

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA- LICENCIATURA

TATIANE NUNES DA CUNHA

“AFINAL, DE QUEM É A CULPA”:

possibilidades, impasses e limites na regularização das Instituições de
Educação Infantil privadas de Porto Alegre

PORTO ALEGRE

2012/2

TATIANE NUNES DA CUNHA

“AFINAL, DE QUEM É A CULPA”:

possibilidades, impasses e limites na regularização das Instituições de Educação Infantil privadas de Porto Alegre

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia- Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Leni Vieira Dornelles

**PORTO ALEGRE
2012/2**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família amada, por toda compreensão, pelos exemplos, por serem pessoas éticas, e terem me proporcionado muitas aprendizagens ao longo da minha vida. Nesta família estão inclusos meus amigos e amigas, irmão e irmã, mãe, professoras e professores, colegas de trabalho e a todos que vivenciaram algum momento dessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Impossível colocar no papel todas as pessoas que fizeram parte de alguma forma dessa trajetória, pois foram muitas. Mesmo assim, farei de forma geral, agradecendo todas as pessoas que, de alguma forma, se fizeram presentes durante esse ciclo da minha vida e que venham outros. E pondo em evidência aquelas que marcaram profundamente esta caminhada.

À minha família, irmã Michele, irmão Carlos e mãe Sirle. Por estar sempre ao meu lado, respeitarem o meu silêncio em diversos momentos que precisava estar focada e compreenderem a minha ausência às vésperas de término de trabalhos.

À minha melhor amiga Débora por escutar minhas lamúrias em diversos momentos que estava exausta e com muita alegria, mesmo sem saber os motivos do meu desânimo me empurrava para seguir em frente. Valeu amiga!

Em especial à minha querida, Michele (mana), por estar ao meu lado em um dos momentos mais difíceis da minha vida e impulsionar-me com seu lindo sorriso e com suas palavras doces, afirmando que no final iria dar tudo certo. E está dando!

À minha orientadora de estágio, Prof^o. Dra. Suzana Vieira Rangel, que me encorajou a pôr em prática a minha ideia inicial de pesquisa e indicou a pessoa que me orientou com muita sabedoria e competência em meu trabalho de conclusão.

À minha orientadora, Prof^o. Dra. Leni Vieira Dornelles, que aceitou orientar esse trabalho e com muito empenho e profissionalismo guiou minha escrita e passou segurança para realizar este trabalho com excelência.

À equipe da Infâncias Escola de Educação Infantil, principalmente à Andréia, Manuela e Magali pelas conversas e palavras amigas durante todo o processo de criação desse texto.

Às minhas queridas colegas da UFRGS, principalmente, à Fernanda, Deise, Elenara e Luciane por compartilharem nesses quatro anos e meio de curso, momentos bons e ruins. Obrigada meninas!

EPÍGRAFE

"Meus amigos são todos assim: metade loucura, outra metade santidade. Escolho-os não pela pele, mas pela pupila, que tem que ter brilho questionador e tonalidade inquietante. Escolho meus amigos pela cara lavada e pela alma exposta. Não quero só o ombro ou o colo, quero também sua maior alegria. Amigo que não ri junto, não sabe sofrer junto. Meus amigos são todos assim: metade bobeira, metade seriedade. Não quero risos previsíveis, nem choros piedosos. Quero amigos sérios, daqueles que fazem da realidade sua fonte de aprendizagem, mas lutam para que a fantasia não desapareça. Não quero amigos adultos, nem chatos. Quero-os metade infância e outra metade velhice. Crianças, para que não esqueçam o valor do vento no rosto, e velhos, para que nunca tenham pressa. Tenho amigos para saber quem eu sou, pois vendo-os loucos e santos, bobos e sérios, crianças e velhos, nunca me esquecerei de que a normalidade é uma ilusão imbecil e estéril"

Fernando pessoa

RESUMO

Este estudo tem por objetivo, apontar para questões que atravessam os modos de regulamento e gerenciamento das escolas de educação infantil privadas do Município de Porto Alegre. Busca pensar sobre as possibilidades com que uma estrutura de governo, opera nesses espaços deixando escapar aquilo que pretende, ou seja, manter sob vigilância, controle e supervisão a vida das Escolas Infantis privadas através de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs). A emergência desse tema justifica-se pela quantidade de escolas infantis privadas que estão funcionando irregularmente junto ao Conselho Municipal de Educação (CME) e pela importância da organização de tais projetos pelas escolas, visto que esse documento não está sendo (re)organizado e/ou (re)apresentado ao CME. Trata-se de uma análise documental e pesquisa bibliográfica que envolveu dados obtidos através do Conselho Municipal de Educação e aportes teóricos que possibilitaram a reflexão e discussão da temática. A partir dos dados levantados e das análises feitas, procurou-se compreender sobre os modos de governo desses espaços educativos e sua necessidade de controle e fiscalização, e para, além disso, como todos os envolvidos nesse processo são governados e governam a si próprios a partir de regras pré-estabelecidas por uma instância maior. A pesquisa tomou como referencial teórico os estudos Kulmann Jr (2007), Susin (2005), Veiga (2001), Bujes (2002), Foucault (1993), Fischer (2001), Dornelles (2007) e Fernandes (2009), entre outros. Interessou, portanto realizar um estudo acerca das invenções das instituições infantis, as leis que regem esses espaços, as impossibilidades e entraves que constituem a abertura de uma instituição e os processos de legalização das mesmas. Os achados destacam que o modo de governo de crianças pequenas se torna possível, quando os envolvidos com a educação das crianças admitem que haja modos de governamentalidade não apenas pelos interesses das escolas ou seus diretores, mas sim por uma enredada teia de relações de poder onde todos estão imersos, capturados, gerenciados, fiscalizados, supervisionados, ou melhor, governamentalizados.

Palavras-Chave: Instituição Infantil. Governo. Irregularização. Gerenciamento e poder.

¹ CUNHA, Tatiane Nunes. “**Afinal, de quem é a culpa?**”: possibilidades, impasses e limites na regularização das Instituições privadas de Porto Alegre. Porto Alegre, 2012/II. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia. Porto Alegre. 2012/II.

Sumário

1.ABRINDO OS CAMINHOS	8
2.ABORDAGEM HISTÓRICA	8
2.1 Infância, história e Educação Infantil.....	8
2.2 A invenção das creches e dos Jardins de Infância no Brasil	14
2.3 Políticas para Educação Infantil.....	18
3. O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO E A REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PRIVADA	21
3.1 Contextualização.....	21
3.2 Cadastramento, Credenciamento e Autorização	26
4. PPP- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: RELAÇÕES ENTRE DOCUMENTO BUROCRÁTICO E O EIXO QUE NORTEIA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.31	
4.1 Problematização	31
4.1.2 Instituições de Educação Infantil Privadas do Município de Porto Alegre:	32
4.2 O que é o PPP?	33
4.3 Relevância social na Escola de Educação Infantil	34
4.4 O que dizem os números?	39
4.5 Afinal, de quem é a culpa?.....	42
5. CONSIDERAÇÕES	47
6. REFERÊNCIAS.....	49

1. ABRINDO OS CAMINHOS

“AFINAL DE QUEM É A CULPA?”: possibilidades, impasses e limites na regularização das Instituições de Educação Infantil privadas de Porto Alegre.

Como o próprio título já apresenta, a temática deste estudo visa refletir e problematizar as questões que atravessam os modos de regulamento e gerenciamento das escolas de Educação Infantil privadas do Município de Porto Alegre. Busca pensar sobre as possibilidades com que uma estrutura de governmentação, opera nesses espaços deixando escapar aquilo que pretende, ou seja, manter sob vigilância, controle e supervisão a vida das Escolas Infantis privadas através de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs).

O presente trabalho está diretamente vinculado às minhas experiências acadêmicas e profissionais. Surgiu de reflexões feitas sobre diversos espaços educacionais infantis que circulei durante minha formação e não pude participar diretamente da construção dos seus Projetos Político Pedagógico – PPP. Partiu também do espanto que tive quando fui ao Conselho Municipal de Educação – CME para pesquisar os nomes das escolas e deparei-me com números alarmantes relacionados às escolas que estão irregulares no nosso município em função da falta ou inexistência dos seus PPPs.

Neste trabalho, analiso um documento que traz dados acerca da irregularidade das escolas infantis privadas e para refletir sobre essa temática me debrucei em aportes teóricos que auxiliaram a pensar nessas questões.

Os achados destacam que o modo de governmentação de crianças pequenas se torna possíveis, quando os envolvidos com a educação das crianças admitem que haja modos de governamentalidade não apenas pelos interesses das escolas ou seus diretores, mas sim por uma enredada teia de relações de poder onde todos estão imersos, capturados, gerenciados, fiscalizados, supervisionados, ou melhor, governamentalizados.

Este estudo está dividido por capítulos, sendo que no segundo apresento, abordagem histórica acerca da infância, das invenções das escolas e das políticas para crianças; no terceiro apresento o Sistema Municipal de Ensino – SME e a regulamentação da Educação Infantil privada; no quarto trago discussões sobre o PPP como documento burocrático e eixo norteador às práticas pedagógicas e por fim, no quinto capítulo apresento as conclusões desta pesquisa.

2. ABORDAGEM HISTÓRICA

2.1 Infância, história e Educação Infantil.

Quando falamos sobre as crianças e nos momentos que estamos envolvidos com elas, somos movidos a pensar ou compreender a infância como um conceito atemporal. Uma visão de infância que depende do outro para tudo, para se desenvolver intelectualmente, corporalmente, moralmente e psicologicamente. Essa infância é compreendida como um momento privilegiado, representando a plena pureza e bondade existente na sociedade. Este período da vida é visto por alguns, como um ideal de perfeição, visão que predomina no senso comum. Em função das perspectivas de significar a infância estarem naturalizadas, acaba diminuindo o espaço para que possamos perceber outras formas de pensá-la, escutá-la e olhá-la e, além disso, para problematizar os processos pelos quais vieram a constituí-la deste modo.

As instituições de educação para a criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção. Não se trata apenas da educação infantil: a história da educação em geral precisa levar em conta todo o período da infância, identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas.

Em alguns dicionários da língua portuguesa, a infância é considerada como o período de crescimento, do ser humano, que vai do nascimento à puberdade. Para o estatuto da criança e do adolescente (Lei n 8.069, de 13/7/90) criança é a pessoa até os 12 anos de idade incompletos. Etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os sete anos que representariam a passagem para a idade da razão.

Por outro lado a partir das ideias de Bujes (2002) penso que seja preciso analisar a infância enquanto instituição social para compreender as diferentes percepções que dela teve o mundo ocidental a partir da Idade Moderna. Em Varela e Álvarez- Uría (1991) está presente a ideia de que é possível traçar a genealogia do campo infantil para compreender as transformações que aí se dão e para melhor entender suas representações atuais. Duas aproximações com o mundo infantil estariam, para os autores, prefigurando as atuais representações de infância: aquela dos humanistas e moralistas do século XVI- reformadores protestantes e católicos- com seus distintos projetos de governo e táticas de intervenção, que vão desde a organização do Estado até a educação da infância; e as ideias de Rousseau, que

redefinem o campo da infância e traçam para ela um novo programa educativo para a sociedade do século XVIII.

A organização da sociedade, já a partir do século XVI, mostra mudanças nas dinâmicas que se estabelecem entre as diferentes classes sociais, com o surgimento de um estrato médio que vem a realizar o papel de fiel da balança entre a nobreza e o povo. Nesse momento a educação e a família são peças-chaves dos programas políticos para manter a paz e o equilíbrio na sociedade. A infância, que deixa de ocupar o lugar que tivera durante a Idade Média, como resíduo da vida comunitária, como parte de um grande coletivo (GÉLIS, 1986), corresponde a uma criança que passa a ser percebida como um ser inacabado, carente e individualizado. É para este recorte da população que se reconhece a necessidade de resguardo e proteção (NARODOWSKI, 1994).

Através das leituras realizadas, para fundamentar as questões que rondam a infância em meu Trabalho de Conclusão de Curso, entendo que as crianças são inseridas num regime discursivo que reconhece a necessidade de iniciar de modo precoce e bem orientado a sua criação e instrução. Estas inovações estão presentes em escritos de Erasmo e Vives que “elaborarão toda uma série de planos, com a finalidade de que os meninos sejam iniciados precocemente na piedade e nas belas letras, e justificarão a importância dada a esta tarefa, por sua vinculação com a instauração de uma nova ordem social” (VARELA E ALVAREZ-URÍA, 1991, p.56). Para Bujes:

A infância descrita pelos humanistas e reformadores ao mesmo tempo em que está apta a ser adestrada, por ser maleável-cera branda argila úmida-, é vista também como carente de razão e marcada pelo estigma do pecado. Estas são as razões pelas quais se institui para ela um estatuto de *menusvalia*/minoridade, de diferenciação em relação aos adultos, de uma nascente especificidade própria. (BUJES, 202, p.46)

São estas as formulações que nos dão a ideia de que surgem novas percepções envolvendo as crianças. Percepções estas, portanto, que vão orientar os caminhos que a infância percorrerá por um bom tempo e, que, vão servir de ponto de partida para que outras concepções sobre esta etapa da vida dos sujeitos humanos, dois séculos mais tarde, venham a ocorrer. As percepções de infância destacadas acima, formas de pensá-la, estarão associadas a uma série de iniciativas socializadoras que vão, aos poucos, disseminarem-se pela sociedade europeia. Essas irão marcar as novas práticas de cuidados, as relações entre adultos e crianças, as expectativas familiares em relação ao futuro de seus filhos, as novas relações afetivas entre as gerações e, sobretudo, as práticas de seu enclausuramento. De acordo com Bujes:

É preciso não esquecer, todavia, que o sentimento nascente e a especificidade de que a infância começa a ser dotada não escondem certa ambiguidade: alguns deveres que passam a ser exigidos às crianças nobres só serão aceitos por via de um sentimento de docilidade e de obediência que a educação se encarregará de produzir. Assim,

este movimento mais geral que dota a infância de certos atributos, de certas características, de certas qualidades, encontra-se em conexão com a introdução de instituições voltadas para o seu recolhimento e sua educação. (BUJES, 2002, p.47)

Para Varela e Alvarez-Uría (1991), isto, no entanto, não se fará do mesmo modo para todos: “de fato, tal como acontece hoje, existiram então diferentes infâncias cujas formas de socialização variaram consideravelmente” (idem, p.59).

Nestas considerações que pretendem identificar as mudanças nas representações da infância no período de início da idade moderna, não devemos esquecer Locke (1989), o ideólogo da burguesia inglesa emergente. Na sua concepção, é a educação que distingue as classes elevadas das inferiores; sendo assim o maior patrimônio que as classes “distinguidas” podem deixar aos seus filhos são: virtude, sabedoria, boas maneiras e instrução. O empirismo lockiano com seu modelo de educação está profundamente implicado na afirmação de uma classe emergente - a burguesia. Mas ele não surge como nos acostumamos a entender nas postulações modernas, como resposta à necessidade de afirmação desta classe social. Ele é, ao invés, uma das suas condições de possibilidade.

Nos humanistas, filósofos e reformadores dos séculos XVI e XVII, que se dedicaram a falar sobre a infância, a referência a uma natureza infantil começa a aparecer com bastante ênfase. Os enunciados que passam a compor este e a operar neste regime discursivo nascente nos revelam a condição diferenciada que é atribuída ao sujeito infantil. O modo de conceber esta sua natureza - uma narrativa cambiante, instável, peculiar a cada época, mas recorrente muitas vezes, nos revela que esta criança que passa a ter características e sensibilidades próprias, é vista também, como ameaça, desafio, risco... E esta natureza própria da infância dota-a de aptidões, talentos, dons tidos como naturais.

A marca que distingue os autores dessa época é a de uma visão pejorativa e negativa da natureza infantil associada com o mal. Para Locke (1989), é preciso desviar a criança da sua natureza que a torna frágil, para conduzi-la à razão, o que impõe a necessidade do controle pedagógico. Para, Descartes (1978) as crianças não são confiáveis porque lhes falta à razão, sinal de sua animalidade e selvageria; sua natureza é voltada para o prazer, o instinto, a desordem. É preciso, então, curvá-las a obediência, forçá-las a razão. Ariès (1981) sustenta a ideia de que o fato de a criança encontrar-se sem recursos frente ao mal, se ela é impotente em relação às forças do instinto, por suas fragilidades, justifica a intervenção. Segundo Bujes:

A narrativa da infância, configurada nas obras dos reformadores humanistas e dos ideólogos sociais e que marca de modo bastante significativo as iniciativas de socialização e de educação das crianças nos séculos XVI e XVII, vai se ver submetida a uma importante mutação com o surgimento do *Emílio*, escrito por Rousseau e publicado em 1762. Há aqui um ponto de inflexão no discurso sobre a

infância, aproximando-o daquilo que até hoje caracteriza o que é tomado como “o verdadeiro sentido da infância”. (BUJES, 2002, p.49)

Rousseau (1762), no *Emílio*, vai produzir uma metáfora: uma tentativa de descrever um sistema de educação de acordo com a natureza. De fato, ele não pensa num retorno ao homem natural, o que quer é mostrar uma distinção entre as “potencialidades” próprias do ser humano e as “qualidades artificiais” produzidas pela sociedade e pela cultura. O autor tem bastante clara esta visão idealiza - esta “utopia”, do que consiste o estado de natureza do humano.

Assim, o que é original no seu modo de pensar é esta distinção, esta dicotomia entre homem natural e homem social, o homem contrapondo-se à sociedade, e a noção de que a natureza humana não está corrompida pelo pecado original, sendo, portanto, essencialmente boa. O que cabe destacar no pensamento do Rosseau que ele vê a natureza como sábia; é mister deixá-la agir, sendo preciso para isso descobrir as verdadeiras necessidades naturais das crianças. É a necessidade de preservar a natureza da criança-original, perfeita, madura, vai exigir um controle cuidadoso de sua educação e de seu ambiente para atender aos estágios naturais do seu desenvolvimento. É, portanto, para o autor, que o conhecimento da natureza da criança permite ao mestre pôr em ação a disciplina capaz de emancipá-la. Assim, o bom cidadão livre e emancipado é produzido por um processo de autoformação e automonitoramento.

Recorro também a Kant (1996) para agregar outras pistas que nos levem a entender ainda mais o projeto educacional voltado para construir o sujeito infantil moderno. O autor, em *Sobre a pedagogia*, escrito entre os anos de 1790 e 1800, destaca-se como um dos principais porta-vozes dos ideais iluministas para a educação. É esta que vai tirar o homem do estado de selvageria para fazê-lo conquistar a condição a que tem direito: o acesso à racionalidade. Sem a educação ele não se torna verdadeiramente homem. A educação da infância menor para Kant são tarefas que devem ser ministradas pela família ou pelos substitutos, no caso os cuidadores na ausência dos pais.

A infância para Rousseau é desprovida de razão e inocência, essas características marcantes dos sujeitos infantis foram-se naturalizando e causaram efeitos sociais e profundos que obtiveram um longo alcance.

Nas ideias de Kant e Rousseau e em muitas outras análises sobre a educação, encontra-se uma percepção de sujeito: um sujeito único e singular, que esta no centro dos processos sociais, alguém que vai atingir a maioria através da razão, mas que necessita da educação para que tal processo se dê na direção desejada da sua inteira destinação, isto é que,

“o transforme no dono de sua própria consciência e um agente de sua própria história” (VEIGA-NETO, 2000, p.50). Para Bujes:

O projeto educacional moderno é um projeto civilizador: estabelecer novas pautas de conduta para os seres humanos. Seu principal objetivo foi o de operar o distanciamento entre o homem e a natureza- vista como um estado de selvageria-, individualizando cada vez mais o sujeito. A noção moderna de infância que foi incorporada no discurso paulatinamente se difundiu e foi apropriada por outras instâncias e instituições sociais, esteve associada à produção de novos modos de educação para os sujeitos infantis, especialmente voltados para a institucionalização das crianças.(BUJES, 2002, p.55)

A partir das leituras realizadas, penso que estes discursos, estes raciocínios e estas novas posições de sujeitos referidas aos infantis - estes esquemas de racionalidade- nada mais são do que sistemas de ideias que permitiram pensar diferentemente o que é ser criança e introduziram, ao mesmo tempo, novos aparatos para seu controle e regulação.

Trata-se de uma ruptura nas maneiras de ver os sujeitos infantis, concebendo-os como novos indivíduos, numa “revisão da imagem pastoral da pessoa em relação com uma noção moderna, científica, do cidadão racional” (POPKEWITZ, 1994, p.190). Essa ruptura não constituiu, no entanto, um acontecimento isolado e fortuito; ela faz parte de um quadro de mudanças epistêmicas que permitiram atribuir novos significados a certos objetos, ou mesmo fizeram emergir novos objetos do olhar.

O ideal de desamparo da infância, a necessidade de sua preservação, por um lado, e a invenção ou, para ser mais precisa, a elaboração de uma noção moderna de infância identificada com a necessidade de cuidá-la, mas também educá-la, vão se dar associados com a implantação do moderno dispositivo pedagógico. Foi esta fixação de um conceito de infância que possibilitou que ela fosse vista como um processo/objeto universal. Tal fixação se deu por força de influências vindas de muitos “lugares”: do campo da Medicina, Pedagogia, Psicologia, Direito, das campanhas de moralização, de higienização, de escolarização, etc. Também foi essencial para este processo a busca de certa uniformidade e coerência nesta conceptualização.

Portanto, os autores até estudados me possibilitam pensar que as “ficções” e as narrativas sobre esta infância moderna tiveram, através de seus efeitos de categorização, e normalização, ou seja, permitiram pensar diferentemente o que é ser criança e introduziram, ao mesmo tempo, novos aparatos para seu controle e regulação, uma função regulatória na ordem pública e privada. Elas também constituíram uma das condições de possibilidade para o estabelecimento de políticas sociais para a infância, entre elas, as da Educação Infantil

institucionalizada. No próximo item estarei dissertando sobre o surgimento das creches e jardins de infância no Brasil.

2.2A invenção das creches e dos Jardins de Infância no Brasil

Há uma diversidade de opiniões sobre as causas e os temas que teriam influenciado a constituição das instituições pré-escolares: creches, escolas maternais e Jardins de infância. Neste subcapítulo, pretendo apresentar uma pequena análise sobre a história dessas instituições, em nosso país, no campo da assistência à infância, sendo uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino. Essa assistência tinha como um dos objetivos centrais, auxiliar a mulher pobre trabalhadora perante as suas condições de vida precária. Sobre essa assistência, trago Kulmann Jr:

[...] Situa-se como resultado de uma articulação de forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas em torno de interesses sustentados por três influências básicas: a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa. Além dessa composição de forças, a infância, a maternidade, e o trabalho feminino também são aspectos presentes na história das instituições de educação infantil (KULMANN JR, 1998, p.77)

Portanto, o autor é contra a polarização que coloca de um lado o caráter assistencial das instituições, opondo-o ao educacional, como foi corrente em parte da população brasileira sobre a Educação Infantil, argumenta que se identificam, nessa produção, etapas, localizando primeiro a médica, depois a assistencial, “culminando nos dias de hoje, na etapa educacional, entendida como superior, neutra ou positiva” (1998, p.77).

O surgimento da Educação Infantil institucionalizada, especialmente das creches, como um fenômeno social, articulou, no Brasil, interesses, de modo a representar posições de grupos em situação de vantagem na estrutura social. Trago novamente Kuhlmann Jr:

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo que foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. [...] O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação de uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional (KUHLMANN JR, 1998, p.4).

As primeiras propostas de instituições pré-escolares no Brasil ocorreram em 1899 quando fundou-se o *Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro*, instituição pioneira, de grande influência, que mais tarde abriu filiais por todo o país. Também foi o ano de criação da *Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado* no Rio de

janeiro, a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro. Antes disso ocorreram manifestações em alguns momentos relacionados às instituições pré-escolares.

Foi lançado um jornal em janeiro de 1879 no Rio de Janeiro, destinado às mães burguesas, chamado *A Mai de Família*. O redator era um médico especialista em moléstias das crianças. Nos seus escritos havia um artigo que referenciava à creche no Brasil. O texto se intitulava *A Creche* (asilo para primeira infância), o autor relatava que sentia-se preocupado com a lei do Ventre Livre, que trazia um problema para as donas de casa em relação à educação das crianças de suas escravas. Ainda mostrava a questão de a creche popular ter sido criada apenas para atender as mães trabalhadoras e não às operárias industriais.

Outra manifestação que ocorreu, foi no ano de 1883, uma tentativa de realizar um Congresso da Instrução, que não ocorreu, no entanto resultou na Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro e na publicação dos textos que eram para serem utilizados para a apresentação do congresso. Essa exposição caracterizou-se, na questão da Educação Pré-escolar, pela legitimação dos interesses privados. Na prática as iniciativas para implantação de Jardins de Infância para as crianças pobres não se concretizavam. A maior preocupação dos indivíduos vinculados às instituições Pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas.

As primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil foram implantadas durante as duas décadas iniciais do Século XX, isto porque era a demanda que aparecia nos congressos que abordavam a assistência à infância. Recomendava-se a criação desses espaços junto às indústrias, defendendo a criação de uma regulamentação das relações de trabalho, especificamente quanto ao trabalho feminino.

Existem alguns exemplos de creches e escolas maternas em indústrias, porém esses espaços não eram considerados como um direito dos trabalhadores e seus filhos (as), mas como uma dádiva dos filantropos, estes que se dedicavam ao atendimento educacional à infância por entidades assistenciais.

Foi fundado em 1899, o *Instituto de Proteção e assistência à Infância do rio de Janeiro (IPAI-RJ)*, por um médico, logo abriram 22 filiais em todo o país, sendo que 11 delas disponibilizavam creches que atendiam em sua maioria filhos/as de empregadas domésticas e não de operárias.

Em 1906, no Distrito Federal, foi criada outra entidade de assistência à infância, chamada *O Patronato de Menores*. Seus criadores foram juristas brasileiros que inauguraram

a *Creche Central*, com a finalidade de abrigar as crianças cujas mães trabalhavam fora de casa.

Em São Paulo, no ano de 1901, foi fundada a *Associação Feminina e Beneficente e Instrutiva*, local destinado a formação de professoras para as escolas maternais (espécie de creche e jardins de infância). Essa associação foi criada por um grupo de senhoras, que eram professoras em sua maioria, sob a coordenação de Analia Franco, espírita e filiada ao Partido Republicano, tendo como objetivo amparar e educar as mulheres e os filhos/as de empregadas e operárias.

A proposta de constituição das creches era objeto de controvérsias, por um lado se defendia a responsabilidade da mãe na educação da pequena infância e do outro as condições de vida das mulheres pobres e trabalhadoras, embora não deixassem de ser responsabilizadas por sua situação. O aparecimento dessas instituições representava a sustentação dos saberes jurídicos, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestado e que tinha como principal pilar a questão da Infância. Esses três saberes apresentavam diferentes justificativas para a implantação de creches, asilos ou jardins de infância. Juntos articulavam-se tanto na composição das entidades, como na participação e organização de congressos sobre os temas da assistência, da higiene, da educação, etc.

Em 1922, no Rio de Janeiro, ocorreu o primeiro *Congresso Brasileiro de Proteção à Infância*. Tendo como objetivo tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente referenciam à criança. As discussões eram a partir de diversos pontos de vista como: pedagógico, social, médico, higiênico, relações familiares, sociedade e o estado.

A proposta era abarcar o conjunto das questões que poderiam envolver a infância a ser assistida. Na elaboração dessas políticas sobressaem três influências básicas que constituíram a composição dessas forças: a médico-higienista, o jurídico e a religiosa.

Os médicos ganharam um papel preponderante nas discussões sobre as crianças, pois houve avanços no controle da mortalidade infantil, a pausterização do leite de vaca que permitiu o uso das mamadeiras fosse difundida, as consultas de lactantes aumentaram, cresceram as instituições que disponibilizavam diariamente leite gratuito às mães.

O papel dos higienistas era discutir os projetos para criação de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar, apresentar sugestões para todos os ramos de ensino, especificamente com relação à educação primária e infantil. Segundo Kuhlmann Jr:

Na educação, essa influência foi fundamental, presente em inúmeros aspectos. São vários os médicos que de algum modo redirecionaram suas atividades profissionais ou políticas à educação, como donos de escolas, membros de órgãos

governamentais, pesquisadores, membros de associações dedicadas à educação popular, etc. (KUHLMANN JR, 2007, p.90).

A influência jurídico-policial possibilitou um olhar para a legislação trabalhista que estabeleceu também medidas que passaram a constituir o campo da assistência, voltadas para os mais pobres. Tinham como objetivos: construir creches e jardins de infância, disponibilizar recursos para o maior aproveitamento do ensino público primário, amparar e proteger os menores abandonados, proibir a venda de produtos por menores, promover assistência aos menores detentos, reformar as prisões de menores e realizar fiscalizações em todos os asilos e instituições de assistência pública e privada.

Assim como as instruções médico-higienista e jurídico-policial, a influência religiosa também teve sua parcela de participação. A Igreja católica considerava-se a única instituição que poderia estruturar a ordem e possibilitar felicidade ao povo. Assim criaram-se congressos a fim de programar as novas políticas assistenciais. Portanto, não houve uma única instância que possibilitou o surgimento das escolas de Educação infantil, foram diversos setores ligados a interesses econômicos, políticos, institucionais e sociais. Esses setores, cada um com seus interesses, marcaram a criação e difusão das escolas de educação infantil e a meu ver nenhum sobressai o outro.

As instituições de educação infantil foram originadas na primeira metade do século XIX, a maioria com suas propostas na perspectiva de atendimento exclusivo aos pobres. Essas divisões sociais se mostraram com clareza sendo o jardim de infância destinado às crianças ricas, em instituições particulares ou mesmo públicas e aquelas destinadas para as pobres. As instituições destinadas à infância em um primeiro momento foram pensadas para ser um lugar de guarda, de assistência e não de educação. Tendo como duas características principais: retirar as crianças das ruas e propiciar baixa qualidade de atendimento às crianças. Com o tempo foram-se percebendo que não havia nesses espaços objetivos educacionais e nem preocupações educativas.

De um lado estavam os defensores das escolas de educação infantil, defendendo a construção de um local que possibilitasse às crianças um bom desenvolvimento, pensando em torná-las mais educadas e obedientes, adaptá-las à sociedade, que se desenvolvessem fisicamente e afetivamente e reconheçam suas necessidades de brincar e divertirem-se. Por outro lado permaneciam uma parcela de pessoas que acreditavam que o papel de educar as crianças era da família e a criança que frequentasse à escola tinha como culpada a mãe por não conseguir cumprir com o dever natural e biológico da maternidade. Entendo, contudo, que as concepções e propostas educacionais para a criança pequena não são frutos da história

recente dessa instituição, foram uma construção que envolveu ações políticas, sociais, jurídicas e médicas.

2.3 Políticas para Educação Infantil

Para discorrer sobre as políticas para educação infantil nesse capítulo que encerra, mesmo que rapidamente, a retomada da historicidade da infância, utilizarei três perguntas que abrem o último capítulo do livro: “Infância e Educação. Uma abordagem histórica” de Kuhlmann Jr, para problematizar o surgimento das leis que viabilizam o funcionamento dessas instituições.

Que significados históricos poderiam extrair de todo o processo que resultou no reconhecimento da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96)? Quais implicações políticas e pedagógicas decorrentes desses significados? Que perspectivas se poderiam estabelecer para a formação dos profissionais tendo, em vista o grande contingente de leigos, especialmente nas creches?²

A escola de educação infantil não pode ser pensada distante da organização social. Essa organização é oriunda de inúmeros aspectos que cruzaram e marcaram a modernidade. A forte industrialização exigindo uma população trabalhadora nos centros urbanos, a organização desta população nas cidades, a divisão do trabalho, o ingresso da mulher no mercado de trabalho, etc., exigiu uma nova organização política, social e econômica da sociedade que incidiu sobre a população infantil. Com isso, passamos a ter legislações específicas que organizam e governam os infantis normatizando, ou seja, estabelecendo normas e submetendo a regulamentações e normalizando, ou seja, regularizando e padronizando a vida das crianças.

Sendo assim, em outubro de 1988 foi promulgada a nossa atual Carta Magna que expressa o pleno direito à educação dos cidadãos e cidadãs brasileiras. A partir desta Constituição, em 1996, a lei 9394 determina que a Educação Infantil (creches e pré-escolas) seja a primeira etapa da Educação Básica. Isto contribuiu para alterar o olhar para as infâncias que passou a fazer parte das políticas públicas, no que diz respeito a espaços

² Apesar de a estatística mostrar o quanto temos que nos mobilizar para que as crianças sejam prioridades e que a esfera pública invista na Educação Infantil a mesma reportagem mostra que houve avanços nas matrículas no Rio Grande do Sul.

institucionalizados. Com isso, cada município deve organizar os estabelecimentos que atendem crianças de 0 a 5 anos. Entretanto há pouco tempo saiu uma reportagem em um jornal de grande circulação que dizia:

O Rio Grande do Sul terá pouco a comemorar hoje, quando se celebra pela primeira vez o Dia Nacional da Educação Infantil. Segundo um cruzamento de dados feito pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE), apenas 29 dos 496 municípios gaúchos, o equivalente a 6% do total, atingiram as metas para creches e pré-escolas estabelecidas há mais de uma década pelo Plano Nacional de Educação (PNE), (ZERO HORA, 25/08/2012).¹

Em 2001 foi aprovada em Porto Alegre, a resolução 003/2001 que normatiza o trabalho das escolas de educação infantil. Esta resolução no seu artigo segundo expressa com clareza: “a educação infantil constitui-se em ação pedagógica intencional, caracterizada pela indissociabilidade entre cuidar e educar, considerando as vivências socioculturais das crianças”.

Anterior a esta resolução, temos o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), (lei n 8.069, de 13 de junho de 1990) no artigo segundo considera a criança para os efeitos da “Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos.” A lei no seu artigo quarto determina que “é dever da família, da comunidade, da sociedade, em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”.

Em 20 de novembro de 1989 é adotada a Convenção Sobre os Direitos da Criança sendo a mesma ratificada pelo Brasil em 24 de Setembro de 1990 e entrando em vigor em 23 de Outubro de 1990. A Convenção, no artigo 12, vai tentar posicionar a criança em um lugar onde jamais ela foi alçada anteriormente, (embora ela de fato não esteja neste lugar). O artigo 12 assegura a toda à criança “[...] que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com [ela], levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança”.

A criança por fim ganhou voz! Será? A partir daí presume-se que ela possa falar dela própria, opinar, sugerir, explicar, solicitar, etc., todavia como sublinha Lee (2010) existe uma ambiguidade muito grande sobre isso. Ao mesmo tempo em que as crianças se mostram muito falantes, esta fala das crianças é posta em cheque porque segundo o autor, nos momentos em que é necessário considerar o que a criança diz, tende-se a chamar um adulto para validar a

fala da criança em virtude de considerar o pensamento dela imaturo, mágico, fantasioso, ilógico.

Farei uso do pensamento de Bujes (2002) ao que a “educação da infância, insere-se, pois num conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações, através de controle e de normalização” (pg.92). Nas pegadas da autora citada, entendo a escola de educação infantil como “um espaço de poder, um lugar onde as crianças se constituem como determinados tipos de sujeitos, onde elas constroem sua identidade” (1999, p. 158). Também entendo a escola de educação infantil como um lugar onde as crianças são esquadrihadas, classificadas e reguladas a partir dos discursos legitimados como verdadeiros, dentre eles e com grande força a psicologia do desenvolvimento.

Segundo Walkerdine (1998) as práticas pedagógicas estão completamente atravessadas pelos conhecimentos e princípios postulados pela psicologia do desenvolvimento. A grande expressão disso é a adesão em massa ao construtivismo pedagógico que coloca a criança como o centro da atividade pedagógica e a crença que a criança se desenvolve no seu próprio ritmo, que trabalhe individualmente e que seja livre a fim de tornar-se um adulto racional. Isso trouxe uma série de consequências, dentre elas, o afrouxamento das regras de conduta e as avaliações a partir de um padrão por estágios, que ao fim e ao cabo, desconsideravam uma série de acontecimentos, experiências e vivências na vida das crianças e suas famílias.

Penso que seja necessário entender o conhecimento como sistemas de verdade que são produzidos, avaliados e legitimados. Segundo Rose (1998) o conhecimento é de suma importância para o pleno governo das populações infantis e deve-se estender isto para dentro dos espaços de educação infantil e pensar na importância de se conhecer as crianças, entender como elas pensam e agem? Do que gostam e brincam? E a partir disso, pensar o que fazer e como usar o que sabemos sobre elas?

Conhecer alguns discursos (médicos, psicológicos, pedagógicos) possibilitará à escola um melhor governo da sua população infantil. Na medida em que se conhecem os discursos que produzem a criança existe a possibilidade de fazer uma proposta pedagógica regulada ao que ela deseja e vice-versa. Essa regulação redundará em um governo mais eficaz, no sentido de forjar uma escola mais voltada para as infâncias. Os conhecimentos que temos que saber sobre as crianças tornam “a alma pensável em termos de uma psicologia, uma inteligência, uma personalidade e, portanto, possibilita que certos tipos de efeito” (ROSE, 1998, p.42). Estes modos de ação, segundo Popkewitz (1998) “atuam sobre as disposições, as

sensibilidades e a consciência, capacitando, assim, os indivíduos a serem atores produtivos e autônomos” (pg.32).

Espera-se que a/o professora/o seja mais competente em relação a sua formação e que sua trajetória acadêmica e profissional tenha sido desenvolvida com rigor para saber cuidar/educar de cada criança e de todo o grupo como um todo. Espera-se que a escolha profissional tenha sido pautada pelo profundo desejo de re/conhecer que a sua intencionalidade pedagógica fará toda a diferença na vida de cada criança.

3. O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO E A REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PRIVADA

3.1 Contextualização

Em âmbito Municipal, Porto Alegre institui com a Lei nº 8.198, de Agosto de 1998, o seu Sistema de Ensino, com base na possibilidade que a LDBEN estabelece no artigo 8, dos municípios criarem seus sistemas próprios. O Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre têm como órgão normatizador o Conselho Municipal de Educação e como órgão administrador a Secretaria Municipal de Educação. A lei que cria o sistema define, dentre outras, as competências dos dois órgãos no que diz respeito ao sistema de ensino e às instituições de educação pertencentes a ele, afirmando que dele fazem parte todas as instituições de educação públicas municipais (infantis, fundamentais e médias) e as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, que não estejam associadas a outro nível de ensino.

A opção do Executivo Municipal pela criação do sistema de ensino coloca Porto Alegre na vanguarda do movimento pela autonomia da normatização da educação praticada nas escolas da rede municipal e também na educação infantil privada.

Criado, assim, o Sistema Municipal de Ensino, o município de Porto Alegre obteve autonomia administrativa, pedagógica e legal para construir normas próprias para a educação das instituições, todas situadas no município de Porto Alegre possibilitam que as normas por ele estabelecidas contemplem a realidade social, política e educacional que perpassa as instituições e das famílias que delas se utilizam. O Conselho Municipal de Educação, a partir de então, e com base no ordenamento legal para a Educação no país e nos documentos emanados no MEC, passa a emitir as primeiras resoluções normativas, das quais analisarei aquelas voltadas para a educação infantil.

Não é difícil imaginar a resistência que as instituições de educação infantil, vão evidenciar frente a esse novo processo de regulamentação, agora capitaneado pelo Conselho Municipal de Educação- CME e iniciado pela discussão do projeto da Resolução CME nº 003/2001, que estabelece as normas para oferta de Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino. O Conselho surge como mais um órgão com competências fiscalizadoras e normativas (antes era apenas a saúde, através da vigilância sanitária).

A preocupação/resistência das creches ia desde o possível fechamento das instituições pelo CME até a necessidade de adaptação imediata dos prédios e do atendimento por elas oferecido. Também é preciso destacar a preocupação do CME em relação ao conteúdo da norma da educação infantil que não poderia descuidar de exigências que viessem oportunizar a qualificação, mas que, ao mesmo tempo, a sua aplicação não viesse ocasionar o fechamento de estabelecimentos, reduzindo o atendimento da demanda já represada no município por educação infantil. Por estas razões e para contemplar, no seu conteúdo, as construções sociais já existentes nessa área, a Resolução CME nº 003/2001 foi organizada através de um intenso diálogo com a sociedade civil e educação do Município. A referida Resolução se estrutura sobre três pilares que são os focos do conteúdo de todo o documento, a saber: o projeto político-pedagógico, o espaço físico, e os profissionais das instituições de educação infantil.

As discussões que precederam a regulamentação da educação infantil no Município iniciaram em 1998 lideradas pelo Conselho Municipal de Educação e envolveram a sociedade civil e o poder públicos para dar conta dessas questões que se tornaram cruciais nesse processo: a formação dos profissionais da educação infantil e os espaços onde se dá esta educação. A proposta pedagógica não representava problema para as instituições naquele momento.

As exigências que a regulamentação vinha esboçando, sobre a formação dos profissionais e os espaços físicos, repercutiram diretamente nas creches comunitárias conveniadas, uma vez que as mesmas contavam e ainda contam com a necessidade de fazer adaptações para alcançar os mínimos exigidos nas normas vigentes. Havia, por parte destas instituições, a preocupação de que não adequadas às exigências e com falta de recursos suficientes para tal, teriam que encerrar o seu atendimento. O poder público, através da Secretaria Municipal de Educação, trazia à discussão questões relacionadas à elasticidade dos prazos de cumprimento às exigências postas, uma vez que reconhecia a necessidade de adequação de todas as instituições de educação infantil dos sistemas e não somente das escolas municipais de educação infantil, para quem a norma não trazia nenhum problema,

pois estas já trabalhavam com as condições físicas, de pessoal e pedagógicas presentes nas exigências do CME.

No que refere aos adultos que atuavam com as crianças, a SMED defendia um professor/a em cada grupo, pontuando também a presença do outro profissional para acompanhar o professor/a e, com ele/a, responsabilizar-se pelo trabalho com as crianças durante todo o tempo da permanência delas na instituição. Segundo o ofício enviado ao CME, em 02 de abril de 2001, pelo Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, assinado pelo coordenador da área de Educação Infantil da época, a UFRGS criticava a figura do educador assistente, profissional que o conselho indica para atuar junto com o professor/a, tendo como formação mínima o ensino fundamental, por desrespeitar a LDBEN e consagrar a estratégia de barateamento de mão de obra para profissionais da educação infantil.

O CME, em resposta às críticas formuladas sobre o que a Resolução CME nº 003/2001 afirmou, em relação à formação dos profissionais para atuar na educação infantil em ofício datado de 26 de abril de 2001, que a referida Resolução se “alicerça em análises teóricas, sociais e econômicas do município de Porto Alegre no atual momento histórico. Este conhecimento pressupõe alguns limites, ao mesmo tempo em que aponta para alternativas de superação [...]”.

A habilitação mínima exigida para os profissionais da educação infantil que são responsáveis pelos grupos de crianças e que é constante na Resolução CME nº 003/2001, está assim explicitada nos artigos 12 e 13: professor/a- “formação em curso de Licenciatura, em Graduação plena, admitida como formação mínima à oferecida em nível médio na modalidade Normal” (art. 12, Resolução CME nº 003/2001). Educador/a assistente- “tendo como formação mínima o ensino fundamental, acrescido de capacitação específica para atendimento à criança nesta faixa etária, a ser regulamentado em norma própria” (art. 13, Resolução CME nº 002/2001). ver infâncias que nos escapam

Esta construção resulta da interpretação que o CME faz do artigo 62 da LDBEN que, ao dispor sobre a formação de docentes para atuar na educação infantil, não veta, segundo o CME, a associação de outro profissional, que não professor/a, para atuar, sob a orientação deste, junto às crianças, desde que o primeiro tenha a formação mínima exigida em lei.

Os grupos de crianças, de acordo com a Resolução do CME, são organizados por idade, têm número limitado de crianças por adulto e por professor/a e levam em consideração o espaço físico e a proposta pedagógica. Em cada um deles, é exigida a presença de um

professor/a, que pode ser auxiliado por outro adulto, professor/ ou educador/a assistente. Serão até seis crianças de zero a dois anos por adulto e, no máximo, dezoito crianças por professor/a. Na faixa etária dos dois aos quatro anos, o limite será até dez crianças por adulto e no máximo vinte crianças por professor/a. Crianças de quatro a seis anos serão até 25 crianças por adulto e por professor/a.

Nesta dupla relação professo/a- educador/a assistente (dois adultos) está consubstanciada a possibilidade da atuação de dois profissionais com diferente formação em um mesmo grupo de crianças, permitindo que em determinado horário de permanência das crianças na instituição, não seja exigida a presença do professor junto a elas, podendo ficar sob os cuidados de mais um/a educador/a assistente, sendo mantida, dessa forma, a relação crianças/ adultos, conforme afirma o parágrafo primeiro, art. 16 da Resolução CME nº 003/2001.

Paralela à questão dos profissionais, vem à discussão dos espaços físicos da educação infantil que exige infraestrutura específica para a faixa etária das crianças atendidas (zero a seis anos), bem como pelo prolongado tempo de permanência delas neste local, pois o atendimento é de turno integral (12 horas), tanto nas escolas infantis como nas creches comunitárias. Trago SUSIN, afirmando que:

As escolas infantis privadas têm seus espaços físicos qualificados e estão adequadas às exigências do CME; no entanto, muitas ainda funcionam em espaços improvisados que não estão em conformidade com as exigências do Sistema de Ensino, demandando inúmeras adequações que passam a se constituir alternativas viáveis que permitam a continuidade do funcionamento e a paulatina qualificação a ser definida pelo CME no processo individual de autorização de funcionamento de cada uma das instituições. (SUSIN, 2005, pg. 80).

Embora o CME faça muitas exigências em relação ao espaço físico, (metragens, número de dependências, banheiros exclusivos para as crianças e para os adultos, mobiliário, aeração e iluminação das salas), atende a realidade presente, permitindo, por exemplo, às instituições que não tenham espaço externo próprio, usar os espaços da comunidade, como praças e parque, dando consequência ao propósito presente na Resolução 003/2001 de adequação paulatina das instituições. O conteúdo da Resolução CME nº 003/2001, consonante com as definições nacionais, refere-se ao espaço físico, nos artigos 19 e 23, afirmando que as ações de cuidado e educação devem acontecer em ambiente amplo, tranquilo e aconchegante, cuja organização se dê de forma coletiva, que permitiam às crianças desenvolver atividades individuais ou em grupos, respeitando-se a autonomia. Pensando na organização desses espaços trago Bizarro:

Assim, considero que as crianças nos espaços propostos pelo adulto deles fazem outros usos, diferentes daqueles planejados ou propostos, criam e/ou transformam ainda que temporariamente elementos, disposições e configurações dos espaços em que convivem. Independentemente da proposição pelo adulto de que assim o façam. (BIZARRO, 2010, pg. 34).

Essas narrativas de qualificação do espaço infantil trazem que a organização de determinadas extensões da escola demonstram o quanto este local está apto para atender e educar as crianças e para, além disso, tornam-se locais que são promotores do desenvolvimento infantil adequado, sendo um lugar ideal para as aprendizagens infantis. Esse lugar que a criança é convidada a ocupar sem ao menos ser consultada sobre a sua configuração e organização.

Devem ter mobiliários adequados às atividades pedagógicas e ao tamanho das crianças. Nas dependências das instituições, em prédios construídos ou adaptados, devem ter salas para atividades pedagógicas, administrativas e de apoio, salas de atividades para cada grupo de crianças, iluminadas e ventiladas, com visão para o ambiente externo. Os banheiros, em número suficiente, de uso exclusivo das crianças, devem ter instalações sanitárias adequadas ao seu tamanho. No berçário, haverá local adequado para a higienização dos bebês, com água quente e fria. O espaço externo deverá ser ensolarado e ter sombra, caixa de areia protegida, torneira acessível às crianças e deve ser tamanho compatível com o número de crianças que dele se utilizarão. Todas as dependências tanto internas quanto externas dependerão do número de crianças da instituição, e seu tamanho será definido em metros quadrados, sendo necessários dois metros por criança no berçário, um metro e vinte por criança nas salas de atividades e quatro metros por criança no pátio.

Conforme o Conselho Municipal de Educação, a Resolução CME nº 003/2001 surge num momento de transição e deve considerar as características da realidade sobre a qual incide ao mesmo tempo em que busca a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico na educação infantil. SUSIN (2005), afirma que:

O Conselho entende que esta qualidade se constrói paulatinamente com o compromisso do poder público, da iniciativa privada e da sociedade civil e assume o desafio de contemplar, em seus pronunciamentos, alternativas que possibilitem trabalhar com “a diversidade e a desigualdade de oportunidades que perpassam a realidade educacional no país” (CNE, in RESOLUÇÃO CME 003/2001), não criando impedimentos formais para a oferta desta etapa da educação básica, (Pg. 83).

A posição do CME em relação à flexibilidade no cumprimento das exigências para a oferta da educação infantil que, na condição de órgão normatizador do sistema lhe cabe fazer, está presente na formulação do art. 24 e incisa da Resolução nº 003/2001 na figura da

classificação provisória das instituições do Sistema Municipal de Ensino. Esta posição permite ao CME, mediante acompanhamento da SMED, dar prazos para as adequações necessárias. O presente artigo abre a possibilidade para a criação de instituições sem as condições exigidas pela Resolução, condições estas que poderão ser alcançadas ao longo do seu funcionamento. Isso é permitido tanto para as instituições que surgirem após a vigência da Resolução quanto para as já existentes.

Este foi outro ponto de discordância e crítica ao conteúdo da Resolução pautado por aqueles que acreditavam ser esta uma forma não só de facilitar a proliferação, mas também de perpetuação dos espaços desqualificados de atendimento de crianças de zero a seis anos. As exigências mínimas para o funcionamento das instituições de educação infantil do Sistema estão estabelecidas desde 25 de janeiro de 2001. São bastante flexíveis e permitem que as instituições se adaptem de forma gradativa.

Algumas questões ainda não foram respondidas pelo pouco tempo transcorrido entre a instituição da norma e a sua implementação, pela falta de cumprimento de prazos estabelecidos ou, ainda por falta de fiscalização às instituições de educação infantis espalhadas pela cidade. A norma não é um documento que não possa ser rediscutido, considerado o alcance das suas definições e as consequências resultantes da sua aplicabilidade. Segundo Bujes (2010):

Paulatinamente as vidas das crianças passam a ser alvo de interesse e preocupação por parte das instâncias de poder, mas é apenas quando a população se torna um objeto que pode ser conhecido, medido, descrito em detalhe, que se aprofundam as possibilidades de governá-la. É o caráter *calculável* da população que enseja a possibilidade intervenções cada vez mais *preciosas*, dirigidas à miríade de problemas que afetam a vida humana considerada em seu aspecto *natural*. São os fenômenos naturais da vida humana, inerentes ao conjunto da população que possibilitam a gestão diferencial das normalidades e dos riscos, como acontecimentos possíveis, que podem atingir a esta população. (BUJES, 2010, pg.10).

3.2 Cadastramento, Credenciamento e Autorização

Outro documento do CME, cujo conteúdo se relaciona à educação infantil e aos demais níveis e modalidades da educação, é a Resolução nº 005, de 25 de julho de 2002, que fixa normas, dentre outras, para o credenciamento, autorização e supervisão das instituições de educação básica e suas modalidades, no âmbito do sistema de ensino de Porto Alegre. Ao justificar a emissão desta norma, o CME a qualifica como “essencialmente educativa”, cuja função é regulamentar as exigências previstas à matéria, contribuindo “para a consolidação de

uma nova cultura, fundamentada nos princípios da inclusão e do controle social sobre o estado” (CME, 2002, p.10).

O Setor de Regularização dos Estabelecimentos de Educação Infantil (SEREEI) foi criado em 2001 para implementar ações relativas às atribuições da Secretaria Municipal de Educação no Sistema Municipal de Ensino (SME), Lei Municipal nº8198/98, em relação aos estabelecimentos privados de Educação Infantil. O SEREEI é formado por profissionais cujas atribuições são a orientação e a fiscalização das atividades destas Instituições Educacionais Privadas que integram o Sistema Municipal de Educação. O Setor acolhe e encaminha denúncias referentes aos estabelecimentos, bem como desenvolve ações de cadastramento, orientação e acompanhamento de seus processos de regularização e implementação da legislação educacional. O objetivo final da regularização é o credenciamento/autorização de funcionamento das instituições privadas de Educação Infantil junto ao Conselho Municipal de Educação.

Existem algumas orientações para abertura de escolas de educação infantil privadas, alguns passos a serem seguidos, antes do processo de credenciamento, esses procedimentos são necessários para que o/a proprietário/a possa abrir sua instituição de ensino dentro da regularidade, abaixo segue os itens em forma de tópicos explicativos, são eles:

- Antes da locação ou compra do imóvel deve-se consultar a SMIC (Secretária Municipal da Indústria e Comércio).
- Solicitar o boletim informativo para consultar a possibilidade de funcionamento de estabelecimento comercial no local, a partir dos dados do imóvel, averiguar se não há proximidade de antena ERB num raio de 50m do imóvel e parada de ônibus muito próximo com fluxo intenso de veículos, este item é analisado pela EPTC.
- Observar as exigências da Lei Complementar 544/6, que são elas: A casa deve ser de alvenaria, no pavimento inferior deve ser garantida a acessibilidade a PNE (Portador de Necessidades Especiais), deve haver banheiros separados para adultos e crianças e o piso deve garantir conforto térmico conforme Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de educação Infantil- MEC 2006.
- Através de assessoria contábil constituir-se através de contrato social, Estatuto ou empresa individual, ou seja, constituição de pessoa jurídica- CNPJ, sendo especificada para escola de educação infantil.
- Cadastra-se no Sistema Municipal de Ensino através do SEREEI apresentando o CNPJ, documento da empresa e contrato de locação com cláusula de renovação

automática além da confirmação dos responsáveis necessários de forma permanente, da área pedagógica, da saúde e profissionais de acordo com as exigências da Resolução 003/01, artigos 12,13 e 16.

- Através da contratação de Responsável Técnico da Área de Arquitetura ou Engenharia, entrar com processo para fins de obtenção de Carta de Habitação específica para Educação Infantil e Plano de Prevenção Contra Incêndios, através da Secretaria de Planejamento Municipal (SPM), Secretaria Municipal de Obras e Viação (SMOV) e Secretaria de Prevenção de Incêndio do Corpo de Bombeiros (SPI). Este processo de regularização deve ser acompanhado pelo proprietário da escola que levará informações periódicas ao SEREEI/SMED até sua finalização.
- Solicitação do alvará provisório de localização e funcionamento. De acordo com a LC554/06: o alvará provisório tem vigência de um ano e pode ser renovado por mais dois anos e o alvará definitivo será fornecido após a emissão da Carta de Habitação específica para a educação infantil.
- Abertura do processo do alvará da saúde na coordenadoria de Vigilância sanitária, com todos os documentos que serão solicitados, sendo renovado este alvará anualmente conforme a situação da escola.
- O CME emite parecer de autorização e funcionamento após todos os trâmites estarem concluídos. A abertura de processo se fará através do SEREEI, que solicitará outros documentos necessários durante o processo de regularização. O processo de credenciamento será renovado a cada quatro anos através da solicitação de renovação, sob a orientação e fiscalização do SEREEI/SMED. Segundo Bujes (2010)

Apenas muito recentemente, poder-se-ia afirmar que algumas análises políticas têm dado outra inflexão às discussões que tratam dos modos de subjetivação da infância enquanto ativamente envolvidos na trama social. Tais análises, ao colocarem em discussão o caráter inventado, não só da pedagogia em seu formato escolar, mas de toda a teorização associada à – e produtora da – infância, também têm visto com desconfiança o caráter insuspeito das políticas públicas dirigidas a este segmento populacional, e mesmo as práticas de atenção e cuidados a ele destinadas, em âmbitos como a família, os grupos de vizinhança, as relações comunitárias e tantos outros nichos sociais. (BUJES, 2010, p.159)

A Resolução CME nº 005/2002 afirma que o credenciamento das instituições de educação básica do sistema, dentre elas as de educação infantil, consiste na apresentação, ao órgão normatizador do sistema, das condições da instituição para a oferta da etapa da educação a que se propõe cuja iniciativa é da mantenedora. O credenciamento, primeira etapa do processo, e o conseqüente ato de autorização, que é o momento da comprovação das

condições físicas, didático pedagógicas e de profissionais habilitados para o funcionamento, podem ocorrer simultaneamente e terão prazo de vigência de até quatro anos, com renovação mediante comprovação das condições exigidas (artigos 3º, 4º e 9º). Neste processo torna-se necessário a apresentação dos seguintes documentos:

- Declaração expressa do responsável legal referente à designação e aos fins a que se destina (modelo padrão);
- Comprovação de propriedade do imóvel ou de seu direito de uso, cujo contrato contenha cláusula de renovação automática;
- Cópia de documento comprobatório do cadastramento junto à SMED;
- Documento comprobatório dos seguintes itens informados no cadastramento: razão social da mantenedora, registro de ata de fundação, estatuto ou contrato social em cartório e/ou na junta comercial, licença de operação ou alvará da Secretaria Municipal de Saúde, alvará da Secretaria Municipal da Indústria e do Comércio e cadastramento nacional de pessoa jurídica;
- Certidão Negativa de Débito atualizada da entidade mantenedora, expedida pela Receita Federal;
- Certificado de Regularidade com INSS, expedido pelo Ministério da Previdência Social;
- Certidão Negativa de Débito atualizada da entidade mantenedora, expedida pela Secretaria Municipal da Fazenda;
- Projeto Político-Pedagógico (conforme legislação vigente e roteiro sugestão da SMED);
- Regimento Escolar (conforme roteiro sugestão da SMED);
- Projeto de Formação Profissional continuada e, conforme necessário, Projeto para a Habilitação dos Educadores; (incluir cópias dos comprovantes de matrícula dos funcionários estudantes);
- Planta de Situação, Localização e Plantas Baixas de todas as dependências com suas dimensões, podendo ser sob forma de croqui.

A questão em discussão está ligada a temas como poder e governo, estas relações estão imbricadas diretamente com as políticas públicas, nas práticas cotidianas, e está associada à ideia de administração social. Relacionando-se em especial com as iniciativas que tratam da vida das populações: como geri-las, como garantir sua integridade, como torná-las

mais produtivas, neste caso refere-se à população infantil. Com isso, concordo com Bujes (2010), quando salienta:

Portanto, a noção de *governamento* que desenvolverei está relacionada a formas de exercício do poder para conduzir a conduta dos indivíduos. Nessa perspectiva, governar é agir sobre o campo da conduta alheia (ou da própria conduta) e as ações de *governamento* não se constituem como um modo próprio de ação das estruturas políticas ou de gestão do Estado, unicamente; referem-se, igualmente, àquelas formas de agir que afetam a maneira como os indivíduos conduzem a si mesmos. Assim, as ações de governar não se restringem as práticas que advêm do moderno Estado de direito, elas provêm de muitos lugares disseminados pelo espectro social. . O termo *governamento* é utilizado para nomear uma ação sobre o campo eventual da conduta alheia, uma ação sobre ações presumidas, possíveis. Ao utilizar o termo *gouvernement*, Michel Foucault toma-o em, no mínimo, duas acepções diferentes: para referir-se ao *governo*, como uma *instituição do Estado*, em seus diferentes âmbitos – o governo do município, do estado, do país – uma instância central “que toma para si a caução da ação de governar” (Veiga - Neto, 2002, p. 19); e como práticas múltiplas, como *ação ou ato de governar*. Neste segundo sentido, tais ações extrapolam a instância administrativa, o âmbito de atuação dos aparelhos e dos agentes estatais. (BUJES, 2010, p.160).

Prevedo a necessidade de garantias quanto à observação das orientações expedidas em verificadora nas instituições que solicitam credenciamento/autorização de funcionamento ou renovação desta autorização, o CME institui algumas punições a quem não as cumprir, tais como suspender temporariamente o funcionamento da instituição, revogar o credenciamento/autorização, mesmo durante a sua vigência ou negar a renovação de autorização e do credenciamento. Neste último caso, a instituição terá direito a recorrer da decisão do CME. Se negado o recurso, esta somente poderá requerer novo pedido de credenciamento/autorização depois de decorridos dois anos. O CME deverá comunicar ao Ministério Público os casos em que isso ocorrer. Todas estas questões, além de visarem à qualidade dos espaços de atendimento às crianças pequenas, também conservam a preocupação com a manutenção do atendimento, o que fica expresso na chamada ao Ministério Público, quando do fechamento de uma instituição, visando à garantia do direito a estas crianças em outro espaço de educação infantil. A forma de organização e averiguação desses espaços é um exemplo da tentativa de legislar e regular a infância, no entanto, concordo com Sarmiento, Tomás e Soares (2004):

Se considerarmos as inconsistências da realização dos direitos das crianças, para além da sua proclamação retórica, reconheceremos que é na garantia das condições fundamentais da existência e na ruptura com as relações estruturais da sociedade que promovem à desigualdade e a exclusão que se joga o essencial da cidadania da infância. Por outras palavras, a cidadania da infância é, antes de tudo a mais, cidadania *tout court*. Nesse sentido, o movimento pela cidadania da infância (se considerarmos como “movimento” o esforço teórico e prático de extensão dos direitos da criança em toda a plenitude, promovido quer no campo científico, quer no campo da intervenção social por ONG, técnicos, profissionais e outros autores sociais, e ainda por iniciativas coletivas das próprias crianças) insere-se no conjunto

das ações que visam uma organização alternativas, contra-hegemônica, de reorganização social.

Os direitos das crianças foram progressivamente sendo adotados a nível global, contudo, apesar, de todas as transformações positivas na promoção de melhores condições de vida das crianças, persistem os fatores de desigualdade social baseados em condições estruturais e em representações sociais, culturais, simbólicas e ideológicas subjacentes a idade/geração (SARMENTO, TOMÁS E SOARES, 2004, PG.3).

Respondendo às críticas de burocratização dos processos educacionais do sistema pela normatização em questão, o CME afirma ser esta Resolução “um instrumento a serviço da comunidade educacional” que “deve ser entendida como uma ferramenta de controle social necessárias à consolidação de uma prática educativa inclusiva e qualificada” (CME, 2002, p. 15).

Pude constatar que há inúmeros processos a serem realizados antes de obter um espaço destinado às crianças pequenas, como podem verificar existem muitos órgãos que estão envolvidos e exigem criteriosamente que o espaço seja seguro, limpo e suas contas estejam em dia, porém quando se trata da questão pedagógica entendo que há uma lacuna nesse item, especificamente com relação ao documento chamado Projeto Político Pedagógico (PPP), que deveria ser o eixo norteador para o desenvolvimento das propostas pedagógicas, ou seja, um dos documentos imprescindíveis para que estes espaços de formação tenham direito ao funcionamento. Recebi em mãos a relação das escolas de educação infantil privadas de Porto Alegre que estejam cadastradas, credenciadas, autorizadas e regulares e a partir desse dado obtido que será relatado e esmiuçado, irei dar continuidade no próximo capítulo às questões que se referem ao PPP mais especificamente a falta dele nos arquivos do CME, objeto de análise e aprofundamento desse trabalho.

4. PPP- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: RELAÇÕES ENTRE DOCUMENTO BUROCRÁTICO E O EIXO QUE NORTEIA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

4.1 Problematização

Em setembro de 2012, em visita ao Conselho Municipal de Educação (CME) e recebi em mãos, uma lista das Instituições privadas do município de Porto Alegre, nesta consta as instituições que estão cadastradas, credenciadas, autorizadas e em situação regular. Ao ler esse documento deparei-me com uma realidade alarmente, ao mesmo tempo em que esses espaços são extremamente regulados em termos de: estrutura, alimentação, saúde, higiene, documentação e profissionais adequados, também vivem na condição irregular com relação

ao quesito PPP_ Projeto Político Pedagógico, esse é um dos documentos imprescindíveis para o processo de credenciamento e autorização, pois a partir da leitura do mesmo, o CME, se deslocará até a escola para comprovar a relação entre a teoria e a prática exposta no PPP.

Abaixo esboço uma pequena tabela para expor os dados obtidos no documento citado acima:

4.1.2 Instituições de Educação Infantil Privadas do Município de Porto

Alegre:

Tabela 1- Os números relativos às Escolas privadas do Município de Porto Alegre que estejam cadastradas, regulares e irregulares junto ao Conselho Municipal de Educação

Instituições cadastradas junto ao SEREEI em Junho de 2012.	358
Instituições Credenciadas/Autorizadas junto ao CME/POA.	47
Instituições em situação Regular.	41
Instituições que cessaram as atividades.	2
Instituições que foram revogados seu credenciamento/autorização.	1
Instituições que expandiram a oferta para atendimento do Ensino Fundamental.	1
Instituições que foram negadas sua renovação de autorização	2

Fonte: Conselho Municipal de Educação-CME

Pensando nesses números tão expressivos surgem diversos questionamentos para que se pense como e porque essa situação se apresenta no trabalho com as escolas infantis em Porto Alegre. Lembro-me de quando pesquisava nos arquivos do CME, não tive a oportunidade de ver nenhum PPP das escolas que trabalhei durante anos, nem eu, professora dessas escolas sabia que aquela instituição estava em situação irregular. Então problematizo tal questão: Quais são as implicações, dificuldades, empecilhos para o exercício da escrita do

PPP? Afinal, como os gestores frente tal irregularidade? Porque as instituições não estão produzindo esta escrita? Porque o CME não está fiscalizando essa produção/ou sua entrega? Porque ainda muitos professores nunca tiveram a oportunidade de acessar este documento? As escolas estão se embasando em que para efetuar suas práticas, visto que o PPP inexistente ou esta há algum tempo em processo de adequação? Como pode uma escola permanecer tanto tempo construindo “o norte” das suas propostas?

Sabendo que são muitos questionamentos acerca deste assunto me deterei a refletir sobre essas questões contrapondo com os dados descritos acima, dissertando sobre o que vem a ser o PPP, a importância desse documento dentro da escola de Educação infantil, os processos dessa escrita, os sujeitos que deveriam fazer parte dessa construção e ao final orientando para construção do PPP. Não pretendo responder a cada uma dessas perguntas, pois precisaria de muito tempo para indagar cada componente envolvido nesse processo e, mesmo assim, cada escola encara esse processo de uma forma diferente. Minha intenção é refletir a partir da relevância desse documento, da experiência enquanto professora, dos autores que dissertam sobre esse assunto, das dificuldades para a realização dessa escrita e, quem sabe, ousar pensar em possibilidades para mudar essa realidade.

4.2 O que é o PPP?

Entende-se que o Projeto Político Pedagógico é uma ação intencional e o resultado de um trabalho coletivo, que busca metas comuns que intervenham na realidade escolar. Traduz a vontade de mudar, pensar o que se tem de concreto e trabalhar as utopias; permite avaliar o que foi e está sendo feito e projetar mudanças. Demo (1998), assim se refere a essa questão:

Existindo Projeto Pedagógico próprio, torna-se bem mais fácil planejar o ano letivo, ou rever e aperfeiçoar a oferta curricular, aprimorar expedientes avaliativos, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente. É possível lançar desafios estratégicos como: diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas, atingir posição de Excelência (DEMO, 1998, p.248).

Nesse sentido, considero que o Projeto Político Pedagógico_ PPP prevê “todas” as atividades da escola, do filosófico-pedagógico ao administrativo, devendo ser uma das metas do projeto, construir uma escola democrática, capaz contemplarem vontades da comunidade na qual ele surge, tanto na sua elaboração, quanto na sua operacionalização. Irão compor esse projeto desde professores, técnicos, famílias, representantes dos alunos, funcionários até outros membros da comunidade escolar. No contexto atual, marcado por sucessivas transformações, a educação na qualidade de uma prática social, contribui positivamente no

processo de democratização da sociedade brasileira. Deste modo, evidencia-se que a busca da qualidade na educação representa o desejo de prestar um serviço eficiente, no sentido de contribuir na formação de homens e mulheres capazes de compreender a sociedade em que vivem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, põe em questão a construção do Projeto Político Pedagógico, no sentido de reconhecer a capacidade da escola de planejar e organizar sua ação política e pedagógica a partir da gestão participativa em todos os segmentos da comunidade escolar (corpo técnico-administrativo, docentes, alunos, famílias e comunidade), num processo dinâmico e articulado. Brito (1997) assim se refere a essa questão:

O artigo 12 da Lei 9394/96 define a incumbência dos estabelecimentos de ensino, dentre elas elaborarem e executar sua proposta pedagógica. O artigo 14 trata da gestão democrática do ensino público na educação básica, incluindo a participação de profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes (BRITO, 1997, p.112).

A elaboração do PPP não deve ser vista apenas como um instrumento burocrático para satisfazer uma exigência legal, mas também visa dar um novo significado à vida e à atuação da escola, na medida em que essa construção se dá a partir da necessidade de estruturar propostas que norteiam as práticas educacionais de cada escola infantil. Também não se pode deixar de referir que a ideia da proposição de um Plano Político Pedagógico “é fruto não apenas de uma expansão/disseminação desse nível educacional, mas da necessidade de produzir o seu ordenamento e controle” (BUJES, 2002, p. 99).

4.3 Relevância social na Escola de Educação Infantil

O PPP é antes de tudo a expressão de autonomia das escolas no sentido de formular e executar suas propostas de trabalho. É um documento juridicamente reconhecido, que norteia e encaminha as atividades desenvolvidas no espaço escolar e tem como objetivo central identificar e buscar soluções para os problemas que interferem no processo de ensino/aprendizagem. Esse projeto está voltado diretamente para que as escolas tenham de mais importante, os alunos, e para aquilo que os alunos e toda a comunidade esperam desse espaço- aprender, socializar, pensar...

O PPP é um caminho traçado coletivamente, o qual se deseja enveredar para alcançar um determinado objetivo. Deste modo, ele deve existir antes de tudo porque se define como

ação que é anteriormente pensada e idealizada. É tudo aquilo que se quer em torno de perspectivas educacionais: a melhoria da qualidade do ensino através de reestruturação da proposta curricular da escola, de ações efetivas que priorizem a qualificação profissional dos docentes, do compromisso em oportunizar aos alunos um ensino voltado para o exercício da cidadania, etc. É através de sua existência que a escola registra sua história, pois é conhecido como “um conjunto de diretrizes e estratégias que expressam e orientam a prática de uma escola”. É um processo inacabado, portanto contínuo, que vai se construindo ao longo do percurso de cada instituição de ensino. O PPP se dá de forma coletiva, onde todos os personagens direta ou indiretamente são responsáveis pelo seu êxito. Assim, sua eficiência depende, em parte, do compromisso dos envolvidos, em executá-lo. VEIGA define Projeto Político Pedagógico assim:

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades internas e externas. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente (VEIGA, 2010, p.110).

Etimologicamente o termo *projeto- projetare* - significa prever, antecipar, projetar o futuro, lançar-se para frente. A partir desse entendimento, construímos um projeto quanto temos uma demanda para tal, quando temos um problema ou não. Assim, falar de projeto é pensar na utopia não como o lugar de impossível, mas como o possível de ser realizado e não apenas do imaginário e desmedido como apresenta inicialmente. O desejo de mudança, a possibilidade real de existir, de se concretizar é que deve impulsionar todos os atores que apostaram e decidiram torná-lo palpável e operante. Evidencio a seguir os termos político e pedagógico, procurando justificá-los dentro do projeto da escola.

O projeto é político por estar introjetado num espaço de sucessivas discussões e decisões, pois, o exercício de nossas ações está sempre permeado de relações que envolvem debates, sugestões, opiniões, sejam elas contra ou a favor. A participação de todos os envolvidos no PPP da escola, as resistências, os conflitos, as divergências são atos extremamente políticos.

Vilarinho (2000), citando Codd assinala que esse documento é político porque parte de uma concepção política “no sentido de qualquer curso de ação (ou inação) relacionado com metas de selecção; a definição de valores ou localização ou fixação de recursos. Fundamentalmente, a política é acerca do exercício do poder político e a linguagem que é

usada para legitimar o processo” (p.120). Aponta ainda que, esses processos operam na construção de políticas públicas, nesse caso, uma política muito peculiar de cada escola.

Essa política particular de cada escola é mostrada através do PPP, tendo em vista que esse é pedagógico, pois nesse incide situações específicas do campo educacional, por tratar de questões referentes à prática docente, do ensino/aprendizagem, da atuação e participação das famílias nesse contexto educativo, enfim, de todas as ações que expressam o compromisso com a melhoria da qualidade do ensino. Mendes (2001) refere-se a esta questão nos seguintes termos:

Política, aqui pode ser entendida como uma maneira de pensar e agir. Traduz uma visão de mundo, [...]. Agimos, lidamos com os conhecimentos e com os alunos de forma política. A Pedagogia como ciência da educação, compreende um conjunto de fundamentos e princípios teóricos que visam subsidiar e orientar as ações pedagógicas. [...] as teoria pedagógicas são uma ciência da e para as práticas educacionais. Temos nelas um movimento da teoria à prática à teoria (MENDES, 2001, p.01).

A dimensão política, a forma social é a forma coletiva, na qual alunos, supervisores, orientadores, funcionários e responsáveis pelos alunos discutem o PPP. Todos planejam o dia-a-dia, sistematicamente ou não. É através das discussões e das necessidades individuais, tornadas coletivas, que o PPP passa a ser desenhado na em cada sujeito que dele participa. Ao referir-se a essas dimensões políticas e pedagógicas do PPP, encontro em Marques apud Silva (2000), apoio, quando expressa:

Projeto porque intencionalidade das perspectivas de atuação solidária. Projeto político porque trata de opções fundamentais éticas assumidas pela concidadania responsável em amplo debate. Projeto Pedagógico porque se deve gestar no entendimento compartilhado por todos envolvidos na atuação da escola sobre como organizar e conduzir as práticas que levem a efetividade das aprendizagens pretendidas (MARQUES apud SILVA, 2000, p.39).

O PPP tem um caráter dinâmico e não acontece porque assim deseja os administradores, mas porque deve priorizar a produção do sujeito-aluno-criança, da escola e da sociedade e anseia-se por mudanças. A construção do PPP surge a partir das necessidades de organizar e planejar a vida escolar, quando o improvisado, as ações espontâneas e casuais acabam por desperdiçar tempo e recursos, os quais já são irrisórios. Sendo o PPP a marca original da escola, ele pode propor oferta de uma educação de qualidade, definindo ou aprimorando seu modelo de avaliação, levando em consideração os principais problemas que interferem no bom desempenho dos alunos; estabelecer e aperfeiçoar o currículo voltado para o contexto sociocultural dos discentes; apontar metas de trabalho referentes à situação pedagógica, principalmente no que se refere às experiências com metodologia criativas e alternativas. Repensar a participação efetiva das crianças em sua organização. Nesse

momento, para destacar o que deveria ser também garantido as nossas crianças no que se refere aos seus direitos, inclusive para perguntar: onde e quando as crianças da educação infantil aparecem, colaboram e se posicionam no que diz respeito à construção de um PPP?

A Convenção Européia para o Exercício dos Direitos da Criança (1996), que defende no seu art. 3º o “direito de esta ser informada e expressar as suas opiniões nos procedimentos que lhe dizem respeito”. Registra ainda que, se uma criança for considerada pela lei interna como tendo capacidade suficiente de discernimento, lhe deverão ser garantidos em procedimentos judiciais que afectem o direito à informação relevante, a ser consultada e a expressar as suas opiniões e, finalmente, a ser informada das possíveis consequências da concordância com tais opiniões e de qualquer decisão (FERNANDES, 2009, p.105).

Em função disso, considera-se importante estruturar os princípios que norteiam as práticas educacionais.

O mais importante para a escola, não é apenas construir o seu PPP, mas o fazer educativo, a sua aplicabilidade. Não se realiza o PPP somente para cumprir as solicitações dos órgãos superiores à escola, mas porque a comunidade escolar também tem sua responsabilidade e a necessidade de romper a condução autoritária e a centralização de decisões de muitas de nossas escolas. Sabe-se que não é uma tarefa fácil, o processo exige ruptura, continuidade, sequência, interligação, do antes, do durante e do depois, é um avançar continuado. São mudanças que muitas vezes não são bem aceitas pela comunidade escolar, pois demanda mais trabalho, mais tempo, mais custos, daí o porquê da resistência de alguns. Referindo-se a essa ideia, exprime GADOTTI:

Todo o projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa arriscar-se, atravessar um período de estabilidade e buscar nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação do possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 1994, p. 56)

O PPP é um dos meios que podem ser utilizados pela escola com vistas à superação da ação fragmentada tanto na educação quanto na escola, motivando e reanimando toda a comunidade escolar, onde cada um tenha o sentido de pertença, sentindo-se co/responsáveis pelo crescimento e pela melhoria do ensino aquela escola em particular. No que se refere ao compromisso do/a professor/a entende-se que ele possa contribuir para que a escola seja um lugar de crescimento, socialização, ensino, humanização.... Assim, é importante primar pela sua atualização constante, buscando referências e subsídios didáticos que auxiliarão para aperfeiçoar sua prática docente, trabalhar coletivamente, priorizar espaços que vivenciem a troca de experiências e revisar sempre sua formação com um olhar crítico para sua prática.

Para finalizar este subcapítulo que traz vários pontos que justificam a importância do PPP na escola de educação infantil, trago, mesmo que longamente, a fala da Gestora e Pedagoga Escola de Educação Infantil - InfânciaS que dissertou problematizando a relevância desse documento pra sua escola:

[...] Em Janeiro de 2001 o Sistema Municipal de Ensino de POA estabelece as normas para o funcionamento das escolas de educação infantil. A Resolução nº003 é composta por vinte e seis artigos que vão definindo uma forma de enxergarmos, percebermos, cuidarmos, educarmos, entendermos as infâncias dentro de espaços organizados como escolas de educação infantil. A Resolução nº 003 é pensada a partir da nossa carta magna de 1988 e faz referência a outras leis. No artigo 9º aponta que a proposta pedagógica deve observar os fundamentos apontados na Resolução CEB/CNE nº 1 de abril de 1999, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Portanto, o projeto político pedagógico não pode ser elaborado de qualquer modo, ele deve seguir uma organização referida e de acordo com diferentes normativas.

É inegável a importância do PPP para a escola de educação infantil por várias razões, dentre às quais citamos:

1º Ele nos leva a discutir e elaborar concretamente como pensamos a educação para as crianças a partir da concepção que formamos de crianças, infâncias, sociedade, aprendizagens, ensino, famílias, saberes, relações... A partir de grandes discursos de diferentes campos do saber: filosofia, sociologia, pedagogia, psicologia, etc.

2º Ele nos faz pensar na organização dos tempos e espaços para o desenvolvimento do trabalho.

3º Ele uniformiza certa maneira de agir da escola lhe conferindo uma identidade.

4º Mostra e marca a intencionalidade da escola como instituição educativa.

5º Dissemina, ratifica valida determinados jeitos de educar/cuidar da criança em detrimento de outros.

6º Apresenta à comunidade o modo como a escola pensa que deva ser o trabalho pedagógico.

7º Conduz o trabalho dos/das profissionais que atuam na instituição e cria similares condutas profissionais e similares jeitos de pensamentos que marcam as subjetividades das pessoas infantis ou adultas.

Se por um lado enxergamos a positividade do PPP, vemos que ele está a serviço de instituir um determinado tipo de criança para agir e viver em nossa sociedade assim como instituir uma forma de agir da professora e professor. Também auxilia na constituição de um determinado tipo de pai/mãe na medida em que se espera e cobra um modo de agir materno e paterno.

Embora seja indiscutível que este documento devesse ser construído pela comunidade escolar (equipe de trabalho e famílias) foi impossível para nós fazê-lo deste modo por inúmeras razões que não é o caso enumerar. Sabemos que a construção coletiva é a mais democrática e também mais ordenadora, todavia, independente da participação ou não da discussão e produção do PPP, ele deve ser pensado, construído e instituído na escola de educação infantil. [...]. (Magali Oliveira Frassão, em entrevista no dia 16/11/2012)

Penso ser de suma importância esse depoimento, pois a autora fala do lugar de Pedagoga e Gestora de um espaço de Educação Infantil que busca em meio a tantas impossibilidades obter o credenciamento para sua escola estar regular perante o CME. Mesmo tendo vários entraves e limites para obtenção desse aval à coordenadora/Gestora compreende a relevância desse documento para à escola e busca estratégias de contemplar a opinião de alguns que estão envolvidos com o fazer pedagógico da escola. Também entende que independente dos embates de força que há no entorno da produção desse documento, a escola

não pode deixar de cumprir a sua obrigação de redigir o eixo norteador da sua proposta pedagógica.

4.4 O que dizem os números?

Como vimos no capítulo anterior, existem três processos para que se possa obter um espaço de Educação Infantil dentro da legalidade. Inicia-se pelo cadastramento que requer as primeiras documentações básicas, depois se encaminha o pedido para obter o credenciamento da escola, nessa etapa deve-se apresentar ao órgão normatizador todas as condições da Instituição para a oferta da etapa da educação a que se propõe e por fim a obtenção da autorização que é o momento da comprovação das condições físicas, didáticas pedagógicas e de profissionais habilitados para o funcionamento.

Dito isso, vamos para os números. Existem atualmente trezentas e cinquenta e oito escolas de Educação Infantil cadastradas junto ao Setor de Regularização dos estabelecimentos de Educação Infantil (SEREEI), estas escolas tiveram a iniciativa de apresentar seus documentos para obter o cadastro no Sistema Municipal de Ensino através do SEREEI. Desses 358 estabelecimentos apenas 47 estão credenciadas e autorizadas junto ao CME. Ainda dessas 47, apenas 41 atuam na condição regular, pois, duas cessaram suas atividades, uma expandiu a oferta para atendimento do ensino fundamental, uma teve o seu credenciamento revogado e duas tiveram a sua renovação negada. Esses dados foram atualizados em Junho de 2012 e por serem tão atuais, transpareço meu espanto, e reafirmo o motivo pela escolha dessa temática, como podem existir tantos espaços de educação à margem das leis que lhe regem?

O motivo pelo qual essas escolas não obtêm o seu credenciamento e conseqüentemente sua autorização para funcionamento diz respeito à ausência da apresentação dos seus Projetos Políticos PEDAGÓGICOS_PPP. Esse documento que já me referi em parágrafos anteriores é imprescindível para o funcionamento de uma instituição escolar e também faz parte da documentação necessária para o aval de regularidade desses espaços.

Como o citado também em entrevista pela gestora da escola, faz vinte e quatro anos que foram estabelecidas normas para o funcionamento das escolas de educação infantil do Município de POA. Na época em que as mesmas foram criadas, a preocupação das escolas seria a adequação dos seus espaços às normas estabelecidas. Porém o CME possibilitou prazos para as adequações necessárias mediante o acompanhamento da SMED e para, além disso, abriu a possibilidade para a abertura de Instituições Infantis sem as condições exigidas

pela Resolução nº 003, no entanto essas condições deverão ser alcançadas durante o seu funcionamento, isso é permitido tanto para as instituições que surgirem após a vigência da Resolução quanto para as já existentes.

Essa forma de facilitação de adequamento das escolas possibilitou que as próximas Instituições que foram criadas após a criação da Resolução nº003 pudessem manter seus espaços na irregularidade com a promessa que futuramente dariam conta dessas questões. Dentre muitas das escolas que fazem parte das não credenciadas/autorizadas, estão as Instituições que atuam há mais de trinta anos, ou seja, questiono: será que não tiveram tempo suficiente para colocar “a casa em ordem”? São escolas que têm um número expressivo de alunos, localizam-se em bairros nobres e seus nomes são conhecidos na comunidade escolar.

Outro fator que contribui para esses dados é a falta de fiscalização desses espaços, pode se pensar sobre o efeito desse descumprimento tendo em vista que seus gestores não serão cobrados ou fiscalizados, talvez por isso não se sintam na obrigação de cumprir às regras e prazos estabelecidos. Revisando as leis percebo que há uma lacuna neste setor que se refere aos prazos, as Instituições têm datas determinadas para apresentar suas documentações ou reaver sua condição irregular, porém, o SEREEI (Setor de Regularização dos estabelecimentos de Educação Infantil) não tem prazos definidos para verificar tais condições de funcionamento, resultando em um facilitador para as escolas não cumprirem seus prazos também, visto que o órgão que a fiscaliza não tem previsão de controle.

Tendo como parâmetro os números apresentados anteriormente, busco apoio novamente em Bujes (2002), quando mostra a expansão desordenada em nível de escolas públicas, privadas e comunitárias desse nível de educação. Afirma ainda que,

[...] esse é um terreno escorregadio, viscoso, pantanoso. Se que alguns acordos discursivos são estabelecidos, outros tantos silenciosos os colocam à prova: se definem, por exemplo, responsabilidades em relação à criança – por parte do Estado, da sociedade e da família – se deixam num terreno ambíguo as atribuições dos diferentes órgãos e esferas do governo que atuam neste campo da atenção à infância. (BUJES, 2002, p.58)

Pensando na forma sobre como esse controle se borra, escapa, pode-se inferir na leitura dos documentos apresentados que embora as escolas tenham seu cronograma organizado para o ano inteiro, com datas específicas das reuniões de formação (que envolvem a equipe da escola) e de professoras (que envolve apenas o quadro docente). O argumento que norteia outro aspecto da irregularidade desses espaços é a falta de tempo para a produção e feitura do PPP. Essa escrita requer muito tempo, sem dúvida, pois expressa a realidade de cada Instituição, justifica suas escolhas teóricas e retrata o coletivo institucional. E ainda,

necessita de encontros frequentes com toda a equipe de trabalho e comunidade para discussões, debates, leituras e finalização do texto. Não é algo fácil de elaborar mesmo tendo modelos nas páginas da SMED, sua construção necessita de leitura, aporte teórico, debates sobre diversos temas, escrita coletiva, reflexão, descentramento, revisão e acima de tudo união de todos os envolvidos no processo educativo da instituição, para que juntos possam estabelecer formas de organizar essa tarefa árdua.

Outro entrave para a regularidade desses espaços é a própria organização do Conselho Municipal de Educação na leitura e avaliação do PPP das escolas. Digamos que o documento de certa escola foi entregue no prazo estabelecido, como já havia dito, não há um prazo específico para que o órgão fiscalizador dê o seu parecer, pois então, esses documentos depois de lidos e revisados pelo CME estão sendo entregues as escolas depois de anos da sua formulação, ou seja, algumas escolas permanecem na condição irregular não pela ausência da sua escrita e, sim, pelo tempo que o próprio órgão leva para retornar o documento com o aval de autorização. Recorro a Ewald ((1993) quando nos ensina que “Nunca há senão partes sem todo, cujo princípio de coerência ou de coesão está situado no interior de relações de forças, segundo a fórmula de uma perpétua batalha” (p.42). EWALD, François. Foucault, a norma e o direito. Lisboa: Vega, 1993.

Para finalizar essa sessão ainda temos outro campo de luta para a inviabilidade ou re/construção desse texto pelas escolas, ou seja, as instituições após receberem a autorização de funcionamento recebem um prazo de quatro anos de condição regular e, após esse tempo, precisa solicitar a renovação de autorização para a comprovação das condições exigidas. De quatro em quatro anos as instituições deveriam rever seus PPPs e reformulá-los adaptando a atual realidade da escola, pois durante esse tempo muitas questões podem estar fora do contexto. Vejamos, se a primeira escrita do documento, demora muitos anos para serem formulados, muitos outros tantos anos para ser avaliados e entregues, assim a reformulação desse texto fica inviabilizada, pois transcende os prazos pré-estabelecidos pelo órgão fiscalizador.

O CME institui algumas punições à instituição como forma de controle para aqueles que não cumprirem os prazos estabelecidos tais como: suspender temporariamente o funcionamento da instituição, revogar o credenciamento/autorização, mesmo durante a sua vigência ou negar a renovação de autorização e do credenciamento. Neste último caso, a instituição terá direito a recorrer da decisão do CME. Se negado o recurso, esta somente poderá requerer novo pedido de credenciamento/autorização depois de decorridos dois anos.

Pensando nesses entraves, fico a questionar: serão as escolas ou o órgão que as fiscaliza que atuam na irregularidade? Ou ainda, será que esses impasses são a prova de que as trezentas e dezessete escolas que estão em funcionamento em situação irregular em POA, sabem das lacunas que envolvem o processo de credenciamento/autorização por isso preferem manter-se na atual condição? Por outro lado, as instituições são notificadas de que poderão funcionar por mais vinte anos sem interferência ou quaisquer fiscalizações. Pergunto: quais os efeitos de tanta burocracia para viabilizar o funcionamento desses espaços, se o próprio órgão que autoriza, não controla e não fiscaliza, deixando essas instituições sem o governo do outro e na marginalidade? Tentarei refletir sobre essas indagações no próximo subcapítulo que tecerei abaixo.

4.5 Afinal, de quem é a culpa?

Trago essa frase “Afinal de quem é a culpa?” para fechar o capítulo de análises desse trabalho de conclusão de curso e para justificar o motivo pelo qual uso essa expressão como parte do título de toda escrita, pois essa foi verbalizada a mim em uma das conversas informais que tive com um membro do Conselho Municipal de Educação, quando conversávamos sobre os impasses e entraves da regularização das Instituições de Educação Infantil no município de Porto Alegre. Discutíamos sobre a responsabilidade de cada setor envolvido nesse processo, prazos, documentação, setores responsáveis pela fiscalização e possibilidades. Em meio aos diálogos que tivemos surgiu esse questionamento por parte de um membro do CME, afinal de quem tu achas que é a culpa? Então pensei que deveria refletir sobre essa palavra, o peso que ela carrega e os discursos que permeiam esse conceito. Nas próximas linhas tentarei dar significado a essa palavra fazendo relações com as reflexões que proponho nesse texto.

No dicionário Soares Aurora (2009, p.187), culpa significa, falta contra a lei ou a moral, ato criminoso, ação repreensível, responsabilidade por tal ato, pecado. Fazendo um paralelo com outras fontes, na Internet, por exemplo, encontrei outros significados para o termo culpa; se refere à responsabilidade dada à pessoa por um ato que provocou prejuízo material, moral ou espiritual a si mesma ou a outrem. O processo de identificação e atribuição de culpa pode se dar no plano subjetivo, intersubjetivo e objetivo. No sentido subjetivo, imposto por uma sociedade dita cristã, a culpa é um sentimento que se apresenta à consciência quando o sujeito avalia seus atos de forma negativa, sentindo-se responsável por falhas, erros e imperfeições. O processo pelo qual se dá essa avaliação é estudado pelas Ciências Humanas,

principalmente pelo discurso da Ética (Jurídica), pela Psicologia. No sentido objetivo, ou intersubjetivo, a culpa é um atributo que um grupo aplica a um indivíduo, ao avaliar os seus atos, quando esses atos resultaram em prejuízo a outros ou a todos. O processo pelo qual se atribui a culpa a um indivíduo é discutido pela Ética, pela Sociologia e pelo Direito. No direito, assim como o dolo a culpa é um dos elementos da conduta humana que compõem o fato típico. Caracteriza-se pela violação ou inobservância de uma regra, que produz dano aos direitos de outros, por negligência, imprudência ou imperícia, ou seja, em razão da falta de cuidado objetivo, sendo, portanto, um erro não proposital. Diferencia-se do dolo porque, neste, o agente tem a intenção de praticar o fato e produzir determinado resultado: existe a má-fé. Na culpa, o agente não possui a intenção de prejudicar o outro, ou produzir o resultado. Não há má-fé.

Não tenho a pretensão de identificar um culpado, também não acho que exista um ou mais culpados e, sim, este trabalho buscou apontar para questões que atravessam os modos de regulamento e gerenciamento das escolas de educação infantil, pensar sobre as possibilidades com que uma estrutura de governo, como mostrei lá no início do trabalho, opera nesses espaços deixando escapar aquilo que pretende ao seja, manter sobre vigilância, controle e gerenciamento a vida das escolas infantis através de seus PPPs.

A preocupação com a infância está associada à sua crescente visibilidade, como parte da população. Daí porque a intenção desse trabalho não é a de achar o culpado, tendo em vista que se aprende com Foucault que não há sentido oculto aguardando para ser revelado, ou uma verdade para ser descoberta “há são enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Análise do discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos (Fischer, 2001, p.198-199)”. FISCHER, Rosa M. Foucault e a análise do discurso em educação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.114, p.197-223, Nov. 2001. Para entender como ela passa a ser o alvo de uma série de projetos de *governo*, é importante apontar para o fato de que tanto o governo formal quanto inúmeras agências e instituições se organizam com o propósito de governá-la. “A medicina, a religião, a educação e mecanismos passam a se preocupar com o número, a sanidade, a educação e a produtividade dos indivíduos e das organizações que agregados formam a população” (HUNT e WICKHAM, 1998, p.25). Diz Foucault (1995) que, este termo, *governo*, devemos deixar a significação bastante ampla que tinha no século XVI, quando era usado para designar

A maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: [governo] das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria

apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros. (FOUCAULT, 1995, p.20)

Portanto, na perspectiva foucautiana, *governo* não se refere apenas às estruturas políticas e à gestão do Estado. Ele pode, do mesmo modo, ser tomado como aquelas formas de agir que afetam a maneira como os indivíduos *conduzem a si mesmo* (BURCHELL, 1996) e, neste caso, trata-se mais claramente daquilo que Bujes (2002, p. 78) chama de *governamento*.

Em português, o substantivo *governo* refere-se tanto à instituição quanto ao ato ou efeito de governar-se. Diz respeito tanto à direção que se dá a uma casa, a uma família, quanto à governação ou governança como atos que exercem sobre si ou sobre os outros; tanto à administração superior, como poder executivo, quanto à administração ou gestão, como sistema político pelo qual se rege um Estado (FERREIRA, 1986). O Aurélio consagra dois termos que equivalem a *governo*: *governação* e *governança*, dando a eles este sentido de ato de governar-se. No entanto, em dicionários mais antigos, aparece o vocábulo *governamento* como “ato, ação ou efeito de governar” (FREIRE, CALDAS AULETE apud VEIGA-NETO, 2001), apesar de ali constar “em desuso”. Assim se existe *governação*, como ato de governar/governa-se, pode-se muito bem por extensão, tratar do *governamento*, com o mesmo sentido, como propõe Veiga-Neto (2001). O *governamento* como nos diz Foucault, seria uma ação sobre o campo eventual da conduta alheia, uma ação sobre as ações presumidas, possíveis.

No texto em que Foucault (1993) apresenta a noção de *governamentalidade*, ao caracterizar a ruptura entre às formas de poder absoluto – cuja maior preocupação centrava-se no território- e o surgimento do que cunha como *governamento*, diz ele deste último: “não se trata de impor uma lei aos homens, mas de se dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas” (FOUCAULT, 1993, p. 284). A partir destas referências, percebe-se que a finalidade do *governamento* está nas coisas que ele dirige. Para atingir a perfeição e bem governar é preciso dispor de meios, prever as táticas, pôr em ação as estratégias que nos levem à consecução de certos fins. O que deve ser ressaltado é que o conjunto de práticas, de rotinas e de rituais institucionais, quando orientado por alguns princípios ou metas e balizado por um processo de reflexão, torna tais atividades *governamentais*, tais como nos explicou Foucault, pois as conecta com vários procedimentos e aparatos cuja finalidade é a de garantir que elas obtenham certos efeitos: “Sem dúvida, através dos séculos os humanos têm refletido sobre a sua conduta e a alheia, mas tal raciocínio

se torna governamental na medida em que busca tornar-se técnico e inserir-se no mundo, ao realizar-se como uma prática” (ROSE, 1996, p. 41).

Pensando no ambiente escolar de educação infantil e as práticas de governo que nesse meio estão inseridos, agem sobre o campo de ação do outro, contudo, cada setor envolvido me parece que age individualmente, ao mesmo tempo em que há leis documentais que estabelecem determinadas condutas, cada instância age de uma forma e justifica seus atos a partir da falha do outro, ou seja, a instituição não abre processo de credenciamento ou não apresenta a documentação necessária para obter a autorização. Todo esse embate de forças, entre o órgão responsável que não fiscaliza, ou quando, não se produz o PPP, pois existe a possibilidade de escapar do prazo de entrega, ou o adiamento infinito do prazo para sua entrega. Ou ainda existe a justificativa do pouco tempo que há para reunir a equipe da escola para produzir uma escrita, sem ao menos refletir sobre outras possibilidades de trocas e outras formas de conduzir esse trabalho para que todos de alguma forma mesmo que pequena participem desse processo, talvez por isso, não há interesse de muitas escolas em produzi-lo.

O que pretendi quando fui examinar tal modo de funcionamento dos PPPs, não foi apontar quem era o responsável pela não autorização de funcionamento das escolas que atendem as crianças em Porto Alegre, esses números alarmantes não são apenas por causa da falta de fiscalização, mas sim que as lutas e forças para a emergência desse modo de se apresentar algumas escolas, nos mostra que existem outras instâncias ali inseridas, outros embates entre a escola, que deveria assumir a responsabilidade de cumprir com os prazos e cobrar do CME seus direitos enquanto instituição; as famílias que precisam solicitar esse documento, procurar saber o porquê ele não está sendo produzido e cobrar sua participação nesse processo; o corpo docente que precisa reivindicar seu espaço e exigir que a escola se organize para que uma boa parte possa participar desse processo de escrita que é o norteador de toda prática pedagógica; os órgãos fiscalizadores que necessitam cumprir seus prazos e solicitar auxílio aos seus superiores para que possam fazer esse movimento de ir a campo e fiscalizar esses espaços, procurar saber os motivos pelos quais esses espaços estão permanecendo durante tanto tempo na irregularidade e refletir qual é a sua parcela de participação para estar acontecendo dessa forma e não de outra.

Todas essas questões que atravessam o funcionamento e a regularização das escolas me fazem voltar para a governamentalidade, quando essa é tomada, por Foucault (1993), como um conjunto formado por instituições, procedimentos, análises, e reflexões, cálculos e táticas. Ela é composta por arranjos técnicos (notações, computações, avaliações, etc.), por

uma conjugação de forças (legais, arquiteturas, financeiras, etc.), e pela utilização de instrumentos (levantamentos, pesquisas, sistemas de treinamento, etc.) que possibilitam a diferentes autoridades levar a efeito programas de governo que têm por finalidade regular não só as decisões, mas as ações individuais, grupais ou institucionais (ROSE, 1996). Talvez fosse interessante aqui destacar que as relações de poder que se estabelecem entre as populações nesta estrutura utilizam-se de forma vital, de táticas multiformes e da existência de uma variedade de especialistas, disseminados por inúmeras agências que geram as políticas sociais, econômicas, culturais, etc. e que vão “operar tanto para constituir os problemas sociais, para os quais a ação governamental é dirigida quanto para ativamente regular, controlar, coordenar os alvos ali estabelecidos” (idem, p.53).

Pensando na problemática apontada anteriormente, é necessário refletir sobre os modos de governo desses espaços educativos e sua necessidade de controle e fiscalização de alguém, e para, além disso, como todos os envolvidos nesse processo são governados e governam a si próprios a partir de regras pré-estabelecidas por uma instância maior. Entendo que o modo de governo de crianças se torna possível quando os envolvidos com a educação das crianças pequenas admitam “que não governam e não governamos apenas nossos próprios interesses, mas a intrincada teia de relações de poder em que estamos imersos/capturados/governamentalizados” (BUJES, 2002, p. 84).

5. CONSIDERAÇÕES

O presente trabalho contribuiu para compreender melhor como as Instituições infantis privadas se organizam internamente, como os órgãos que fiscalizam esses espaços atuam a relevância do projeto político pedagógico para as escolas, os processos para se obter um espaço infantil dentro da legalidade e os embates, entraves e possibilidades que norteiam os modos de governo da infância.

A partir de diversos autores da área da educação, foi possível analisar os embates entre as escolas infantis e os processos de cadastramento, credenciamento e autorização de funcionamento legal, os efeitos de tanta burocracia para o funcionamento dessas instituições, a falta de controle e fiscalização por parte dos órgãos que autorizam o funcionamento das escolas infantis privadas e as possibilidades de mudança para realidade.

Percebeu-se que os envolvidos nesse processo de regulação das Instituições infantis têm sua parcela de responsabilidade para tal situação estar sendo estruturada dessa forma. Para a construção do PPP torna-se necessário a participação dos indivíduos que estão envolvidos no processo educativo, porém sabemos que essa organização é complicada, pois o tempo escolar não permite que professores/as, equipe pedagógica, comunidade, famílias dos alunos e alunos estejam juntos para construção do documento, porém há inúmeras possibilidades de repensar essa escrita contemplando a participação dos setores envolvidos sem necessariamente ter que mobilizar todos no mesmo lugar e ao mesmo tempo. Pensar em estratégias e modos de viabilizar as falas dos participantes e realmente produzir uma escrita que seja a identidade da escola, pensada pelas pessoas que estão in/diretamente ligados a cada escola. Se a Instituição propiciar essa construção coletiva, não seria necessário que o corpo Docente, comunidade e famílias dos alunos reivindicassem a participação nessa escrita, pois em muitos casos a própria comunidade não sabe que existe um documento que necessita da sua participação, o corpo Docente nem conhece esse documento, nunca leu, não participou da sua construção e também não desenvolve sua prática a partir dele e as famílias apostam tanto na escola que acham que não devem interferir ou não conhecem a importância desse documento para a educação dos filhos/as.

Essa investigação se constituiu num exercício de pensar e problematizar os modos de governo da população infantil a partir das técnicas para controle e regulação das Instituições de Educação Infantil.

Seu propósito foi o de realizar uma análise sobre o governo das escolas infantis privadas, tornando como o principal dispositivo para tal pesquisa, o PPP, para nos levar a

entender os jogos intrincados de poder que atingem e capturam a infância; para apontar, os embates de força que ocorrem no processo de regularização desses espaços.

Penso que essa pesquisa tornou-se muito importante para minha formação, pois esclareceram quais os meus papéis enquanto Docente da Educação Infantil e também para entender como funcionam os diversos setores que estão envolvidos e imersos nas questões que envolvem a infância.

Embora eu tenha me restringido, nesta pesquisa, a examinar como as Instituições Infantis, com seus aparatos técnicos e políticos, exercem o governo da infância, tenho a consciência de que esta forma de ação de poder sobre as crianças é muito ampla e a partir dessa temática poderia desenvolver muitas outras que possibilitariam discorrer sobre as diversas redes e tramas que norteiam o universo infantil.

6. REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BIZARRO, Fernanda de Lima. **Em meio à infância e arquiteturas escolares: um estudo sobre os pátios da educação infantil**. 2010. 103 f. Dissertação de Mestrado - UFRGS, Porto Alegre, 2010.
- BRITO Ana Rosa Peixoto de. *LDB da “Conciliação” possível à Lei Proclamada*. Graphitte: Belém, 1997, pg. 112.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2002. 286 p.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e risco**. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 157-174, set./dez., 2010.
Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade
- BURCHELL, Graham. Liberal government and techniques of the self. In: BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas; ROSE, Nikolas (ed.) Foucault and political reason. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.
- DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, pg. 248.
- DESCARTES, René - **Princípios da Filosofia**. Trad. Alberto Ferreira. Lisboa. Guimarães Editores. 1978 (3ª.ed.)
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERNANDES, Luciana de Medeiros. Reforma do estado e terceiro setor. Curitiba: Juruá Editora, 2009, pg. 105.
- FISCHER, Rosa M. Foucault e a análise do discurso em educação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.114, p.197-223, Nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: __. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993b, p.277-293.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1995^a.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. *Autonomia da Escola – Princípios e Propostas*. São Paulo: Cortez, 1977, pg.56.

GÉLIS. Jacques. **L’individualisation de l’enfant**. In: ARIÈS, P. DUBY, G. (orgs.) *Historie de la vie privée*. Paris: Seuil, 1986.

HUNT, Alan; WICKHAM, Gary. *Foucault and Law*. Londres: Pluto Press, 1998.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: Uma abordagem Histórica. 4. ed. Poro Alegre: Mediação, 2007. 191 p.

MENDES, Rosa Emília de Araújo. *Projeto Pedagógico em favor da escola*. Belo Horizonte: AMAE Educando. Ano XXXIII. n°291 – mai.2000 ISSN 0102, pg. 1.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância y poder**. Buenos Aires: Aique, 1994.

POPKEWITZ, Thomas S. **História do currículo, regulação social e poder**. In: SILVA, Tomaz T. da (org.) *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 173-210.

POPKEWITZ, Thomas; BRENNAN, Marie (Ed) **Foucault’s challenge**. Nova York/Londres: Teacher’s College Press, 1998a.

PORTO ALEGRE. Prefeitura de Porto Alegre. Conselho Municipal de Educação (Org.). **Educação Infantil**: Estabelecimentos privados. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?reg=1&p_secao=109>. Acesso em: 10 out. 2012.

ROSE, Nikolas. **Governando a alma. A formação do “eu” privado.** In: SILVA, Tomaz T. da (org.) *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998. P.30-45.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina Almeida; SOARES, Natália Fernandes. **A questão social no novo milênio: Globalização, educação e (Re) institucionalização da infância contemporânea.** In: VIII CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2004, Coimbra. **Artigo.** Portugal: Instituto de Estudos da Criança da Universidade de Minho, 2004. v. 3, p. 1 - 13. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/CatarinaTomas.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2012.

SUSIN, Maria Otília Kroeff. **A educação Infantil em Porto Alegre: um estudo das creches comunitárias.** 2005. 248 f. Dissertação de Mestrado. UFRGS, Porto Alegre, 2005.

VARELA, Julia; ALVAREZ- URÍA, Fernando. **Arqueologia de la escuela.** Madri: La Piqueta, 1991.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político Pedagógico da escola: Uma construção possível-** Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas/SP: Pampirus, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Michel Foucault e os Estudos Culturais.** In: COSTA, Marisa V. (org.) *Estudos culturais e educação*. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 2000^a. P. 37-69.

_____. **Governo ou governamento?** Porto Alegre: PPGEDU/ UFRGS, 2001. Trabalho inédito.

VILARINHO, Maria Emília. **Políticas de educação ré-escolar em Portugal (1977-1997).** Instituto de Inovação Educacional. Portugal, 2000.

WALKERDINE, Valerie. **Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista.** In: SILVA, Tomaz T. (org.) *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998. P.143-216.

