

Percursos de uma luta urgente: a educação infantil como dever do Estado / *Paths of an Indigent Fight: Fundamental Education as Duty of the State*

ANA PAULA TATAGIBA*

Resumo: Este texto discute a trajetória que as políticas públicas voltadas para a infância de 0 a 6 anos percorreram no Brasil, situando a experiência carioca de educação infantil. Considerando as repercussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente desde 1996 são apresentadas análises do contexto contemporâneo, no qual a educação infantil figura como um direito social, destacando-se as ações desenvolvidas na modalidade *Creche*.

Palavras-chave: educação, infância, creches

Abstract: This article discusses the trajectory of the public policies destined to children from 0 to 6 years old in the Brazil, situating on the experience of Rio de Janeiro city in early childhood education. Considering the repercussion of the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, valid since 1996, analysis of the contemporary context are presented, in which the childhood education is considered a social right, highlighting the actions development in *day nursery* modality.

Keywords: education, childhood, daycare centers (crèches)

Introdução

Abordagens referentes ao direito à educação, normalmente, fazem vir à lembrança os níveis que compõem os anos obrigatórios

* Pedagoga; Mestre em Política Social, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PUC-Rio). Técnica em Assuntos Educacionais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: aptatagiba@oi.com.br.

do Ensino Fundamental e o período de “estudos complementares” referentes ao Ensino Médio (BRASIL, 1996, art. 4º, art. 35). No entanto, é importante atentar também à Educação Infantil – segmento da Educação Básica instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, doravante LDBEN, cuja bimodalidade inclui o atendimento às crianças de 0 a 3 anos (em creches) e de 4 a 5 anos e 11 meses (em pré-escolas). Assinale-se que, a partir da aprovação da Lei nº 11.274/2006, crianças com idade a partir dos 6 anos são hoje atendidas no 1º ano de escolaridade, vinculado ao Ensino Fundamental, indo na contramão da “reivindicação do movimento de mulheres, dos fóruns de Educação Infantil [cuja luta] sempre foi na direção da ampliação da escola de Educação Infantil para todos” (ABRAMOWICZ, 2006, p. 318).

Assim, a não obrigatoriedade de frequência a creches e pré-escolas em nada deve comprometer a importância desse segmento que, dado o seu caráter histórico e de vinculação com o mundo da (re)produção (do trabalho formal e da esfera doméstica), tem uma significativa trajetória no campo da políticas sociais, embora não seja detentor, ainda, de amplo reconhecimento social.

Narrativa da experiência desenvolvida por Robert Owen entre 1800 e 1829 exemplifica bem o quanto o necessário trabalho familiar, em princípio, justificou, nas sociedades ocidentais, a organização de instituição que acolhessem a essas crianças:

Uma população operária que foi crescendo paulatinamente até 2.500 almas, recrutada a princípio entre os elementos mais heterogêneos, a maioria dos quais muito desmoralizados, converteu-se em suas mãos numa colônia-modelo, na qual não se conheciam a embriaguez, a polícia, os juizes de paz, os processos, os asilos para pobres nem a beneficência pública. Para isso bastou, tão somente, colocar seus operários em condições mais humanas de vida, consagrando um cuidado especial à educação da prole. Owen foi o criador dos jardins-de-infância, que funcionaram pela primeira vez em New Lanark. As crianças eram enviadas às escolas desde os dois anos, e nelas se sentiam tão bem que só com dificuldade eram levadas para casa (ENGELS, 1952, p. 6).

Atualmente, também não se pode perder de vista que o atendimento às crianças fora do espaço doméstico, contribui para colocar em xeque a superexploração da força de trabalho feminina. Confere, também, visibilidade aos custos de reprodução da força de trabalho que tem ficado a cargo das famílias, como bem analisa Maria Lygia Quartim de Moraes:

[Se os capitalistas] puderem diminuir os custos de reprodução da força de trabalho, aproveitando-se da dupla jornada das mulheres, por que investiriam em creches e equipamentos coletivos que minorem os trabalhos domésticos? (MORAES, 2003-2004, p. 95).

Afinal, quem lucra com a exploração do trabalho infantil e os miseráveis salários pagos na periferia do capitalismo, especialmente para as mulheres? Se o capitalismo, como modelo teórico, pode abrir mão de todos os demais tipos de exploração (gênero, etnia, raça), o capitalismo que conhecemos dificilmente abdicaria de toda e qualquer possibilidade de aumentar seus lucros. Não por acaso os Estados Unidos, onde o movimento socialista nunca foi forte, são um dos países capitalistas avançados em que as trabalhadoras têm menos direitos relacionados à gravidez e cuidados com as crianças (MORAES, 2003-2004, p. 109).

Assim, abordando a trajetória que as políticas públicas voltadas para a infância de 0 a 6 anos percorreram no Brasil, esse trabalho destaca aspectos da experiência de educação infantil posta em prática na cidade do Rio de Janeiro – que é responsável pela maior rede escolar da América Latina¹ – no rico contexto de mudanças suscitado a partir de 1996.

Análises do contexto contemporâneo, no qual a educação infantil figura como um direito social, possibilitam o resgate das históricas relações estabelecidas entre as diferentes esferas do Estado, os empresários e entidades da sociedade civil para o atendimento de uma demanda já explicitada pelos movimentos operários no início

¹ Dado divulgado no sítio da Secretaria Municipal de Educação que tem em sua Rede “1.064 escolas, 255 creches próprias e outras 179 conveniadas. Com 37.391 professores, a SME atende a 685.279 alunos” (2011).

do século 20. Demanda essa cujo atendimento previa, quase como uma obrigatoriedade, a colaboração das famílias envolvidas.

Em seguida, apresentam-se dados sobre a situação trabalhista dos educadores de creches após o processo de vinculação das instituições da educação infantil à esfera educacional. Esse processo converteu-se em objeto de estudo em pesquisa desenvolvida durante o curso de Mestrado em Política Social, realizado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da Universidade Federal Fluminense, que resultou na elaboração da dissertação *O que os olhos não veem... Práticas e políticas em Educação Infantil no Rio de Janeiro*, apresentada em 2006.

O trabalho de campo, etapa fundamental da pesquisa, foi realizado de janeiro a agosto de 2005 na área de abrangência da 1ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE).² Na ocasião, essa Coordenadoria era composta por 19 creches municipais e foram ouvidos 32 educadores, por meio de entrevistas semiestruturadas. Em termos metodológicos, o *estudo de caso* orientou a estruturação do trabalho e a *análise de conteúdo* foi utilizada para se proceder à análise das entrevistas.

Trabalho e atendimento à infância: breve resgate histórico

O exame da experiência brasileira possibilita a verificação de que em 13 de novembro de 1899 foi inaugurada “a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro” (KUHLMANN JR., 2001, p. 82-85), na Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Inclusive, nos congressos científicos que se organizavam para debater sobre a assistência à infância, recomendava-se, com relevo, a construção de creches

² O sistema de ensino carioca está organizado em 10 CREs. A 1ª CRE é composta pelos seguintes bairros: Fátima, Benfica, Caju, Catumbi, Centro, Cidade Nova, Estácio, Gamboa, Mangueira, Paquetá, Praça Mauá, Rio Comprido, Santa Teresa, Santo Cristo, Saúde e São Cristóvão.

próximas às fábricas: “Era uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino” (KUHLMANN JR., 2001, p. 85).

Além de diferentes indústrias terem construído creches desde o final do século XIX – comprovando sua importância para a classe trabalhadora – Jayme Oliveira e Sônia Fleury indicam a inserção das creches no contexto geral de luta dos operários:

A partir da década de 10, principalmente, começaram a surgir no Congresso alguns parlamentares mais sensíveis à “questão social”(...). Estes parlamentares de novo tipo dedicaram-se, como se sabe, a uma intensa atividade legislativa sobre vários aspectos das questões trabalhistas e sociais, tais como: regulamentação do trabalho das mulheres e dos menores; indenização por acidentes de trabalho; organização sindical; contratos de trabalho; duração da jornada de trabalho; férias, descanso semanal; criação de juntas de conciliação e arbitragem; instalação de creches; estabilidade no emprego etc. (OLIVEIRA; FLEURY, 1985, p. 38).

Neste comenos, as famílias cariocas oriundas das classes abastadas já podiam contar, desde 1875, com uma instituição particular de educação pré-escolar, inspirada nas propostas do alemão Froebel – o Jardim de Infância do Colégio Menezes Vieira.

Marilda Iamamoto e Raul de Carvalho, apresentando fatos marcantes da instituição do Serviço Social no Brasil, informam que já em 1941 a ação dos assistentes sociais nas indústrias esteve relacionada à atuação junto à primeira infância.

Ao abordar a experiência da assistente social Yolanda Maciel na Companhia Nacional de Estamparia, localizada em Sorocaba (SP), os autores assinalam que o conhecimento da legislação trabalhista, principalmente no que se referia ao trabalho das mulheres, compunha o seu cotidiano. Composta por três fábricas (fiação, tecelagem e estamparia), a Companhia Nacional de Estamparia empregava cerca de 3.100 operárias e mantinha três creches (IAMAMOTO; CARVALHO, 2004, p. 193-194).

Yolanda Maciel caracterizando, em linhas gerais, o trabalho desenvolvido, elenca algumas de suas atribuições profissionais: atendimento às operárias no período de amamentação, investimentos visando a qualidade dos serviços prestados pela creche e aproveitamento das horas de amamentação para incutir valores de ordem moral e higiênica (IAMAMOTO; CARVALHO, 2004, p. 194).

Esse trabalho de Maciel possibilita a apreensão dos interesses dos empregadores na manutenção da creche: considerada como um serviço às operárias, as ações para sua melhoria eram, obviamente, colocadas sempre do ponto de vista do empregador – já que potencializavam o aumento da produtividade e reduziam o absenteísmo, entre outras vantagens.

Em 1942 estruturou-se a Legião Brasileira da Assistência (LBA), instituição que imprimiu no decurso de cinquenta anos significativas marcas na forma de cuidar e educar as crianças oriundas da classe trabalhadora. Todos aqueles que estiveram à frente de sua direção reafirmaram a preocupação com a população brasileira pobre, ressaltando as ações voltadas para as mães e as crianças necessitadas de subsídios para sobreviverem, recebendo alimentação, auxílio na obtenção de utensílios para o lar e objetos pessoais, além de atendimento médico e educacional, no qual as creches contavam com significativo *status*.

Segundo Mestriner (2001, p. 127; 145; 170), todas as iniciativas relacionadas à área assistencial foram, de 1946 a 1964, coordenadas pelo Conselho Nacional de Serviço Social e pela LBA, estabelecendo-se uma conexão com as instituições privadas; sendo a LBA “a instituição a se firmar na área social, (...) sua ação assistencial [foi] implementada no sentido de dar apoio político ao governo (...) reafirmando a estratégia populista de aliança com a sociedade civil”.

Sposati e Falcão igualmente salientam as alianças estabelecidas pelo órgão para manter-se e ampliar sua esfera de ação: “Em si, a LBA (grifado no original) constitui uma estratégia institucional extremamente particular, que mais expressou um pacto populista entre Estado e sociedade civil”; sendo, também, “a expressão da parceria entre o Estado, o empresariado e o voluntariado feminino, para entender a pobreza. Como se dizia à época: *‘Pobre é coisa das mulheres que têm coração e não do governo que tem razão’* (grifado no original)” (SPOSATI; FALCÃO, 1989, p. 16).

Visando a consecução de seus objetivos junto à infância pobre, a LBA implantou o Projeto Casulo, cujo início em 1977, no Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Ceará e Alagoas, teve apenas o caráter experimental (MPAS, 1978, p. 5); mas estendeu-se durante a década de 1980 por todo o país.

As Creches Casulo estruturavam-se sobre bases materiais e humanas oferecidas pelas comunidades, “agregando-se outros profissionais para atender ao mínimo necessário para o desenvolvimento do projeto” (MPAS, 1978, p. 6).

Em *Vamos fazer uma creche?*, a Legião Brasileira de Assistência afirma-se “empenhada em estimular empresários e comunidades para a criação de novas creches, necessárias para atingirmos a meta de 1.000.000 de crianças atendidas” (MPAS, 1981, p. 3), sempre aludindo ao engajamento “dos beneficiários” nessa tarefa:

A participação da família é desejada sob forma de simples contribuição ao nível de suas possibilidades, incluindo até mesmo um dia de trabalho na Creche Casulo, por parte do responsável. Este trabalho poderá ser feito de várias maneiras:

- rodízio das mães nas atividades diárias da creche
- preparo de alimentos
- atividades de limpeza (...)
- confecção de uniformes
- mutirão para limpeza e pintura (...) (MPAS, 1981, p. 9).

Pretendendo garantir um lugar para o maior número de crianças possível e com baixos custos operacionais, a equipe diretora do Casulo ratificava o interesse em atingir as seguintes metas:

- utilizar a capacidade ociosa de entidades sociais
- criar novas vagas nas obras já existentes
- ampliar o espaço em escola ou outra instituição comunitária, fazendo um “puxadinho” onde funcionaria a creche contando com a infraestrutura (cozinha, sanitários etc.) já existente (MPAS, 1981, p. 3).

A pesquisadora Fúlvia Rosemberg (1997, p. 147-148) avalia que o Casulo era um “programa de educação pré-escolar de massa”, que adotava um discurso preventivo, justificador da necessidade de investir na criança de hoje para ser o adulto de amanhã, futuro da nação; além de encaixar-se, também, no modelo preconizado pela doutrina de segurança nacional. A carência de pessoal capacitado, associada ao desconhecimento da realidade sociocultural das famílias e à insuficiência de espaço físico também são outras limitações enfatizadas pela autora.

Criado em plena ditadura militar, segundo a autora, o Projeto Casulo voltava-se, estrategicamente, para as populações mais pobres, num contexto em que a “previdência e a assistência social passaram a ser entendidas com ‘fatores indispensáveis à preservação da Paz Social’” (ROSEMBERG, 1997, p. 148-149).

Considerando-se que a LBA financiava a alimentação, o material didático e de consumo e que o pagamento de pessoal era de responsabilidade da instituição conveniada, Sonia Kramer (1987, p. 76-77) avalia que uma das maiores dificuldades desse trabalho era a “falta de recursos humanos para supervisão sistemática, acompanhamento e treinamento de pessoal”.

Em síntese, pelo exposto, pode-se avaliar o quão precário era o atendimento à primeira infância: o fato de a Creche Casulo poder

funcionar num “puxadinho” (forma popular referente a construções precárias, de pequeno porte, feitas como complemento de prédio já estruturado); e a orientação de que os *pais poderiam trabalhar, em rodízio*, para sua manutenção cotidiana – são apenas alguns dos muitos exemplos que demonstram a premência de o Estado apresentar respostas às pressões sociais que já se formulavam, há décadas. Contudo, as alternativas deveriam se concretizar, sem que o poder público se responsabilizasse, de fato, por esse serviço que deveria ser de baixo custo.

O Ministério da Previdência e Assistência Social lançou, em 1986, o programa “Primeiro, a Criança”. Este consolidava os programas de Creches Casulo e de Complementação Alimentar – o PAC –, permitindo, à época, “ampliar em 100% o número de atendimentos a crianças carentes de 0 a 6 anos” (MPAS, 1986, p. 54).

Quase uma década após a organização deste programa, com a extinção da LBA, as atividades desenvolvidas foram assumidas por diferentes instâncias dos ministérios que compunham a estrutura da Presidência da República. Coube ao Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), criado na primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso, a coordenação do processo de extinção não somente da LBA, como também do Centro Brasileiro para Infância e Adolescência (CBIA) e dos ministérios do Bem-Estar Social e da Integração (BRASIL, 1995).

Em 15 de fevereiro de 1996, em pronunciamento no Congresso Nacional, o presidente Fernando Henrique Cardoso asseverou que a “extinção da LBA foi realizada sem prejuízo dos convênios firmados com as entidades assistenciais” (CARDOSO, 1996), avaliando que o Programa Comunidade Solidária, que passou a ser referência para as ações na área da assistência social, era “peça fundamental” do trabalho a ser implementado nesta esfera, já que:

Suas prioridades se identificam com as das principais áreas de atuação do governo no campo social. Parte importante de sua estratégia é

a transformação nos métodos tradicionais de gerenciamento dos programas sociais, por um lado, multiplicando as parcerias entre o setor público e a iniciativa particular e, por outro lado, envolvendo todos os setores e órgãos governamentais na realização dos objetivos estabelecidos e evitando, com isso, a perpetuação de órgãos especializados e voltados exclusivamente para atender à população mais pobre (CARDOSO, 1996).

Esse posicionamento do governo brasileiro foi mais um fato a corporificar o boicote empreendido pelo governo federal ao ideário que a Constituição de 1988 buscara efetivar: o caráter universal dos direitos sociais, que somente se viabilizaria através de políticas públicas, prevendo ações não contributivas e de qualidade, implementadas sob a responsabilidade do Estado.

As consequências do ajuste neoliberal para a política social, por sua vez, são enormes, não só porque o aumento do desemprego leva ao empobrecimento e ao aumento generalizado da demanda por serviços sociais públicos. Mas porque se corta gastos (...) e se propõe implícita ou explicitamente a privatização dos serviços, promovendo uma verdadeira antinomia entre política econômica e política social. (...) O discurso da equipe econômica do governo federal, como se sabe, é de que a Ordem Social consagrada em 1988 é perdulária/paternalista e amplia o déficit público (BEHRING, 2002, p. 182).

Elaine Behring, assinalando os rebatimentos desse tipo de medida sobre as políticas sociais, é contundente:

Corroborando a centralidade que os anos 1940 assumiram na estruturação de políticas voltadas para o trinômio trabalho-mulher-infância, Maria Malta Campos enfatiza que os direitos da infância brasileira durante o século 20 tiveram como primeiro marco a legislação do trabalho, concretizada na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) aprovada pelo Decreto Lei nº 5.452, em 1º de maio de 1943; concluindo-se que, nesse campo, “a legislação educacional parece ter estado sempre atrasada em relação à realidade” (CAMPOS, 1999, p. 121).

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases em vigor desde 1971, Lei nº 5.692/71 referia-se, timidamente, à educação das crianças com idade inferior a 7 anos:

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º – As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º – Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Art. 61. Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive como poder público, educação que preceda o ensino de 1º grau (BRASIL, 1971).

Solange Jobim e Souza e Sônia Kramer indicam que, no período de 1975 a 1987, uma série de iniciativas podem exemplificar o início da assunção do trabalho dirigido às crianças de 0 a 6 anos na esfera educacional. Além da criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (Coepre) na estrutura do Ministério da Educação e Cultura (MEC), foram relevantes o lançamento do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, em 1981, e a participação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) no atendimento ao pré-escolar (SOUZA; KRAMER, 1988, p. 65).

Ainda que não houvesse motivos para o governo federal jactar-se das ações postas em prática até então, nos anos 1980, o MEC conferiu um direcionamento com linhas gerais idênticas ao que já se desenvolvia através do Projeto Casulo: ratificava-se uma política de máximo atendimento, mas com contenção de gastos, apoiada na participação dos próprios usuários, com forte controle do Estado, que os tutelava e, ao assumir “maior parte dos encargos da família” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1983, p. 10) ditava as melhores alternativas à educação de seus filhos – processo que, na visão da elite, os mais pobres eram incapazes de organizarem sozinhos.

Apesar de explicitar a preocupação com a formação dos educadores pré-escolares e com o conhecimento da criança e do seu ambiente sociocultural originário, o Ministério de Educação sugeria, por exemplo:

- Usar locais preexistentes. As construções, além de demoradas, são bastante onerosas. Em muitos lugares elas se tornam necessárias. Nesse caso, trata-se de descobrir as formas mais dinâmicas e econômicas de construções pré-escolares. (...)
- Introduzir o sistema de rodízio de grupos de crianças no uso dos espaços. Enquanto um grupo está na sala de atividades, outro pode estar na área livre e um terceiro no pátio coberto. Duplica-se ou triplica-se, dessa forma, a capacidade total do estabelecimento, sem o menor prejuízo para as crianças.
- Aumentar a relação educador-criança. Costuma-se dizer que o ideal é 1 professor para 25 crianças. (...) Mas talvez lucraríamos em dar um pouco mais de crédito ao papel educativo da interação grupal – em que a própria convivência (...) é um fator de aprendizagem (...) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1983, p. 16).

Mesmo que não se queira investir na crítica acerba, não há como deixar de se perceber, certo cinismo dessas sugestões: além de subestimar a importância de locais apropriados, construídos para que os educadores possam ter os espaços necessários à consecução das atividades planejadas, tenta fundamentar a redução dos profissionais, com base na possibilidade de, com o grupo maior, ampliar-se a integração entre os seus pares.

Soma-se a isso o fato desse Ministério aconselhar a solicitação da cooperação de irmãos maiores das crianças, pois com “algum treinamento e a assistência do professor, eles podem responsabilizar-se por diversas tarefas; a participação das mães das crianças atendidas, de forma obrigatória e em sistema de rodízio (alguns dias por mês para cada grupo de mães), ou livre, de forma mais permanente e efetiva; (...) a participação de outros voluntários: grupos de jovens,

tias, avós etc. Muitas pessoas sentir-se-ão felizes por colaborar numa obra tão importante. Ajudar na educação pré-escolar pode ser uma das formas de sentirem-se úteis e realizadas” (MEC, 1983, p. 17).

São orientações desses vieses que fizeram com que educadores e pesquisadores progressistas avaliassem que, apesar de o MEC ter uma estrutura organizacional que incluía a educação pré-escolar e de alguns programas e projetos desenvolvidos nos campos da educação e da assistência, somente com a Constituição de 1988 é que a educação da criança de 0 a 6 anos foi alçada à condição de direito social, ganhando destaque entre as políticas públicas.

Em todo esse percurso de luta ingente pela existência de instituições para a infância, houve grande mobilização social através do Movimento de Lutas por Creche. Apesar de iniciado em 1973, o Movimento ganhou corpo em 1979. Com a articulação dos grupos de mulheres que foram se mobilizando em diferentes bairros da periferia de São Paulo através dos Clubes de Mães – ligados às Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica e das Sociedades de Amigos de Bairros –, foi durante o I Congresso da Mulher Paulista que a luta por creches públicas unificou-se, fato que teve repercussão nos demais estados brasileiros. (ROSEMBERG, 1984, p. 78). Assim organizaram-se o Movimento por Creches e Pré-Escolas de Porto Alegre, o *Movimento Pró-Creche*, em Minas Gerais (HELENA; VENÂNCIO, 1983, p. 80-81), e o Grupo Creche, criado em 1975, no Centro da Mulher Brasileira, no Rio de Janeiro.

Após a promulgação da Constituição Federal, legislações específicas engrossaram essa luta, entre as quais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

A partir do Estatuto, os valores sociais da infância e da adolescência ganharam nova configuração no plano formal. Bem mais do que uma definição de *criança* e *adolescente*, o Estatuto imprimiu uma nova direção ao tratamento dado às novas gerações.

Substituindo-se pela doutrina de *proteção integral* a doutrina de *situação irregular* (esta intimamente relacionada às crianças e adolescentes pobres, pelo simples fato de, por vezes, adotarem um comportamento que fugia aos parâmetros estabelecidos pela elite; além de estar relacionada àqueles que cometiam ato colidente com os preceitos legais). Logo, ao invés de serem tutelados pela família ou pelo Estado, crianças e adolescentes passaram a ser credores de relacionamentos e vinculação social próprios, adequados a sua condição de pessoas em desenvolvimento.

A certeza de que as instituições educativas são espaços sociais privilegiados, polos irradiadores de formas de pensar que podem possibilitar novas condutas, tem sido o norte de diferentes políticas sociais; sendo, também, no âmbito escolar que se dá a exteriorização dos antagonismos sociais, condição de existência e manutenção das sociedades capitalistas.

Nesse cenário, distante do apanágio de uma visão messiânica acerca da educação pública, esta tem relevância incontestável: apesar de vinculada a um determinado formato de Estado – cuja atuação está sempre tensionada por diferentes projetos societários em disputa –, é uma área estratégica, composta por instituições formais e não formais variadas, detentoras de potencial para mobilizar a realização de diferentes interesses; podendo, indubitavelmente, colaborar no fomento constante das condições para a elaboração e efetivação de um projeto societário alternativo ao que está posto sob a lógica atual.

No entanto, é no bojo da sociedade capitalista que se pode explicar as dificuldades enfrentadas para que a Educação Infantil seja assumida como *direito concreto das crianças*: o fato de ser um segmento educacional que se instituiu a partir de 1996, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso – responsável por governos empenhados em (des)efetivar as políticas públicas, incentivando o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil, através da

terceirização de serviços na área social. As parcerias, por sua vez, antes já estabelecidas entre os governos, setores da filantropia privada e do empresariado, foram transmutadas, por meio de um novo discurso e colocaram-se como uma “velha novidade” – o “público não estatal” –, a partir dos anos 90 do século 20.

Desta forma, conforme Ricardo Antunes resume:

Desde que o capitalismo ingressou na sua mais recente fase de mundialização – o que se deu a partir do monumental processo de reestruturação e financeirização dos capitais dos anos 1970 – estamos constatando que os capitais transnacionais exigem dos governos nacionais a flexibilização da legislação do trabalho, eufemismo para efetivar a desconstrução dos direitos sociais, resultado de longas lutas e embates do trabalho contra o capital, desde o advento da Revolução Industrial (ANTUNES, 2005, p. 161).

A despeito desse contexto político e econômico extremamente adverso, os segmentos progressistas têm maciçamente reivindicado “mais Estado” para garantir a efetivação da educação infantil pública, gratuita e de qualidade de que toda criança-cidadã é credora.

A fim de se mudar substancialmente o quadro alentador que caracterizava as ações públicas para as crianças de 0 a 6 anos, muito se articulou para que a educação infantil não fosse composta apenas por instituições subsidiárias, mas que pudesse adquirir contornos universalistas e, incluída na esfera educacional, pudesse concretizar-se por meio da atuação profissional docente.

A popularização/expansão da Educação Infantil como política pública é fundamental, para que as próprias instituições que este segmento educacional agrega possam se livrar dos estigmas que pesam sobre elas, a ponto de, por vezes, tais instituições serem colocadas em um patamar secundário de reivindicação, como se a busca por uma vaga em creches fosse um “problema feminino” ou o acesso a creches e pré-escolas fosse um “luxo” destinado a alguns privilegiados.³

³ Considerando as mudanças sociais – relacionadas à constituição das famílias e a inserção social de homens e mulheres – concretizadas, principalmente, ao longo do século XX, pode parecer

Repercussões da Lei nº 9.394/96: redesenhando o sistema municipal de ensino carioca

No âmbito da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, a educação para crianças de 0 a 6 anos, desde os anos 1980, foi oferecida por instituições públicas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SME) – responsáveis pelo período pré-escolar, que despertava interesse devido à proximidade da faixa etária atendida com os anos que marcam a escolaridade obrigatória – e a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS)⁴ – que contava com algumas instituições pré-escolares e, majoritariamente, com creches conveniadas, de origem filantrópica, religiosa e comunitária.

Ainda que a LDBEN não tenha atendido a todas as expectativas dos movimentos sociais que defendiam, entre outras reivindicações, a garantia de qualidade do ensino público, foi uma lei que trouxe mudanças significativas para a educação brasileira.

Vigente a partir de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394 instituiu, entre outras disposições, a educação infantil como primeira fase da educação básica (BRASIL, 1996, art. 30). Afirmando o atendimento público e gratuito das crianças em creches e pré-escolas como um direito ao qual o Estado tem o dever de atender, cabendo aos municípios o seu oferecimento (BRASIL, 1996, art. 4º; art. 11), definiu, também, que as instituições que prestam este deveriam integrar os sistemas de ensino. Para que as prefeituras se adequassem a essa disposição, foi estipulado o prazo de três anos, ou seja, até 1999 (BRASIL, 1996, art. 89).

estranho que ainda haja a ideia de que a creche constitui-se como “luxo”. No entanto, ao longo da pesquisa realizada, por vezes, os próprios profissionais das creches, ao comentar o fato de muitas famílias não conseguirem a vaga almejada, justificavam que muitas mães que não trabalham procuram a instituição e que, neste caso, conseguir a vaga na creche não seria tão necessário. A ideia de que a garantia de acesso às creches públicas é um “luxo” também pode ser entendida como uma referência às dificuldades que a maioria das famílias têm de concretizar esse acesso. Desta forma, dada a exiguidade de vagas, poucos interessados têm o “privilégio” de matricular a sua criança em uma instituição de Educação Infantil pública. A este respeito consultar o trabalho de Kappel, Carvalho, Kramer (2001, p. 42) e de Érica Rosana Dias Vidal (2006, p. 95-96).

⁴ Desde 06 de maio de 2004, esta Secretaria passou a denominar-se Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS).

Observando-se a experiência da cidade do Rio de Janeiro, o depoimento de Marcos Moura Vales, concedido em abril de 2004 ao Centro de Memória da Assistência Social Carioca, ao explicar por que as creches migraram para a Secretaria de Educação durante sua gestão à frente da SMDS, é bastante significativo. Esse relato contribui para a apreensão de problemáticas e tensões que se anunciavam, em decorrência das medidas que se comunicavam tendo em vista o cumprimento da LDBEN:

Esse foi mais um desafio que o prefeito (...) nos fez. Acontece que, por força da Lei de Diretrizes e Bases – uma lei federal –, as creches deveriam integrar o sistema público de educação. Foi dado um prazo para se trazer a transição. Prazo vencido durante a gestão do prefeito anterior. (...) Afinal, a Lei tinha de ser cumprida! Procurei a prof^a Sônia Mograbi, Secretária de Educação; montamos uma comissão (...); e pronto – a partir do início de 2003, as creches começaram a se transferir para a Educação. (...) E isso não foi fácil não. A Secretaria de Educação trabalhava exclusivamente com servidor concursado. Nossas creches, por se situarem – praticamente todas – em comunidades faveladas quase não contavam com servidores do quadro (PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2004, p. 219).

Um ano antes da vigência da LDBEN, Wanda Engel, que assumiu a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, resumira o quadro encontrado: “A Secretaria era o programa de creches e os serviços sociais. Até porque tinha sido recém-criada a Secretaria de Habitação, e toda a parte de obra, mutirão comunitário etc. foi para lá (...)” (PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2004, p. 197-198).

A participação da sociedade civil colocava-se como condição *sine qua non* para o desenvolvimento das políticas, e Engel informava o que, em seu entendimento, era um aspecto extremamente positivo: “Todos os programas eram feitos em parceria com ONGs, chegando a mais de 300 convênios. Em todos os níveis. A tentativa sempre foi ter o maior número de ONGs possíveis para evitar monopólios” (PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2004, p. 199).

Assim é que, quando foi publicado o Decreto nº 20.525, em 14 de setembro de 2001, transferindo para a Secretaria de Educação a responsabilidade pelo atendimento nas unidades de educação infantil na cidade do Rio de Janeiro, a exemplo do que já acontecia em nível federal, havia um cenário de retração do Estado, nesse contexto representado pela municipalidade.

Dessa forma, em que pese o importantíssimo passo que foi dado, no que tange, especificamente às creches, os trabalhadores continuaram sofrendo com uma inserção profissional extremamente precária. O desconhecimento que os trabalhadores tinham sobre os termos do convênio estabelecido entre a organização da sociedade civil (OSC) e a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro que redundara em sua contratação – que limitava as possibilidades de reivindicação por melhorias – foi muitas vezes ressaltado pelos próprios educadores, conforme relato abaixo:⁵

Eu não sei como funciona, mas tem um repasse de um percentual para a ONG que é dela. Eu não sei quanto é o piso [referindo-se ao seu salário]. O mínimo aumentou, quanto em percentual? O Lula deu 15%? Isso não chega para a gente... A gente só recebe o que precisa para fazer o mínimo.

A relação que as OSCs estabeleciam com os seus funcionários, distribuídos por diferentes creches, foi alvo de muitas reclamações ao longo do estudo realizado. Reclamações quanto aos baixos salários foi, inclusive, motivo de visita do representante da OSC em determinadas creches ainda na gestão da SMDS. A solidez financeira que alguns representantes de OSCs tentaram transmitir para as educadoras chegara a estarrecer alguns profissionais.

Após ouvir as críticas do grupo e os pedidos de esclarecimentos sobre a diferença salarial existente em relação a algumas OSCs – segundo algumas recriadoras, existiam OSCs que ofereciam um

⁵ Outros relatos dos educadores podem ser encontrados em Barbosa (2006).

salário maior – esse representante perdeu a paciência e disse: “Quem quiser ficar, o salário é esse. Agora, quem não quiser pode pedir as contas porque eu tenho dinheiro para pagar tudo a vocês e ainda botar mais gente aqui” (sic).

Indagados sobre os direitos trabalhistas advindos de sua inserção profissional, houve relatos de total falta de controle, por parte da prefeitura acerca do cumprimento das obrigações trabalhistas por parte das OSCs, além de reclamações sobre os salários:

(...) a gente trabalhava, no meu caso, foram dois anos... Quando chegou na hora, a ONG não depositava o Fundo [referência ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço] (Relato de P. Q.).

Nós não temos muita coisa. A verdade é essa. Temos só o salário mínimo, a gente não tem vale-transporte. No sindicato até pouco tempo a gente não tinha consciência dos benefícios que eles ofereciam, porque eles também não entram muito em contato com a gente (Relato de V. X.).

Quando eu cheguei na creche, logo no começo em que estava sendo organizada [em 1999], trabalhamos 3 anos sem carteira assinada, embora tivesse todos os direitos, como a licença-maternidade. Mas o salário, no início, era maior, chegando acho que a um salário mínimo e meio (...) (Relato de I. J.).

Devia valorizar a gente em termos de renda mensal e ter mais reconhecimento. A Associação, que cuidava antes, dava cesta básica... Esse aumento é questão da OSC, porque tem umas que pagam mais, acho que R\$ 400,00 e pouco. Não é só coisa da Prefeitura... (Relato de L. M.) [“Se tivesse plano de saúde e cesta básica já ajudava”, completa outra educadora].

É importante pontuar também que, na estrutura da creche, o único profissional contratado que tinha função definida era o recreador. A carteira profissional dos profissionais que atuavam diretamente com as crianças, cuja obrigação de assinatura é da OSC, trazia esse registro, mas para os outros profissionais a definição era bem generalista: “auxiliar de creche”, havendo uma indefinição quanto à função específica a ser realizada por este profissional.

Assim, a visão de que o auxiliar de creche deve “ser pau para toda obra”, totalmente articulada com a polivalência exigida atualmente nos diferentes setores que compõem o mercado de trabalho, acaba sendo ratificada pela própria noção que muitos elaboram sobre sua atuação.

Por fim, ao abordarem os aspectos negativos de sua prática, muitos educadores transmitem um grande desânimo e baixo nível de comprometimento com a luta pelas melhorias que se acham merecedoras, numa postura, por vezes, conformada, como o relato abaixo evidencia:

Realmente o salário é muito baixo pelas responsabilidades que a gente tem. Mas não é aqui na creche que eu tenho que reclamar. Eu tenho que reclamar é com o dono da ONG, mas nunca tive oportunidade (Relato de B. C.).

No que se refere aos profissionais responsáveis pelo atendimento direto às crianças, o ano de 2008 marcou um momento de transição muito significativo: após o pontapé inicial de se providenciar a lotação de professores efetivos da SME para os cargos de diretor(a) e professor(a) articulador(a) da creche, houve a criação do cargo agente auxiliar de creche no Quadro de Pessoal de Apoio à Educação.

Esclarece-se que, segundo a Lei 3.985/2005, o acesso ao cargo de agente auxiliar de creche dar-se-á por meio de concurso público de provas e títulos. Com salário inicial de R\$ 671,10, o agente auxiliar de creche é um profissional com nível fundamental completo que trabalha durante 40 horas semanais para realizar, entre outras, as seguintes tarefas: participar em conjunto com o educador do planejamento, execução e da avaliação das atividades propostas às crianças; participar da execução das rotinas diárias, de acordo com a orientação técnica do educador; receber e acatar criteriosamente a orientação e as recomendações do educador no trato e atendimento

à clientela; responsabilizar-se pela alimentação direta das crianças; cuidar da higiene e do asseio das crianças.

A ausência de esclarecimento sobre quem é o educador que, por repetidas vezes, é posto como referência para o agente auxiliar de creche evidenciou a separação entre *o que era visto como pedagógico e o que não era*, ideia tão duramente criticada durante a mobilização pela institucionalização da educação infantil como segmento educacional.

Desta forma, a disposição da LDB de que “a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil [...] [é] a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996, art. 62) é escamoteada com a divisão de tarefas: o agente auxiliar de creches que cursou, obrigatoriamente, até o Ensino Fundamental não está exercendo o magistério, ele é só um “apoio”. Quem exercerá o magistério, sem se envolver com atividades que não remeta ao *pedagógico* – no sentido *lato* do termo –, será o docente.

Docente esse que, muito recentemente tem chegado às creches públicas cariocas: os primeiros mil e quinhentos professores de educação infantil (PEI) classificados após a realização de concurso público para o cargo – criado em 1º de setembro de 2010, por meio da Lei nº 5.217 – foram convocados para posse em junho do ano corrente. O salário do PEI, para o cumprimento de uma carga horária de 22 horas e meia semanais, é de R\$ 1.232,00.

Sem ignorar os muitos embates que estão em curso e os muitos desafios ainda existentes, pode-se concluir que não têm sido vãs as reivindicações pela atuação mais efetiva do Estado no campo da educação da primeira infância, embora os convênios com as organizações sociais continuem ocorrendo para contratação de pessoal, na cidade do Rio de Janeiro. A criação dos cargos supracitados e a abertura de concurso público para suprir as vagas disponíveis não são conquistas de pequena monta.

Considerações finais

Observou-se, com a realização da pesquisa referente à constituição do sistema de ensino público carioca, que a atuação dos sucessivos gestores na área do que hoje é a educação infantil acompanhou o arcabouço ideológico já corrente na esfera federal desde os anos 1940: as políticas públicas foram dirigidas aos moradores das áreas pobres, notadamente das favelas; foram ações meramente assistencialistas, fortemente baseadas no sentido de cooperação e no voluntariado e no assalariamento precário de pessoas desqualificadas para realizar o atendimento às crianças. Em suma, eram profissionais oriundos da mesma classe social das crianças as quais atendem que amargaram dificuldades originadas pela precariedade de condições de vida e trabalho, historicamente impingidos à classe trabalhadora.

Não por acaso, Abramowicz (2006, p. 319) avalia que a “escola e as creches que vêm sendo oferecidas, em alguns municípios, para a criança pequena é de baixíssima qualidade e não é cara, pois ainda permanece no atendimento a esta criança uma professora leiga, com baixa escolaridade; espaços minúsculos; refeições baratas”.

Processos sociais e econômicos em curso, como a reestruturação produtiva e a consolidação do ideário neoliberal, são responsáveis pelo acirramento do desemprego e da baixa qualidade das exíguas ofertas de trabalho, além de minimizarem o compromisso do Estado com as políticas sociais.

Considerando o enorme sofrimento que essas consequências assumem no âmbito das famílias, Carvalho e Almeida ressaltam que as funções sociais e responsabilidades destas são mais demandadas nos dias que correm: “Fragilizada pelos processos e pelas mudanças que marcam a atual realidade; a família vê crescer, paradoxalmente, suas responsabilidades como mecanismo de proteção social” (2003, p. 117).

Tendo em vista que muitas famílias têm buscado a satisfação de suas necessidades no mercado,⁶ recorrendo às instituições de educação infantil como um serviço que podem (ou se esforçar para) custear, indubitavelmente, são as famílias dos trabalhadores que buscam atendimento público para seus/suas filhos/as.

Nesse sentido, a obrigatoriedade da manutenção – com qualidade – de instituições de educação infantil por parte do Estado assume importante conotação, já que é nesse espaço que as crianças devem encontrar o suporte para bem viverem a infância e se desenvolverem, enquanto seus familiares garantem a sobrevivência de cada dia, já que, via de regra, para a classe trabalhadora, a vida tem sido tudo: menos o ócio.

Submetido em 30 de julho de 2011 e aceito para publicação em 24 de novembro de 2011

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil e a escola fundamental de 9 anos. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 317-325, 2006.

ANTUNES, Ricardo. O estancieiro, o príncipe e o artífice: construção e desconstrução da legislação social no Brasil. *Margem Esquerda: ensaios marxistas*, São Paulo: Boitempo Editorial, n. 5, p. 161-175, maio 2005.

BARBOSA, Ana Paula Tatagiba. *O que os olhos não vêem: Práticas e políticas em Educação Infantil no Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Política Social). Escola de Serviço Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2006, 260p.

Disponível em: <http://www.bdt.d.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=856>. Acessado em: 28/11/2011.

⁶ Breve levantamento realizado durante os meses de março-abril de 2011 possibilitou a avaliação de que, nos bairros que compõem a 1ª CRE e adjacências, uma família terá que disponibilizar, ao menos, cerca de 1 salário mínimo e meio em uma creche particular. Os preços variam até três salários mínimos, dependendo do reconhecimento que a instituição conta na localidade (invariavelmente conquistada a partir da adoção de determinada proposta pedagógica) e dos diferentes serviços oferecidos (visita periódica de pediatra, presença de nutricionista, atividades esportivas, entre outros).

BEHRING, Elaine Rosseti. *A Contra-Reforma do Estado no Brasil*. Tese (Doutorado em Serviço Social). Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2002, 341p.

BRASIL. *Medida Provisória nº 813*. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º jan. 1995.

_____. *Lei nº 9.394*, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. *Lei nº 5.692*, 11 de agosto d 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acessado em: 20/07/2011.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 106, p. 117-128, mar. 1999.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Desenvolvimento Social*. Mensagem ao Congresso Nacional na abertura da 2ª Sessão Legislativa ordinária da 50ª Legislatura. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/96MENS3B.HTM./>. Acessado em: 10/01/2004.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira; ALMEIDA, Paulo Henrique. Família e Proteção Social. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: Fundação Seade, v. 2, n. 17, p. 109-122, 2003.

ENGELS, Friedrich. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. 1952. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 18/12/2008.

HELENA, Táis; VENÂNCIO, Maria Tereza. A briga pelas creches. In: As mulheres e o trabalho. *Jornal Em Tempo*. São Paulo: Editora Aparte, 1983. (Coletânea de artigos de jornais e revistas)

IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, Raul de. *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. 16. ed. São Paulo: Cortez; Lima, Peru: Celats, 2004.

KAPPEL, Maria Dolores Bombardelli; CARVALHO, Maria Cristina; KRAMER, Sonia. Perfil de crianças de 0 a 6 anos que frequentam

creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. *Revista Brasileira de Educação*. N. 16, jan./fev./mar./abr. 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE16/RBDE16_06_MARIA_DOLORES_E_MARIA_CRISTINA.pdf>. Acessado em: 04/01/2011.

KRAMER, S. *A Política Pré-Escolar no Brasil – a arte do disfarce*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

MESTRINER, Maria Luiza. O Estado entre a filantropia e a assistência social. São Paulo: Cortez, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Grau. *Experiências de atendimento ao pré-escolar*. Brasília, 1983. (Série Pré-Escolar, 4)

MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL. *Fundação Legião Brasileira de Assistência. Projeto Casulo: dados operacionais do Rio Grande do Norte*. Brasília (DF), 1978. 25 p.

_____. *Fundação Legião Brasileira de Assistência. Vamos fazer uma creche?* Brasília (DF), 1981.

_____. Secretaria de Planejamento e Orçamento. *A Previdência Social é viável*. Brasília, 1986.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Pós-modernismo, marxismo e feminismo. *Margem Esquerda: ensaios marxistas*, São Paulo: Boitempo Editorial, n. 2, p. 95-111, nov./2003-maio/2004.

OLIVEIRA, Jaime Antonio de Araújo; TEIXEIRA, Sonia Maria Fleury. *(Im)previdência Social: 60 anos de história da Previdência no Brasil*. Petrópolis: Vozes; Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (Abrasco), 1985.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Assistência Social. *Memória da assistência social carioca – história oral*. Rio de Janeiro, 2004.

RIO DE JANEIRO (RJ). Prefeitura. Edital Conjunto SME/SMA Nº 08, de 24 de julho de 2007. Regulamenta o concurso público para provimento no cargo de Agente Auxiliar de Creche do Quadro Permanente de Pessoal do Poder Executivo do Município do Rio de

Janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, ano 21, n. 88, 25 jul. 2007. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/sdcgibin/om_isapi.dll?&softpage=_infomain&infobase=25072007.nfo>. Acessado em: 05/12/ 2007.

_____. Lei nº 3.985, de 08 de abril de 2005. Cria no Quadro Permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional que menciona e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.rj.gov.br>>. Acessado em: 13/01/2009.

_____. Lei nº 5.217, de 1º de setembro de 2010. Cria no quadro permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional de Professor de Educação Infantil, acresce o quantitativo de cargos de Agente Auxiliar de Creche e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.rj.gov.br>>. Acessado em: 22/07/2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Conheça a Secretaria. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeConteudo?articleid=94101>>. Acessado em: 26/11/2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 51, p. 73-79, novembro.1984.

_____. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História social da infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANCHES, Emília Maria Bezerra Cipriano Castro et al. *Os serviços financiados pela SAS: um retrato da atenção às crianças pequenas*. São Paulo: Instituto de Estudos Especiais da PUC-SP; Brasília: Secretaria de Estado de Assistência Social/MPAS, 1999.

SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. *Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Ed. Loyola, 1988.

SPOSATI, Aldaíza de Oliveira; FALCÃO, Maria do Carmo. *LBA: identidade e efetividade das ações no enfrentamento da pobreza brasileira*. São Paulo: Educ, 1989.

VIDAL, Érica Rosana Dias. *Dados e relatos sobre cuidados infantis em um complexo de favelas do Rio de Janeiro*. 2006. 107 p. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2006.