contrato de educación infantil.

Las informaciones y estudios que subrayan la formación de los profesionales de la educación infantil evidencian, sin embargo, que la licenciatura en el nivel de Enseñanza Superior viene a ofrecerse debido a la fuerte demanda abierta de acceso a la Enseñanza Secundaria, y a la necesidad de alcanzar las metas establecidas en la legislación educacional. Esta oferta se realiza predominantemente por instituciones de enseñanza privadas, en cursos de corta duración (en general, en la modalidad de Normal Superior), de orientación pragmática, sin la profundización teórica para una actuación profesional sólida (Campos, 2008).

Otras informaciones relevantes para componer un cuadro de la situación del trabajo en el área no están disponibles de manera desagregada por las estadísticas educacionales. Por ejemplo, no están disponibles informaciones sobre otros profesionales no-docentes, que se ocupan de grupos de niños, ejecutando trabajo semejante al de los profesores,

ejerciendo funciones pedagógicas, según se puede conocer por medio de investigaciones. Aún las informaciones obtenidas sobre los profesionales de las diferentes redes de enseñanza, no son divulgadas sobresaliendo los datos sobre los responsables de las instituciones comunitarias, filantrópicas y religiosas en los Censos Escolares. Existe entonces la necesidad de que las informaciones cuantitativas evidencien un cuadro más preciso sobre la formación y el trabajo en el campo del cuidado y educación de la primera infancia en el país.

### **Situaciones de trabajo y empleo en Belo Horizonte**

Belo Horizonte es la capital del Estado de Minas Gerais y queda en la región sudeste del Brasil. Tiene una población aproximada de 2 millones doscientos mil habitantes. De acuerdo con resultados preliminares del Censo Escolar de 2009 (Brasil, 2009a), presenta una matrícula de 567.637 alumnos en la Educación Básica, divididos en las redes de enseñanza pública y privada. De ese total de alumnos, 63.607 están en la educación infantil, frecuentando 49 Unidades Municipales de Educación infantil –UMEI–, 13 escuelas municipales de educación pre-escolar, clases de educación pre-escolar que funcionan en las escuelas primarias, pre-escolares de la red estatal de enseñanza y, aproximadamente 800 todavía están concentradas en la red privada de enseñanza (72,4%). El crecimiento de las matrículas públicas municipales se observa con la creación de las UMEI, solamente a partir de 2004.

La red privada está compuesta por una multiplicidad de instituciones: particulares con fines lucrativos, comunitarios y filantrópicos, con características diversas en relación con la capacidad de asistencia, ubicación, capacidad de manutención financiera, condiciones materiales de infraestructura, cuadro de personal, organización y condiciones de trabajo. Entre esas instituciones existen aquellas que poseen carácter religioso. Una parte significativa de las instituciones comunitarias y filantrópicas recibe recursos públicos municipales, que son traspasados después del establecimiento de un término jurídico, caracterizando una relación de contrato, según el Derecho Administrativo. Esa modalidad de acción pública, que subsidia una oferta de servicios de carácter privado comunitario/filantrópico de educación infantil, es antigua en Belo Horizonte, existiendo desde la primera mitad de los años 1980, vinculada a la Secretaría de Asistencia Social. Se origina, por lo tanto, como política de asistencia social. En 2002, la gestión de los acuerdos fue transferida a la Secretaría Municipal de Educación. La transferencia de la administración de los acuerdos de

la asistencia social a la educación, es una de las características de las políticas municipales de educación infantil en la actualidad y constituye uno de los puntos de tensión en la política educacional brasileña.

Actualmente los acuerdos agrupan 198 instituciones comunitarias/filantrópicas que son responsables de la atención de aproximadamente 21.700 niños en la franja de edad de 0 a 5 años y ocho meses. En esas instituciones, 84% de los niños son acogidos en jornada única de trabajo en tiempo integral. De este modo, son en las instituciones por contrato donde los niños permanecen más tiempo en todas las franjas etáreas. Aún atendiendo a un número superior de niños menores que 3 años de edad, si comparamos con los datos de la oferta pública municipal, 73% de los niños que frecuentan las instituciones por convenios poseen la edad de 3 a 5 años y ocho meses.

En la red municipal de Belo Horizonte son atendidos 15.000 niños, en la franja de 0 a 5 años y 8 meses de edad. Sólo el 11% de esta franja, los niños de 0 a 3 años de edad, son atendidos en jornada de tiempo integral.

A continuación presentamos las informaciones relativas a los ingresos, contrato de trabajo, cargos, salarios y carrera, condiciones generales de trabajo, vínculos de trabajo, de los trabajadores en la red pública municipal y en las instituciones con convenios. Teniendo en cuenta la insuficiencia de informaciones sobre las instituciones particulares con fines lucrativos en las fuentes investigadas, sólo serán presentadas informaciones sobre ingreso y vinculación sindical.

Siguiendo la tendencia de muchos municipios brasileños, la expansión de las matrículas públicas en Belo Horizonte, predominantemente por medio de la creación de las UMEI, implicó la creación de un nuevo cargo público en el área de la educación, el cargo del educador infantil. Consiste en la implantación de una nueva carrera profesional, dentro de la educación, pero diferente de la tradicional carrera del magisterio público, formada por los docentes que actúan en la enseñanza elemental y secundaria. La entrada en la red pública municipal de los educadores infantiles sucede por concurso público de pruebas y títulos, tal como para los profesores de la carrera del magisterio público. Para el educador se exige habilitación en Magisterio, a nivel de enseñanza secundaria. Sin embargo, más de 60% de los que están actualmente en ejercicio poseen formación en nivel de enseñanza superior – Pedagogía.

Fueron encontradas diferencias salariales entre esas dos categorías de trabajadores. A continuación, se puede visualizar que el salario del educador infantil significa 47% del salario atribuido al profesor municipal al inicio y al final de la carrera.

## fundamentos en humanidades

Cuadro 3 - Salario de las clases de Profesor y Educador Infantil en la Red Municipal de Educación de Belo Horizonte. Vigencia a partir de 01/11/2008.

Vencimiento (R\$)			
Profesor		Educador Infantil	
Nivel	Piso salarial	Nivel	Piso salarial
10*	1473,76	1	850,00
11	1547,45	2	892,50
12	1624,82	3	937,13
13	1706,06	4	983,98
14	1791,37	5	1033,18
15	1880,94	6	1084,84
16	1974,98	7	1139,08
17	2073,73	8	1196,04
18	2177,42	9	1255,84
19	2286,29	10	1318,63
20	2400,60	11	1384,56
21	2520,63	12	1453,79
22	2646,66	13	1526,48
23	2779,00	14	1602,80
24	2917,95	15	1682,94

Fuente: Municipalidad de Belo Horizonte.

\*La progresión en la carrera por formación profesional superior para profesores de 1º y 2º ciclos es inmediata en 10 niveles.

La progresión en la carrera también sucede de forma diferenciada. El profesor con formación profesional en el nivel de Enseñanza Superior inicia la carrera inmediatamente en el nivel 10. El educador, necesita esperar 3 años y finalizar el período inicial de familiarización para avanzar 5 niveles. Cada 3 años, después de la evaluación de desempeño, el educador puede avanzar un nivel. De esta manera, el mismo accederá al último nivel de la carrera, si posee un nivel superior, después de 30 años de trabajo.

Las 1.850 educadoras infantiles, actualmente en ejercicio, se reportan al SindREDE, sindicato de profesores de la red municipal de enseñanza, que es el órgano de representación laboral de defensa de los intereses de la categoría de los profesores, creado a fines de los años 1980.

En las instituciones con convenios, las personas que ejercen función docente son contratadas como “educadoras” o “monitoras” y la entrada no

sucede por medio de concurso. El reclutamiento se hace por indicación o selección. El convenio con el poder público municipal establece algunas condiciones: es necesario que los trabajadores posean vínculo formal de trabajo, regido por la Consolidación de las Leyes del Trabajo – régimen de contrato CLT, siendo también exigida, para los que asumen función pedagógica, la comprobación de formación en curso de Magisterio, en lo mínimo de nivel secundario. En la libreta de trabajo consta la función: educadora o monitora. Raramente consta como profesora, y no existe carrera o posibilidades de progresión por tiempo de trabajo o comprobación de titulación. Los puestos de trabajo vinculados al trabajo pedagógico son básicamente los de coordinador pedagógico y monitor/educador. En 2007 estaban en ejercicio 1463 educadoras y coordinadoras pedagógicas en estas instituciones.

Los trabajadores de las instituciones comunitarias y filantrópicas se reportan al Sindicato de los Empleados en Entidades Culturales, Recreativas, de Asistencia Social, de Orientación y Formación Profesional del estado de Minas Gerais – SENALBA. Las franjas salariales son definidas en discusión colectiva. Esas instituciones son aconsejadas a no registrar el trabajador como profesor, pues esa denominación se relaciona con otra categoría de trabajo, vinculada a otro sindicato, pudiendo ese procedimiento generar procesos en la Justicia del Trabajo, lo que dificulta la gestión de las instituciones comunitarias/filantrópicas.

En efecto, el profesor de la red privada particular posee sindicato propio que es el Sindicato de Profesores del estado de Minas Gerais – SINPRO/MG, que delibera en discusión colectiva franjas salariales más elevadas que el SENALBA, correspondiendo a condiciones de jornada de trabajo también diversas.

La mayoría de las educadoras/monitoras de las instituciones de educación infantil comunitaria y filantrópica recibe salarios que varían entre 1 a 2 salarios mínimos, cuyo valor vigente (marzo/2009 a febrero/2010) es de R\$ 465,00 (cuatrocientos sesenta y cinco reales). Ese valor significa, en el cambio actual, aproximadamente 250 dólares. Esa franja salarial varía conforme el porte de la institución: en las instituciones con menor capacidad de atención, en general situadas en comunidades más pobres, identificadas en la tipología comunitaria, los salarios de las educadoras nunca pasan más de dos salarios mínimos. En aquellas instituciones de mayor porte, identificadas como filantrópicas, los salarios efectuados sobrepasan dos salarios mínimos pudiendo llegar a tres.

La relación entre jornada de trabajo y salario también es diferente si comparamos la atención pública y privada por convenio. Las educadoras



infantiles del gobierno municipal trabajan 4 horas y treinta minutos por día, cinco veces por semana. En su salario está incluido un tiempo para planeamiento de sus actividades. En las instituciones por convenio las coordinadoras pedagógicas y las monitoras/educadoras trabajan ocho horas por día, sin contar con tiempo remunerado para planeamiento de su trabajo.

Los resultados brevemente presentados revelan no sólo diferencias, sino también desigualdades en las situaciones de trabajo y empleo en la educación infantil, en Belo Horizonte. No es necesario recordar que esa situación es ilustrativa de la realidad brasileña. Se revelaron diferencias de salario, en los contratos y en las condiciones de trabajo entre las instituciones de educación infantil investigadas, conforme a su tipología. Esas situaciones son más precarias en las instituciones por convenio. Esas diferencias también fueron constatadas en relación con las otras etapas de la Educación Básica. En efecto, en la educación infantil están concentradas los mayores índices de salarios bajos y jornadas semanales más extensas (Brasil, 2007; Gatti y Barreto, 2009).

### Consideraciones finales

La descentralización de la gestión de las políticas educativas, por medio de la municipalización, aprovecha la enorme diversidad en la organización de los sistemas y redes municipales de enseñanza. Los diferentes arreglos de las políticas municipales observados evidencian la existencia de una multiplicidad de profesionales con estatus y formación/calificación diferenciados, así como la variedad de modalidades de empleo y trabajo que, en general, reiteran la situación precaria del trabajo docente en la educación infantil. Simultáneamente, se observa la demanda por creciente profesionalización del campo.

En Belo Horizonte, se observan procesos precarios en el ejercicio profesional en la educación infantil. En el sector público municipal se observa la creación de nuevos puestos de trabajo fuera de la carrera del magisterio público, con salarios menores, y menores oportunidades de progreso por las características de la carrera pública. Fueron observadas mayores jornadas de trabajo en la red privada por contrato con el poder público, salarios todavía más bajos e inexistencia de carrera.

De forma más acentuada que en las demás etapas de la Educación Básica, la educación infantil se constituye como un *locus* por excelencia de diversidad de formas, de composición y organización del trabajo docente. Colaboran para eso, los procesos y orígenes históricos de las instituciones

de educación infantil, la composición en los municipios de instituciones públicas y privadas (organizaciones comunitarias, filantrópicas, etc.), la presencia en muchas redes de una estructura dual en la composición del cuerpo docente –profesores pertenecientes a la carrera del magisterio y auxiliares de sala, vinculados a los llamados cuadros de la carrera civil, además de la diversidad de terminologías y denominaciones de los grupos de profesionales que existe en la educación infantil.

Además de eso, es posible constatar la necesidad de investigaciones sobre trabajo y empleo en la educación infantil, articulando informaciones relativas a las etapas y modalidades de la Educación Básica.

Finalmente, después de traer algunos resultados de investigación, es posible constatar la necesidad de avanzar en políticas públicas de formación y de valoración profesional de la profesora o educadora de la educación infantil, lo que podría tener consecuencias positivas para la construcción de una educación infantil de calidad, que tenga como meta no reproducir desigualdades sociales, de género o raza/color.

### **Notas**

\* Profesora del Programa de Posgrado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil.

(1) De acuerdo con la Constitución Federal de 1988 y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional-LDBEN de 1996, la educación infantil señala la frecuencia regular a una institución educativa exterior al domicilio familiar por los niños que no están sometidos a la obligatoriedad escolar. Es ofrecida en guarderías (niños hasta tres años de edad) y en pre-escolar (niños de cuatro hasta seis años), públicas o privadas. Centro de Unidad de Educación infantil es también la nomenclatura usada para designar servicios educacionales en el área. Recientemente, la Constitución Federal fue modificada extendiendo la obligatoriedad escolar para niños a partir de 4 años de edad, abarcando, por lo tanto, el pre-escolar. Este dispositivo deberá ser progresivamente implantado a partir de 2011.

(2) La Educación Básica es un nivel de enseñanza dividido en 3 grandes etapas regulares: educación infantil (niños de 0 a 5 años), enseñanza fundamental (niños de 6 a 14 años) y enseñanza secundaria (jóvenes de 15 a 18 años). Se considera también en la Educación Básica las modalidades de enseñanza: educación especial, educación de jóvenes y adultos y educación profesional.

(3) Brasil es dividido en 5 grandes regiones geográficas: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste y Sur. Las regiones Norte y Nordeste son las que presentan los peores indicadores de condiciones de vida del País. Las regiones Sudeste y Nordeste son las más pobladas del País, y las comparaciones entre ellas ejemplifican la desigual distribución de renta y acceso a los bienes materiales y culturales en el Brasil.

## Referencias bibliográficas

- Ball, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño: introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En M. Narodowski, M. Nores y M. Andrada (orgs). *Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica.
- Brasil (2009a). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira". *Resultados preliminares do Censo Escolar de 2009*. Disponível em <http://www.inep.gov.br>
- Brasil (2009b). *Sinopse Estatística do Professor da Educação Básica*. Disponível em <http://www.inep.gov.br>
- Brasil (2007). Ministério do Trabalho e do Emprego. Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). *Programa de Disseminação de Estatísticas do Trabalho*. Disponível em <http://www.mte.gov.br>
- Campos, M. (1994). Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. En *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. SEF/DPE/COEDI.
- Campos, R. (2008). Trabalho docente e formação de professores da educação infantil. VII Seminario de REDESTRADO "Nuevas regulaciones en América Latina", Buenos Aires. Actas (cd-rom).
- Fanfani, E. (2005). *La condición docente*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gatti, B. y Barreto, E. (coord.) (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Moss, P. (2006). Structures, understandings and discourses: possibilities for re-envisioning the early childhood worker. *Contemporary issues in early childhood*. V. 7, N. 1.
- Oliveira, D. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*. Vol. 25, Nº 89, 1127-1144.
- Rosemberg, F. (1999). Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. Nº 107, 7-40, julho.
- Rosemberg, F. (2002). Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. Nº 115, 25-63, mar.
- Silva, I. (2001). *Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades*. São Paulo: Cortez.
- Silva, I. (2007). Trabalho docente na educação infantil: dilemas e tensões. In Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu. Disponível em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

anped.org.br.

Tardif, M. y Lessard, C. (2007). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão*. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes.

Vieira, L. (1999). 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, Nº 1 (28), 28-39, mar.

Vieira, L., Mesquita, A., Batista, C. y Rago, D. (2009). *Trabalho e emprego na educação infantil em Belo Horizonte: relatório de pesquisa*. Belo Horizonte: UFMG (Bolsa de Pesquisa PROBIC-FAPEMIG). Mimeo.

Vieira, L. y Ferreira, C. (2009). *Políticas municipais de educação infantil: o que dizem as pesquisas na Universidade. Relatório de Pesquisa*. Belo Horizonte: UFMG (Bolsa de Pesquisa FUNDEP-SANTANDER). Mimeo.