

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAROLINA FARIA ALVARENGA

**Entrelaçando gênero e políticas públicas:
a participação de mulheres-professoras na configuração de gênero dos Indicadores de
Qualidade da Educação Infantil Paulistana**

SÃO PAULO
2020

CAROLINA FARIA ALVARENGA

Entrelaçando gênero e políticas públicas: a participação de mulheres-professoras na configuração de gênero dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

VERSÃO CORRIGIDA

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação e Ciências Sociais: desigualdades e diferenças

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna

SÃO PAULO

2020

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Alvarenga, Carolina Faria

A473e Entrelaçando gênero e políticas públicas: a participação de mulheres-professoras na configuração de gênero dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana / Carolina Faria Alvarenga; orientação Cláudia Pereira Vianna. São Paulo: s.n., 2020.
277 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: desigualdades e diferenças) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

1. Educação Infantil 2. Gênero 3. Políticas Públicas 4. Configuração 5. Indicadores de Qualidade I. Vianna, Cláudia Pereira, orient.

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

CAROLINA FARIA ALVARENGA

Entrelaçando gênero e políticas públicas: a participação de mulheres-professoras na configuração de gênero dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação e Ciências Sociais: desigualdades e diferenças

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna

Aprovada em: 11/3/2020

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra.: Cláudia Pereira Vianna

Instituição: Universidade de São Paulo

Profa. Dra.: Márcia Aparecida Gobbi

Instituição: Universidade de São Paulo

Profa. Dra.: Daniela Finco

Instituição: Universidade Federal de São Paulo

Profa. Dra.: Márcia Buss-Simão

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra.: Maria João Cardona Correia Antunes

Instituição: Instituto Politécnico de Santarém - Portugal

Dedicatória

A todas as meninas e os meninos, crianças que, cotidianamente, nos ensinam tanto. Em especial, Pedro, Ana e Davi, meus maiores presentes!

Às Brunas, Carolinas, Edilenes, Elaines, Kellys, Marias, Renatas e Sonias, por terem trançado os fios que compõem esta história.

AGRADECIMENTOS

*Foi um processo de ancestralidade em que você vê que tantas mulheres vão resistindo. Ao longo desse processo, várias coisas aconteceram. Teve a primeira marcha da mulher negra, em Brasília, que teve como um dos lemas: **Uma sobe e puxa outra**. E aí a gente pensa o quanto que essa intersecção é forte para pensar o quanto estarmos juntas nos possibilita isso. Saber que outras mulheres estiveram também nesse mesmo lugar de discussão e de disputa nos empodera a permanecer nesse lugar, mesmo quando o tensionamento é bem difícil. (Elaine Cristina Ferreira da Conceição, professora entrevistada)*

Meu primeiro agradecimento vai para cada mulher que, antes de mim, lutou para que eu pudesse estar no lugar onde estou hoje. Mulheres fortes, batalhadoras, que quebraram padrões e descumpriram regras, ainda que tenham se submetido a muitas outras como forma de sobrevivência; por não saberem fazer diferente ou por acharem não ser possível romper com o ciclo das desigualdades. Honro e sou grata a cada uma delas! Além de me ensinarem tanto, são minha rede de apoio, não apenas na criação/educação do meu filho e da minha filha, mas também nas relações e nos afetos comigo: mulher, mãe e profissional, compartilhando os desafios, as angústias e as descobertas desse mundo tão contraditório;

A cada uma delas farei um agradecimento especial e nominal; faço o mesmo aos homens que são importantes em minha vida. Corro o risco de me esquecer de alguém, pois quatro anos é bastante tempo para percorrer na memória a lembrança daquelas e daqueles que passaram por nós e deixaram marcas. Por isso, agradeço a cada uma e a cada um que esteve em minha vida neste período, já que certamente contribuiu de alguma forma;

Antes, no entanto, de passar às mulheres, agradeço ao Pedro e à Ana por terem me escolhido como mãe. Há uns dias, ouvi um ditado indígena que me tocou profundamente: *nós não herdamos a Terra de nossos antepassados, mas a pegamos emprestada de nossas crianças*. Em nome de todas as crianças, sou grata a vocês, Pedro e Ana, e também ao meu sobrinho amado Davi, por me ensinarem a cada dia a ser uma pessoa melhor para contribuir para um mundo melhor; não apenas em nossa relação com a natureza, mas com o outro, nas diferenças. Foram quatro anos intensos, entre presenças e ausências. Obrigada por estarem presentes, sempre, me forçando a estar e me ensinando como estar!

À minha mãe, Isabel, por ser minha inspiração para fazer da Educação minha área de atuação profissional. Pela coragem em finalizar um ciclo e seguir na vida se redescobrimo e tendo o bordado como fonte de beleza, inspiração e arte!

À minha avó Aparecida, por seus 92 anos de força, fé, amor e cuidados – o figo em calda será sempre minha memória mais doce da infância; À tia Alda, já com 93 anos, que usou sua força de forma diferente, desbravando e abrindo caminhos para muitas outras mulheres; À minha avó Juraci e minha tia Maria Angelina, que hoje estão conosco em outra dimensão, minha gratidão!

Às minhas tias, Lalá e Biá, por estarem sempre juntas, com amor; aos nossos deliciosos almoços na roça, os cafés com quitanda de fim de tarde e as prosas de escola que nunca têm fim;

Às minhas irmãs, Livia e Luciana. Nossa caçula, Lulu, que hoje se reencontrou como advogada e percebeu como é potente para se somar à luta contra as desigualdades de gênero, especialmente a violência contra a mulher; seguir nessa frente fez com que começasse a enxergar o mundo de outra forma, o que fortaleceu nossa conexão de irmãs, amigas e companheiras de luta! De outro lado, a maternidade me reconectou com aquela que foi o portal do nosso pequeno Davi: Lili. A minha chegada à maternidade antes dela me permite ser exemplo em muitas ocasiões, mas, ao mesmo tempo, com sua experiência e olhar sobre a vida, muitas vezes diferente do meu, me possibilita reaprender e ser mais leve. Juntas aprendemos!

À minha sogra, Iracema, por ter me acolhido como filha, desde 2002, quando aquele amor de verão subiu a serra e por aqui ficou. Grata pela generosidade, gentileza e respeito às minhas escolhas;

À Neném, por estar em nossas vidas há 38 anos, por seu amor e dedicação. Comida melhor não há! À Ângela, pelos cuidados com a casa, com a comida, com a roupa, fundamentais para que eu pudesse me dedicar ao doutorado. Dois exemplos de mulheres guerreiras que, com seu trabalho ainda tão desvalorizado socialmente, são arrimo de família e exemplos de força e coragem;

Às amigas de infância, Débora, Deborah e Marina, por estarem sempre presentes, mesmo durante as ausências! Às amigas da época da graduação, Luiza, Lilianne, Sandra, Fernanda e Joanna, pelas inúmeras conversas que se intensificaram com a maternidade e que nos fizeram ressignificar muito do que aprendemos quando nos tornamos pedagogas; À Marcelle, por estar presente novamente, compartilhando também as dores e as delícias da maternidade;

Às amigas que fiz ao longo dos últimos anos; muitas delas cruzaram meu caminho pelo desejo compartilhado de uma educação para nossos filhos e filhas que fosse na contramão do que está posto na maioria das escolas. À Priscila, Carla, Patrícia, Juliana,

Isadora, Camila, Tássia, Iara e a todas as outras mães – e pais – que se juntaram e se doaram para construirmos uma escola que respeitasse as especificidades da infância. A todas as professoras e famílias da Escola Jardim Colibri, de Lavras, minha gratidão! À Giovana, Maria Emília, Cris, Marcella e Samantha, que partilham comigo o desafio de estar à frente de uma escola, também associativa, já com 32 anos, em busca de uma outra educação possível. A todas as famílias, professoras e professores da Escola Galha Azul, minha gratidão! À Luciana Groener, com sua doçura e braveza, me mostra que romper com os binarismos é mais do que necessário. Aprendo muito com você!

No meio acadêmico, minha trajetória é também permeada pela presença e experiência de mulheres. À querida professora Cláudia Vianna, que me acolheu desde o mestrado, em 2005. Além de sua primorosa orientação, com clareza, rigor e aprofundamento, não tem como não ser grata por sua generosidade, amizade e respeito. O compartilhar não era apenas de conhecimentos teóricos, mas também de receitas e produtos naturais, algo que nos conecta para além do acadêmico; Obrigada por confiar em mim quando eu mesma tinha dúvidas se seria capaz de abordar um tema tão desafiador!

Às professoras que compuseram a banca de qualificação, Márcia Gobbi e Graça Setton. Meu trabalho não teria essa configuração se não fosse por vocês! Agradeço de antemão as professoras que aceitaram o convite para participar da banca de avaliação, Daniela Finco, Márcia Gobbi, Márcia Buss-Simão e Maria João Cardona. O olhar de cada uma será importante para novos diálogos! Às professoras que aceitaram participar da banca como suplentes, também o meu muito obrigada: Cláudia Ribeiro, Inês Teixeira, Graça Setton, Célia Serrão e Sandra Unbehaum;

À professora Maria João Cardona que me recebeu em Portugal para um estágio durante o doutorado. Que essa parceria se estenda para muitos outros projetos que tenham a Educação Infantil como estratégia para o enfrentamento das desigualdades de gênero;

Às professoras das disciplinas cursadas no primeiro ano de doutorado: Graça Setton, que me possibilitou o aprofundamento do referencial de Norbert Elias; Ana Laura Godinho, sobre as ciências da infância a partir de uma abordagem foucaultiana; Daniela Finco, sobre Sociologia da Infância; e Mônica Pinazza, Júlia Formosinho – e o professor João Formosinho –, sobre Pedagogia da Infância. Grata pelos ensinamentos!

Muitos também são os homens importantes em minha vida e aos quais sou grata: A meu pai, Juarez, por sempre confiar em mim e me apoiar incondicionalmente em todas as

minhas escolhas. Obrigada por ser exemplo de persistência, responsabilidade, força e coragem;

Ao meu avô, Alaor, que, no início dos anos 1980, já aposentado, gastava seu tempo cuidando de mim e das outras netas! Obrigada por nos mostrar que os cuidados também podem – e devem – ser exercidos por homens!

Ao meu companheiro de vida, Vitor, por ser parceiro nas decisões e realizações. Obrigada por exercer a paternidade com entrega, compromisso, responsabilidade e amor. Por cuidar da casa, das crianças e de mim. Por apoiar minhas ideias e não surtar com minhas indecisões. Por estar presente em dobro quando eu não pude estar junto! E, quem diria, por ser leitor de meu trabalho, em primeira mão, dando boas sugestões;

Aos meus cunhados, Bruno, Rodolfo e Vinícius, pela companhia, gentilezas e amizade e por serem os melhores tios que Pedro e Ana podem ter! Dodô, com suas piadas impecáveis, que tinham a capacidade de esvaír todo meu estresse e cansaço. Bruno, por estar também sempre disponível para me ajudar em questões pontuais sobre a pesquisa; ao meu sogro, Ramiro, agradeço também por ter me acolhido como filha e por todo o carinho, generosidade e cuidado, não apenas comigo, mas também com as crianças;

À minha família, Laudares, Faria, Alvarenga: tios e tias, primos e primas, filhos e filhas dos primos e primas, e à família do Vitor, Tendeiro e Catellani, agradeço a torcida e por fazerem parte de minha vida!

Às e aos colegas do grupo de estudos de Educação, Gênero e Cultura Sexual (Edges) da Faculdade de Educação da USP, em especial ao grupo de orientação da professora Cláudia Vianna, pelas trocas, debates, leituras e boas prosas. Apesar de, nos últimos anos, ter participado pouco dos encontros presenciais do Orienta, foram momentos de muito aprendizado. E que bom que podem ser estendidos ao mundo virtual! À turma mais antiga, Cris, Paulinho, Edna, Lula, Sandra, Ana Paula, Osmar, Hamilton, Natália, Cláudio, Karen, Maria José, Renata, Rose, Liane, Tamara e a querida Betinha, sempre presente. À turma mais nova, Alê Soares, Alê Bortolini, Raquel, Neide, Thaís Gava, Thaís Pimentel, Cris Bibiano, Mônica e Keila;

Às e aos colegas do Departamento de Educação da Ufla; em especial, Cláudia e Rosana (hoje aposentadas), Celso, Jacque, Luciana e Ellen, por serem parceiras e parceiro de luta, no compartilhar de ideias. Agradeço ao Departamento e à Universidade por terem concedido minha licença integral e com vencimentos para que eu pudesse realizar, com tranquilidade financeira, essa importante etapa de minha formação como professora e pesquisadora;

Às e aos colegas do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex), do DED/Ufla, em especial, Cláudia, Tatinha, Kátia, Breno (por compartilharmos as angústias e as belezas da reta final de nossos trabalhos), Priscila, Juliana, Silmara, Alessandro, Leandro, Fábio, Gislaine, Andresa, Ailton, Luciene, Livia, Marina, Alex, Jaciluz, Marlyson, pelos caminhos trilhados ao longo dos últimos dez anos, em meio a estudos, projetos de extensão, viagens... À Cláudia, sou grata também pelas parcerias ao longo desses anos;

Às e aos colegas do grupo de pesquisa Gênero, Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade, da Unifesp, coordenado pela professora Daniela Finco, em especial, Tassio, Laura, Nathália, Ana Paula e Artur, por tantos aprendizados sobre as infâncias;

Às queridas famílias e professoras da Escola Jardim Colibri, de São Paulo, e Casa da Floresta Verdes Anos, de Lisboa, que nos acolheram com todo o amor e amizade;

À Joana Angélica, que recebeu a mim e a minha família nos primeiros dias em Portugal; ao senhor José e à senhora Maria, que, confiando em nós, possibilitaram que tivéssemos a vista mais linda de Lisboa; à Brigitte, querida amiga luso-alemã que Portugal me deu, com quem tanto aprendi e que ainda nos deu de presente a amizade do pequeno Ian;

Ao Lula Ramires, pela prontidão em transformar o resumo em *abstract*; à Ana Cláudia Oliveira, pela transcrição das entrevistas; à Thalita Coelho, pela primorosa revisão deste relatório;

Às amigas Sandra e Edna e ao amigo Paulinho, pela leitura deste trabalho na fase final e pelas contribuições, especialmente àquelas em véspera de Natal. Pela ajuda na formatação final, Paulinho, muito obrigada!

Às funcionárias e aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação em Educação e da Biblioteca da Feusp, pela presteza e gentileza em esclarecer minhas dúvidas; à Nicolly Leite, pela elaboração da ficha catalográfica;

E, por fim, fechando o ciclo, porque nada nessa vida é linear: agradeço às professoras Sonia, Carolina, Elaine, Edilene, Kelly, Renata, Maria e Bruna que, gratuitamente, participaram da pesquisa, contribuindo não apenas para meu trabalho, mas se tornando parte desta história que teço a partir de então, arrematando fios, em um bordado cujo aprendizado herdei de minha mãe e minha avó.

Bordo e luto
Falo e teço
Costuro e escrevo
Fio e resisto
Feltro e elaboro
Crocheto e combato
Penso e tricoto

Ativismo delicado - Artes Manuais para a Revolução

ALVARENGA, Carolina Faria. **Entrelaçando gênero e políticas públicas**: a participação de mulheres-professoras na configuração de gênero dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. 277p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa é o resultado de uma investigação sobre o processo de construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, um instrumento de autoavaliação institucional participativa que insere gênero como parte de uma das dimensões de qualidade, elaborado na gestão do prefeito Fernando Haddad, entre 2013 e 2016. O objetivo foi compreender a configuração de gênero desta política pública de Educação Infantil que articula avaliação, qualidade e gênero. A pesquisa situa-se nos campos da Sociologia da Educação e Estudos de Gênero, a partir de um olhar histórico, tendo como suporte teórico os conceitos de configuração e relações de interdependência, do sociólogo alemão Norbert Elias; e gênero, ecos e reverberações, da historiadora feminista estadunidense Joan Scott. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que, ao olhar para uma política de Educação Infantil, situa os diferentes contextos que compuseram os ciclos dessa política paulistana, a partir do diálogo com a metodologia proposta pelo sociólogo inglês Stephen Ball. Com base na análise documental e em entrevistas semiestruturadas, realizadas com profissionais que participaram da comissão de escrita dos indicadores paulistanos, problematiza-se como, em que condições e com que força gênero se inseriu em uma política de avaliação de qualidade da Educação Infantil da cidade de São Paulo. Com base na metáfora de um bordado, a pesquisa construiu-se sob a hipótese de que, para a compreensão da configuração de gênero de uma política pública – emaranhados de fios, cores, linhas e pontos que se entrelaçam durante a urdidura do bordado –, é preciso perguntar pela configuração social estabelecida no processo de construção da política, ou seja, interconectar as dimensões macro e micropolíticas e romper com uma visão histórica polarizada que enaltece os indivíduos ou a estrutura social. No contexto paulistano, entender como se configurou essa política de avaliação de qualidade revelou disputas e tensões mesmo entre mulheres-professoras que compartilhavam de concepções teóricas de infâncias e Educação Infantil consensuadas nos documentos nacionais e internacionais da área. Em uma dimensão que nasce com a demanda pelas questões raciais, disputou-se o que caberia nela. Gênero entra na intersecção, ainda que raça tenha tido mais força política e embasamento teórico. O grupo de mulheres-professoras responsável pela construção desta dimensão específica, nomeadas “guardiãs da questão”, utilizou-se do documento como um instrumento de luta e, como opção política, pautou as diferenças e as desigualdades de gênero e étnico-raciais na Educação Infantil de São Paulo. Por fim, a pesquisa aponta os avanços, os desafios e as limitações decorrentes da construção dessa política pública e propõe a articulação entre as dimensões administrativa, participativa, formativa e sociopolítica, para que se criem lastros legais, normativos e operacionais capazes de reverberar nas ações de formação inicial e continuada dentro da temática de gênero. Ao articular essas dimensões, destacam-se as estratégias utilizadas pelas mulheres-professoras e, ainda, outras que poderiam ser implementadas no fortalecimento da agenda de gênero nas políticas públicas de Educação Infantil e de outras bordaduras. Os Indicadores, ainda que seja uma política pública local, fortaleceu esse caminho, uma vez que pautou gênero como parte de uma dimensão de qualidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gênero. Políticas Públicas. Configuração. Indicadores de Qualidade.

ALVARENGA, Carolina Faria. **Interweaving gender and public policies**: the participation of women teachers in configuration of gender in the Child Education Quality Indicators in the city of Sao Paulo. 277p. Doctoral dissertation. School of Education. University of São Paulo, 2020.

ABSTRACT

This dissertation is the outcome of an investigation about the process of construction of the Child Education Quality Indicators in the city of São Paulo, an institutional participative self-evaluation tool which includes gender in one of the dimensions of quality, devised under the administration of Mayor Fernando Haddad, between 2013 and 2016. The purpose was to understand how gender was configured in this public policy of Child Education which combines evaluation, quality, and gender. The research is rooted in the fields of Sociology of Education and Gender Studies drawing from a historical perspective whose theoretical bearings were the concepts of configuration and interdependence relations by German sociologist Norbert Elias; and gender, echoes, and reverberations by North-American feminist historian Joan Scott. It is a study with a qualitative approach which, by looking at a Child Education policy, positions the different contexts making up the cycles of such local policy based on the dialogue with the methodology proposed by English sociologist Stephen Ball. Based on the documental review and on semi-structured interviews conducted with professionals who took part in the commission in charge of writing the quality indicators for the city of São Paulo, I problematize how, under which conditions, and how intensely gender was included in a policy to evaluate the quality the Child Education in the city of Sao Paulo. Based on the metaphor of an embroidery, the research was constructed under the assumption that, in order to comprehend the configuration of gender in a public policy – maze of threads, colors, lines, and stitches that are interwoven during the warp of the embroidery –, it is necessary to ask for the social configuration established in the process of devising the policy, that is, interconnect the macro and micro political dimensions and break free from a polarized historical view which highlights the individuals or the social structure. In the São Paulo city context, to understand how this quality evaluation policy was configured has revealed contentions and tensions even among women teachers who shared theoretical conceptions of childhood and Child Education that were consensual in the national and international documents of the area. In a dimension that arises with the demand for racial issues, the dispute was about what could be included in it. Gender gets into the intersection, even though race had been politically more powerful and had stronger theoretical basis. The group of women teachers in charge of construction this specific dimension, called “the guardians of the issue”, utilized the document as a tool for fighting and, as a political option, raised gender and ethnic-racial differences and inequalities in Child Education in the city of São Paulo. Finally, the research points out the progress, the challenges, and the limitation resulting from the construction of such public policy and proposes the coordination among the administrative, participative, formative, and sociopolitical dimensions in order set legal, normative, and operational coverage capable of reverberating in the actions of initial and continuing formation with the topic of gender. By coordinating these dimensions, the strategies utilized by the women teachers are highlighted as well as others that could be implemented to strengthen the gender agenda in the public policies of Child Education and other embroideries. The Quality Indicators, although just a part of a local public policy, has fortified this path, since gender came up as an integral part in the dimension of quality.

Keywords: Child Education. Gender. Public Policies. Configuration. Quality Indicators.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AHSD – Altas habilidades/superdotação
AIP – Avaliação institucional participativa
Alesp – Assembleia Legislativa de São Paulo
Anei – Avaliação Nacional de Educação Infantil
Anped – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BSH – Programa Brasil Sem Homofobia
BNCC ou Base – Base Nacional Comum Curricular
CEB – Câmara de Educação Básica
Cedaw – Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher
CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
Cefai – Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
Cefam – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
Cepal – Comissão Econômica para a América Latina
CEI – Centro de Educação Infantil
CEU – Centro Educacional Unificado
CIG – Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Gênero
CF – Constituição Federal
CHS – Ciências Humanas e Sociais
Cladem – Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos das Mulheres
Clam – Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CNDM – Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS – Conselho Nacional de Saúde
Coedi – Coordenação de Educação Infantil
Consed – Congresso Nacional de Educação
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DOT – Diretoria de Orientação Técnica
DOT – EI – Diretoria de Orientação Técnica de Educação Infantil
DRE – Diretoria Regional de Ensino
ECA – Estatuto da Criança e Adolescente
Ecos – Comunicação em Sexualidade
EDH – Educação e Direitos Humanos
EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil
Emei – Escola Municipal de Educação Infantil
ESP – Escola Sem Partido
FCC – Fundação Carlos Chagas
Feusp – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FPEI – Fórum Paulista de Educação Infantil
FSMEI – Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil
Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GDE – Gênero e Diversidade na Escola
GPP-GeR – Gestão em Políticas Públicas em Gênero e Raça
GT – Grupo de Trabalho
GTI ERER – Grupo de Trabalho Intersecretarial Educação das Relações Étnico-Raciais
GTP ERER – Grupo de Trabalho Permanente de Educação para as Relações Étnico-Raciais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Indique – EI – Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
Indicadores – Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
MEC – Ministério da Educação
Mieib – Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil
NAE – Núcleo de Ação Educativa
NEER – Núcleo de Estudos Étnico-Raciais
NEGS – Núcleo de Educação em Gênero e Sexualidades
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PL – Projeto de Lei
PME – Plano Municipal de Educação
PMSP – Prefeitura Municipal de São Paulo

PNE – Plano Nacional de Educação
PPI – Programa de Parcerias de Investimentos
PSL – Partido Social Liberal
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RMESP ou Rede – Rede Municipal de Educação de São Paulo
SAE – Secretaria de Assuntos Estratégicos
SEB – Secretaria de Educação Básica
Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
Secrie – Secretaria de Inclusão Educacional
SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos
SEE – Secretaria de Educação Especial
SEEA – Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
Seed – Secretaria de Ensino a Distância
Seppir – Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial
Sinaeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SME – Secretaria Municipal de Educação
SMPIR – Secretaria Municipal de Política de Igualdade Racial
SMPM – Secretaria Municipal de Política para Mulheres
SNJ – Secretaria Nacional da Juventude
SPM – Secretaria Especial de Política para as Mulheres
STF – Supremo Tribunal Federal
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD – Transtornos globais do desenvolvimento
UAB – Universidade Aberta do Brasil
Ufla – Universidade Federal de Lavras
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR – Universidade Federal do Paraná
Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unifesp – Universidade Federal de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Composição da Comissão Ampliada para Escrita dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana	p. 128
Quadro 2 – Comparação entre o documento nacional (2009) e o documento paulistano (2016)....	p.136
Quadro 3 – Principais momentos e atividades – set. 2013-dez. 2015	p. 137
Quadro 4 – Seminários e encontros de acompanhamento realizados em 2015 e 2016	p. 138
Quadro 5 – Arranjos sobre as relações étnico-raciais e de gênero nos descritores da Dimensão 5.	p.146
Quadro 6 – Síntese das ações no período de 2013 a 2014.....	p. 150
Quadro 7 – Aplicações da autoavaliação na rede municipal de Educação Infantil de São Paulo por ano, abrangência e instrumentos utilizados.....	p. 151

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Padrão básico de uma visão egocêntrica da sociedade.....	p. 46
Figura 2 – Representação de indivíduos interdependentes (família, estado, grupo, sociedade, etc.)	p. 46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: BORDANDO RESISTÊNCIAS NO OLHO DO FURAÇÃO	27
CAPÍTULO 1 - CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO: O DESAFIO DA COSTURA.....	41
1.1. Ciclo de políticas como ferramenta metodológica: contextos que se entrelaçam	42
1.2. Configuração de gênero: articulação entre Norbert Elias e Joan Scott.....	45
1.3. Caminhos da pesquisa: tessitura de um bordado	53
CAPÍTULO 2 - RELAÇÕES DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PONTO ATRÁS NA HISTÓRIA.....	65
2.1. Políticas públicas educacionais e gênero: trajetória histórica.....	70
2.2. Gênero nas políticas nacionais de Educação Infantil: rupturas e continuidades	85
2.3. Avaliação, gênero e qualidade da Educação Infantil: um conceito em disputa.....	101
CAPÍTULO 3 - INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA: DO RISCO AO BORDADO.....	111
3.1. Do nacional ao local: <i>Qual avaliação temos e qual queremos?</i>	112
3.2. Alinhavos conceituais: criança, infâncias e Educação Infantil nos Indicadores.....	119
3.3. Entre fios, tramas e trançados: a costura do Indique paulistano	123
3.4. Indique paulistano: o lado da frente do bordado final	139
3.5. Dimensão 5: arranjos entre os marcadores de gênero e étnico-racial.....	143
CAPÍTULO 4 - CONFIGURAÇÃO DE GÊNERO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAMAS INVISÍVEIS.....	149
4.1. História do bordado: linhas, pontos, cores e forma	150
4.1.1. <i>Por que isso tem que se transformar numa dimensão?</i>	152
4.1.2. <i>Sob a lógica de que cabe tudo, não cabe nada</i>	162
4.1.3. <i>Nomear também quer dizer de que relações a gente está falando</i>	169
4.2. Marcas do avesso: a configuração de gênero dos Indicadores	173
4.2.1. <i>As guardiãs da questão</i>	178
<i>Carolina</i>	181
<i>Elaine</i>	182
<i>Kelly</i>	183
<i>Edilene</i>	184
<i>Renata</i>	185
4.2.2. <i>Interface com a Educação Infantil é o que acontecia com o Núcleo Étnico-Racial</i> 190	
4.2.3. <i>A gente tinha um material maior para discutir raça do que gênero</i>	198
4.2.4. <i>Não existe preconceito entre as crianças, não existe na Educação Infantil, não existe nem no país</i>	201
4.2.4.1. <i>Quando chegava nas relações étnico-raciais, eram sempre mais polêmicas, usava mais tempo que a de gênero</i>	201
4.2.4.2. <i>Ah, vamos passar, porque esse assunto é polêmico</i>	204
4.3. Educação Infantil e gênero: estratégias de luta política.....	216
4.3.1. <i>Ainda é preciso trabalhar nas brechas?</i>	219
4.3.2. <i>Como a gente vai tornar as crianças autoras, se nós não somos?</i>	226
4.3.3. <i>O processo de construção dos Indicadores já era formativo em si mesmo</i>	236
4.3.4. <i>Qual é o papel político da educação na infância?</i>	241

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ÚLTIMO ARREMATE E NOVAS BORDADURAS	247
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	255
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	269
APÊNDICE B – ROTEIROS DE ENTREVISTA	271
APÊNDICE C – DIMENSÃO 5: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO ...	275

INTRODUÇÃO: BORDANDO RESISTÊNCIAS¹ NO OLHO DO FURAÇÃO²

“Quem não se movimenta não sente as correntes que o prendem”

Rosa Luxemburgo

Meu interesse em realizar uma pesquisa de Doutorado que articulasse gênero e Educação Infantil inicia-se na graduação em Pedagogia e vai se fortalecendo ao longo do meu percurso acadêmico e profissional, especialmente após uma experiência como professora de Educação Infantil (EI) e, posteriormente, como professora universitária e formadora de professoras e professores. Por isso, relato brevemente minha trajetória profissional para justificar a escolha do objeto de pesquisa e a mudança de projeto ao longo do primeiro ano de Doutorado.

Graduei-me em Pedagogia, com habilitação em EI, em 2004, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, no ano seguinte, iniciei o Mestrado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), sob orientação da Profa. Dra. Cláudia Vianna. Nos dois primeiros anos³, participei de processos seletivos de bolsa de estudo sem êxito. Porém, no último ano, em 2007, tive que optar entre terminar a escrita da dissertação com dedicação integral aos estudos ou assumir uma turma de EI em Embu das Artes, município vizinho de São Paulo. A conquista da bolsa e a nomeação do concurso público deram-se no mesmo instante!

Colocando na balança a tão desejada experiência na EI e a estabilidade de um concurso público, enfrentei o desafio de me tornar professora de crianças pequenas. No ano seguinte, em 2008, após a defesa da dissertação, assumi outro cargo na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), também como professora efetiva de EI. Apesar das dificuldades vivenciadas em decorrência do acúmulo de dois cargos e da sobrecarga adquirida especialmente pelas condições de trabalho, incluindo o excessivo número de crianças sob minha responsabilidade⁴, considero que a experiência na docência com crianças entre três e cinco anos foi fundamental para que eu me tornasse, já no ano seguinte, professora universitária e pesquisadora da infância e da EI.

¹ Refiro-me ao Manifesto Artes-Manuais para Revolução. Ver mais em: <http://www.ativismodelicado.art.br> Acesso em: 15 out. 2019.

² Refiro-me à pesquisa de mestrado de Fabiana Canavieira (2010) que analisou o movimento político da Educação Infantil e a produção teórica da área, centrando-se nas contribuições da Sociologia da Infância.

³ O Mestrado em Educação da Feusp ainda é um dos poucos que pode ser realizado em três anos, apesar das pressões das agências de fomento para a diminuição do tempo de curso.

⁴ Esta nota é a reiteração de uma denúncia da desumanidade que acontece em algumas redes públicas de EI. Na PMSP, em 2008, fui professora de uma turma com 34 crianças com idades de três e quatro anos.

Desde 2009, sou professora da Universidade Federal de Lavras (Ufla)⁵ e atuo no ensino, na pesquisa e na extensão com formação inicial e continuada de professoras e professores, na articulação com as questões de gênero e sexualidades. Minha inserção nessas temáticas, em especial, gênero, aconteceu a partir de estudos que resultaram em minha dissertação de mestrado, cujo objetivo foi analisar as jornadas e os ritmos de trabalho no cotidiano docente do ponto de vista das relações de gênero (ALVARENGA, 2008). Curioso pensar que a sobrecarga de trabalho vivenciada por mim nos dois anos de docência na EI fez-me experienciar o que os professores e as professoras pesquisadas viviam em seus cotidianos.

No Mestrado, meu desejo inicial era analisar os ritmos e as jornadas de docentes da EI, mas, devido ao baixo número de professores nesta etapa da Educação Básica, e por avaliar importante olhar para o cotidiano de mulheres e homens, considerei que seria mais adequado pesquisar os anos finais do Ensino Fundamental por ser mais equiparado em termos quantitativos em relação ao sexo. No entanto, ingressar na universidade como professora do Departamento de Educação reacendeu meu desejo de trabalhar com a EI. Portanto, desde minha entrada na universidade, estive envolvida com a formação docente, inicial e continuada, com foco voltado, sempre que possível, para professoras e professores da educação da primeira infância. Muitas foram as coordenações em parceria com colegas, uma vez que minha titulação de mestre impedia ou dificultava que concorresse a financiamentos de projetos de pesquisa e extensão. Integrei-me também ao Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex), coordenado pela professora e colega de departamento, Cláudia Maria Ribeiro, que me possibilitou a inserção em vários projetos de extensão que articulavam gênero, sexualidades e Educação Infantil.

Em 2010, atuei como coordenadora adjunta do projeto de extensão “Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil”, que articulou cinco universidades públicas (Ufla, Unicamp, USP, UFJF e UFMS) na formação de 500 educadoras e educadores de Educação Infantil. Desde 2010, estive envolvida com o curso a distância Gênero e Diversidade na Escola (GDE), como professora, coordenadora adjunta e revisora pedagógica. Em 2012, inseri-me no curso de Pedagogia a distância da Ufla como coordenadora adjunta e revisora pedagógica e presidi a Comissão de Criação do Curso de Pedagogia presencial, que teve início em 2015. Nos anos de 2014 e 2015, participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid Pedagogia – gênero e sexualidade, como coordenadora

⁵ Ao ser aprovada no Doutorado, tive aprovação de licença integral com vencimentos para o período de janeiro de 2016 a janeiro de 2020.

adjunta e orientadora. Em 2015, exerci a função de coordenadora adjunta do projeto de extensão “Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias do sul de Minas Gerais” (Proext/MEC), cujo objetivo central envolveu a formação de profissionais da Educação Infantil e de conselheiras e conselheiros tutelares de municípios do sul de Minas Gerais, integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (FSMEI), no qual também integrei o Comitê Gestor.

Em todos esses processos educativos, identifiquei o que Jorge Larrosa (2002, p. 23) critica: temos excesso de trabalho e de informação, estamos aceleradas, insatisfeitas, permanentemente excitadas e, com isso, nada nos toca, nada nos acontece. Situado em um contexto em que a informação e a opinião prevalecem, o que se vê é um “sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim”. O que não se vê é um sujeito de experiência, receptividade e disponibilidade.

O autor chama-nos a atenção para que interrompamos o tempo que corre. É preciso “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes (...) aprender a lentidão, escutar os outros (...)” (LARROSA, 2002, p. 24). Porém, como requalificar nossos tempos e possibilitar viver a experiência? No contexto da formação docente, como avançar para além do acúmulo de créditos ou da ideia de que a experiência seja mercadoria e de que possui valor de troca?

Outras perguntas que me inquietavam eram: como tornar-se um sujeito “ex-posto” e permitir se formar, se transformar e transformar sua própria prática? Como tornar-se um sujeito que também é receptível às questões de gênero e sexualidades? Como se dá a construção dessa experiência de formação docente nessas temáticas tão provocantes? Foi, então, a partir dessas inquietações, que construí o projeto de pesquisa com o qual ingressei no doutorado; contudo, posteriormente, este foi modificado e transformado em outro.

Inicialmente, com base nas reflexões de Larrosa, meu objetivo seria analisar o processo de formação docente no contexto do Pibid Pedagogia – gênero e sexualidade da Ufla. No entanto, no movimento constante de refinar o projeto, constatei que meu desejo de me aprofundar no campo da Educação Infantil dificilmente seria contemplado, uma vez que a experiência deste subprojeto do Pibid não tinha como especificidade a primeira etapa da Educação Básica. O Pibid Pedagogia – gênero e sexualidade teve uma experiência de apenas um semestre letivo com as crianças pequenas, mas que se interrompeu devido aos cortes de verba pelo governo federal.

Nesse sentido, na tentativa de definir um novo tema que, ao mesmo tempo, fosse relevante politicamente para o campo da Educação Infantil e me encantasse e fortalecesse como professora e pesquisadora da área, construí outro projeto de pesquisa. Este novo projeto deslocou-se do campo da formação docente em gênero e sexualidade para o campo das políticas públicas de EI, no contexto do município de São Paulo, com o olhar voltado especificamente para as questões de gênero.

Portanto, esse breve relato de minha trajetória profissional vem mostrar o lugar de onde escrevo este trabalho. Um lugar peculiar, marcado também pela experiência de branquitude, heterossexualidade e cisgeneridade de uma mulher jovem, branca, filha mais velha de uma família de classe média urbana de três filhas, mãe de duas crianças – um menino e uma menina, esposa de um homem branco, professora universitária, pedagoga, pesquisadora da infância e da Educação Infantil e agora doutora em Educação. Um lugar cheio de privilégios. Privilégios que deveriam ser direitos, mas ainda são privilégios. De classe social, de raça, de orientação sexual, de ser urbana e intelectualizada. Porém, trago marcas por ser mulher. E por mais que busque desconstruir uma suposta universalidade no “ser mulher” e saber que as opressões advindas do sexismo são diferentes entre nós, mulheres, vivo a cada dia a tentativa de sobreviver às marcas que as desigualdades de gênero trouxeram em minha vida. A cada dia, vivo e ressignifico o conflito anunciado por Elisabeth Badinter (2011) sobre ser mulher e mãe. Luto para educar meu filho e minha filha de uma forma menos violenta, menos dicotômica, menos estereotipada, apesar da mídia, da família, da escola, da religião, da indústria de brinquedos e até de mim mesma, com os *ecos* do patriarcado que reverberam em mim desde minha infância.

Minha experiência como professora de Educação Infantil, em São Paulo e Embu das Artes, nos anos de 2007 e 2008, antes de ingressar na carreira de professora universitária, recém-egressa do curso de Mestrado em Educação, trazia-me inquietações sobre um cotidiano repleto de desigualdades, mas também de possibilidades, resistências e transgressões das crianças com as quais eu trabalhava. Meu olhar, naquele momento, já estava atento às questões de gênero em intersecção com outros marcadores sociais.

A partir de 2011, já na universidade e como mãe, no exercício de vivenciar uma maternidade consciente e no olhar atento às minhas crianças, na interação entre elas e também com outras crianças, fui entendendo cada vez mais o porquê de a Sociologia da Infância falar de infâncias (no plural), em uma visão da criança como produtora de cultura, sujeito de desejos e direitos, incluindo autonomia e participação (CORSARO, 2011; QUINTEIRO, 2002; SARMENTO; PINTO, 2004). A busca por uma educação de qualidade para meu filho e

minha filha – qualidade entendida aqui como um conceito em disputa, mas que, em minha percepção, significa como aquilo que se reflete em um tempo-espaço que respeita as especificidades da(s) infância(s), valoriza as interações e as brincadeiras (o livre brincar, aquele que potencializa a criatividade, a imaginação, o faz-de-conta), garante alimentação saudável e espaços adequados e seguros (e não assépticos e artificiais), promove o contato com a natureza e acolhe, trabalha e valoriza as diferenças – alimentou meu desejo de transcender meu universo familiar e ampliar essa luta para uma educação que atenda crianças, as mais diversas possíveis.

Foram quatro anos longe do meu trabalho como professora universitária, quando eu atuava em projetos de extensão e outras atividades de formação docente em que me aproximava de creches e pré-escolas públicas e observava a vida pulsar naqueles espaços, com muitos desafios ainda a enfrentar. Mas, ao mesmo tempo, foram quatro anos de imersão em leituras sobre Sociologia e Pedagogia da Infância, estudos da infância, políticas públicas, gênero, ida a inúmeros eventos acadêmicos sobre infâncias, estudos da criança e Educação Infantil, no Brasil, na Itália e em Portugal, onde também tive a oportunidade de fazer um estágio por seis meses⁶ e, em uma aventura com minha família, conhecer outra cultura, outras infâncias – em um lugar majoritariamente de pessoas adultas e idosas – e, sobretudo, viver em um país que, em 2017, estava com um partido de esquerda no poder e vinha lidando com as questões das diferenças, dos direitos humanos e da cidadania de forma muito distinta do Brasil.

O estágio em Portugal, sob orientação da Profa. Dra. Maria João Cardona, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, possibilitou-me conhecer as políticas públicas de gênero para a Educação Infantil no país, em especial, o Guião de Educação – Gênero e cidadania – pré-escolar, coordenado pela professora (CARDONA et al, 2015). O objetivo da pesquisa no estágio foi compreender as estratégias e os desafios no processo de elaboração e disseminação de um *guião* de cidadania e igualdade de gênero para a educação pré-escolar portuguesa.

O *guião* em questão foi publicado em 2010 e reeditado em 2015 tendo sido reconhecido pela Comissão Europeia, em 2012, como exemplo de Boa Prática em Gênero e Educação. Insere-se em um projeto mais amplo, coordenado pela Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Gênero (CIG), em articulação com o Ministério da Educação de Portugal. Esse projeto tem como principal finalidade promover a construção de materiais para trabalhar as

⁶ Tive a oportunidade de publicar um pequeno texto sobre minha experiência em Portugal. Ver mais em Alvarenga (2019).

questões de gênero numa perspectiva de educação para a cidadania na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário (Ensino Fundamental e Médio nos termos do sistema educacional brasileiro), a partir de atividades de formação e projetos de pesquisa para o desenvolvimento desta temática.

A pesquisa não teve a pretensão de ser um estudo comparado entre realidades tão diferentes, mas almejou a ampliação do meu olhar para a análise da política paulistana a partir de elementos percebidos na realidade portuguesa, especialmente as estratégias políticas para a inserção de gênero na agenda da política educacional. O estágio resultou em uma publicação conjunta com minha orientadora, Cláudia Vianna, sobre a inserção de gênero na EI portuguesa (VIANNA; ALVARENGA, 2018) e outra sobre as estratégias e os desafios na construção de uma política pública em Portugal, nos anais do XXV Colóquio da Afirse Portugal (ALVARENGA; CARDONA, 2018). Possibilitou também estabelecer parcerias institucionais que se estenderão para além desta jornada.

Ainda que não tenha inserido, neste texto, a pesquisa realizada em Portugal, o estágio realizado, que culminou na compreensão das políticas de gênero para a Educação Infantil portuguesa, reiterou a importância de se ter, nas políticas de Estado, a educação como área estratégica no combate às desigualdades de gênero. Ou seja, a articulação entre as políticas de igualdade e as políticas de educação é imprescindível tanto para o avanço da qualidade da educação quanto para a conquista de justiça social.

Reconhecer a EI como uma área estratégica para as políticas de igualdade vai ao encontro da ideia de que criança e política estejam inerentemente ligadas, apesar de as crianças serem, na maioria das vezes, desconsideradas do desenvolvimento político e econômico. O sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup (2013) defende que as políticas públicas que não são focadas diretamente nas crianças são as que mais influenciam suas vidas – para o “bem” ou para o “mal”. Um exemplo é a conquista das creches por mulheres trabalhadoras na década de 1970. Uma política que, a princípio, atendia às necessidades das mulheres, mas que, em um segundo momento, transformou-se em uma política visando as crianças pequenas, desde bebês. “As primeiras creches eram simplesmente um lugar para guardar e cuidar das crianças cujas mães trabalham fora de casa”, conta Amelinha Teles, feminista e fundadora da União das Mulheres de São Paulo, destacando, ainda, que, nas periferias, muitas foram as mulheres que participaram da construção do espaço físico das creches, fazendo a massa e colocando tijolos (TELES, 2018, p. 10).

Desde 2016, ano em que iniciei o processo de doutoramento, que culminou neste relatório, tivemos mudanças radicais na política brasileira, o que certamente trouxe

consequências diversas para as crianças, tanto em relação às aquelas políticas voltadas especificamente a elas – como o projeto Criança Feliz, do governo de Michel Temer ou a institucionalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), iniciada no governo de Dilma Rousseff e homologada por Temer, de forma aligeirada e autoritária – quanto em relação a inúmeras outras políticas cujo foco não são as crianças, mas que, indiretamente, refletem em suas vidas. Apenas para citar algumas, tivemos a Reforma Trabalhista, por meio da Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, no governo Temer e a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) no primeiro dia de mandato do governo de Jair Bolsonaro, em janeiro de 2019.

No campo da Educação, de uma forma geral, temos em curso disputas político-ideológicas com o Escola Sem Partido (ESP) e a narrativa sobre a “ideologia de gênero” e, mais recentemente, com as propostas do Ministério da Educação (MEC) de ensino domiciliar, por meio do Projeto de Lei (PL) nº 2.401, de 2019, e de militarização das escolas, por meio do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares⁷. Um projeto de sociedade construído sob uma lógica neoliberal, do ponto de vista econômico, e conservador, do ponto de vista político e cultural, que destrói conquistas de três décadas e afeta direta e indiretamente as crianças pequenas, desde bebês.

No contexto de São Paulo, *locus* de minha pesquisa, cito duas ações que incidem diretamente na vida das crianças – e adolescentes – e trazem gênero como questão. O governador João Dória, eleito inicialmente como prefeito, em substituição a Fernando Haddad, mandou recolher exemplares de um livro de Ciências para adolescentes de 13 anos da rede paulista por fazer “apologia à ideologia de gênero”⁸. O fato ocorreu no mesmo dia em que o presidente do país anunciou que havia determinado ao MEC a elaboração de um projeto de lei para proibir a “ideologia de gênero” no Ensino Fundamental⁹. Um pouco mais de um mês depois, em outubro de 2019, três deputadas do Partido Social Liberal (PSL) – Janaina Paschoal, Leticia Aguiar e Valeria Bolsonaro – propuseram o PL nº 1174/2019, que, em seu artigo 1º, decreta que “na Educação Infantil, os cuidados íntimos com as crianças, com destaque para banhos, trocas de fraldas e roupas, bem como auxílio para usar o banheiro, serão realizados exclusivamente por profissionais do sexo feminino”.

⁷ Ver mais em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/> Acesso em 2 out 2019.

⁸ <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/09/03/doria-manda-recolher-livros-de-ciencia-que-fala-sobre-diversidade-sexual-nao-aceitamos-apologia-a-ideologia-de-genero.ghtml> Acesso em: 9 set 2019.

⁹ <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-diz-preparar-pl-que-proibe-ideologia-de-genero-no-ensino-fundamental,70002994948> Acesso em 9 set. 2019.

De outro lado, na contramão dessas propostas que certamente não compreendem do que se trata o debate sobre gênero nas escolas ou a luta pela igualdade de gênero na sociedade de forma geral, mas que estão na disputa por uma legitimidade na ordem do discurso (FOUCAULT, 2004), tivemos uma conquista na Câmara Municipal, com a aprovação de uma emenda ao PL nº 613/2018, que amplia a licença-paternidade de seis para 20 dias e para três meses, no caso de crianças com deficiência¹⁰.

Tivemos, ainda, pela primeira vez em São Paulo (a primeira experiência foi em Goiás, em 2016), a eleição de uma candidatura coletiva. A Bancada Ativista, formada por nove ativistas de diversas áreas, traz como uma de suas pautas “as mães e as crianças na política”, tendo em vista que o direito de participação das crianças, previsto na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) (BRASIL, 1990b), precisa também ser garantido nas instâncias de decisão. Em parceria com a deputada Marina Helou (Rede), em agosto de 2019, foi lançada, na Assembleia Legislativa de São Paulo (Alesp), a Frente Parlamentar pela Primeira Infância¹¹: uma conquista que revela que outros ecos são possíveis de serem reverberados (SCOTT, 2012) na política pública paulistana, a despeito do contexto conservador.

A pretensão não é de analisar as implicações dessas políticas na vida das crianças, mas de fazer um registro, ainda que breve, para mostrar o preocupante contexto político no qual estamos inseridas. Vivemos o acirramento de uma crise do capitalismo e a ascensão internacional da extrema-direita, com a eleição, em 2016, de Donald Trump, nos Estados Unidos, e de Jair Bolsonaro, no Brasil, em 2018, além do aumento do número de parlamentares de partidos conservadores e/ou liberais que a eles têm se aliado. Não considero que os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) - Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff – tenham sido tão progressistas a ponto de romperem com a lógica dominante. Pelo contrário, não tiveram a ousadia de enfrentar a lógica do capital que acirra as desigualdades, apesar de inúmeras conquistas e aberturas para o diálogo com a sociedade civil e movimentos sociais. Porém, o cenário que temos hoje se torna cada vez mais grave e “isso nos reforça a necessidade de uma discussão feminista, nos deixando em estado de alerta!”, como afirmam Daniela Finco, Adriana Alves Silva e Ana Lúcia Goulart de Faria (2018), na apresentação do dossiê “Feminismo em estado de alerta na educação de crianças pequenas em creches e pré-escolas”.

¹⁰<http://www.saopaulo.sp.leg.br/blog/camara-aprova-ampliacao-da-licenca-paternidade-para-servidores-municipais/> Acesso em: 14 out 2019.

¹¹<https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=401419> Acesso em: 14 out 2019.

Dessa forma, no contexto atual, escrever uma tese sobre políticas públicas para a EI na perspectiva de gênero é como tentar “fazer um mapa durante um terremoto”¹². Considerando que meu olhar é voltado para uma política pública de EI do município de São Paulo, é preciso estar atenta como o discurso conservador das políticas nacionais se *reverbera e se distorce* nas políticas locais. Neste contexto, precisamos estar em *estado de alerta*, não apenas às questões de gênero, mas também às infâncias e à EI, uma vez que ambas não podem ser vistas de forma dissociadas, uma vez que “o espaço da educação infantil é um lugar de afirmação das diferenças e também de eliminação das desigualdades e de todas as formas de violência” (FINCO; SILVA; GOULART, 2018, p. 2).

Em relação às creches, a vigilância é também para que não haja o crescimento da (alta) taxa de conveniamento e perda de financiamento do Fundeb, especialmente após o congelamento dos recursos da educação e da saúde pelo período de 20 anos¹³. Em relação às pré-escolas, corremos o risco do avanço da (já existente) privatização pelos sistemas de ensino apostilados, da excessiva preocupação com a alfabetização e da extinção da oferta em tempo integral.

Na fase de finalização da escrita deste trabalho, em novembro de 2019, mais um sobressalto acometeu o campo da Educação Infantil: o presidente Bolsonaro publicou o Decreto nº 10.134/2019, que instituiu a Política de Fomento aos Estabelecimentos da Rede Pública de Educação Infantil no âmbito do Programa de Parcerias de Investimentos (PPI), um avanço no desmonte da EI, com a desresponsabilização do Estado na oferta e na ampliação da rede pública de creches e pré-escolas. Além disso, o Decreto deslegitima a função do MEC ao vincular o PPI ao Ministério da Infraestrutura.

Como um eco da política nacional na política local, no município de São Paulo, encontra-se também em tramitação, na Câmara de Vereadores, o PL nº 754/2019 que cria o Programa Mais Creche¹⁴, com o argumento de que não é possível atender a demanda por creches em um curto período de tempo que não seja por meio do conveniamento. No §1º do art. 1º, define-se a quem se destina o programa: “constitui-se na concessão de benefício mensal pago individualmente por criança durante o uso da vaga, diretamente a instituições de ensino previamente credenciadas”.

¹² Essa expressão, usada pela pesquisadora Maria Malta Campos, durante uma discussão acerca da inclusão dos direitos das crianças pequenas na Constituição Federal de 1988, foi apropriada pela criançaóloga Ana Lúcia Goulart de Faria para pensar as políticas públicas, a pesquisa as práticas pedagógicas na Educação Infantil em meados da década de 2000 (FARIA, 2005).

¹³ <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337> Acesso em: 12 abr 2017.

¹⁴ <https://www.saopaulo.sp.leg.br/blog/camara-dos-vereadores-aprova-projeto-que-cria-vagas-em-creches-privadas-de-sao-paulo/> Acesso em: 2 dez 2019.

Por isso, escrever uma história que se (re)faz a cada ação, decisão, movimentação, em um cenário político de cerceamentos, ataques e retrocessos foi um desafio. E esse desafio se tornou maior, para mim, mulher-mãe-professora, escrevendo sobre o que Joan Scott (2012) chama de *ecos* de uma história sobre mulheres-professoras fazendo política para outras mulheres-professoras e crianças pequenas, desde bebês. Portanto, este texto, que é uma história – feminista – do tempo presente, por considerar e ser confrontada pelo testemunho vivo daquelas que participaram dela (FICO, 2012), foi sendo escrito e reescrito na medida em que caminhávamos, a cada dia, no olho do furacão. Não uma história como algo do passado, mas uma história viva, que vale a pena ser conservada (SCOTT, 2011).

Dessa forma, ao fazer uma história do tempo presente a partir da história de um passado recente sobre a configuração de gênero de uma política pública, esta pesquisa justifica-se pela importância de se fortalecer as leituras sociais e políticas do campo, em especial na Educação Infantil. Situa-se no campo da Sociologia da Educação e, a partir de uma perspectiva histórica, contribui para visibilizar a história da Educação Infantil no Brasil e das políticas públicas destinadas à esta etapa da Educação Básica e, sobretudo, a história da luta pelas questões de gênero na educação as crianças pequenas, desde bebês, ainda que o foco seja uma determinada política nessa longa história.

Nesse contexto, meu objeto de pesquisa foi especificamente os “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” (SÃO PAULO, 2016) (doravante Indicadores) por se tratar de um documento que traz à discussão a avaliação da Educação Infantil, numa perspectiva de autoavaliação institucional participativa (AIP), cujos princípios éticos e políticos trazem as questões de gênero como parte de uma dimensão de qualidade, tanto em relação à dimensão pedagógica no trabalho com as crianças pequenas, desde bebês, como em questões estruturais e administrativas, na organização dos espaços e nas condições de trabalho docente.

Os Indicadores inserem-se em um conjunto de seis textos construídos na gestão do prefeito Fernando Haddad (PT), na PMSP, entre 2013 e 2016, sob a coordenação da professora Sonia Larrubia Valderde, diretora da então Diretoria de Orientação Técnica de Educação Infantil – DOT-EI (hoje, Coordenadoria Pedagógica – Divisão de EI – COPED-DIEI), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP): 1) Orientação Normativa nº 1, de 2013; 2) Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana, de 2015; 3) Indicadores da Qualidade da Educação Infantil Paulistana (versão preliminar de 2015) e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (versão final de 2016); 4) Currículo integrador da infância paulistana, de 2015; 5) O uso da tecnologia e da linguagem

mediática na Educação Infantil, de 2015; e 6) Magistério – edição especial em comemoração aos 80 anos da Educação Infantil em São Paulo, de 2015.

Na história contada oficialmente nos Indicadores e também nos relatórios técnicos publicados pelas assessoras da DOT-EI (CAMPOS; RIBEIRO, 2016; 2017) e pela consultora do MEC (BRASIL, 2014b; 2015a; 2015b), que também participaram da construção do documento paulistano, havia uma comissão de escrita e, dentro dela, subcomissões, cada uma responsável por escrever uma dimensão de qualidade. O documento paulistano foi construído a partir dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Indique-EI) (BRASIL, 2009b), em um processo em que a comissão, além de ter revisado cada dimensão já existente no documento nacional, atualizando o debate teórico e trazendo as especificidades da rede paulistana, acrescentou duas novas dimensões de qualidade: Dimensão 2 – Participação, escuta a autoria de bebês e crianças e Dimensão 5 – Relações Étnico-Raciais e de Gênero.

Ao fazer uma primeira leitura do documento, em especial da Dimensão 5, constatei que, apesar do avanço político em inserir em um documento de autoavaliação as questões de gênero junto às questões étnico-raciais como uma dimensão da qualidade social da EI, essas últimas se sobressaíam ao debate de gênero. Os relatos sobre o processo de construção do documento traziam a riqueza e a complexidade de sua feitura, mas não apontavam tensões e disputas que, certamente, tinham feito parte da escrita, entre negociações, concessões e desafios. Delineou-se, então, a partir dessa constatação, o **problema de pesquisa**: *como, em que condições e com que força gênero se inseriu em uma política pública de avaliação de qualidade da Educação Infantil paulistana?*

Dessa forma, avanço na compreensão da configuração de uma política, sob o ponto de vista das relações de gênero (SCOTT, 1988, 2011, 2012), como resultado dos jogos de força presentes e das relações de interdependência entre os sujeitos envolvidos (ELIAS, 1994; 2008), ao analisar os diferentes contextos (BALL, 1993) em que ela vai sendo tecida – produzida, implementada e avaliada – em um constante movimento de tessitura e arremates. Assim, gênero aparece, neste trabalho, tanto como categoria analítica – configuração de gênero na construção da política pública – quanto objeto de análise – a configuração de gênero dos Indicadores, ou seja, como e com que força gênero se insere no documento.

Em relação à política analisada, parto do pressuposto de que as questões étnico-raciais se sobressaíram em função da configuração social estabelecida no processo de articulação dos Indicadores. Logo, construo a hipótese, referendada ao longo da pesquisa, de que para compreender a configuração de gênero de uma determinada política – como ela se estrutura,

até onde ela teve força para ir, com que tipo de atores e atrizes ela contou ou sofreu enfrentamento – é preciso se perguntar por seu processo de articulação; ou seja, pela configuração das relações de interdependência postas no momento de construção da política, tensionada pelos ecos que reverberam em função das normas, símbolos, instituições sociais e da construção das identidades subjetivas, entremeada pelas relações de poder nos diferentes contextos do ciclo de política.

Tendo como objetivo compreender a configuração de gênero desta política pública de Educação Infantil, que articula avaliação, qualidade e gênero, permeada de disputas, tensões, jogos de poder, continuidades e rupturas, era preciso analisar a configuração social estabelecida, articulando, de forma inter-relacional, 1) o papel dos indivíduos – quem foram as profissionais que compuseram a subcomissão de escrita da Dimensão 5 e jogaram os jogos de poder e quais foram as outras jogadoras nesse jogo de disputas – e 2) o papel da estrutura social – os diferentes contextos do ciclo da política, para além do contexto da produção do texto, ambos a partir de gênero como categoria de análise.

No capítulo 1, retomo o objetivo da pesquisa para justificar a escolha do referencial teórico, ancorada na proposta metodológica sobre os ciclos de políticas, de Stephen Ball. Ao começar a estudar a política pública em questão, percebi que os conceitos de configuração e interdependência cunhados por Norbert Elias eram fundamentais para o entendimento da forma como o texto político se estruturou. Inspirada na metáfora do bordado, em articulação com o conceito de gênero, de Joan Scott, trago a noção de configuração de gênero para compreender o bordado – gênero – e o pano de fundo sobre o qual foi tecido – configuração. Uso também os conceitos de eco e reverberações, de Scott, para, nos capítulos seguintes, mostrar como as políticas nacionais se manifestam distorcidamente nas políticas locais, uma vez que a interpretação ativa das jogadoras influencia a configuração de uma nova política.

Ainda no capítulo 1, delinheiro os caminhos metodológicos e a escolha pela análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas com parte das profissionais que participaram da comissão de escrita do documento. Apresento as professoras entrevistadas para que a leitora ou o leitor já tenha claro, desde o início, quem foram as mulheres que jogaram os jogos de poder e disputa na inserção de gênero como parte de uma dimensão de qualidade.

A partir dessa costura teórica entre configuração e gênero, tendo os diferentes contextos do ciclo de políticas como base metodológica, no capítulo 2, apresento o contexto de influência da configuração da política pública paulistana de EI. Em um ponto atrás na história das políticas públicas de educação e gênero, parto das políticas educacionais para as

políticas de EI, ambas no contexto nacional para, então, no capítulo seguinte, chegar à política paulistana. Uma vez que os Indicadores são um instrumento de AIP, finalizo esse capítulo com um debate sobre avaliação, qualidade e gênero na EI, entendendo qualidade como um conceito em disputa.

O terceiro e o quarto capítulos são específicos sobre os indicadores paulistanos. No capítulo 3, a partir de documentos oficiais, centro-me no processo de tessitura do documento, desde o risco até o bordado. Inicialmente, analiso como a macropolítica reverberou na política local, em uma articulação entre documentos legais e normativos, com a demanda nacional por uma política de avaliação e qualidade. Trago os princípios teóricos e políticos do campo da EI brasileira – Sociologia e Pedagogia da Infância –, uma vez que as professoras entrevistadas sinalizaram que esse debate sustentou a inserção de duas novas dimensões no documento paulistano.

Apresento o lado da frente do bordado e seu processo de construção também a partir do discurso oficial, publicado e divulgado na polifonia de textos que compuseram essa política, tensionando alguns aspectos dessa história contada pelas entrevistadas. No final do capítulo, analiso a Dimensão 5 dos Indicadores para mostrar como gênero aparece na intersecção com raça, confirmando a primeira leitura feita no início da pesquisa de que as questões étnico-raciais se sobressaíam às questões de gênero para, então, no capítulo 4, responder à pergunta de pesquisa, articulando à hipótese construída.

O quarto e último capítulo está dividido em três partes. Na primeira, volto-me novamente para a história do bordado, porém, a partir dos relatos das próprias professoras. Nesse momento, apresento as tramas invisíveis aos olhos de quem não vê o avesso, apenas a frente do bordado: o porquê das escolhas das linhas, dos pontos e das cores, em meio a tensões, disputas e relações de poder. Discuto sobre três pontos polêmicos: 1) a necessidade de uma nova dimensão que, num primeiro momento, abordasse as relações étnico-raciais e, posteriormente, a intersecção com gênero, dando visibilidade ao tema e não apenas transversalizando nas outras dimensões; 2) a decisão sobre quais marcadores sociais comporiam com raça-etnia e gênero o debate sobre as diferenças; e 3) a decisão sobre qual seria o título da dimensão que representasse as concepções do documento acerca do debate. Em seguida, na segunda parte, atendo-me às marcas do avesso para avançar na compreensão da configuração de gênero dos Indicadores a partir de quatro eixos: 1) a trajetória pessoal e profissional das professoras que compuseram a Dimensão 5; 2) a institucionalização apenas das ações de formação e produção de material sobre as relações étnico-raciais na RMESP, em

função da existência do Núcleo de Estudos Étnico-Raciais (NEER) e de Grupos de Trabalho (GTs) sobre as questões étnico-raciais; 3) a existência de dispositivos normativos e legais sobre as relações étnico-raciais e a ausência desses dispositivos sobre as questões de gênero; 4) as polêmicas sobre as questões raciais tanto na Comissão Ampliada como nas unidades durante os momentos de autoavaliação, que se sobressaíram em relação às questões de gênero.

Na terceira e última parte, articulo quatro dimensões inter-relacionadas de um ordenamento de uma política de avaliação institucional participativa (AIP), a partir das conquistas, desafios e limitações elencados pelas professoras entrevistadas, que olhadas por mim, do ponto de vista de gênero, podem se constituir como novas estratégias no enfrentamento às desigualdades e na busca por qualidade social da EI: 1) dimensão administrativa; 2) dimensão participativa; 3) dimensão formativa; 4) dimensão sociopolítica.

Nas considerações finais, alinhavo os contextos desta política pública paulistana e retomo a tese de que o processo de articulação é a chave central para a compreensão da configuração de uma política pública, especialmente quando essa política está permeada por disputas e tensões, como é o tema das diferenças de gênero. O conceito de configuração de gênero, tendo como objeto empírico o processo de construção dos Indicadores, a partir da inserção de gênero na Dimensão 5, possibilitou afirmar que, para analisar uma política pública, faz-se necessário articular as dimensões macro e micropolíticas e perceber que ambas se interseccionam e são permeadas por disputas e relações de poder. Ao mesmo tempo, o papel dos indivíduos e das relações de interdependência entre eles mostrou ser tão importante quanto o papel da estrutura social na configuração da política analisada. Sintetizo as estratégias políticas que foram sendo costuradas ao longo do bordado e outras que podem compor novas bordaduras para o fortalecimento de uma política de EI que articula avaliação, qualidade e gênero.

CAPÍTULO 1 - CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO: O DESAFIO DA COSTURA

“Basta uma crise política, econômica e religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados.”

Simone de Beauvoir

O desafio teórico-conceitual deste trabalho foi construir uma abordagem de gênero, a partir da historiadora feminista estadunidense Joan Scott (SCOTT, 1988) em diálogo com Norbert Elias (1994; 2008), sociólogo alemão do século XX, para a compreensão da configuração de uma política de avaliação de qualidade da Educação Infantil, a partir da análise metodológica do ciclo de políticas do sociólogo inglês Stephen Ball (1993, 1994).

Inicialmente, apresento a abordagem metodológica de Ball sobre os ciclos de políticas, para, em seguida, tecer a articulação teórica entre Elias e Scott e construir o conceito de configuração de gênero. Utilizando-me de um debate mais recente de Scott (2011, 2012), trago também dois outros conceitos para pensar na interconexão entre as dimensões macro e micropolíticas: eco e reverberações. Ao final do capítulo, sinalizo os caminhos metodológicos trilhados, a partir da metáfora do bordado, apresentando brevemente as professoras que participaram da pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas.

Além das entrevistas, utilizo também, como instrumento metodológico, a análise documental para tensionar a história contada pelas professoras e a história contada nos documentos oficiais que pouco ou nada falam das tensões e disputas, elementos trazidos pelos autores e autora utilizados neste trabalho. A abordagem histórica, a desconstrução de uma visão dicotômica entre as categorias e as relações de poder como constitutivas das relações humanas foram centrais na construção das análises e são pontos em comum entre Scott, Elias e Ball.

Ancorada no pressuposto teórico de Elias de que um trabalho sociológico tem como objetivo compreender as relações de força entre os indivíduos a partir da configuração social, construo o argumento de que o processo de articulação é a chave central para configuração de uma política, especialmente quando essa política está permeada por disputas e conflitos, como é o tema das diferenças de gênero. As disputas que permeiam esse processo são atravessadas por relações de poder, que ora favorecem ora desfavorecem o enfrentamento da desigualdade.

1.1. CICLO DE POLÍTICAS COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA: CONTEXTOS QUE SE ENTRELACAM

Para situar o debate no campo das políticas públicas, utilizo-me do referencial teórico de Stephen Ball, tomando aqui como abordagem metodológica para analisar a política em questão. As análises tradicionais de políticas públicas entendem o processo político como um ciclo contínuo, constituído por três facetas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Essa foi, inclusive, uma formulação de Ball, em 1992, ao pensar sobre a análise de trajetória de políticas públicas (BALL, 1993; MAINARDES, 2006). Porém, ao entender que o processo político é sempre processo e resultado, permeado por intenções e disputas, Ball, Richard Bowe e Anne Gold apresentaram uma nova abordagem que não separa as fases de formulação e de implementação da política. Ao contrário, é preciso pensar a complexidade do ciclo de políticas, entendido como multifacetado e articulado por dimensões micro e macropolíticas. A perspectiva do controle do Estado na análise das políticas é uma dimensão importante tanto quanto as microinfluências, ambas permeadas pelas relações de poder (BOWE; BALL; GOLD, 1992)¹⁵.

Ball rejeita a ideia de que as políticas sejam implementadas. Para o autor, traduzir a política em prática é um processo complexo e desafiador. Seria como em uma peça teatral, em um processo de *atuação*, ou seja, de interpretação e criatividade, em que valores pessoais e sociais, expectativas, acordos e ajustes estão envolvidos (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Logo, o foco da análise de políticas deve considerar a formação do discurso da política e a interpretação ativa que atores sociais fazem dela na prática (MAINARDES, 2006). Dessa forma, em uma perspectiva pós-estruturalista, Ball propõe que a análise das políticas públicas leve em consideração cinco contextos não lineares e que se inter-relacionam. São eles: contexto de influência; contexto da produção do texto; contexto da prática; contexto dos resultados (efeitos); e contexto da estratégia política (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994).

É no *contexto de influência* em que os discursos políticos são construídos. Nele, conceitos ganham legitimidade, há disputas entre grupos de interesses, como partidos políticos e pessoas das esferas legislativas e executivas, há, cada vez mais, influências de ideias de redes sociais e políticas internacionais e de agências multilaterais, como Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE),

¹⁵ Este trabalho utilizará apenas Stephen Ball como referência, pela amplitude de textos de sua autoria e por ser reconhecido internacionalmente no campo da sociologia das políticas, apesar de esta importante contribuição ter sido escrita em parceria com Richard Bowe e Anne Gold.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Fundo Monetário Internacional (FMI) (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994). Na análise das políticas educacionais, torna-se cada vez mais necessário ultrapassar os limites do Estado-nação e considerar que a política circula por meio de “incalculáveis capilaridades transnacionais” (BALL; MAINARDES, 2011).

O *contexto da produção do texto* relaciona-se de forma simbiótica ao contexto de influência, uma vez que as políticas são intervenções textuais, ou seja, os textos políticos representam a política. Esses textos, que podem se apresentar de distintas formas – textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, comentários formais ou informais, etc. – são resultados de inúmeras disputas e acordos, podendo apresentar-se de forma contraditória. É preciso considerar o jogo político em que foi produzido, isto é, o tempo e o local específico de sua produção e a polifonia com outros textos.

Da mesma forma, em estreita relação com um terceiro contexto, o *contexto da prática*, os textos políticos são carregados de limitações materiais, contudo, também apresentam possibilidades. E é neste contexto que a política se manifesta, sendo reinterpretada e recriada, sendo capaz de produzir efeitos reais, empíricos. Interpretação é uma questão de disputa. Logo, os sujeitos que atuam, na prática, a partir da interpretação dos textos políticos, trazem suas histórias, suas experiências, seus valores, o que impossibilita o controle dos significados dos textos por aqueles ou aquelas que os produziram (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

A partir das ideias de Roland Barthes sobre estilos de textos, Ball descreve as possibilidades de atuação das e dos profissionais que fazem uso de um texto político a partir da forma como esse texto foi construído. Um texto prescritivo (*readerly*) ou um texto “escrevível” (*writerly*) convidam leitores e leitoras, de certa forma, a atuar sobre ele. Um texto prescritivo, que também pode estar combinado com um texto “escrevível”, a depender do contexto e de seu objetivo, limita a produção de sentidos e as formas de interação a partir dele. Por outro lado, um texto “escrevível” cria a possibilidade de coprodução, uma interpretação criativa. As lacunas do texto podem ser preenchidas por quem o lê (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Ball (1993) ampliou a discussão sobre “*what is policy?*”, ao mostrar que a política pode ser compreendida como “texto” ou como “discurso”. Com base na teoria literária, a “política como texto” enfatiza que a interpretação do texto político está nas mãos de leitores e leitoras e que haverá tantas leituras quanto destes e destas existirem. Além disso, os textos políticos, entendidos como representação da política, por serem construídos em meio a negociações,

tensões e acordos, tornam-se, muitas vezes, contraditórios e podem não ser tão claros ou mesmo completos. Essa *bricolage* interna à produção de um texto soma-se à circulação de muitos outros textos de política, o que torna o controle dos sentidos e das leituras ainda mais difuso.

Todavia, não é possível ignorar as intenções de autores e autoras da política e seus efeitos sobre quem lê. Mesmo tendo uma compreensão da interpretação e da criatividade como produtora de efeitos, não é possível excluir as relações de poder nesse processo, sendo poder aqui compreendido como algo produtivo. Logo, vemos a “complexidade da relação entre intenções políticas, textos, interpretações e reações” (BALL, 1993, p. 13, tradução livre). Há sempre possibilidades de “*agency*” (agência) como também de “*constraint*” (restrições) em relação à construção da política. Nunca é um “jogo de soma zero”. Por isso, a análise do contexto da prática requer um entendimento baseado nas relações entre a agência e as restrições (BALL, 1993).

A política também pode ser vista “como discurso” e, por isso, por meio dos princípios da interdição, da rejeição e de uma “vontade de verdade”, certas possibilidades de pensamento são construídas, a partir do que, por quem, quando e onde pode ser dito (FOUCAULT, 2004). Dessa forma, apenas algumas vozes têm legitimidade e autoridade na disputa por significado – nas sociedades complexas, temos o neoliberalismo e as teorias do gerencialismo como um discurso dominante. O Estado é também produto do discurso, sendo mais um ponto no diagrama do poder. No entanto, há, de maneira concomitante, uma variedade de discursos contraditórios e “saberes subjugados” não podem ser totalmente excluídos das arenas de implementação de políticas. Com isso, é necessário ter em conta que existem lutas reais sobre a interpretação e a promulgação de políticas (BALL, 1993).

O *contexto dos resultados ou efeitos* coloca em evidência os impactos e as interações com as desigualdades sociais existentes e é preciso considerar que os efeitos variam segundo o contexto. Ball (1993; 1994) preocupa-se com as questões de justiça, igualdade e liberdade individual e sugere que os efeitos da política devem ser analisados sob as várias dimensões de uma política específica e suas implicações e, a partir da relação desta, em questão com o conjunto das políticas. Considera que “as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política” (MAINARDES, 2006, p. 55). Ball (1993) ainda destaca o que chama de efeitos de primeira e segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem são vistos a partir de mudanças na prática ou na própria estrutura, e os efeitos de segunda ordem marcam os impactos dessas modificações em relação a oportunidades, acesso e justiça social.

Ainda tendo como foco as desigualdades, o último contexto apresentado por Ball (1994), o *contexto de estratégia política*, ressalta o caráter crítico da pesquisa acadêmica e os riscos de, ao propor soluções, contribuir para a construção de regimes de disciplina. Logo, o desafio, ao analisar esse contexto, é construir estratégias possíveis para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política em questão.

Nessa perspectiva, a análise da trajetória das políticas públicas, considerando a complexidade desses cinco contextos, possibilita que façamos perguntas críticas, em vez de apresentarmos simples questões de solução de problemas. Ball também defende um pluralismo teórico, uma vez que as teorias são sempre limitadas pelas posições que assumem. Faz uma crítica à micropolítica da academia que valoriza as diferenças entre as teorias e não um diálogo naquilo que é possível ser articulado (MAINARDES; MARCONDES, 2009), o que não significa que haja licença para a incoerência (BALL, 2006).

Para Ball, o ciclo de políticas é um método e não uma teorização sobre políticas. É uma maneira de pesquisá-las e teorizá-las, utilizando-se de conceitos como o de *atuação, relações de poder e justiça social*. O exercício intelectual é traduzir políticas em práticas a partir da alternância entre a modalidade textual e a modalidade prática, que é a ação (MAINARDES, MARCONDES, 2009). Nesse sentido, utilizo a abordagem do ciclo de políticas de Ball como referencial metodológico para olhar especificamente para o contexto da produção de um texto – os Indicadores –, em diálogo com os outros contextos, uma vez que eles se interconectam, a fim de compreender a configuração de gênero em uma política pública de Educação Infantil.

1.2. CONFIGURAÇÃO DE GÊNERO: ARTICULAÇÃO ENTRE NORBERT ELIAS E JOAN SCOTT

Uma das contribuições da teoria sociológica de Elias é a crítica de que precisamos ultrapassar a ideia de que “a sociedade é constituída por estruturas que nos são exteriores – os indivíduos – e que os indivíduos são simultaneamente rodeados pela sociedade e separados dela por uma barreira invisível” (ELIAS, 2008, p. 15). Nessa compreensão, o indivíduo – ou o ego individual – estaria rodeado pelas estruturas sociais – família, escola, indústria, Estado. Essa visão egocêntrica da sociedade, pertencente ao senso comum e representada na figura abaixo, a coloca em oposição ao indivíduo:

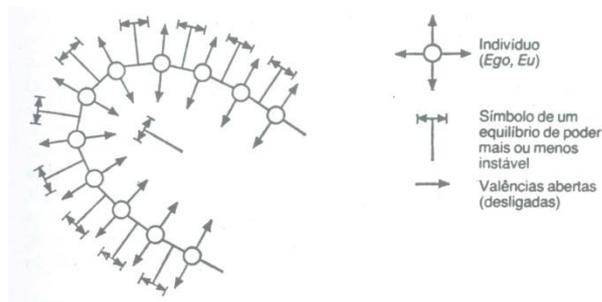
Figura 1 – Padrão básico de uma visão egocêntrica da sociedade



Fonte: (ELIAS, 2008, p. 14)

Ao contrário, Elias (2008) edificou “uma perspectiva das mudanças sociais tributárias de jogos e equilíbrios de poder entre indivíduos” (SETTON, 2018, p. 10) ao chamar a atenção para as teias de *interdependência* que se formam entre os indivíduos, tais como famílias, escolas, cidades, estruturas sociais (figura 2). Indivíduo e sociedade estão em níveis diferentes, mas são inseparáveis do mundo humano. Ao tratar dessa relação de interdependência entre os sujeitos e entre sujeitos e sociedade, o autor cria a noção de *configuração*, um instrumento conceitual útil para afrouxar o “constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o ‘indivíduo’ e a ‘sociedade’ fossem antagônicos e diferentes” (p. 141) e percebê-los como em interações permanentes e em constante e mútua dependência. Assim, uma configuração forma um “enrançado flexível de tensões” e a interdependência dos indivíduos pode se dar nos papéis de aliados ou adversários. É como um jogo, entendido não como a noção weberiana de “tipo ideal”, uma vez que não é possível olhar apenas para o comportamento particular de cada jogador ou jogadora. A configuração estabelecida entre eles e elas é tão concreta quanto cada ser. E, nesse jogo, “há um equilíbrio flutuante e elástico e um equilíbrio de poder, que se move para diante e para trás, inclinando-se primeiro para um lado e depois para o outro” (ELIAS, 2008, p. 143).

Figura 2 – Representação de indivíduos interdependentes (família, estado, grupo, sociedade, etc.)



Fonte: (ELIAS, 2008, p. 15)

O conceito de poder, utilizado nesta pesquisa, dialoga com o conceito de Michel Foucault, utilizado por Ball, bem como por Scott, e se insere na discussão que Elias tece sobre as relações entre indivíduo e sociedade. Poder é entendido não como um amuleto que alguém carrega, mas, ao contrário, é “um elemento integral de todas as relações humanas” (ELIAS, 2008, p. 80). O poder é relacional e não unilateral e estático. O equilíbrio de poder, ora mais estável, ora mais instável, é uma ocorrência cotidiana e não significa necessariamente igualdade ou simetria.

Elias (2008) exemplifica com a relação entre pais e filhos ou entre um escravo e seu senhor¹⁶. Há um desequilíbrio de poder, a favor dos pais e do senhor, mas em ambas as situações, há uma interdependência funcional entre eles que também permite que os filhos e o escravo exerçam algum poder sobre os pais e o senhor, respectivamente. Nesse caso, o autor utiliza-se do conceito de *função social*, rompendo com a teoria estruturalista-funcionalista, uma vez que, para ele, função não significa certos tipos de tarefas realizadas por certos grupos sociais capazes de contribuir para a “conservação e integridade do sistema social existente” (ELIAS, 2008, p. 84). Ao contrário, assim como poder, o conceito de função precisa ser compreendido como uma relação. Ao falar em funções sociais, Elias refere-se às relações de interdependência que “constrangem as pessoas, com maior ou menor amplitude” (ELIAS, 2008, p. 84).

As tensões ou as relações de poder, segundo Elias (1994), são o motor da história. São intrínsecas das relações humanas e impulsionam as mudanças sociais. A sociedade é, ao mesmo tempo, muito firme e muito elástica. Há um *continuum* sócio-histórico de permanentes mudanças e conservações no qual estão inseridos os indivíduos. E, nele, as decisões individuais são sempre inseridas na rede social. Como em um jogo de cartas, por exemplo, há uma tradição e um jeito próprio de se jogar, mas a forma, o ritmo, as ações dependem do grupo de indivíduos interdependentes que jogam no momento (ELIAS, 2008).

Modelos de jogos são usados por Elias (2008) para explicar as relações de interdependência entre os indivíduos no tempo e no espaço e são muito úteis à imaginação sociológica. O autor utiliza-se de modelos de jogos de competição, como o xadrez, o tênis e o futebol para exemplificar as relações sociais entre os indivíduos e entre indivíduo e sociedade. As regras são parte importante desses jogos e, em todos eles, fazem parte duas ou mais pessoas que se relacionam umas com as outras e medem suas forças. Há sempre uma disputa de poder, entendido, nos modelos de jogos, como força relativa dos jogadores e jogadoras.

¹⁶ O exemplo dado por Elias abarca o masculino genérico, invisibilizando as mulheres nessa relação de poder.

Assim, as ações individuais não podem ser consideradas em si mesmas, pois são influenciadas pelas relações de poder intrínsecas ao próprio jogo.

Elias, ao construir a noção de configuração social, critica duas visões sobre a história. De um lado, uma história que enaltece os indivíduos isoladamente, e, de outro, uma história que sobrevaloriza o papel da estrutura social. Para o autor, os acontecimentos históricos podem ter, muitas vezes, influência de decisões pessoais. A margem de decisão individual depende, porém, dos instrumentos de poder e da posição social que a pessoa ocupa e é sempre variável em sua natureza e extensão. Ela é sempre limitada, uma vez que os indivíduos estão ligados de forma interdependente. Além disso, o cruzamento das ações de muitos indivíduos pode fazer emergir consequências não planejadas antecipadamente (ELIAS, 2008). Nesse sentido, entendemos a história como “um sistema de pressões exercidas por pessoas vivas sobre pessoas vivas” (ELIAS, 1994, p. 47).

A Sociologia é, para o sociólogo ou socióloga, uma ciência que estuda as configurações de seres humanos interdependentes. Não é possível investigar o comportamento, as perspectivas e as experiências dos indivíduos isoladamente para, então, construir generalizações. É preciso ultrapassar o modelo das ciências naturais ou mesmo da Psicologia. Não se confirma em todos os campos de investigação a tradição do atomismo científico, como Elias nomeia as teorias que investigam as unidades compósitas, dissecando seus elementos para assim estudá-las individualmente e explicar as propriedades distintivas em relação aos seus componentes. Por isso, o desafio da Sociologia é o procedimento contrário: “só podemos compreender muitos aspectos do comportamento ou das ações das pessoas individuais se começarmos pelo estudo do tipo da sua interdependência, da estrutura das suas sociedades, em resumo, das configurações que formam uns com os outros” (ELIAS, 2008, p. 79). Essa compreensão dialoga com o campo em que se insere Ball, o da sociologia das políticas, uma vez que, em uma perspectiva crítica, as análises de uma pesquisa sociológica cujo foco seja uma política pública precisam considerar a totalidade, estabelecendo vínculos com o contexto econômico, político e social (BALL; MAINARDES, 2011).

Além da contribuição teórica no campo da Sociologia, Elias é também um importante aporte metodológico, uma vez que suas obras nos ensinam a fazer Sociologia¹⁷: olhar do todo para as partes, isto é, o desafio de uma pesquisa sociológica é articular quatro eixos: a estrutura social, a história, os valores e o indivíduo. O sociólogo usa a História como forma de

¹⁷ Ver mais em: Os estabelecidos e os outsiders (2000), Mozart, a Sociologia de um gênio (1995), O Processo Civilizador, volumes I (2011, 2ª ed.) e II (1993).

construir uma Sociologia processual. Logo, a perspectiva de longa duração é um aspecto valorizado na tentativa de compreender as relações entre indivíduo e sociedade. Dessa forma, meu objeto de pesquisa – a configuração de gênero de uma política pública paulistana que insere gênero como parte de uma das dimensões de qualidade – é histórico, mas meu olhar é sociológico.

Ao analisar a configuração de gênero do documento paulistano, lanço meu olhar para a teia das relações sociais estabelecidas não como um jogo de futebol, mas como um bordado, em que cada ponto foi sendo tecido, fio a fio. Situo as diferentes fases do ciclo dessa política e as relações de interdependência entre os sujeitos envolvidos no momento de sua construção, sob a perspectiva de gênero de Joan Scott. Para este debate, na busca de compreender a configuração de uma política pública de EI na perspectiva de gênero, ou seja, os emaranhados de fios, cores, linhas e pontos que se entrelaçaram durante a urdidura desse bordado, é imprescindível contar com a contribuição de Scott (1988; 2006; 2009; 2011; 2012) que define o conceito de gênero como uma categoria de análise.

Em 1988, quando publicou o livro *“Gender and the politics of history”*¹⁸, Scott definiu gênero como algo que é “constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (1995, p. 86), por meio do qual estão implicados quatro elementos que se relacionam. A partir da organização social, cultural, histórica, política e econômica, organizam-se símbolos que evocam diversas representações; constituem-se conceitos normativos que evidenciam sentidos diversos a esses símbolos; constroem-se instituições sociais – parentesco, economia, educação, sistema político – que são permeadas pelas relações de gênero; constituem-se identidades subjetivas, a partir da interação dos indivíduos com os símbolos, as normas e as instituições.

Nessa perspectiva, podemos aferir que, em nossa sociedade, mulheres são associadas à maternidade, ao afeto, ao cuidado, ao universo doméstico, às emoções. Enquanto homens são considerados, naturalmente, viris, agressivos, racionais, provedores e protetores. Representações binárias, com base em supostas diferenças biológicas, ligadas a cada um dos sexos, que ditam normas sobre modos de ser, de agir e os lugares sociais nos quais devemos estar. Discursos sobre as diferenças entre os sexos que não se referem apenas às ideias, mas também às práticas cotidianas, aos rituais, às instituições, às estruturas sociais. Dessa forma, processos de diferenciação social essencializam, hierarquizam e criam exclusões. Logo, a diferença sexual mantém a diferença no binarismo.

¹⁸ Parte do livro está traduzida no artigo Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade (1990; 1995) e Prefácio a *Gender and the politics of history*, Cadernos Pagu (1994).

Scott (1995, p. 84), em diálogo com Jacques Derrida, ressalta a “necessidade de uma rejeição do caráter fixo e permanente dessa oposição binária, de uma historicização e de uma desconstrução genuínas dos termos da diferença sexual”. Nesse sentido, é preciso problematizar a oposição e a hierarquia entre homens e mulheres e perceber a interdependência entre eles e elas, assim como a complexidade e a heterogeneidade das relações sociais de gênero. Dessa forma, é preciso que problematizemos a construção da diferença sexual: “quando, como e por que podemos associar mulheres à afetividade, intimidade, gratuidade, família e vida privada?” (CARVALHO, 1998, p. 385).

Como historiadora, Scott critica os usos do gênero até então feito por teorias feministas ao afirmar que apenas a descrição das relações desiguais entre homens e mulheres não carrega força suficiente para questionar e mudar os paradigmas existentes. Mesmo entendendo gênero como relações sociais entre os sexos, os estudos descritivos não abordam as razões pelas quais as relações se constituem de determinadas formas. Um exemplo é o “feminismo da diferença” que enfatiza as diferenças entre homens e mulheres, pressupondo uma homogeneidade em cada grupo e reforçando uma relação binária tomada como evidente e a-histórica. Haveria, de um lado, uma feminilidade única, homogênea e pressuposta em todas as mulheres e, de outro, o mesmo em relação à masculinidade (CARVALHO, 1998).

Para avançar na compreensão da oposição e da hierarquia entre os sexos para uma mudança na organização social, Scott compõe sua definição de gênero também como “uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). A autora baseia-se no conceito de poder de Michel Foucault, ao afirmar que todas as relações sociais são relações de poder, percebidas como “constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em ‘campos de forças’ sociais”, e não como algo “unificado, coerente e centralizado” (SCOTT, 1995, p. 86). Apesar de Foucault e Elias situarem-se em correntes de pensamentos diferentes, ambos pensam o poder como algo “capilarizado” ou “difuso”, algo que está nas relações e não nas pessoas.

Ao relacionar gênero e poder, Scott mostra como a política constrói o gênero e como o gênero constrói a política e exemplifica a partir da relação com o governo e o Estado-Nação, em um momento em que a história política considerava gênero como uma “categoria antitética aos negócios sérios da verdadeira política” (SCOTT, 1995, p. 89). Ao se falar sobre a guerra, por exemplo, sua legitimidade se apresentava intrínseca a um dos signos associados ao que é considerado masculino: a virilidade (em contraposição a uma suposta vulnerabilidade de mulheres e crianças). Por isso, gênero precisa ser considerado “um meio de

decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana” (SCOTT, 1995, p. 89).

Para uma análise histórica, a política é um dos domínios em que gênero pode ser usado para compreender como o poder foi concebido e legitimado. E “se as significações de gênero e de poder se constroem reciprocamente, como é que as coisas mudam”? (SCOTT, 1995, p. 92). Muitas podem ser as origens das mudanças, mas são os processos políticos que as alimentarão – “político no sentido de que atores diferentes e significados diferentes lutam entre si para assegurar o controle” (SCOTT, 1995, p. 93), reinterpretando, criando e coproduzindo as políticas que se pretendem implementar (BALL, 1993). A natureza desses processos, com seus atores, atrizes e ações, situadas no tempo e no espaço, farão emergir uma nova história.

Todavia, para Scott (2005), a história é feita de paradoxos, que são também o próprio material da política. Não se pode negar que a vida social é organizada a partir das diferenças, entendidas sempre em tensão com a igualdade e não como oposição. Há sempre uma tensão necessária entre igualdade e diferença, entre direitos individuais e coletivos. A igualdade, entendida como um conceito social, é o reconhecimento da diferença e está atrelada a direitos e à cidadania. Isso significa que quando certos grupos são favorecidos, em detrimento de outros em função de hierarquias sociais e econômicas, é necessário o fortalecimento de identidades coletivas na busca de direitos, visto que a desigualdade se origina de um processo de diferenciação social que produz exclusões justificadas em termos biológicos.

Paradoxalmente, nesse processo, os indivíduos passam a ser identificados apenas por um único elemento de uma identidade que é multifacetada: identidade de gênero, raça, etnia, religião. As minorias surgem, então, não a partir de uma representação numérica, mas devido a diferenciais de poder, em que algumas características dos grupos minoritários são justificadas para um tratamento desigual. Um exemplo seria tomar a maternidade como justificativa para a exclusão das mulheres na política.

Dessa forma, para detectar os diferenciais de poder constituídos pela oposição binária, Scott defende uma análise feminista de categorias de identidade, contextualizando e historicizando essas categorias. Em *The fantasy of feminist history* (2011), a autora sistematiza um diálogo feito ao longo dos anos com o campo da Psicanálise, porém, não com aquelas perspectivas reducionistas e normativas, as quais utilizam as diferenças sexuais como forma de regulação. Nessa articulação entre História e Psicanálise, discute duas questões centrais: “o que significa fazer uma história de gênero?” e “o que significa fazer uma história

feminista?”, alertando o potencial crítico do conceito de gênero, além de uma ferramenta metodológica, não apenas para quem trabalha com a diferença sexual, mas para qualquer historiador ou historiadora. Para Scott, gênero precisa ser entendido como uma pergunta para pensar em *como* e nas *formas* que a diferença sexual foi sendo definida e tentando ser entendida.

Ao discutir sobre a história do feminismo, Scott afirma que a identidade feminista é uma fantasia, uma retórica estratégia de luta para garantir direitos. Não há uma história contínua. Ao contrário, há uma história de discontinuidades (SCOTT, 2009). Nas décadas de 1970 e 1980, o movimento feminista consolidou a identidade das mulheres como sujeitos políticos. Porém, agora é preciso contar novas histórias, rompendo com essa fantasia da história feminista e a interdisciplinaridade seria uma das maneiras de fazê-lo. Tal como gênero, outros eixos são igualmente importantes para se pensar nas diferenças, entre eles: raça, etnia, nacionalidade e sexualidade. Todos eles são marcas da identidade que se interseccionam e são atravessadas pelas relações de poder (SCOTT, 2011).

As continuidades e discontinuidades da história feminista podem ainda ser analisadas a partir dos conceitos de *ecos* ou *reverberações*. Há repetições nas reivindicações, mas sem uma perfeita continuidade visto que a repetição estabelece uma diferença. Reverberações são ecos e repercussões. Ecos se referem à mutabilidade das palavras ou conceitos, trazem uma repetição distorcida como também um movimento no espaço e tempo da história (SCOTT, 2012). Perceber que os símbolos e as normas que permeiam as relações de gênero também povoam o exterior dos indivíduos e se reverberam distorcidamente.

Dessa maneira, articulo os conceitos de Elias e Scott para a compreensão da configuração de gênero do documento paulistano e, ainda que utilize como base metodológica a abordagem dos ciclos de políticas de Ball para contextualizar historicamente a construção dessa política, ousou fazer uma triangulação metodológica, a partir de uma perspectiva sociológica, proposta por Elias – ao olhar os quatro eixos de análise – estrutura social, história, valores e indivíduos – e de uma perspectiva histórica, proposta por Scott, ao considerar as continuidades e discontinuidades de uma história feminista, a partir da noção de ecos e reverberações.

Nos termos de Elias, entender a configuração dessa política, os sujeitos que, de forma interdependente, dela participaram, em um campo minado de tensões e jogos de poder, remete-se também ao desafio teórico proposto por Scott: a utilização do conceito de gênero como uma categoria de análise das relações sociais a partir das relações de poder e dos ecos que ressoam nesse processo, na intersecção entre as dimensões macro e micropolíticas. Logo,

a complexidade das relações humanas que tecem as relações de gênero também está presente nos modelos de jogos, propostos por Elias, em que os jogadores e as jogadoras se encontram em diferentes níveis na disputa pelo poder e pelo controle do decurso do jogo. O desafio é então “lidar com o sujeito individual bem como com a organização social e articular a natureza de suas interrelações, pois ambos são cruciais para compreender como funciona o gênero, como ocorre a mudança” (SCOTT, 1995, p. 86). É nesse sentido, portanto, que costuro o conceito de configuração de Elias, com o conceito de gênero de Scott, tecendo a ideia de configuração de gênero.

1.3. CAMINHOS DA PESQUISA: TESSITURA DE UM BORDADO

*“Continuarei tecendo a colcha
Espero poder desfazer costuras,
Escolher novos retalhos
Aprender novos pontos,
E quem sabe,
Renovar e fortalecer os fios”
(Fúlvia Rosemberg)*

Fúlvia Rosemberg, ao se referir a sua narrativa autobiográfica¹⁹, utiliza-se da metáfora da costura. Tecer fios, costurar ideias, refazer, renovar, fortalecer são marcas da trajetória de uma professora, pesquisadora, militante, que teve gênero, Educação Infantil e relações raciais como categorias fundantes de seu pensamento. Ao escrever este trabalho, percebo-me também tecendo, puxando fios daqui e dali para costurar e apresentar uma história vivenciada por mulheres, da qual não participei, mas que dela compartilho seu princípio ideológico: a luta pela infância e por uma Educação Infantil de qualidade, conceito em disputa e que será explorado ao longo do trabalho.

Portanto, escrevo essa história também utilizando do bordado como metáfora. Aprendi a bordar com minha mãe e minha avó, depois de crescida, por volta dos meus 30 anos. Entendi, naquele momento, que o bordado, para muitas mulheres, é a linguagem poética da resistência. Ao entrelaçar gênero e políticas públicas, a partir do bordado tecido por mulheres-professoras como uma estratégia de luta e resistência, ainda que eu não tenha participado dessa costura, ao olhar para as marcas do avesso, arrisquei-me a fazer alguns arremates em fios soltos e

¹⁹ Este trecho é parte do memorial de Fúlvia Rosemberg, em 1993, escrito para o concurso de professora associada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e publicado numa coletânea dedicada aos seus escritos após sua morte em 2014 (ARTES; UNBEHAUM, 2015).

emaranhados. O avesso, “oculto aos olhos do observador [...] contém toda a força – pontos, nós, transpases – de tudo aquilo que podemos ver do lado frontal do bordado. O avesso é feito de histórias, memórias, silenciamentos e, também, sofrimentos” (SOUSA, 2019, p. 19). Ao final desse processo, compreendo que também eu, mulher-professora, acabei deixando algumas marcas nesse bordado, abrindo “fendas para a construção de uma nova bordadura da história” (SOUSA, 2019, p. 22).

A pesquisa é tessitura(s), porque, segundo Inês Teixeira (2003, p. 85), se costura entre “os fios articulados em que se enredam as interações sociais” e “os fios com que tecemos o texto ao escrever o trabalho”. Uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo objeto de investigação é a vida social, com suas estruturas e processos e com os sujeitos sociais e suas ações, acontece mediante encontros e relações que não são dados previamente. Logo, é preciso que tenhamos alguns cuidados: como lidar com os aspectos éticos na construção dos objetivos da pesquisa, em seus usos e finalidades e, além disso, na relação com os sujeitos pesquisados? Como retribuir seus gestos de gratuidade ao colaborarem com nossas pesquisas? Temos a preocupação em compartilhar os achados de nosso trabalho?

Sobre a dimensão ética da pesquisa, do ponto de vista legal, o que rege as pesquisas em Educação é a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS); porém, uma disputa entre os campos das Ciências Humanas e Sociais (CHS) e da Saúde vem desde 1999, quando a Resolução 196 passou a regulamentar as pesquisas que envolviam seres humanos. Houve uma atualização, em 2012, ainda com subordinação às determinações biomédicas (DUARTE, 2017), e, após pressão da área das CHS, a partir da organização de um GT que teve participação de pessoas das CHS, publicou-se a atual resolução, de 2016, mas ainda vinculada ao Ministério da Saúde. Foram considerados ganhos com a atualização da Resolução n. 510. Porém, emergiram inúmeras denúncias, cartas de repúdio, movimentações contra o alijamento da área do processo de produção do texto final.

Um debate realizado no campo da Educação refere-se às noções de ética e integridade, que se colocam lado a lado no campo da ciência. A integridade relaciona-se à forma como as pesquisadoras ou pesquisadores se colocam como autoras e autores e lidam com o plágio, autoplágio, a divulgação científica e o tratamento dos dados, considerando um contexto de produtivismo acadêmico e conflitos de interesses, os quais perpassam questões éticas, jurídicas e pedagógicas. Por outro lado, a ética tem se restringido, especialmente em função do que se convencionou chamar de Comitê de Ética e a toda a burocracia à qual as pesquisas precisam ser submetidas, às formas de proteção das e dos sujeitos pesquisados (DE LA FARE, MACHADO, CARVALHO, 2014).

Ao contrário de um modelo biocêntrico que pressupõe a separação entre as posições do pesquisador ou da pesquisadora (sujeito do conhecimento) e dos sujeitos pesquisados (objeto do conhecimento), o controle total dos processos, das etapas e dos possíveis efeitos da pesquisa, no campo das CHS, a subjetividade precisa ser considerada. Além disso, esse modelo biocêntrico repousa na inflexibilidade do conceito de consentimento e na rigidez do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o que não significa que a problematização ética fique suspensa ou esteja ausente nas pesquisas das CHS. Portanto, um único modelo ético não dá conta da complexidade da realização das pesquisas humanas e sociais. É preciso considerar múltiplas éticas possíveis nessas pesquisas e não apenas se a pesquisa tem ou não tem ética (ZAGO; GUIZZO; SANTOS, 2016). Nesse sentido, o TCLE (Apêndice A) foi elaborado com base na Resolução 510/2016, observadas as orientações do Código de Ética da USP e dos Padrões Éticos na Pesquisa em Educação: primeiro documento, elaborado por uma Comissão de Ética da Feusp, em 2009. Porém, ponderando as orientações e considerando a dimensão política da pesquisa, com todas as entrevistadas, foi acordado e registrado, no TCLE, o uso do nome verdadeiro.

Essa decisão justifica-se porque, além de os nomes das entrevistadas constarem nos Indicadores como parte da Comissão Ampliada e suas participações terem sido registradas nas gravações dos seminários regionais disponibilizadas na internet, o objetivo de usar os nomes verdadeiros foi também no sentido de dar visibilidade ao trabalho que essas profissionais realizaram, valorizando-as. Nesse sentido, ao fazer uma pesquisa sobre uma temática carregada de incompreensões, tabus e distorções, optar por manter o nome verdadeiro das entrevistadas foi uma decisão política importante, mas arriscada e delicada. Ainda que a pesquisa não apresentasse às participantes riscos físicos, ao expô-las em meio às tensões e às disputas no processo de construção do documento, busquei manter sempre o rigor ético, respeitando-as como pessoas e profissionais, sob dois princípios: a presença da alteridade, a presença do outro; e o reconhecimento da dignidade da pessoa humana (SEVERINO, 2014).

Ressalto, porém, que, apesar de as participantes terem consentido o uso do nome verdadeiro, após as análises das entrevistas e de todo o material de campo, ponderei novamente sobre o sigilo ou não das identidades e considerei que os benefícios eram maiores do que os possíveis riscos. Para além da dimensão normativa e legal, fui em busca de uma ética relacional e situacional, o que exigiu não apenas a negociação de interesses e conflitos, mas também sensibilidade, responsabilidade e empatia (CARVALHO, 2019).

Comprometi-me a apresentar os achados da pesquisa para os grupos que, porventura, possam se interessar: a Rede, mais especificamente, SME/DOT-EI ou as UEs das quais fazem parte as professoras entrevistadas. A ideia é retribuir a confiança entregue a mim por elas, mas também puxar outros fios para novas costuras, fortalecendo cada vez mais o contexto da estratégia política, nesse caso, a agenda de gênero na construção de políticas públicas para a EI e o enfrentamento das desigualdades.

Costurar esses fios àqueles que tecemos na escritura de nosso texto não é apenas se preocupar com a escolha das palavras, com o rigor, a inventividade e a fruição, mas também é colocar-se o desafio de costurar teoria e empiria. É preciso harmonizar e combinar elementos, como em um bordado (TEIXEIRA, 2003). Não trago o bordado como metáfora de um suposto universo feminino, mas como um fazer que foi ensinado às mulheres, passado de geração em geração. Parto do princípio de que

não existe estética feminista. Absolutamente não! [...] Mas não é porque sou mulher que trabalho dessa maneira. É por causa das experiências pelas quais passei. As mulheres não se uniram porque tinham coisas em comum, umas porque lhes faltavam coisas [...] Acho que essa é a história de todas as minorias – Louise Bourgeois (SOUSA, 2019, p. 9).

Apesar da desvalorização desse tipo de atividade ou da atribuição de um dom “inato” para habilidades manuais àquelas que o fazem, o ato de bordar mostra uma capacidade de tecer, articular, planejar, criar, reprogramar e, por que não, de resistir? Bordam-se resistências! Situadas nesse contexto de retrocessos, “como fazer da impotência uma ação potente e sensível? Quais territórios podemos construir e desconstruir juntas? Como inaugurar novas práticas de um fazer-fio-corpo-coletivo?”²⁰.

A pesquisa teve como instrumentos de pesquisa análise documental e entrevistas semiestruturadas. Para narrar essa história, na tessitura e arquitetura dessa pesquisa social (TEIXEIRA, 2003), entrelacei a análise dos Indicadores a informações das gravações dos seminários regionais realizados pela SME junto às equipes das Diretorias Regionais de Ensino (DREs) para discussão sobre o documento, disponibilizadas na internet, dos dois relatórios técnicos publicados pelas assessoras sobre todo o processo de construção do documento (CAMPOS; RIBEIRO, 2016; 2017) e dos três relatórios técnicos elaborados pela consultora do MEC junto ao projeto (BRASIL, 2014b; 2015a; 2015b), ou seja, foram vários os textos políticos utilizados, visto que a polifonia de uma política pode se configurar em diferentes formatos (BALL, 1993).

²⁰ Ver mais em: Manifesto Artes-Manuais para Revolução. Disponível em: <http://www.ativismodelicado.art.br/>
Acesso em: 15 out. 2019.

A utilização de entrevistas teve como objetivo ouvir daquelas mulheres que vivenciaram, no município de São Paulo, uma história que, a meu ver, merecia ser contada sem perder de vista, como nos ensina Pierre Bourdieu (1997): que nosso ponto de vista é um ponto de vista sobre um ponto de vista. Uma história de mulheres contada pelo ponto de vista de outra mulher, cujo desafio seria ouvir cuidadosamente cada entrevistada, compreendendo suas perspectivas e as razões que as levaram a assumi-las (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Por sua natureza interativa, a entrevista foi escolhida como o instrumento metodológico principal para a coleta de dados, considerando a complexidade do tema da pesquisa (ALVES-MAZZOTTI, 1998; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ZAGO, 2011).

Para a elaboração dos roteiros de entrevista (Apêndice B) foi imprescindível a leitura dos documentos citados, a fim de conhecer o conteúdo dos Indicadores e como seu processo de construção foi descrito por aquelas que o escreveram. Logo, a história contada pelas entrevistadas foi tencionada, não apenas entre elas, mas também com a história dos documentos oficiais e a interpretação que fiz delas, como pesquisadora. Dessa maneira, a análise documental foi utilizada, em um primeiro momento, como uma técnica exploratória (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), que seria tencionada, posteriormente, com a realização de entrevistas.

Entendendo os Indicadores como um documento (LE GOFF, 2000), por ser uma fonte de informação contextualizada, mas também por falar sobre o contexto do qual surge (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), fiz uma leitura comparativa entre as versões preliminar, de 2015, e final, de 2016, buscando as permanências e as mudanças após todo o processo de construção, em especial na Dimensão 5 – Relações Étnico-Raciais e de Gênero. Considerando que a hipótese era de que, apesar da conquista em inserir uma dimensão que contemplasse esses dois marcadores sociais, as questões étnico-raciais se sobressaíam em relação às questões de gênero em função da configuração social estabelecida no processo de construção do documento, analisei *como* e *quanto* aparecem as questões de gênero e as questões étnico-raciais, ainda que o objeto deste estudo seja apenas as questões de gênero.

A definição do número de entrevistas deu-se a partir da configuração estabelecida no momento da construção do documento. Foram entrevistadas as profissionais que participaram de uma comissão para a elaboração deste. Esta “Comissão Ampliada” foi criada em 2014 e composta por 39 pessoas, sendo elas: equipe da SME/DOT-EI, professoras da Rede

Municipal de Educação de São Paulo (RMESP ou Rede)²¹, assessoras contratadas pela SME e consultora do MEC.

Ao realizar a primeira entrevista com a professora Sonia Larrubia, então diretora da DOT-EI, em fevereiro de 2017, obtive a relação das professoras que fizeram parte da subcomissão responsável pela escrita da Dimensão 5 – Relações Étnico-raciais e de Gênero, uma das duas novas dimensões dos Indicadores. A partir de então, foram realizados contatos com essas professoras por telefone e e-mail. A entrevista com as duas assessoras foi decidida a partir dos relatos das próprias professoras que se referiram a elas como peças importantes nos jogos de disputa. Muitos foram os obstáculos e imprevistos para conseguir uma data na agenda das oito entrevistadas. Percalços que “comportam uma delicada equação de tempos e ritmos” da pesquisa, nos dizeres de Teixeira (2003, p. 89). Por isso, foram necessários quatro meses para realizá-las. Apresento as oito entrevistadas, com um breve resumo de suas trajetórias profissionais²²:

1) Professora Sonia Larrubia Valverde, diretora da DOI-EI durante a gestão do governo de Fernando Haddad, entre 2013 e 2016, e responsável pela coordenação dos seis documentos que compõem a política de Educação Infantil no município, elencados anteriormente.

Sonia é pedagoga e mestre em Educação pela PUC-SP. Atuou por 33 anos como professora de Educação Infantil, coordenadora pedagógica e aposentou-se como supervisora no início de 2017. Foi diretora da DOT-EI durante a gestão Fernando Haddad – 2013-2016 e na gestão Marta Suplicy – 2003 e 2004. Atuou na Comissão de transição das Creches da Secretaria da Assistência Social para a SME, em 2001 e 2002. Atualmente, é diretora pedagógica da Onda Latina - Serviços Educacionais e Culturais.

²¹ Situo as nomenclaturas em relação à organização da RMESP para facilitar a compreensão da leitora ou do leitor. Destaco apenas aquelas utilizadas nesta tese. Em sua estrutura organizacional, a Secretaria Municipal de Educação (SME), a partir do Decreto nº 58.154, de 22 de março de 2018, conta com os seguintes equipamentos que compõem a RMESP: Coordenadoria Pedagógica (Coped), Diretorias Regionais de Ensino (DREs) e Conselho Municipal de Educação (CME). A Coped é integrada por núcleos e divisões, tais como Núcleo Técnico de Currículo (NTC) e Divisão de Educação Infantil (DIEI). São 13 DREs, compostas, entre outras, por Supervisão Escolar, Divisão Pedagógica (Diped) e Unidades Educacionais (UEs). As UEs são: Centros de Educação Infantil (CEIs), que podem ser diretos ou conveniados; Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs). Há também os Centros Educacionais Unificados (CEUs), que abarcam tanto CEIs, como EMEIs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). Na gestão Haddad, a Coped era a Diretoria de Orientação Técnica (DOT) e a DIEI era a DOT-EI, ligadas à SME.

²² Esta breve apresentação, que será ampliada no Capítulo 4, foi feita a partir das entrevistas e de informações do currículo Lattes, daquelas que possuíam. A partir de agora, utilizarei apenas o primeiro nome das entrevistadas para me referir a elas. Optei também por transcrever suas falas em itálico para se diferenciar de outras citações. Destaco, ainda, que a vinculação das professoras se refere ao período em que participaram da Comissão Ampliada para a escrita do documento (2014 a 2016).

Professoras 2) Carolina de Paula Teles Duarte – DRE Campo Limpo, 3) Edilene de Cássia Zambrana Ferrel Ribeiro – EMEI Olga Benário Prestes, 4) Elaine Cristina Ferreira da Conceição – DRE Itaquera, 5) Kelly Cristina Graciano Silva – DRE Freguesia/Brasilândia, 6) Renata Cristina Dias Oliveira²³ – CEU Alvarenga – Núcleo Educacional, responsáveis pela escrita e sistematização da Dimensão 5 – Relações étnico-raciais e de gênero;

Carolina é pedagoga formada pela UNESP – Marília e mestre em Educação, pela Feusp. Tem especialização em Educação Infantil e em Ética, valores e cidadania na escola. Atuou como consultora do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). Em 2019, era professora de Educação Infantil na PMSP e tutora presencial no curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo.

Edilene é psicóloga, trabalhou por 15 anos na Clínica de Infecção Hospitalar, com atendimento de HIV, no Hospital das Clínicas e, por três anos, como professora de alfabetização para funcionários/as terceirizados/as. Ingressou na RMESP como diretora e trabalhou em três unidades ao longo de 16 anos. É diretora da EMEI Olga Benário Prestes.

Elaine fez magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), Pedagogia, na Universidade Brás Cubas, e estava, à época, finalizando o curso de Ciências Sociais, na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), em Guarulhos. Em 2006, tornou-se professora de Educação Infantil da RMESP. Durante a construção dos Indicadores, compunha a DRE Itaquera e era responsável pela formação de Educação Infantil e da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Em 2017, havia assumido o cargo de coordenadora pedagógica no CEI Lauzane Paulista, na zona norte.

Kelly é pedagoga, formada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), possui um curso de especialização e experiência como docente na RMESP há 15 anos. Por um período curto trabalhou como coordenadora de uma unidade. Em 2019, era professora em duas unidades na DRE Pirituba. Participou também do grupo de estudos e trabalho para escrita do documento Currículo Integrador da Infância Paulistana.

Renata é pedagoga e mestre pela Feusp. Trabalha desde 1994 na RMESP, como professora de Educação Infantil (1994 a 2001) e como formadora de profissionais de EI e Ensino Fundamental (EF) (2001 a 2004), no Núcleo de Ação Educativa (NAE) da SME. À época da construção dos Indicadores, era coordenadora pedagógica do CEU Alvarenga.

²³ Apesar de a professora Renata ter iniciado a escrita na subcomissão da Dimensão 5 e depois ter migrado para a subcomissão da Dimensão 2, optei por mantê-la na subcomissão por considerar a importância de sua participação. Retomarei essa discussão no capítulo 4.

Participante do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil e do Grupo de Estudos Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contexto (Feusp). Compunha, em 2019, o Grupo Gestor do Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI). Desde 2004, é coordenadora pedagógica do CEI Onadyr Marcondes.

Professoras 7) Maria Machado Malta Campos e 8) Bruna Ribeiro, assessoras SME/DOT-EI para a elaboração dos Indicadores.

Maria é pedagoga pela PUC-SP, doutora pela USP e pós-doutora pela Universidade de Stanford e Universidade de Londres; foi presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) e é professora aposentada da PUC-SP, presidente da diretoria colegiada da ONG – Ação Educativa e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC). Participou, como autora, de pesquisas e documentos nacionais, incluindo a produção do Indique nacional, tanto do Ensino Fundamental como da Educação Infantil.

Bruna é pedagoga e especialista em Educação Infantil pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, mestre em Educação pela PUC-SP e doutoranda em Educação pela Feusp. É pesquisadora na área de gestão e avaliação da/na Educação Infantil, indicadores de qualidade e documentação pedagógica. Atuou como consultora especialista em EI (Coedi/SEB/MEC) na discussão da BNCC-EI (2015/2016). Em 2019 coordenou a área de avaliação educacional da MOVE (2001-2016) em que era colaboradora. Integrou o grupo de estudos e pesquisas sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil da Feusp.

Conhecendo o processo de construção do documento e olhando especificamente a Dimensão 5, ao analisar o texto introdutório, as referências bibliográficas utilizadas, as caixinhas de texto explicativas ao longo da dimensão e os próprios descritores, foi possível perceber que as questões de gênero estavam postas com menor intensidade e força, o que me inquietou e levou a levantar outras problematizações para além do problema de pesquisa: O que essas professoras contariam sobre esse processo de construção de um documento que insere gênero como uma dimensão de qualidade? Como surgiu essa demanda e como ela se articulou às questões étnico-raciais? Quais eram as trajetórias pessoais e profissionais das professoras que as levaram a participar da comissão de escrita e, em especial, da Dimensão 5? Como elas perceberam os jogos de poder que permearam todo o processo de construção do documento? Quais foram as negociações, as tensões, as concessões no momento da discussão nas unidades educativas? Como foram os diálogos com a Rede que alimentaram a (re)escrita do documento? Quais foram as sugestões relacionadas a gênero para a inserção ou exclusão na versão final do documento? Quais foram os arranjos possíveis no contexto da produção do texto? Quais foram as conquistas e quais são os desafios ainda a ultrapassar?

Ao realizar a entrevista com a professora Sonia Larrubia, busquei uma visão mais ampla sobre a construção do documento e, juntamente com os olhares das cinco professoras que compuseram a subcomissão da Dimensão 5, articulei o cenário micro: aquele do acontecido nas unidades educacionais, a partir dos momentos de autoavaliação; e o macro: dos contextos municipal, estadual e nacional. O que significou politicamente a disputa ao inserir gênero nos documentos da rede paulistana em um momento em que uma onda conservadora invadia os poderes legislativos, mesmo ainda sem a força que tem hoje? Quais foram as estratégias de poder utilizadas para essa conquista? Como o contexto nacional se reverberou nessa política local? Quais foram as lutas travadas por ela, como representante de uma Secretaria de Educação da maior cidade do país, com uma gigante, complexa e heterogênea RME, para construir o documento que inseria gênero no mesmo momento em que o Plano Municipal de Educação (PME) o retirava? Ou, ainda, nas palavras de Elias, quais foram as estratégias que ela, junto a outras jogadoras, construiu para terem os resultados que tiveram?

As entrevistas com as assessoras da DOT-EI, Maria Malta Campos e Bruna Ribeiro, ambas especialistas na área de avaliação da EI, sendo que a primeira também dedica suas pesquisas na temática de gênero, tiveram como objetivo ajudar a compreender a relação entre qualidade social, gênero e políticas públicas. Qual é o potencial de um documento de AIP, especialmente no enfrentamento das desigualdades de gênero? Quais outras estratégias políticas foram usadas ou poderiam ter sido usadas para potencializar o instrumento de autoavaliação na concretude de avanços na qualidade social da EI? Além disso, em que posição as assessoras estavam nesse jogo, especialmente no que se refere ao tensionamento em relação ao conteúdo que seria colocado nos documentos? O objetivo não foi colocar em disputa os dois marcadores sociais e dizer qual é mais importante; ao contrário, assumo a interseccionalidade como um conceito central para perceber e lutar contra as desigualdades estruturais em nossa sociedade – de gênero, de raça e de classe. O desafio foi perceber, no jogo político, qual foi a configuração estabelecida no processo de construção do documento que deu mais força às questões étnico-raciais.

As oito entrevistas foram realizadas entre os meses de fevereiro e maio de 2017, nos locais escolhidos pelas entrevistadas. Duas aconteceram na Feusp, três em unidades educativas, uma em uma DRE, uma na FCC e outra em um Sesc. Todas foram realizadas presencialmente, gravadas e transcritas. Tiveram duração de uma hora a uma hora e quarenta minutos. No início de cada entrevista, foi solicitada às professoras autorização para gravação,

tendo como princípio de que o gravador configura-se como uma terceira presença e pode inibir as entrevistadas e, por isso, é importante o registro das linguagens não verbais para que possam ser passados do gravador para o papel no momento da transcrição (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A transcrição da entrevista deveria ser um terceiro momento da entrevista: elaboração do roteiro, realização da entrevista e transcrição. Segundo Maria Isaura Pereira de Queiroz (1983), a transcrição seria uma primeira reflexão sobre o material, em que a reprodução de um documento (a gravação), transforma-se em um outro exemplar (material escrito), desde que tenha conformidade com o primeiro. Para tanto, a pesquisadora ou o pesquisador deveria realizar as transcrições, uma vez que outras pessoas que não vivenciaram o momento da entrevista não conseguirão captar os silêncios ou possíveis mudanças no tom de voz, que poderiam ser importantes para a análise.

No entanto, considerando a “delicada equação de tempos e ritmos” da pesquisa social (TEIXEIRA, 2003, p. 89), não foi possível sincronizar essa necessidade. Logo, as entrevistas foram transcritas por uma profissional contratada e, em seguida, conferidas por mim, ouvindo a gravação novamente, corrigindo ou complementando aquilo que a transcritora não conseguiu captar. Por isso, a importância do caderno de campo, cujas notas podem nos ajudar no registro daquilo que o gravador não capta, além de nos trazer as sistematizações e reflexões feitas ao longo da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Construí roteiros diferentes por considerar as trajetórias profissionais e as posições em que cada jogadora estava naquele jogo político: diretora da DOT-EI, professoras e assessoras. Ainda que os roteiros tivessem questões específicas, todos eles foram construídos a partir de seis eixos em comum: formação e trajetória profissional; processo de construção do documento; sobre o documento em si; contexto político de produção do documento; negociações e disputas; avaliação da política. Havia também um conjunto de questões que seriam ou não colocadas na medida em que as entrevistadas fossem abordando o assunto.

As entrevistas foram interpretadas a partir da perspectiva da análise de conteúdo, de Laurence Bardin (1977) e Maria Laura Franco (2008). Foram lidas, a partir de categorias definidas *a priori*. No entanto, à medida que fui ampliando as leituras e relacionando as falas das entrevistadas, outras possibilidades de análise foram sendo construídas e categorias *a posteriori* foram elaboradas. Naquele momento, ainda não havia me apropriado da abordagem metodológica de Ball. Assim, os diferentes contextos que compõem os ciclos de política foram utilizados no momento da análise e na formulação do texto final. Apesar de ter feito, inicialmente, um esforço intelectual de construir cada capítulo correspondente a cada

contexto, no exercício de *bricolage*, as intersecções entre os contextos não permitiram esse arranjo e uma nova construção textual, apresentada na introdução deste relatório, foi feita.

Além de tessitura, a pesquisa é também arquitetura. Em quais eixos, vigas e bases ela se sustentará? Eles limitarão os traçados da investigação. Trata-se de arquitetar o objeto de estudo, o problema de pesquisa, em um movimento do pensamento, que os recorta, constitui e constrói. A definição da teoria é essencial, mais complexa e distinta de um simples recorte de conceitos e autores/as (TEIXEIRA, 2003). Não é possível fazer pesquisa social sem considerar o contexto histórico:

É impossível desconsiderar os vínculos de qualquer fenômeno social com as configurações da totalidade sócio-histórica em que eles se apresentam e desenvolvem. Igualmente, é essencial apreendê-los e compreendê-los nas ambiguidades, nas contradições, nas processualidades que os constituem, em seu movimento, em suas continuidades, permanências e discontinuidades, assim como em seu conteúdo e forma, nos aspectos qualitativos e quantitativos, no que revelam e no que escondem, em sua factibilidade e virtualidade, em suas potencialidades (TEIXEIRA, 2003, p. 84).

A teoria sociológica de Norbert Elias, na articulação com o conceito de gênero, de Scott, sobre a qual arquiteto as bases da minha pesquisa, vai ao encontro dessa concepção e sustenta o esforço teórico-metodológico, a partir de Ball, que faço no decorrer do trabalho: compreender o contexto histórico da produção da política da EI – *contexto de influência* – para, então, compreender a configuração de gênero dos Indicadores no *contexto da produção do texto*, articulado aos *contextos da prática, dos resultados ou efeitos e da estratégia política*. Dessa forma, coloquei-me o desafio de um exercício intelectual de apresentar, desde o início deste trabalho, o referencial teórico e metodológico, articulado entre Scott, Elias e Ball, para, então, entremear os contextos do ciclo da política nos três próximos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 2 - RELAÇÕES DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PONTO ATRÁS NA HISTÓRIA²⁴

Para compreender a configuração de gênero de uma política pública de Educação Infantil, permeada de disputas, tensões, jogos de poder, continuidades e rupturas, foi preciso olhar historicamente como gênero foi inserido no campo das políticas públicas e, em especial, no campo da Educação, nas últimas três décadas, tendo como marco a promulgação da Constituição Federal (CF), de 1988 (BRASIL, 1988a). Traço, portanto, o *contexto de influência* das políticas públicas educacionais e nacionais na perspectiva de gênero para percebermos os *ecos* que se reverberaram distorcidamente na política local, em função da configuração social estabelecida no momento de construção.

A história da inserção de gênero nas políticas públicas mostra como as mulheres tornaram-se sujeitos coletivos e, portanto, políticos. Antes invisibilizadas nos processos de luta, tornam-se atrizes dos movimentos sociais, tanto por participarem das lutas, como por se constituírem foco das políticas. Ao pensarmos nos silêncios em relação às mulheres, chamamos atenção o olhar masculino da história, escrita por homens, com fontes documentais produzidas também por homens, os quais detinham o monopólio da escrita e do espaço público. Essa história, porém, começa a ser modificada no século XIX, com a presença cada vez maior das mulheres e suas vozes em espaços antes pouco familiares ou até mesmo proibidos (PERROT, 2005). Assim, perceber a presença das mulheres na história, ao mesmo tempo em que se problematizam as razões de sua invisibilidade, possibilita o avanço na emancipação das mulheres (LEMOS, 2013) e a criação de uma nova história (SCOTT, 2012).

Todavia, apesar das conquistas, análises denunciam o caráter excludente do movimento feminista, liderado por mulheres brancas, de classe média e heterossexuais, e as disputas para que pudesse acolher as preocupações de outras mulheres – negras, lésbicas, pobres, trabalhadoras (hooks, 2015). Ampliando essa crítica sob uma perspectiva histórica que considera o contexto político-econômico mais amplo, e não apenas o movimento feminista internamente, problematizo, brevemente, como demandas por redistribuição, reconhecimento e representação (FRASER, 2007) foram sendo pautadas e articuladas às políticas públicas educacionais.

²⁴ Inspiraram-me, neste trabalho, os dizeres das bordadeiras do Grupo Matizes Dumont. <https://www.matizesdumont.com/blogs/news/historia-do-bordado-feito-a-mao> Acesso em: 12 set 2019 e a pesquisa de Juliana Padilha Sousa sobre o bordado de mulheres (SOUSA, 2019)

Pensar o movimento feminista no Brasil, e como as questões de gênero foram se inserindo nas demandas por políticas públicas que ecoam nas políticas educacionais, exige um recuo histórico, uma vez que gênero é uma categoria recente no pensamento feminista e na luta das mulheres por justiça social. Apesar das especificidades e contradições de nossas lutas, as demandas de outros países se traduzem como *ecos* no movimento feminista brasileiro, que também se inicia, na virada do século XIX para o século XX, com reivindicações por direitos políticos, além de outras denúncias postas por feministas anarquistas ou intelectuais e jornalistas (PINTO, 2003).

Dentre as muitas interpretações sobre o movimento feminista, um olhar crítico à segunda onda do feminismo permite dividi-la em três fases: 1ª – ressurgimento do movimento feminista junto a outros movimentos sociais, no final da década de 1960; 2ª – feminismo como política de identidade; e 3ª – feminismo como política transnacional.

Na primeira fase, fomentadas por movimentos de esquerda, as feministas denunciaram a dominação masculina, explicitaram a dimensão política do âmbito pessoal e lutaram por políticas de redistribuição. Ampliaram a crítica às desigualdades no campo do trabalho assalariado para incluir o trabalho doméstico, a sexualidade e a reprodução (FRASER, 2007). Os escritos de Simone de Beauvoir, na década de 1940, foram uma base importante para a segunda onda. Mesmo antes da existência do conceito de gênero para olhar as relações sociais e as relações de poder que as permeiam, Beauvoir já questionava o determinismo biológico e a consequente desvalorização do “segundo sexo” (BEAUVOIR, 1980).

Nesse momento, o individual é colocado no campo do político, tornando-se coletivo (ALVES; PITANGUY, 1985). A maternidade é questionada e passa a ser entendida como função social e política. A partir da perspectiva de uma cidadania plena, ampliada pela compreensão de que o cuidado e a educação de crianças pequenas extrapolam o âmbito doméstico – mais especificamente, das mães, em razão da desigual divisão sexual do trabalho – constrói-se a noção de que uma sociedade de bem-estar social requer equipamentos públicos de qualidade. Nesse contexto, surgem os movimentos reivindicatórios por creches, em um primeiro momento, como direito das mulheres que, posteriormente, com a promulgação da CF, de 1988, se constitui como política pública educacional (TELES, 2019). Portanto, a luta por creche nasce da luta das mulheres, aliada a um sindicalismo de esquerda, pelo direito à creche de seus filhos e filhas de forma a garantir seus próprios direitos: de trabalho, de estudo, de descanso, de namoro, de maternidade. Uma história que precisa levar em consideração o direito à creche como uma demanda de mães operárias (SCHIFINO, 2012). Apenas na década

seguinte, com a CF, a luta feminista agrega os direitos das crianças a terem educação pública complementar à família (FARIA, 2005).

A primeira fase da segunda onda do movimento encontra, no Brasil, o contexto da ditadura militar. Enquanto na Europa e nos Estados Unidos havia um clima de efervescência política e cultural, o Brasil vivia um clima de terror, repressão e morte. Nesse cenário, ressurgiu o movimento feminista, fortalecido por outros movimentos de mulheres que não necessariamente tinham como crítica as relações de poder entre homens e mulheres, mas denunciavam as condições de vida de donas de casa, mães e esposas. E, nesses movimentos, havia a presença de mulheres tanto das classes populares como de classe média e de elite. No entanto, esses diálogos não se davam sem conflitos e disputas, visto que a desigualdade social atingia de forma diferente essas mulheres (PINTO, 2003).

O feminismo, no Brasil, recebeu muita influência de mulheres brasileiras exiladas na Europa em razão da ditadura. As tensões entre as que consideravam que a luta de classe era a base da luta feminista e entre aquelas que davam ênfase ao corpo, ao prazer e à sexualidade se refletiam no movimento. O ano de 1975, definido pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o Ano Internacional da Mulher, marcou uma mudança importante no movimento feminista brasileiro, ainda no contexto da ditadura, mas já com uma gradual abertura política. A organização do movimento tornou-se pública e iniciou-se a busca por institucionalização. “A questão da mulher não pode mais ser uma questão de esposas de políticos e de chás beneficentes. Nós abandonamos o status de objeto para sermos tema. (...) E nós esperamos que haja lugar neste novo governo para esta participação”, reagiu Beth Lobo frente às resistências pela institucionalização (PINTO, 2003, p. 71).

Com o movimento de redemocratização, na década de 1980, o movimento feminista dialoga com os tratados internacionais elaborados no âmbito das Nações Unidas a partir de 1979, com a Convenção sobre a Eliminação contra Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Cedaw). Junto ao movimento de redemocratização, as pautas do movimento feminista giravam em torno de questões como “desigualdade salarial, direito a creches, saúde da mulher, sexualidade e contracepção e violência contra a mulher” (FARAH, 2003, p. 130), pautas essas que ainda permanecem atuais e que ressoam nas políticas públicas educacionais. Junto a outros novos movimentos sociais urbanos, o movimento feminista pautou demandas no processo da Constituinte, impregnadas de valores que ecoaram de ações coletivas construídas desde 1970, entre elas, a luta pela democratização do acesso à educação pública e pela garantia de qualidade (VIANNA, 2018). Hoje a creche é uma realidade, ainda que a

demanda não tenha sido atendida integralmente. Muitas oferecem atendimento apenas em período parcial, o que agrava as tensões entre trabalho produtivo e reprodutivo que se relacionam com inúmeras questões sociais, tais como moradia, desemprego, violência de gênero e a falta de tempo para cuidar de si própria (TELES, 2019).

Na segunda fase da segunda onda, após a queda do Muro de Berlim, em 1989, em função de um neoliberalismo global e do fortalecimento de um imaginário político centrado nas questões culturais, o debate feminista abarcou a cultura e mudou o foco para políticas de identidade e reconhecimento. O imaginário feminista passou a investir nas mudanças culturais, mais do que em qualquer outra fase do movimento. Ironicamente, junto a debates acadêmicos sobre as diferenças, parte do movimento feminista acomodou-se ao avanço do neoliberalismo, dissociando o debate cultural da economia política (FRASER, 2007). A apreensão de aspectos importantes da dinâmica das relações sociais de sexo fica limitada quando se adota uma abordagem que entende a construção das identidades apenas a partir de uma formação discursiva e do modelo cultural (VARIKAS, 1994). No Brasil, na década de 1990, a agenda de reforma do Estado sofreu um processo de inflexão em que a eficiência, a eficácia e a efetividade da ação estatal tornaram-se o eixo. Emergiu uma disputa política entre a eficiência e a democratização. A agenda de gênero, nesse contexto, também sofreu modificações, incluindo as políticas educacionais (FARAH, 2003; SILVEIRA, 2003; VIANNA; UNBEHAUM, 2004, 2006).

Assim, as políticas foram construídas em uma perspectiva instrumental e familista, que reforçava o lugar da mulher como cuidadora e não a partir de uma ideia de emancipação ou “empoderamento” (MADSEN, 2008). Nesse contexto, o MEC, em 2003, como exemplo de uma política educacional na linha da economia de recursos, faz uma proposta cujo objetivo era criar um programa de bolsas para que mães cuidassem de seus filhos e filhas de até três anos em casa, uma vez que não havia vaga que suprisse a demanda em creches. Essa lógica colocava, novamente, a mulher como cuidadora, restringindo-a ao papel de mãe e ao espaço doméstico, ao mesmo tempo em que desobrigava o Estado a oferecer creches públicas, como determina a Constituição Federal (SILVEIRA, 2003).

A terceira fase, em curso, traz o desafio de resgatar as duas dimensões da justiça social abraçadas pelas fases anteriores do feminismo – redistribuição e reconhecimento – e avançar na luta por representação, ou seja, assegurar às mulheres voz política nas instâncias decisórias e de poder (FRASER, 2007). Inspiradas pela nova onda de um ativismo feminista combativo, especialmente com greves de mulheres em vários países do mundo ocorridas a partir de 2016,

as feministas Cinzia Arruzza, Tithi Bhattacharya e Nancy Fraser (2019) escreveram um manifesto sobre o feminismo para os 99%.

Um manifesto que rejeita uma visão reducionista da classe trabalhadora como uma abstração vazia e homogênea e uma visão neoliberal progressista, que celebra a diversidade em benefício próprio. Um manifesto que defende as diferenças, mas luta contra o uso que se faz delas pelo capitalismo; que apoia a redemocratização da luta trabalhista e, ao mesmo tempo, uma ressignificação da luta em torno da reprodução social, propondo a luta por uma reorganização da relação entre produção e reprodução, cuja lógica priorize a vida e os vínculos sociais acima do lucro, além de trabalho seguro, bem remunerado e livre de assédio.

Um feminismo anticapitalista, ecossocialista, antirracista e internacionalista. Um feminismo que abarca as mulheres que ainda não estavam representadas pelo movimento nos anos 1960 e 1970. Um feminismo que luta pela derrubada do capitalismo e pela ascensão de um modelo pautado pela igualdade de gênero, classe e raça. Não a um feminismo que visa à meritocracia e não à igualdade. Não a um feminismo que beneficia aquelas mulheres que já possuem vantagens sociais, culturais e econômicas. Não a um feminismo que terceiriza a opressão, ao se aliar ao sistema financeiro. Não ao feminismo liberal: “não temos interesse em quebrar o telhado de vidro enquanto deixamos que a ampla maioria limpe os cacos” (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 39).

O diálogo das políticas públicas com os estudos de gênero possibilitou um avanço no enfrentamento das desigualdades entre homens e mulheres no conjunto com outras desigualdades. Ao contrário das políticas para as mulheres que, na maioria das vezes, foca no sexo feminino como responsável pela reprodução social e replica uma lógica essencialista. As políticas não são neutras e precisamos nos atentar à lógica estatal que fragmenta as ações. Não é possível nos contentarmos com políticas fragmentadas, de pequeno alcance, mesmo que exitosas. É preciso entrar na disputa por recursos e por controle social. Para tanto, é necessário avançar na luta por representação (FRASER, 2007), ou seja, as políticas de gênero precisam reconhecer a desigualdade entre homens e mulheres e, com isso, legitimar ações específicas para as mulheres, o que não significa desconsiderar políticas que valorizem outras formas de masculinidade(s) (SILVEIRA, 2003).

Nesse sentido, destacam-se cinco aspectos aos quais a política de combate à redução da desigualdade de gênero deve estar atenta: 1) assumir que essa desigualdade existe; 2) integrar o combate à desigualdade de gênero a outras desigualdades; 3) identificar como e onde se manifestam essas desigualdades e seus impactos; 4) identificar as formas de

manifestação e definir prioridades de ação; 5) incorporar um olhar de gênero a todas as políticas públicas (FARAH, 2003). Esse último aspecto não significa desconsiderar a importância dessa transversalidade, mas é preciso se atentar ao risco de não haver financiamento específico destinado às políticas para as mulheres, na perspectiva de gênero. Assim, falar de política para as mulheres, considerando o princípio feminista da autonomia pessoal e coletiva das mulheres, é abarcar duas dimensões. A primeira refere-se ao controle do próprio corpo, ou seja, combate à violência doméstica e sexual, garantia aos direitos sexuais e reprodutivos, acesso à contracepção, entre outros direitos. A segunda dimensão, ligada principalmente às questões econômicas, está ligada a políticas de geração de emprego e renda, ampliação de vagas em creches, criação de equipamentos públicos, como lavanderias coletivas e restaurantes populares, reconfiguração da divisão do trabalho doméstico, entre outras. Portanto, por meio de um feminismo em ação, que articule gênero, raça e classe social, cuja agenda política seja independente da lógica governamental, será superado o caráter sistêmico das desigualdades de gênero (SILVEIRA, 2003).

Assim, partindo do princípio de que os *ecos* vão se *reverberando* nas políticas distorcidamente, saio de um olhar mais geral sobre a inserção de gênero nas políticas públicas para o campo da educação e, em seguida, para as políticas de EI.

2.1. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E GÊNERO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA

O exercício teórico de partir das políticas nacionais para as políticas locais permite-nos perceber como os ecos de uma política reverberam em outras a partir do contexto de influência, marcado por um *continuum* de rupturas, continuidades e por determinadas configurações, imersas em relações de poder. Dessa forma, para compreendermos como a política paulistana se configurou, apresento brevemente uma trajetória histórica das políticas educacionais na perspectiva de gênero, desde a promulgação da Constituição Federal, de 1988, considerando as conquistas, os retrocessos, as demandas do movimento feminista ainda não atendidas e os desafios para aprimorar as propostas políticas até então implementadas, que seguem produzindo outros ecos. Parto de uma abordagem das políticas públicas educacionais nacionais para, posteriormente, focar nas políticas de educação infantil e compreender o contexto de influência em que foi construído o documento pesquisado.

A inserção de gênero nas políticas educacionais é mais recente e menos institucionalizada do que políticas de outras áreas, como a saúde e o trabalho, a exemplo de

políticas de geração de emprego e renda, rompendo com a divisão sexual do trabalho, e a luta por direitos sexuais e reprodutivos. A partir do final da década de 1980 a agenda pela igualdade de gênero insere-se nas políticas educacionais brasileiras, em diálogo com objetivos e metas internacionais de educação e promoção dos direitos das mulheres, construídos por demandas do movimento feminista. Veremos que, no Brasil, apesar da inserção da perspectiva de gênero em dispositivos legais, de forma mais ou menos desvelada, não existe ainda um instrumento legal específico que induza políticas de gênero na Educação, tais como ocorre com o campo das questões étnico-raciais.

Internacionalmente, tendo como ponto de partida a Conferência Mundial de Educação, realizada em Jomtien, na Tailândia, a educação é colocada como uma estratégia para o enfrentamento da pobreza e para a promoção do crescimento econômico; e a perspectiva de gênero insere-se nessa agenda, com diferentes abordagens ao longo do tempo. A ênfase inicia-se na dimensão de redistribuição, predominando em todos os documentos da década de 1990, tendo a paridade de acesso como preocupação central, e amplia para a incorporação da dimensão de reconhecimento, ou seja, nos processos de socialização de gênero presentes na escola (MADSEN, 2008).

A CF, de 1988, foi a constituição que melhor refletiu os anseios da população ao acolher as demandas do movimento das mulheres e do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM). Na década de 1990 e início dos anos 2000, apesar do caráter neoliberal do Estado, houve mudanças significativas nas temáticas de gênero e diversidade sexual, em especial, no campo legislativo, da justiça e dos direitos. No entanto, na maior parte das políticas públicas de educação, gênero estava subsumido na noção de direitos e valores (VIANNA; UNBEHAUM, 2004; 2006).

A política do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC – 1995-2002) foi marcada pelo ajuste fiscal e, como consequência, a diferença inseriu-se numa “política focalizada e compensatória para determinados grupos em situação de alta vulnerabilidade social, por meio de projetos com organismos multilaterais ou como reconhecimento político descolado de redistribuição” (CARREIRA, 2015, p. 90). Apesar de uma gestão voltada para o enxugamento do Estado, pelo fortalecimento de uma economia de mercado e pela diminuição dos gastos públicos, ao contrário do que exigia a CF, “movimentos sociais, organizações e redes de sociedade civil ampliaram sua presença, se diversificaram e intensificaram suas articulações, fazendo surgir novos sujeitos, novas formas de fazer política e novas agendas que ganharam a cena pública” (CARREIRA, 2015, p. 113). De fato, houve políticas focais de combate à

discriminação, mas ainda de forma fragmentada, desordenada e com baixa resolutividade. Portanto, a agenda de gênero na educação do governo de FHC esteve fortemente vinculada ao contexto internacional e ao seu conteúdo ainda limitado de gênero.

A agenda neoliberal do governo afetou as políticas públicas sociais e educacionais. Um exemplo é a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (BRASIL, 1996a). O texto original, fruto de um debate que durou oito anos, que articulou vários segmentos da sociedade com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, foi substituído por outro, de caráter neoliberal elaborado pelo então senador Darcy Ribeiro. Entre avanços e recuos em relação ao que havia sido conquistado na CF, foi mantido do texto original, por exemplo, o direito à educação das crianças de zero a seis anos, com destaque ao caráter educativo e não apenas de cuidado (VIANNA; UNBEHAUM, 2004); um eco que se reverberou das demandas do movimento feminista na década de 1970.

A inserção das modalidades de educação de jovens e adultos, educação escolar indígena, educação especial e educação do campo na LDB constituiu “uma ‘porta de entrada’ das diferenças na educação, com base em uma diferença abordada como direito específico de determinados segmentos da população, marcados pelas desigualdades sociais, a uma educação diferenciada” (CARREIRA, 2015, p. 85). No entanto, do ponto de vista de gênero, essa dimensão está velada na CF e na LDB.

A ênfase no masculino genérico – professor, técnico, aluno, filho – manteve a invisibilidade das mulheres na linguagem em documentos de políticas educacionais, o que não privilegia mudanças das relações de gênero. Ainda, na CF, destacam-se as discriminações de origem, raça, sexo, cor e idade, mas as questões de gênero não são mencionadas. Essa invisibilidade pode ser justificada em virtude do contexto da época, uma vez que o próprio conceito ainda estava sendo forjado, o que não ocorre com a publicação da LDB, quase uma década depois, em que gênero mantém-se velado (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Ao olharmos nas entrelinhas, porém, percebe-se que a dimensão de gênero está presente tanto na CF como na LDB. Ao garantir a educação das crianças pequenas (zero a seis anos) no sistema educacional, assume-se a luta do movimento feminista no Brasil e o direito à creche para que as mães tivessem melhores oportunidades no mundo do trabalho formal. A garantia da educação das crianças pequenas para além do cuidado traduz o reconhecimento da maternidade como função social e o dever do Estado em oferecer creches e pré-escolas para as crianças de zero a seis anos.

O desejo de se fazer um plano nacional vem desde o início do século XX, com o Manifesto dos Pioneiros, mas sua obrigatoriedade somente tornou-se lei com a CF, de 1988,

reiterada pela LDB, de 1996, atribuindo à União a responsabilidade por elaborá-lo. Assim como no processo conflituoso de construção da LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi sancionado em 2001, após a versão construída com a participação social em duas edições do Congresso Nacional de Educação (Coned) ter sido recusada pelo governo e substituída por outra versão, então aprovada (BRASIL, 2001). Ao comparar as duas versões, evidencia-se que são dois projetos opostos, especialmente quando é analisada a questão do financiamento. Ao defender apenas o financiamento para o EF, desconsiderando as outras etapas da Educação Básica, o governo federal transforma o PNE em uma mera carta de intenções, por inviabilizar diretrizes e propostas construídas pela sociedade brasileira (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Na versão aprovada do PNE, as questões de gênero também foram suprimidas em relação à versão elaborada pela sociedade civil: aparecem de maneira desvelada e dispersa no documento. Estão ausentes nos objetivos gerais, mas há menções importantes em tópicos relativos ao Ensino Fundamental, ao Ensino Superior e, mais especificamente, à formação docente. A discussão é negada à Educação Infantil, fase em que os estereótipos e preconceitos de gênero tendem a se instituir. Além disso, não há discussão sobre o acesso e a permanência de meninas e meninos no Ensino Fundamental. No entanto, ainda é possível considerar um avanço em relação à CF e à LDB, apesar de não ter ampliado o debate em relação à sexualidade, à diversidade de orientação sexual e à identidade de gênero (VIANNA; UNBEHAUM, 2004; 2016).

Dois importantes documentos criados na gestão FHC foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) e o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI)²⁵ (BRASIL, 1998b), elaborados em um contexto de grande influência das agências multilaterais, como o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) e a Unesco. O documento, voltado para o Ensino Fundamental, destaca, de forma inédita, as relações de gênero e sexualidade como fundamentais à construção das identidades dos sujeitos, e inova por inserir, mesmo que de forma restrita, a homossexualidade e o reconhecimento da discriminação à população de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT) (VIANNA, 2015). Porém, a presença de gênero, assim como na CF, LDB e PNE, também varia entre a timidez e o desvelamento. Está ausente dos volumes das áreas específicas e é explorado, de fato, no volume dos temas transversais – Orientação Sexual. De maneira geral, trata as diferenças como diversidade, de forma conciliadora, associando apenas

²⁵ Será discutido no item 2.2. sobre as políticas específicas para a Educação Infantil.

às identidades individuais, o que inviabiliza a dimensão política, cultural e econômica das desigualdades de gênero (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

No entanto, essa proposta transversal, a partir de uma base teórica inconsistente, não consegue questionar a realidade macroestrutural para que os problemas sociais possam ser discutidos. Há uma subordinação da temática ao “trinômio corpo/saúde/doença”:

a forte ênfase nas doenças sexualmente transmissíveis e na necessidade de sua prevenção tem como consequência, nos Temas Transversais do PCN, a sujeição ou subordinação da temática de gênero ao trinômio corpo/saúde/doença, posto que não privilegia a problematização de questões relacionadas às posturas, crenças, tabus e significados masculinos e femininos associados à Orientação Sexual – justamente explicitados na Introdução aos PCN, como mencionado. Ou seja, a sexualidade acaba adquirindo o traço de um problema circunscrito à saúde pública (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 100-1).

De forma geral, pode-se afirmar o avanço da inserção de gênero nos documentos CF, de 1988, LDB, de 1996, PCN, de 1997 e PNE, de 2001, mas é necessário destacar a forma (des)velada e, muitas vezes, ambígua e reducionista em que aparece. Para problematizar os tabus e preconceitos em torno da sexualidade e das relações de gênero, seria necessária uma abordagem que levasse em consideração a constituição histórica dessas questões (VIANNA; UNBEHAUM, 2016). Apesar dos (des)velamentos em relação ao gênero nos documentos produzidos durante a década de 1990 e início dos anos 2000, é possível afirmar, principalmente em relação ao PCN e ao PNE, os avanços ocorridos naquela época. O foco das políticas desse período foram os documentos curriculares, como os PCN e o RCNEI e o conjunto de reformas educacionais propostas por FHC, a partir da LDB, sob a ótica neoliberal; foi nomeado também como a “era das diretrizes” (CARREIRA, 2015).

O foco dessas políticas de caráter neoliberal deu-se na dimensão redistributiva e tinha a igualdade de acesso e permanência na educação como sinônimo de qualidade, tendo a educação papel importante na redução das desigualdades sociais e econômicas. Porém, os indicadores da época que mostravam os avanços nos números de acesso de meninas e meninos ainda escondiam as realidades discriminatórias e desiguais. Há uma visão equivocada de uma abordagem de gênero, quando, na realidade, a preocupação com a paridade no acesso de meninas e meninos restringe-se ao sexo das crianças e adolescentes (ROSEMBERG, 2001; MADSEN, 2008).

Ao compararmos as políticas do governo FHC e os dois governos do presidente Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), no que se refere à Educação, é possível afirmar que ambos sofreram, apesar das diferenças entre eles, “a pressão de agências multilaterais em favor de uma concepção de educação ora compensatória, ora parcialmente inclusiva e necessariamente precária, tanto no acesso quanto em sua qualidade” (VIANNA, 2012, p.

136). Apesar dos avanços, os governos Lula – e o primeiro governo Dilma (2011-2014) – foram marcados por uma retomada de um projeto desenvolvimentista, tendo a educação um lugar estratégico. Um projeto político voltado para a superação da miséria e diminuição das desigualdades, sem, no entanto, ameaçar a ordem estabelecida (SINGER, 2009). Um novo desenvolvimentismo no Brasil, porém no contexto de um capitalismo neoliberal (BOITO JR., 2012).

E uma vez que reconfigurar as políticas públicas com o foco na igualdade de gênero, articulada às questões raciais e de classe social, seria destituir a ordem vigente e (re)organizar a sociedade a partir de outra lógica, de fato, os governos Lula e Dilma avançaram pouco. Ainda assim, as políticas educacionais desses governos, caracterizadas em um contexto de disputas, contradições e resistência, possibilitaram o reconhecimento, a afirmação e os avanços “na garantia de direitos humanos de grupos historicamente discriminados e pela entrada ‘incômoda’ de segmentos populares em lugares até então “interditados” (lojas, aeroportos, bancos, universidades, etc.), por meio do consumo ou de ações afirmativas” (CARREIRA, 2015, p. 93). Inúmeras ações voltadas para a população afrodescendente, com destaque às populações quilombola e negra, foram encaminhadas, com a culminação da inserção obrigatória das temáticas da história e da cultura afro-brasileira e indígena na educação brasileira, com a alteração da LDB, em 2003 e 2008 (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013).

O governo Lula iniciou-se com muitas expectativas em relação à construção de políticas de Estado que contemplassem as questões de gênero, raça, sexualidades e outras desigualdades (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2011; 2013). De fato, a partir de 2003, as diferenças passaram a ser reconhecidas e houve maior participação dos movimentos sociais organizados e, conseqüentemente, maior crescimento desses como sujeitos coletivos que atuaram na formulação das políticas. “São novas respostas para velhas demandas, ocasionando uma modificação no modelo institucional de algumas secretarias, inexistente nos governos anteriores” (VIANNA; UNBEHAUM, 2016, p. 85). Todavia, o PT, em nome da governabilidade, deixou de implementar agendas “mais conflitivas” como a dos direitos sexuais e reprodutivos (CARREIRA, 2015), além de não avançar em inúmeras outras frentes, como a reforma agrária e a reforma política.

No primeiro governo Lula foi construída uma estrutura institucional de gênero, a Secretaria Especial de Política para as Mulheres (SPM), outra de gênero e educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), vinculada ao MEC,

fruto da fusão da Secretaria de Inclusão Educacional (Secrie) e da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA). Levando em consideração os processos anteriores de luta, mobilização, participação e conquistas, outras Secretarias ligadas às diferenças foram criadas, tais como: Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), a Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), além de mecanismos participativos, como as Conferências Nacionais de Políticas para as Mulheres.

Dessa forma, apesar da inserção de gênero na educação ter se dado a partir da década de 1990, ainda que forma velada, podemos afirmar que a implementação de políticas educacionais na perspectiva de gênero se fortaleceu a partir de 2003, com a criação da SPM e, de 2004, com a criação da Secad e o lançamento do I Plano Nacional de Política para as Mulheres (MADSEN, 2008). Logo, com a criação da Secad, “assistimos à conversão de antigas denúncias em propostas de políticas federais” (VIANNA, 2012, p. 134). No entanto, a criação da Secad foi:

uma construção nada linear, marcada por contradições, avanços, recuos, embates, resistências explícitas e silenciosas e por uma profunda e fértil complexidade, que tensiona o entendimento das questões em jogo na garantia do direito humano à educação em um país tão diverso e desigual como o Brasil (CARREIRA, 2015, p. 112).

Uma das críticas em relação às políticas anteriores era a fragmentação das políticas, que não conseguiam fazer a intersecção entre gênero, raça, etnia, sexualidade, desigualdade social, entre outras dimensões da desigualdade: “se no pensamento crítico não aparece, que dirá no pensamento hegemônico que elabora e define as diretrizes legais e as orientações formais do sistema educacional brasileiro” (MADSEN, 2008, p. 19). Ademais, é preciso problematizar a concepção da atuação dos governos como “estanques”, a partir da noção de um Estado monolítico e, conseqüentemente, de partidos políticos monolíticos. Nesse sentido, apesar do reconhecimento de grandes mudanças em relação “ao papel do Estado, ao lugar das políticas sociais, à perspectiva de desenvolvimento, à agenda do enfrentamento das desigualdades e à relação com a sociedade civil” entre os governos FHC e Lula, há, também, “importantes linhas de continuidade entre esses períodos, de processos que têm início e se desdobram e que influenciam o governo seguinte” (CARREIRA, 2015, p. 114-5). Há, portanto, aquilo que Elias (1994) se refere de um *continuum* sócio-histórico de permanentes mudanças e conservações, permeado por ecos que se distorcem em um movimento no espaço e no tempo da história (SCOTT, 2012).

O desafio da integração das políticas torna-se, portanto, uma incumbência da Secad: “traduzir as propostas de desenvolvimento de ações no âmbito da educação gestadas em

outros programas e planos mais gerais” (VIANNA, 2012, p. 135) ou, nos termos da própria Secretaria: “a Secad se constituiu, portanto, em um novo espaço público de concertação que busca garantir voz a setores que, até então, permaneciam alijados do processo de formulação das políticas educacionais” (BRASIL, 2005, p. 22). Essa “política de concertação” foi a aposta do governo para a agenda da inclusão e da diversidade²⁶, cujo princípio era, por meio da confluência entre Estado e sociedade civil organizada, construir uma nova dimensão da esfera pública:

para lidar com temas e demandas tão distintas como as que abrangem as políticas de diversidade, é necessário utilizar uma estratégia de ação descentralizada, baseada na coordenação, articulação e indução de políticas nos três níveis de governo, com o envolvimento também de atores não governamentais (MOEHLECKE, 2009, p. 470).

Por outro lado, essa política de concertação, apesar de ter dado mais abertura à participação da sociedade civil, serviu como meio de “atenuar as tensões e as constantes e crescentes pressões que eventualmente recaem sobre o governo” (MOEHLECKE, 2009, p. 470). Essas tensões refletem-se também nas concepções distintas e, por vezes, controversas, sobre as diferenças. As políticas, nesse período, apresentaram-se embasadas em, pelo menos, três concepções de diferenças: inclusão social, ações afirmativas e políticas da diferença.

Um ou outro modo de lidar com as diferenças esteve presente de forma distinta a depender da área ou da Secretaria. O lugar onde apareceu de modo mais explícito uma visão crítica das políticas da diferença foi na Secad, em função dos objetivos atribuídos a esta Secretaria e das pessoas que dela faziam parte, uma vez que tinham vínculos com os movimentos sociais (MOEHLECKE, 2009). Retomando Norbert Elias, diria que as políticas construídas pela Secad estruturaram-se com este caráter mais voltado às políticas críticas da diferença em função da configuração estabelecida naquele momento histórico.

Apesar de inúmeras ações que tenham contemplado as temáticas das diferenças, para Moehlecke (2009), o primeiro mandato do presidente Lula não conseguiu transversalizar essa perspectiva nas várias Secretarias ou, ainda, articular os programas e projetos para os diferentes públicos e temas. As ações foram, em sua maioria, específicas para mulheres, pessoas com deficiência, populações negra e indígena. Está claro que “as vítimas das nossas históricas desigualdades sociais, étnicas, raciais, de gênero, campo, periferias se fazem presentes, afirmativas, incômodas, não apenas nas escolas, mas na dinâmica social e política” (ARROYO, 2010, p. 1385). Porém, os sujeitos são ignorados quando as desigualdades são

²⁶ O termo diversidade será utilizado apenas quando se referir a pesquisas, autores/as e políticas públicas que nomeiam as diferenças a partir do viés da diversidade. Em todos os outros momentos, utilizarei diferenças, em função da concepção teórica assumida, ou seja, amplio a dimensão individual, considerando que a produção das diferenças é permeada pelas relações de poder e se articulam às desigualdades.

ênfáticas. O Estado torna-se o sujeito das políticas educacionais e não aqueles e aquelas que são fruto das desigualdades de classe, raça, etnia, gênero e lugar (ARROYO, 2010). Portanto, temos a necessidade da retomada e ampliação do debate em torno dos conceitos de desigualdade e diversidade; desafio coletivo, e não individual, com vistas a “situar a diversidade no contexto de produção de desigualdades sociais e enfrentamento de necessidades radicais” (VIANNA, 2012, p. 138).

No MEC, no primeiro mandato do governo Lula, as políticas de inclusão social tiveram caráter compensatório, universalista, destinadas à população em situação de pobreza ou “de risco”. Por sua vez, as ações afirmativas ou de discriminação positiva ampliaram o entendimento da desigualdade social como fruto do modo de produção capitalista, considerando-a também como formas depreciativas de determinados grupos étnicos, raciais ou de gênero e levam em conta critérios de mérito e qualificação na formulação de suas propostas (MOEHLECKE, 2009).

As políticas da diferença, por meio de ações de formação e reeducação, trouxeram como demanda o combate à “disseminação de estereótipos e preconceitos direcionados a determinados grupos historicamente inferiorizados em nossa sociedade por meio da valorização positiva de sua identidade e da pluralidade étnico-cultural que caracteriza a sociedade brasileira” (MOEHLECKE, 2009, p. 481), com ênfase no particularismo e não no universalismo – apesar de que tanto as políticas de inclusão social como as de ações afirmativas considerarem certas formas de particularidade.

Porém, há dois sentidos associados às políticas da diferença: um sentido benigno, em que há uma visão ingênua da diversidade, uma vez que a diferença é naturalizada e a tolerância é estimulada quando se pensa em diferentes culturas; e um sentido crítico, ao considerar as relações de poder que permeiam o próprio processo de produção das diferenças e por afirmar a identidade dos sujeitos considerados como o “outro”, o “diferente”, o “inferior” como um instrumento de luta (MOEHLECKE, 2009). Portanto, pode-se afirmar que, nas políticas educacionais, o MEC não teve uma posição coesa acerca das diferenças, uma vez que, diante da pressão dos diversos grupos sociais, o conceito foi encarado como um grande guarda-chuva. Além disso, nos anos 2005 e 2006, a dotação orçamentária de apenas 0,75% em relação ao orçamento total do MEC não possibilitou que se revertesse a lógica das desigualdades. As ações estiveram contidas apenas em um âmbito discursivo e abstrato de cultura, diversidade e diferença (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2011; 2013).

O MEC articulou-se a outras Secretarias, como a SPM e a Secad, para a formulação de políticas. Um exemplo é o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, lançado em 2005, uma

parceria entre SPM, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Secadi/MEC e Organização das Nações Unidas – ONU Mulheres, e consiste em um concurso de redações, artigos científicos para estudantes do Ensino Médio e Ensino Superior na área das “relações de gênero, mulheres e feminismos e tem por objetivo estimular e fortalecer a reflexão crítica e a pesquisa acerca das desigualdades existentes entre homens e mulheres em nosso país e sensibilizar a sociedade para tais questões”²⁷. A partir de 2009, com a inclusão da categoria Escola Promotora da Igualdade de Gênero, ampliou-se a participação de escolas públicas ou privadas de Ensino Médio por meio de projetos pedagógicos e ações inovadoras na temática.

No segundo mandato do governo Lula, ampliou-se o diálogo com as universidades e, com isso, houve um aumento da introdução das questões de gênero e sexualidade nas políticas públicas educacionais. O foco dos dois mandatos do presidente Lula foi a formação docente (VIANNA, 2015). Um dos vários programas e projetos elaborados, que teve bastante impacto e duração, foi o curso de Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Iniciou-se em 2006 com um projeto piloto, a partir de iniciativa da SPM e do Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (Clam/Uerj), em parceria com a Secad/Secadi, a Secretaria de Ensino a Distância (Seed), a Seppir e o Conselho Britânico. Com a criação da Rede de Educação para a Diversidade, em 2008, houve algumas alterações no curso, que passou a ser oferecido por várias universidades, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O GDE é um exemplo de política pública de formação a distância, específico nas temáticas das diferenças – gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais, oferecido, a critério das universidades, como extensão, aperfeiçoamento ou especialização. Assim como o GDE, outros dois cursos foram oferecidos pela Secadi, sendo um mais amplo em relação aos direitos humanos – Curso de Educação e Direitos Humanos (EDH) – e outro de Gestão em Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR). O último edital lançado por esta Secretaria, de 2009, foi denominado Projeto Educação para Promoção do Reconhecimento da Diversidade Sexual e Enfrentamento ao sexismo e à homofobia.

Muito ainda há para se avançar na garantia da formação docente inicial e continuada no que se refere a conteúdos de gênero e sexualidade. Estruturar essa agenda na formação inicial docente ainda é um grande desafio, de forma que envolva não somente as universidades públicas, mas também as privadas, garantindo uma revisão curricular que abarque “raça/etnia, orientação sexual, classe, geração e todas as dimensões que perpassam a

²⁷ Disponível em: <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html> Acesso em: 14 abr 2017.

construção das desigualdades e atentam para as possibilidades de ruptura e de construção de novas definições do que é socialmente concebido” (VIANNA, 2012, p. 139).

Nos últimos anos, disciplinas regulares dos cursos de Pedagogia foram transversalizadas pelas temáticas das diferenças e houve uma crescente oferta de disciplinas eletivas ou optativas, apesar dos conflitos existentes acerca das concepções teórico-metodológicas que envolvem a área. A abordagem transversal está diretamente relacionada à presença, no curso, de docentes-pesquisadores e pesquisadoras que trabalham com essas temáticas (UNBEHAUM, 2014). Há trocas de experiência entre docentes, mas também há um jogo de forças no momento de decidir o que entra e o que não entra no currículo. Assim como a política, o currículo também é “resultado de conflitos, acordos, alianças sociais determinadas” (UNBEHAUM, 2014, p. 112). Há disputa, por exemplo, das questões de gênero com as questões étnico-raciais e de educação especial (Libras), especialmente pelo fato de as duas últimas estarem contempladas em lei.

Em 2007, com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007), pelo então ministro da Educação, Fernando Haddad, ganham força nas agendas do MEC o enfrentamento das desigualdades e a valorização das diferenças (CARREIRA, 2015). No entanto, apesar de uma maior abertura aos movimentos feministas e LGBT, considerar que os programas e planos produzidos sobre gênero e diversidade sexual seriam transferidos para as práticas pedagógicas é negar que, nesse processo, estão “envolvidas ideias, experiências, significados e interpretações distintas” (VIANNA, 2015, p. 11); é fechar os olhos para o fato de que, nos termos de Ball, o contexto da prática seja permeado pela interpretação ativa dos sujeitos que atuam nessa alternância entre a modalidade textual e a modalidade prática. É, além disso, desconsiderar as relações de poder chanceladas pela heteronormatividade que se traduzem em tensões entre “acolhimento, recusa e revisão de valores em relação ao gênero e à diversidade sexual” (VIANNA, 2015, p. 11). Mesmo que a temática não fosse tão polêmica, é preciso ter em mente que a passagem do contexto da produção do texto, isto é, da política, para o contexto da prática não se dá sem disputas, tensões e relações de poder.

Partir do pressuposto destacado anteriormente sobre as continuidades e as rupturas das políticas de um governo para outro é importante para compreender o contexto em que a presidenta Dilma Rousseff assume a Presidência da República do Brasil, marcado pela ampliação da força política de grupos conservadores, principalmente os religiosos. Por exemplo, o Acordo Brasil-Santa Fé, assinado em 2008 entre o Ministério de Relações Exteriores e pelo Vaticano, constituiu-se em um dos obstáculos no governo Dilma para a

“implementação de programas que versam sobre direitos sexuais e reprodutivos e da LDB alterada pela Lei n. 10.639/2003, considerada por esses grupos religiosos fundamentalistas um instrumento de promoção da religiosidade de matriz africana” (CARREIRA, 2015, p. 216).

Em meio a inúmeras reconfigurações na Secad, com a inclusão da Secretaria de Educação Especial (SEE), do MEC, em 2011, quando a Secad torna-se Secadi, e a mudanças nas lideranças da própria Secadi e também do MEC, em 2012, quando Fernando Haddad é substituído por Aloísio Mercadante, no primeiro ano do governo Dilma Rousseff, “eclodiram várias polêmicas públicas vinculadas a agendas lideradas pela Secretaria, mobilizando debates acalorados na mídia e reações díspares no governo federal, expondo de forma mais nítida os conflitos em jogo na implementação dessas políticas” (CARREIRA, 2015, p. 226-7).

Um exemplo foi o veto perpetrado pela presidenta, em 2011, do “Kit Escola Sem Homofobia”, produzido no projeto Escola Sem Homofobia, articulado ao Programa Brasil Sem Homofobia (BSH), de 2004, e destinado a escolas de Ensino Médio. Alegando inadequação do material em função da idade, equivocadamente atribuído às crianças pequenas, foram vetados os três vídeos que o compunham. Paradoxalmente, o veto ocorreu no mesmo mês em que o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu como legítima a união estável de pessoas do mesmo sexo. Esses conflitos revelam as contradições em um campo de disputas na dinâmica de introdução de gênero e diversidade sexual nas políticas educacionais.

Outra disputa, marcada fortemente pelo viés conservador do Congresso Nacional, foi a tramitação e aprovação do PNE 2014-2024 (Lei 13.005/2014), em um contexto de uma “equação explosiva”, composta por “demandas crescentes, complexas e intersetoriais + quadro de pessoal decrescente + contexto político adverso, sobretudo em relação às agendas abordadas pela Secadi + limitada articulação interna do MEC com a reiteração da fronteira entre políticas universais e políticas das diversidades” (CARREIRA, 2015, p. 287). Quer dizer, novamente, a importância de se pensar na configuração para a compreensão de determinada política.

No texto do PNE aprovado, o item 6 destaca as polêmicas ocorridas no processo de construção da lei. Uma delas, “a mais ruidosa”, segundo o próprio documento, foi a “alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara)”. Foi retirada “a ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (BRASIL, 2014, p. 22) e a redação do inciso III do art. 2º ficou assim estabelecida: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p. 43). O

texto, todavia, não contextualiza os motivos pelos quais se deu a polêmica. Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2016) elucidam esse processo, mobilizado por setores conservadores:

Para justificar essa exclusão, utilizam o pseudoconceito da ‘ideologia de gênero’ –, que ensinaria as crianças a não ter pertencimento identitário e acabaria com as famílias, criando um verdadeiro pânico em relação a essa temática. Pânico injustificado porque gênero não é uma ideologia, é um conceito que procura ampliar o debate sobre a qualidade da educação; democrática e acolhedora de todos e todas independente de seu pertencimento racial, étnico, religioso ou de gênero. A intenção não é ensinar como ser menino ou ser menina ou acabar com a família como uma instituição, mas acolher todas as formas de ser menino ou menina ou qualquer modelo de organização familiar (VIANNA, UNBEHAUM, 2016, p. 97).

Nesse contexto, o Movimento Escola Sem Partido (ESP), a partir de 2014, ampliou sua visibilidade a partir da tramitação de projetos de lei no Congresso Nacional e em alguns estados e municípios. O ESP está articulado a parlamentares do Congresso Nacional e a movimentos religiosos fundamentalistas (AÇÃO EDUCATIVA, 2016).

O cenário de retrocessos está em ascensão, desde o golpe parlamentar, de 2016, com a retirada de Dilma Rousseff do poder, primeira mulher eleita presidenta do Brasil. Michel Temer assumiu, interinamente, em maio de 2016, manifestando como seria seu governo: “deu posse a um verdadeiro machistério monocromático: todos os 24 ministros eram homens e brancos” (GONÇALVES; ABREU, 2019, p. 764). Temer também extinguiu o Ministério da Cultura e as Secretarias de Direitos Humanos, de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e de Políticas para as Mulheres e iniciou o desmonte da Secadi. A partir de agosto, quando assumiu o governo como o novo presidente do Brasil, avançou na privatização da educação pública,

com a destituição de equipes e a iminente extinção de secretarias no Ministério da Educação, bem como a realocação ou extinção de recursos de ações pontuais; a recusa no recebimento para audiências dos setores historicamente posicionados em defesa da educação pública; destituição e esvaziamento do Conselho Nacional da Educação e, praticamente, a destruição do Fórum Nacional da Educação – que, dentre suas competências legais, está a coordenação da Conferência Nacional da Educação de 2018, bem como de suas etapas estaduais e municipais, além de outros espaços colegiados democráticos em toda a nação (MELO; SOUSA, 2017, p. 27) .

Essas ações antidemocráticas aliam-se ao projeto aprovado de desvinculação de recursos para a educação e saúde, por meio da aprovação, em 2016, da Proposta de Emenda Constitucional – PEC 241, da Câmara dos Deputados, ou PEC 55, do Senado Federal, mais conhecida como a “PEC do teto dos gastos”; esse projeto destrói direitos fundamentais, alargando a desigualdade social.

Outras ações do MEC, pautadas pela lógica excludente do mercado, retomam e acirram os ideais neoliberais das políticas educacionais da década de 1990, na era FHC, como a reforma do Ensino Médio e a definição da BNCC. A ideia de uma base comum não nasce no

governo Temer. É uma continuidade criada no governo Dilma, por meio do PNE 2014-2024, que coloca como uma de suas metas os “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2014a, p. 21), embasada em uma lógica que já estava posta na LDB, de 1996. Considerando o jogo político, com a mudança de governo e o tom antidemocrático e neoliberal das políticas implementadas, houve um aligeiramento da aprovação da terceira versão da Base. A versão aprovada revisou, de forma autoritária, as duas versões anteriores e, por influência de um discurso conservador, especialmente o ESP, retirou-se do documento “gênero” e “orientação sexual”, ainda que tenham mantido as questões sobre direitos humanos e discriminações. Da segunda versão da Base para a terceira, retirou-se, dentre outros que se referiam às questões de gênero, o seguinte trecho:

foco do trabalho pedagógico deve incluir o cultivo de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diferenças existentes entre as pessoas e entre os contextos ou culturas. Conforme já anunciado nas DCNEI, esse trabalho deve se pautar pela constante reflexão e intervenção, por parte do/a professor/a, no combate ao preconceito e às discriminações culturais, de **gênero**, étnico-raciais, de classe social (BRASIL, 2016, p. 56, grifos meus).

Além disso, é preciso denunciarmos a “fórmula estreita”, em que há um triângulo cujos vértices são compostos pela BNCC, formação docente e avaliação em larga escala. Um projeto que fere a democracia, padroniza e elimina as diferenças. A quem interessa a elaboração de um currículo mínimo que determina objetivos de aprendizagem? Como não relacionar esse processo ao que já vem se realizando como apostilamento, privatização e homogeneização do ensino? (ANPED, 2015). A BNCC carrega uma ideia de qualidade, conceito em disputa, que será retomado posteriormente: quais os direitos de aprendizagem estão em pauta? O que se entende por qualidade? O que se entende por currículo e as dimensões que o permeiam? As diferenças são consideradas nessa construção? Quais instituições apoiam a Base? E quais os discursos sobre sua importância?

Desse contexto conservador, surge a figura de Jair Bolsonaro, aliado ao ESP e defensor do termo “ideologia de gênero”. Em função do tempo, não foi possível avaliar as políticas educacionais do primeiro ano de seu governo. Porém, em uma breve leitura sobre as propostas do Future-se e da Escola Cívico Militar, disponíveis no portal do MEC, já é possível anunciar que a fórmula estreita, nesse caso, é privatização, censura e militarização, em um projeto que segue eliminando e criminalizando as diferenças.

Desafios teóricos e práticos para aprimorar – ou tentar garantir, minimamente – as estratégias e propostas das políticas até então implementadas, antes apontados durante os governos Lula e Dilma Rousseff, se multiplicam e se complexificam agora, num contexto

desenhado por um governo de extrema-direita. Apesar dos avanços, conceitos como gênero, sexualidade, homofobia e heteronormatividade até então não tinham sido assumidos como definidores das políticas educacionais. Logo, ainda é necessário “dar maior relevância ao caráter sexuado, heteronormativo e racial do Estado e de seu impacto nas políticas públicas” (VIANNA; UNBEHAUM, 2016, p. 99). Se a regulação das concepções de família, reprodução, educação e estilo de vida, entrelaçadas com a construção das relações de gênero e das relações raciais já marcava os governos mais progressistas as políticas anteriores ao golpe, atualmente, como o fortalecimento do discurso do ESP e da bancada conservadora do Congresso, esse controle torna-se cada vez maior. Portanto, a cristalização das desigualdades pode ser fruto de políticas educacionais discriminatórias se não forem consideradas as hierarquias de gênero, diversidade sexual e raça/etnia.

Apesar dos esforços das Secretarias, especialmente a Secad/Secadi, interseccionar gênero, raça/etnia e classe social não foi prioridade do MEC, apesar dos diagnósticos que mostram a importância dessa articulação. Nesse sentido, destaco a necessidade de dar “visibilidade para as desigualdades por meio da captação, da desagregação e do cruzamento de informações estatísticas a partir das bases de dados existentes” (VIANNA; UNBEHAUM, 2016, p. 101). Em 2008, Nina Madsen analisava a agenda de gênero no sistema educacional brasileiro e afirmava que, apesar dos avanços, ainda que limitados e pontuais, havia uma fragilidade institucional da SPM e Secad/Secadi, que colocava em risco os esforços empreendidos até o momento. Passados onze anos, em 2009, ao olharmos todos os desafios apontados e o cenário de retrocessos dos últimos anos, inclusive com a extinção da Secadi, pelo governo atual de Bolsonaro, reitero esses argumentos:

Enquanto essa consciência não estiver instalada e explicitamente expressa nos documentos normativos, na organização da estrutura institucional e nos discursos dos/as dirigentes, formuladores/as e tomadores/as de decisão da educação, não haverá garantia de um espaço permanente, no âmbito do Estado, para a mudança cultural profunda pela qual o sistema educacional brasileiro deve passar para ser capaz de começar a identificar e a sanar as desigualdades de gênero que produz e reproduz em seu interior (MADSEN, 2008, p. 135).

A consciência a que se refere a autora é o reconhecimento do sexismo e da divisão sexual do conhecimento e do trabalho como estruturantes das desigualdades do sistema educacional brasileiro. No entanto, esse reconhecimento torna-se mais complexo quando pensamos nas relações entre vários agentes envolvidos e nos ciclos de políticas com seus vários contextos (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Para garantir essa apropriação dos fundamentos e das proposições das políticas públicas por todos os entes federativos requereria uma agência de todas as pessoas responsáveis pela educação e, não apenas de forma

centralizada, daquelas pessoas que criam as políticas públicas, em especial quando formuladas pelo governo federal, que depois são “lidas” e “implementadas” pelos governos estaduais e municipais e, no final, do processo, pelas pessoas que estão nas escolas.

É possível essa garantia? Uma política de avaliação que tenha como metodologia de trabalho a autoavaliação institucional participativa seria uma possibilidade? Se sim, como garanti-la às profissionais da Educação Infantil se o debate sobre gênero ainda não permeia os processos de formação da maioria delas? Para a consolidação de uma política pública de Estado que tenha as diferenças como base, é preciso que o Estado institua a igualdade de gênero como eixo prioritário de suas ações na legislação e na estrutura do sistema educativo brasileiro. Defendo, ao final deste trabalho, que a política de avaliação, via AIP, que considera a articulação entre avaliação, qualidade e gênero, é uma das estratégias políticas para o avanço do enfrentamento às desigualdades.

O desafio que se segue será compreender os efeitos dos constrangimentos discursivos criados no contexto de influência, visto de um ponto de vista macrossocial, na política local. A partir de agora, situo, na processualidade da história e nas relações macro-micro sociais, as políticas públicas para a Educação Infantil na perspectiva de gênero, a partir do final dos anos 1980, a fim de compreender o “sentido de continuidades significantes” (BALL, 2006, p. 21) nas circunstâncias em que gênero se insere no documento pesquisado ou, nos termos de Scott (2012), como os ecos de uma política nacional de Educação Infantil ressoam em um contexto específico, como em uma política municipal.

2.2. GÊNERO NAS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: RUPTURAS E CONTINUIDADES

A partir da análise das políticas públicas educacionais desde o final da década de 1980, foi possível perceber que a agenda de gênero nessas políticas sofreu avanços e retrocessos, com diferenças entre o governo de FHC e os governos Lula e Dilma Rousseff, apesar do caráter neoliberal de todos eles e, mais recentemente, com os desmontes de inúmeras conquistas nos governos Temer e Bolsonaro.

Em um breve recuo histórico, trago as conquistas das políticas sociais e da promoção da igualdade de gênero no que se refere à EI, em diálogo com o já exposto sobre as políticas educacionais. No campo de luta das políticas, a Educação Infantil ainda é recente, se compararmos às outras etapas da Educação Básica. Questões como o caráter assistencialista

que ainda prevalece, de um lado, e uma antecipação do Ensino Fundamental; de outro, as condições de trabalho do professor, a qualidade da formação docente, o salário das educadoras e dos educadores, a multiplicidade de funções, com nomenclaturas e salários desiguais, entre outras que se referem ao cuidado e à educação das crianças pequenas, desde bebês, ainda colocam a EI em uma relação desigual se comparada às outras etapas da Educação Básica.

A grande conquista da EI foi o reconhecimento da maternidade como função social e a garantia do cuidado e educação de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas como dever do Estado. A CF, de 1988, “incorporou a si algo que estava presente no movimento da sociedade e que advinha do esclarecimento e da importância que já se atribuía à Educação Infantil” (CURY, 1998, p. 11). Ao incorporar essa necessidade, a CF o faz sob o signo do Direito e não mais do Amparo e da Assistência, como as legislações anteriores. Portanto, a partir de 1988, a Educação Infantil torna-se um Dever do Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, regulamenta a CF em relação ao direito à educação as crianças pequenas, desde bebês, por meio da oferta de vagas em creches e pré-escolas (BRASIL, 1990a).

Em especial, o direito à creche tem um duplo caráter: “o direito da mulher à creche e pré-escola para suas filhas e filhos e a conquista do direito da criança a um aparato educativo, pedagógico e de cuidado extrafamiliar como uma medida eficaz de articulação das responsabilidades familiares, ocupacionais e sociais” (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 411). Um direito que refletiu a luta de mães operárias que, em um primeiro momento, buscavam um espaço público em que seus filhos e filhas pudessem permanecer durante sua jornada de trabalho, e que, posteriormente, se estendeu na busca pela garantia de um espaço de qualidade (SCHIFINO, 2012).

A transição da gestão das creches das Secretarias de Promoção Social, Assistência Social ou Desenvolvimento Social para as Secretarias Municipais de Educação, posta pela LDB, não foi um processo simples. Em São Paulo, por exemplo, iniciou-se tardiamente em 2001, com a valorização de uma política de conveniamento (RIBEIRO, 2010), na contramão de outros municípios, como Piracicaba, que teve a primeira experiência de educação das crianças de zero a seis anos vinculada à Secretaria de Educação, em 1978, mesmo antes da CF (FARIA, 2005). Além disso, a integração administrativa das creches e pré-escolas à SME não significou a integração da EI e sua configuração como primeira etapa da Educação Básica. Tal fragmentação reflete-se ainda hoje no modelo de política pública de atendimento às crianças pequenas, desde bebês (SERRÃO, 2016).

Ainda que de forma tímida, a articulação entre pesquisa, política e pedagogia na EI se fortalecia (FARIA, 2005). As políticas, cada vez mais, incorporavam as noções da criança como sujeito de direitos, produtora de culturas infantis, pressupostos do campo da Sociologia da Infância que se consolidaria anos mais tarde, ainda que nos anos 1940 o brasileiro Florestan Fernandes já tivesse dado destaque a novos atores sociais, como as crianças, as mulheres, negros, negras, indígenas e estudado os coletivos infantis na cidade de São Paulo. As culturas infantis foram temas das pesquisas feministas, 30 anos depois do sociólogo brasileiro, que ampliaram o contexto para os espaços públicos de educação institucionalizada. No entanto, a partir do balanço crítico sobre as pesquisas acadêmicas realizadas desde os anos 2000 sobre a agenda de gênero nas políticas educacionais, é possível verificar pouca presença do debate em algumas áreas, dentre elas, a Educação Infantil (VIANNA; UNBEHAUM, 2016).

Em entrevista com Fúlvia Rosemberg, “acadêmica, pesquisadora, militante feminista e integrante de grupos organizados que elaboraram propostas da sociedade civil para políticas de Educação Infantil” (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 411), Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum destacam o papel importante da Fundação Carlos Chagas, de São Paulo, da qual Rosemberg fazia parte, na reflexão e difusão da temática de gênero na educação das crianças pequenas:

era um período bastante efervescente. Quando começa essa área de intervenção e de atuação, o repertório da gente já estava muito constituído (...) E estava circulando uma literatura francesa e norte-americana feminista entre a gente (...) Tinha uma inspiração, tinha um desejo de mudança compartilhado por feminista e não feminista (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 411).

Rosemberg situa o período de redemocratização do país, que teve muita “influência da militância e da literatura feminista nas intervenções das mulheres durante o processo da Constituinte” (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 411). Com as pesquisas sobre mulheres e feminismos e, posteriormente, sobre a educação das crianças de zero a seis anos nas políticas educacionais, a FCC tornou-se protagonista na formulação de políticas, tais como a CF e a LDB, e também na criação da Coordenadoria Geral da Educação Infantil (Coedi/MEC), em 1992 (FARIA, 2005).

A inserção da EI na LDB trouxe para a Educação Básica uma nova dimensão: a articulação entre educação e cuidado (ROSEMBERG, 2010). A LDB inova e rompe com as legislações anteriores. Essa inovação traz consequências que vão desde a elaboração de diretrizes nacionais até a preocupação com a formação das profissionais que até então

atuavam nos estabelecimentos educativos. No entanto, apesar do avanço da CF, como os artigos nela contidos não são autoaplicáveis, seriam necessárias a definição das fontes de recurso e a criação de verba própria para seu cumprimento, conforme propunha a LDB (FARIA, 2005).

Porém, mesmo antes de sua promulgação, o debate já estava em pauta e ocorria paralelamente ao projeto de lei. A partir de uma forte atuação do CNDM, em 1987 e 1988, foram lançados diferentes cadernos, de forma pioneira, intitulados “Creche Urgente”, que se propunham a pensar a educação das crianças pequenas fora do espaço doméstico. Os documentos não apenas questionavam e demandavam qualidade das instituições educativas, como denunciavam as desigualdades de gênero, ao apontarem a responsabilização única das mães pelas crianças e a creche como um “mal necessário”. Ainda, pautava o debate sobre os direitos das crianças, vistas como cidadãs plenas de desejos e necessidades. A infância, assim, passa a ser vista nos documentos como uma categoria social e a creche como um equipamento social e educacional (BRASIL, 1987a, 1987b, 1988b, 1988c, 1988d).

Em 1994, ocorreu o I Simpósio Nacional de Educação Infantil, que precedeu a Conferência Nacional de Educação para Todos. Neste encontro, foi encaminhada uma proposta da Política de Educação Infantil, com nove recomendações e cinco moções, sendo uma delas a defesa da urgência de aprovar a nova LDB. Antes do primeiro mandato do então presidente, Fernando Henrique Cardoso, a Coedi/MEC, sob a coordenação de Ângela Barreto, já vinha preparando um documento de políticas para a EI, conhecido como “cadernos das carinhas”, devido ao seu formato similar ao de um caderno e à sua capa com desenhos de rostos de crianças que representavam toda diversidade brasileira. Após sua elaboração no ano de 1993, os “cadernos das carinhas” foram publicados em vários temas separados entre os anos de 1994 e 1996 (VIANNA; UNBEHAUM, 2006; FINCO, 2010; PALHARES; MARTINEZ, 2005).

Por meio de vários debates e seminários, na busca por uma nova concepção de educação de crianças de zero a seis anos, cujo foco fosse o binômio educação e cuidado, os documentos que compõem as “Políticas Nacionais para a Educação Infantil” são: Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994a); Educação Infantil no Brasil: situação atual (BRASIL, 1994b); Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994c); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995/2009²⁸); Educação Infantil: bibliografia anotada (BRASIL, 1995); Propostas

²⁸ Utilizo-me da versão de 2009.

pedagógicas e currículo em Educação Infantil (BRASIL, 1996b). Esses documentos, frutos do reconhecimento do que já havia sido produzido na área, representaram a tentativa de superar a dicotomia entre educação e assistência e de respeitar os direitos das crianças, em um momento histórico em que o aumento da demanda e da oferta da EI acontecia de forma desorganizada (PALHARES; MARTINEZ, 2005).

Destes, destaco, para analisá-lo do ponto de vista de gênero, um documento importante que ainda hoje é utilizado no debate sobre critérios de qualidade e que se reverberou na construção dos indicadores paulistanos. Publicado inicialmente em 1995 e reeditado em 2009, os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009a) são frutos de uma experiência de assessoria e intervenção realizada pelas pesquisadoras Maria Machado Malta Campos e Fúlvia Rosemberg com creches conveniadas de Belo Horizonte, Minas Gerais. O documento elenca critérios de qualidade que respeitem a dignidade e os direitos básicos das crianças diante de uma urgência que a realidade apresentava. É dividido em duas partes, sendo a primeira relativa “à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças” e a segunda “à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais” (BRASIL, 2009a, p. 7).

Apesar de não ter explicitamente o conceito de gênero no documento, o debate está posto quando demonstra preocupação em relacionar a qualidade das creches: 1) aos direitos das crianças, relacionados com as possibilidades oferecidas às meninas e aos meninos, e 2) às políticas das creches, no que se refere a organização e funcionamento, como, por exemplo: “As meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular” (p. 14); “Permitimos que meninos e meninas participem de algumas atividades na cozinha, sempre que possível” (p. 20); “Não reprimimos a curiosidade das crianças pelo seu corpo” (p. 21); “Não reprimimos a curiosidade sexual das crianças” (p. 21); “Nossos meninos e meninas têm oportunidade de jogar bola, inclusive futebol” (p. 23); “Nossos meninos e meninas desenvolvem sua força, agilidade e equilíbrio físico nas atividades realizadas em espaços amplos” (p. 23); “Nossos meninos e meninas têm direito a expressar tristeza e frustração” (p. 25); “Procuramos ensinar meninos e meninas como expressar e lidar com seus sentimentos e impulsos (p. 25)”; “A manifestação de preconceitos de raça, sexo ou religião nos mobiliza para que procuremos incentivar atitudes e comportamentos mais igualitários na creche” (p. 25); “As mães e os pais são sempre bem-vindos à creche (p. 26)”;

“Meninos e meninas têm os mesmos direitos e deveres” (p. 27). Sobre a política de creche que respeita criança, destaco: “A política de creche respeita os direitos fundamentais da criança” (p. 31) e “A política de creche procura responder ao princípio de igualdade de oportunidade para as classes sociais, os sexos, as raças e os credos” (p. 32).

Na década de 1990, visto a preocupação com a qualidade e infraestrutura oferecida nas instituições que acolhiam as crianças, houve um investimento na formação das educadoras, a maioria, até então, leigas, mas também uma priorização da oferta em período parcial em detrimento da oferta em período integral. Após a aprovação da LDB, em 1996, com a inserção da EI como primeira etapa da Educação Básica e como responsabilidade do município, ainda que em regime de colaboração com estados e União, foi necessária uma ação conjunta entre as esferas governamentais para que a transição das creches e pré-escolas para o sistema educacional se adequasse ao critério de qualidade defendido nos documentos. Portanto, o MEC, em parceria com os Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, elaborou o documento Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998a), publicados em dois volumes: o primeiro com referência às legislações e o segundo composto por artigos de pesquisador e pesquisadoras da área de Educação.

No entanto, no mesmo ano, em 1998, com a reconfiguração da equipe da Coedi/MEC, o ideal que buscava superar a dicotomia entre educação e assistência foi desconsiderado e, neste contexto, foi aprovado o RCNEI (BRASIL, 1998b), criticado, em sua construção e concepção, como um “desvio de rota” (PALHARES; MARTINEZ, 2005; FINCO, 2010). O caminho que estava sendo construído pelo MEC, com a criação das “Políticas Nacionais de Educação Infantil”, era o de “buscar a superação da dicotomia da educação/assistência, incentivando estratégias de articulação de diversos setores e ou instituições comprometidas com a Educação Infantil” (PALHARES; MARTINEZ, 2005, p. 6).

Além disso, apesar de ser uma importante iniciativa do MEC, por ter sido construído por especialistas de renome nacional e internacional, por incorporar propostas nacionais e de outros países e por contribuir com uma nova concepção de EI, o documento está distante da realidade das crianças e das creches e pré-escolas brasileiras. Corre-se o risco, caso as expectativas do referencial não sejam atingidas, de se culpabilizar as relações que ocorrem entre as profissionais da Educação Infantil, as mães e as crianças (PALHARES; MARTINEZ, 2005).

O documento não representa o debate da época, por não contemplar, por exemplo, as recomendações sobre financiamento, quantidade e qualidade no atendimento e formação

profissional, construídas no I Simpósio Nacional de Educação Infantil, de 1994. Logo, essa fuga da rota, além de não dialogar com o debate e a produção anterior da Coedi/MEC, dissemina o RCNEI como “o” currículo para a Educação Infantil, mesmo se propondo como um documento norteador (AMORIM; DIAS, 2012).

O RCNEI chama a atenção para o caráter social do gênero e da sexualidade, problematiza o determinismo biológico e estimula as percepções sobre o caráter cultural de ser menino ou menina (VIANNA; UNBEHAUM, 2006). Todavia, apesar desse avanço, o documento também recebeu inúmeras críticas do ponto de vista de gênero por confundir identidade de gênero com identidade sexual e tratar as segregações entre meninas e meninos como “espontâneas” (FINCO, 2010). Contudo, por outro lado, utiliza-se de uma linguagem mais inclusiva, utilizando os vocábulos meninas e meninos, não apenas crianças e

serve como guia para a reflexão educacional sobre os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas para profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos. Esse referencial defende a importância de transmitir valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes (FINCO, 2010, p. 73).

Em parecer enviado ao MEC sobre o RCNEI, Lenira Haddad afirma:

Ignorando as características mais marcantes da infância, em que preponderam a afetividade, a subjetividade, a magia, a ludicidade, a poesia e a expressividade, o RCN apresenta um enfoque que prioriza a mente sobre o corpo e afeto, o objetivo sobre o sujeito, o conhecimento sobre a vivência e experiência, o abstrato sobre o concreto, o produto sobre o processo, a fragmentação sobre a globalização, o pensamento sobre a expressão (HADDAD, 1998, p. 12).

Do ponto de vista de gênero, negar essas especificidades da infância é desprezar a luta feminista que articula educação e cuidado. Portanto, apesar dos avanços, o RCNEI deixa uma herança para a EI de um modelo escolarizante, que ainda mantém traços na atualidade. Enquanto o MEC elaborava o RCNEI, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicada em 1999, de caráter mandatório. Segundo Ana Luisa Amorim e Adelaide Dias (2012), a elaboração dessas diretrizes foi um indicativo de que a rota anterior precisaria ser retomada. E sinalizam que a rota foi, de fato, retomada, no início dos anos 2000, a partir do governo Lula, com a publicação de outros documentos que valorizavam que cada instituição de EI deveria construir seu currículo localmente, de acordo com sua proposta pedagógica.

Apesar do avanço, do ponto de vista de gênero, não há, na Resolução CNE/CBE nº 1 de 1999 que fixa as DCNEI, menção a essas questões. Todavia, no Parecer CNE/CEB nº 22, de

1998, que antecede a publicação das DCNEI, há menções sobre gênero, ainda que de forma dicotômica: “as crianças pequenas e suas famílias, mais do que em qualquer outra etapa da vida humana, estão definindo identidades influenciadas pelas questões de **gênero masculino e feminino (...)**” ou “haja nas Propostas Pedagógicas dos estabelecimentos, menção explícita que acate as identidades de crianças e suas famílias em suas diversas manifestações, sem exclusões devidas a **gênero masculino ou feminino (...)**” (BRASIL, 1998c, p. 11, grifos meus).

O documento remete-se ao tema, mais uma vez, ao chamar a atenção para a “diversidade das representações de gênero” (p. 12) com as quais a criança convive, em especial aquelas que “só convivem com a mãe, ou o pai, ou irmãos, ou outros responsáveis” (p. 11). O avanço conceitual da primeira versão das DCNEI, em 1999, para a versão atual, de 2009, é significativo. Porém, retomarei adiante, considerando um percurso cronológico das políticas públicas para percebermos como o debate foi sendo incorporado

Avançando no curso da história, impulsionado pela meta relativa à EI no PNE 2001-2011, a partir de 2005, o MEC publicou outros documentos, frutos do debate em seminários regionais, a saber: Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 até 6 anos à educação (BRASIL, 2006a), Parâmetros Nacionais de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b) e Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006c), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006d, 2006e), os Indicadores da Qualidade da Educação Infantil, conhecido como Indique-EI (BRASIL, 2009b) e nova edição das DCNEI (BRASIL, 2009c).

Na Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 até 6 anos à educação, são estabelecidas diretrizes, objetivos, metas, estratégias e recomendações. Nenhum deles se refere a gênero, apenas às diferenças, mas o documento não se exime de ressaltar, na introdução, a importância da discussão quando se pensa no currículo da EI:

Como garantir um currículo que respeite as diferenças – socioeconômicas, de gênero, de faixa etária, étnicas, culturais e das crianças com necessidades educacionais especiais – e que, concomitantemente, respeite direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos, contribuindo para a superação das desigualdades? (BRASIL, 2006a, p. 12).

A elaboração de parâmetros de qualidade (BRASIL, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d e 2006e) marca um fato histórico para a Educação Infantil por se inserir em um contexto de conquistas em relação à legislação. O PNE, de 2001, ao estipular pela primeira vez metas para a EI, considerada, então, a primeira etapa da Educação Básica, visa “estabelecer parâmetros

de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2001, cap. II, item 19 do tópico Objetivos e Metas da Educação Infantil). Portanto, inseridos na Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 até 6 anos à educação (BRASIL, 2006a), os documentos cumprem com essa determinação do PNE quando se referem às formas de organização e funcionamento das instituições de EI e à (re)organização dos espaços que já existiam.

Os Parâmetros Nacionais de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b) e Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006c) apresentam, como o próprio nome diz, parâmetros de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil. O segundo documento é um encarte que integra os parâmetros nacionais, e “contém descrições de espaços que podem fazer parte de uma instituição de Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos, alternativas a estes espaços e sugestões para aspectos construtivos” (BRASIL, 2006c, p. 3). Os parâmetros nacionais de infraestrutura foram construídos por integrantes de um grupo interdisciplinar de estudos e pesquisas sobre ambiente e educação; além de sugestões de reformas e adaptações dos espaços, aborda as concepções do grupo sobre “relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança, além da sua adequação ao meio ambiente” (BRASIL, 2006b, p. 5). Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, apresenta-se a concepção de que

faz-se necessário obter consensos a serem sempre revistos e renovados, de forma democrática, contemplando as necessidades sociais em constante mudança e incorporando os novos conhecimentos que estão sendo produzidos sobre as crianças pequenas, seu desenvolvimento em instituições de Educação Infantil, seus diversos ambientes familiares e sociais e suas variadas formas de expressão (BRASIL, 2006d, p. 14).

O primeiro volume do documento apresenta uma trajetória histórica sobre o debate da qualidade na EI, articulando pesquisas nacionais e internacionais à época e concepções de criança e de uma Pedagogia da Infância²⁹. Ancora-se em um debate que estava se fortalecendo

²⁹ Segundo o dicionário do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado), a Pedagogia da Infância “constitui-se de um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais. Essa perspectiva pedagógica consolida-se, na contemporaneidade, a partir de uma crítica histórica, política, sociológica e antropológica aos conceitos de criança e infância. (...) Toma *as crianças* como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte. Afirma *a infância* como uma categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia. A Pedagogia da Infância admite

à época de sua elaboração – 2006 – sobre a noção da criança como sujeito de direitos, produtora e produto da história e da cultura. Traz a perspectiva de autoras brasileiras e italianas, como Ana Lúcia Goulart de Faria (1999), Maria Malta Campos, Fúlvia Rosemberg e Isabel Morsoleto (1993), Maria Lúcia Machado (1998), Anna Bondioli e Suzana Mantovani (1998). A partir desse novo olhar sobre a criança, o documento aponta também outra concepção de uma Pedagogia da Educação Infantil:

Enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 até 6 anos de idade (ROCHA, 2001, p. 31).

Esta fala traz a especificidade do trabalho pedagógico da EI, cuja centralidade é a educação e o cuidado das crianças pequenas, desde bebês, e denuncia, ao mesmo tempo, a polarização entre assistência e educação nas creches, de um lado (KUHLMANN JR., 2005), e uma educação pré-escolar preparatória para o Ensino Fundamental, de outro (ROSEMBERG, 2010). Nesse contexto, o objetivo do segundo volume dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, ao estabelecer padrões tanto para as instituições de EI como para os sistemas educacionais, possibilita o exercício do “controle social recíproco das instâncias envolvidas no cuidado e na educação da criança de 0 até 6 anos de idade” (BRASIL, 2006e, p. 9).

Ao olhar o documento do ponto de vista de gênero, parte-se da premissa de que a Educação Infantil é marcada por essa dimensão ao relacionar a ampliação do acesso às creches e pré-escolas com possibilidades mais igualitárias de inserção de homens e mulheres no mundo do trabalho formal, o que está posto no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2004a), elaborado pela SPM.

A partir dos estudos de Rosemberg (1996, 1999a, 1999b), apresenta-se que a desigualdade brasileira extrapola as diferenças sociais e econômicas, uma vez que é também marcada pelas desigualdades de etnia e gênero. Nesse sentido,

discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que **respeitem os direitos básicos das crianças** e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, **entre esses direitos básicos, se inclui o**

como pressuposto básico a criança como um sujeito de direitos (a provisão, a proteção e a participação social), com base na Convenção dos Direitos das Crianças (1989). (...) indica propostas pedagógicas onde as interações, as brincadeiras, a ludicidade e as linguagens estejam vinculadas aos conhecimentos das artes, da cultura, da ciência e da tecnologia. Rocha (1999) e Faria (2009) indicaram, a princípio, a Pedagogia da Infância como uma perspectiva de educação pública para a Educação Infantil, porém, a seguir, estenderam-na para todos aqueles que estão entre 0 e 10 anos de vida” (BARBOSA, 2010).

direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero (BRASIL, 2006d, p. 23, grifos meus).

Portanto, ao se definir parâmetros de qualidade nacionais, estava posto nesses documentos, que o respeito aos direitos das crianças, entre eles, o direito à igualdade de gênero, é uma nuance dessa qualidade. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil apresentam as diferenças entre parâmetros e indicadores:

Parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. *Indicadores*, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. *Parâmetros* são mais amplos e genéricos, *indicadores* mais específicos e precisos (BRASIL, 2006d, p. 8, grifos originais).

O volume 2 do documento indica que um desdobramento necessário a partir da criação de parâmetros seria a publicação de um documento sobre indicadores de qualidade, ambos articulados nas concepções de criança, infância e EI (BRASIL, 2006e). Logo, o Indique-EI foi produzido pelo MEC, coordenado por representantes da Fundação Orsa, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Ação Educativa e Coedi/MEC. Participaram da escrita do texto as pesquisadoras: Ana Paula Soares da Silva, Maria Malta Campos, Rita Coelho, Samantha Neves, Vanda Mendes Ribeiro e Tizuko Morchida Kishimoto.

O documento nacional é composto por sete dimensões – 1) Planejamento institucional; 2) Multiplicidade de experiências e linguagens; 3) Interações; 4) Promoção da saúde; 5) Espaços, materiais e mobiliários; 6) Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7) Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social – que se desdobram em indicadores referentes aos fundamentos político-pedagógicos e aspectos sobre o funcionamento de uma instituição de Educação Infantil.

No Indique-EI, gênero aparece no documento uma vez, acompanhado das relações étnico-raciais, quando são destacados aspectos importantes ao se fazer um diagnóstico sobre a qualidade de uma instituição de Educação Infantil: “reconhecimento e a valorização das diferenças de **gênero, étnico-racial**, religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiência” (BRASIL, 2009b, p. 14). Além disso, o princípio de respeito às diferenças é visível no documento, abarcando tanto gênero como raça/etnia. O termo “diferenças” aparece oito vezes no Indique. No indicador “1.1. Proposta pedagógica consolidada” da dimensão 1 “Planejamento educacional”, questiona-se: “A proposta pedagógica estabelece diretrizes para valorizar as **diferenças** e combater a discriminação entre brancos, negros e indígenas, homens e mulheres e pessoas com deficiências? (BRASIL, 2009b, p. 38, grifos meus). Ou ainda, na

dimensão 2 “Multiplicidade de experiências e linguagens”, como título do indicador 2.6: “Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as **diferenças** e a cooperação” (BRASIL, 2009b, p. 43). O primeiro item do indicador – 2.6.1 – questiona se a instituição “disponibiliza materiais e oportunidades variadas (histórias orais, brinquedos, móveis, fotografias - inclusive das crianças, livros, revistas, cartazes, etc.) que contemplam meninos e meninas, brancos, negros e indígenas e pessoas com deficiências?” (BRASIL, 2009b, p. 43), sem, no entanto, explicitar o marcador social gênero ou diferenças.

Há mais cinco referências às diferenças, ora destacando homens e mulheres, meninos e meninas, ora dando um caráter mais geral a essas diferenças: “A cidadania, a cooperação, o respeito às **diferenças** e o cuidado com o outro são aprendidos na vivência cotidiana” (BRASIL, 2009b, p. 45). E há um descritor que se refere às relações étnico-raciais, sem mencionar meninos e meninas: “5.2.6. Há brinquedos, móveis, livros, materiais pedagógicos e audiovisuais que incentivam o conhecimento e o respeito às diferenças entre brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência?” (p. 52).

Ao ser lançado o Indique-EI, em 2009, foram suscitadas questões que colocam o conceito de qualidade como um conceito em disputa: “como deve ser uma instituição de educação infantil de qualidade?” e “quais são os critérios para se avaliar a qualidade de uma creche ou de uma pré-escola?” (BRASIL, 2009b, p. 13). E com o objetivo de auxiliar as creches e pré-escolas de todo o país nos processos de autoavaliação para que tenham um potencial transformador, o Indique-EI as orienta a “encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática” (BRASIL, 2009b, p. 14). Logo, ao defender que há muitos caminhos a serem percorridos para o aperfeiçoamento do trabalho educativo nas instituições de Educação Infantil brasileiras, o Indique-EI defende que esse potencial transformador precisa ser construído entre família, comunidade e a equipe que atua nas creches e pré-escolas. Entretanto, apesar dos muitos caminhos possíveis, alguns princípios precisam ser considerados.

O primeiro deles refere-se aos direitos fundamentais das crianças, apresentados na CF, em 1988 e reafirmados no ECA, em 1990. O segundo princípio, relacionado ao primeiro, é “o reconhecimento e a valorização das diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiência” (BRASIL, 2009b, p. 14). O terceiro defende que a concepção de qualidade precisa estar fundamentada no “respeito ao meio ambiente, o desenvolvimento de uma cultura de paz e a busca por relações humanas mais solidárias” (p. 14). O quarto atribui a importância da noção de qualidade estar articulada à legislação

brasileira e o quinto elenca pontos de partida para a definição de critérios de qualidade, como “os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, as maneiras de cuidar e educar a criança pequena em ambientes coletivos e a formação dos profissionais de educação infantil” (p. 14).

Cabe ressaltar, no entanto, que o quarto princípio traz um risco quando se está em um contexto de retrocessos, como o que estamos vivendo atualmente, em que a legislação brasileira tem sofrido ameaças, muitas delas já materializadas, colocando em xeque o que entendemos por qualidade. Do ponto de vista da política de acesso, apresenta-se outra contradição quando, na Dimensão 7 - Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social, indicador 7.1.6, questiona-se: “Há critérios para matrícula das crianças, amplamente discutidos com a comunidade?” (BRASIL, 2009b, p. 58). Aparentemente sob uma lógica democrática e participativa, a definição de critérios para seleção dos bebês e das crianças pequenas para frequentarem a EI, considerando as diferentes realidades brasileiras diante da ausência de vagas suficientes, corre o risco de estar atrelada às condições trabalhistas ou outros condicionantes socioeconômicos das mães, pais ou outros/as responsáveis. Ou seja, destinar vagas em creches apenas para as mães trabalhadoras privilegia a dimensão individual do direito da mulher trabalhadora sobre o direito da criança (SCHIFINO, 2012). No mesmo ano, em 2009, o MEC publicou as novas DCNEI (BRASIL, 2009c), que, ao contrário do Indique-EI, destacavam que não se deve ter critérios de seleção de bebês e crianças pequenas.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, **sem requisito de seleção.** (grifo meu)

Como parte da proposta pedagógica, a nova versão das DCNEI valoriza as brincadeiras e as interações como centrais no currículo da educação das crianças pequenas, desde bebês, e orienta, no inciso V do art. 7º, que as instituições educativas construam “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2009c). Essa é a única referência a gênero, contudo, há no texto menção à diversidade. Sobre as práticas pedagógicas, as DCNEI orientam que as instituições educativas garantam

experiências que “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (BRASIL, 2009c).

No Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que dá origem a essa nova versão das DCNEI (BRASIL, 2009c), está clara a perspectiva de gênero do documento. Ao tratar da função sociopolítica e pedagógica das propostas pedagógicas da EI, dá origem ao descrito no inciso V do art. 7º da Resolução, que reforça a necessidade de rompimento das relações de dominação, dentre elas, a de gênero. Dos princípios fundamentais das DCNEI (éticos, políticos e estéticos), gênero se destaca nos princípios éticos. A partir da construção de uma visão de mundo que valorize as diferenças e a igualdade, propõe que as crianças precisam aprender a “questionar e romper com formas de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas” (BRASIL, 2009c).

Ainda, tendo como pressuposto os direitos das crianças, as propostas pedagógicas devem garantir cinco condições para sua organização curricular:

- 1) As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.
- 2) **O combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil.**
- 3) **As instituições necessariamente precisam conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade.**
- 4) A execução da proposta curricular requer atenção cuidadosa e exigente às possíveis formas de violação da dignidade da criança.
- 5) O atendimento ao direito da criança na sua integralidade requer o cumprimento do dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009c, grifos meus).

Dentre elas, destaco duas que abordam as questões de gênero, ainda que superficialmente. Na condição número 2, reiteram o combate à discriminação de gênero, mas não especificam como ela se dá no cotidiano. O texto ressalta, de forma geral, “a valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento” (BRASIL, 2009c). De outro lado, na condição número 3, apesar de não aparecer gênero ao se referirem aos saberes e às especificidades de cada comunidade, o texto afirma o reconhecimento da pluralidade das crianças brasileiras, apontando gênero como

uma dessas marcas. Neste tópico, há um destaque para as questões da Educação do Campo e Indígena.

Relevante destacar que não há, até o momento, análises, no campo das políticas públicas, sobre a inserção de gênero nas DCNEI, tanto a primeira como a versão atual, tal como realizado por Vianna e Unbehaum (2004; 2006) ao analisarem o RCNEI e outras políticas que contemplam a Educação Infantil, como a CF, de 1988, a LDB, de 1996 e o PNE, de 2001. Há trabalhos que, ao analisarem o avanço dessa política em relação ao RCNEI, mencionam as questões de gênero como uma conquista importante, ainda que as DCNEI não sejam o foco (AQUINO; VASCONCELLOS, 2005; OLIVEIRA, 2010).

Interessante perceber que as DCNEI foram construídas no segundo mandato do governo Lula, quando o debate sobre as diferenças e diversidade ainda estava fortalecido. Ao mesmo tempo, causa estranheza o fato dessa temática não ter tido mais visibilidade na construção do Indique-EI. Outro exemplo de uma política pública nacional que visou à formação continuada de professoras de EI e inseriu gênero como parte dos conteúdos foi o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil.

A criação do curso inseriu-se na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em 2009, por meio da Plataforma Freire. Em 2010, um ano após a instituição das DCNEI, política que também valoriza e fomenta a formação das e dos profissionais da primeira etapa da Educação Básica, inicia-se a especialização, com a adesão de 13 universidades e um total de 2.955 professoras e professores matriculados. A proposta do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil organizou-se em três eixos: 1) Fundamentos da Educação Infantil; 2) Identidades, prática docente e pesquisa; e 3) Cotidiano e ação pedagógica. Das dez disciplinas, duas contemplavam as questões de gênero: Infâncias e crianças na cultura contemporânea e nas políticas de Educação Infantil: diretrizes nacionais e contextos municipais e Diversidade na Educação Infantil, o que sinaliza o reconhecimento, pelo governo federal, da importância das temáticas para a formação docente de bebês e crianças pequenas. No entanto, teve sua oferta descontinuada, em 2016, assim como tantas outras, em decorrência da mudança de governo.

No campo do currículo, a construção e aprovação da BNCC significou um retrocesso para a EI por dois motivos; Apesar dos esforços de especialistas e pesquisadoras/pesquisador em sua elaboração, na primeira e segunda versão, tentando garantir as especificidades do campo, em diálogo com as DCNEI e os campos de experiência italianos, dando visibilidade na linguagem aos bebês em uma política pública (OLIVEIRA, 2019), a terceira versão,

reescrita e aprovada no governo Temer em 2017, contrariou o esforço empreendido e reduziu o documento a uma visão escolarizante e com um viés psicologizante, novamente uma fuga da rota. O segundo motivo foi a retirada dos conceitos de gênero e orientação sexual, resultado da pressão dos grupos conservadores (ARERALO, 2017).

Sob essa mesma concepção de infância e EI, o governo Temer instituiu a Portaria MEC nº 826, de 07 de julho de 2017, que “Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC”, estendendo as ações do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, intensificando o movimento pela alfabetização e escolarização precoce. A nova publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 2018, atualiza as quatro publicações anteriores, de 2006, em um único documento, a partir do diálogo com a BNCC, em parceria com instituições governamentais e não-governamentais, incluindo Todos pela Educação, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e Movimento pela Base (BRASIL, 2018). Em uma linguagem inteiramente masculina, a estrutura dos parâmetros organiza-se a partir de áreas focais, em uma lógica similar às dimensões de qualidade do Indique-EI. Contraditoriamente a outras políticas do governo Temer, gênero ainda aparece no documento – quatro vezes – como um parâmetro de qualidade.

Em um ano de gestão Bolsonaro, não foi possível fazer uma análise das políticas de EI, mas é visível desde o programa de governo que esta etapa da Educação Básica está subsumida em seus programas e ações, o que não significa dizer que não haja consequências para ela. Ao contrário, todas as propostas governamentais de contingenciamento, privatização, militarização, censura e controle trazem consequências para a EI e a vida dos bebês e das crianças pequenas, mas não serão analisadas nesta pesquisa.

Retomo os caminhos percorridos pelo campo da Educação Infantil no Brasil, desde a CF/1988, fruto da luta dos movimentos sociais em defesa da infância e dos direitos das crianças e famílias (mães) trabalhadoras, para afirmar que, apesar de todos os retrocessos, das dificuldades em disputar financiamento e de ainda haver uma lacuna nos documentos de políticas de EI, sobre a creche e os bebês (OLIVEIRA, 2019) muito foi conquistado. Porém, ainda temos o grande desafio para implementar essa educação de qualidade posta nos documentos construídos ao longo dessas décadas, permeadas por fugas de rota e retomadas de rumo.

O grande desafio para implementar uma educação infantil democrática e de qualidade no Brasil não depende de melhores diretrizes ou normatização mais ampla e abrangente, mas sim enfrentar o descompasso entre esse ideal, contemporâneo e sofisticado, e o real da prática cotidiana, o desafio entre o normatizado pelos documentos e pelas propostas sofisticadas que elaboramos nessas últimas décadas e as condições sociais, políticas, econômicas e culturais que geram uma sociedade e

uma educação infantil ainda intensamente discriminatórias: de classe, gênero, raça, região, localização e idade (ROSEMBERG, 2015, p. 222).

Portanto, concluo este subitem com essa reflexão de Fúlvia Rosemberg sobre os caminhos trilhados no campo da Educação e, especificamente, da Educação Infantil. Muito já foi conquistado, mas ultrapassar o normatizado, em documentos cujas concepções são atuais e contemporâneas no que se refere à noção de qualidade e avançar na construção de uma Educação Infantil não discriminatória, e articulada às relações de gênero, ainda é nosso maior desafio. Hoje, vivemos um momento de fuga da rota e o desafio é garantir, minimamente, qualquer conquista.

Considerando que o campo das políticas públicas é permeado por tensões, desafios, estratégias e jogos de poder, continuo o exercício teórico de pensar a complexidade do ciclo de políticas e as reverberações entre as dimensões macro e micropolíticas para entender a configuração de gênero da política paulistana. Antes, porém, traço novamente aspectos da macropolítica no que tange as políticas públicas de avaliação, o conceito de qualidade e como gênero coloca-se nesse debate.

2.3. AVALIAÇÃO, GÊNERO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CONCEITO EM DISPUTA

Estamos vivendo na chamada “era da qualidade”. Todo mundo fala em qualidade, o tempo todo e, ainda, como se qualidade fosse algo a ser medido. Contrariamente, o que se entende por qualidade pode variar segundo os valores, as tradições, os conhecimentos e o contexto histórico, social e econômico. Essa noção de que há uma realidade chamada qualidade – objetiva, real, universal, conhecida e imensurável – é uma herança das ideias modernistas, positivistas e das teorias da Psicologia do Desenvolvimento, influenciadas globalmente pelos Estados Unidos (MOSS, 2002). No entanto, a partir dos anos 1990, esse conceito passa a ser questionado, evidenciando a importância do processo de definir qualidade a partir de um entendimento do contexto, da complexidade, da pluralidade e da subjetividade (MOSS, 2002). Nesse sentido, podemos afirmar que:

- 1) a qualidade é um conceito relativo, baseado em valores e crenças; 2) definir qualidade é um processo importante por si só, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, idéias, conhecimento e experiência; 3) o processo deve ser participativo e democrático, envolvendo grupos diferentes que incluem crianças, pais[famílias], parentes e profissionais da área; 4) as necessidades, perspectivas e valores desses grupos podem divergir às vezes; 5) definir

qualidade deve ser visto como um processo dinâmico e contínuo, envolvendo uma revisão regular e nunca chegando a um enunciado final (MOSS, 2002, p. 20-21).

É por isso que o debate sobre qualidade está vinculado aos processos de avaliação e é um conceito em disputa. Ao identificar o processo de se definir qualidade, é preciso se perguntar por quem está envolvido e como isso é feito (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Ana Bondioli (2004), pesquisadora italiana, ao pensar na experiência de Educação Infantil italiana desde os anos 1990, afirma que a concepção de qualidade construída tem uma natureza transacional, participativa, autorreflexiva, contextual e plural, processual e transformadora. Dessa forma, temos o entendimento de que a qualidade é negociada.

Entender a natureza transacional da qualidade é não a colocar como um valor absoluto, um dado, um padrão estabelecido *a priori* e do alto. Ao contrário, é transação e isso significa “reconhecer a natureza ideológica, valorativa da qualidade e considerar o embate entre pontos de vista, ideias e interesses, um recurso e não uma ameaça” (BONDIOLI, 2004, p. 15).

A natureza participativa da qualidade é o que faz os atores e as atrizes envolvidas buscarem fins compartilhados e, por ser uma tarefa política, democrática, a possibilidade de realizá-los. Essa reflexão compartilhada sobre os objetivos consensualmente definidos caracteriza a natureza autorreflexiva da qualidade. Logo, não basta apenas agir, mas refletir sobre as práticas, os hábitos, os usos, as tradições de uma realidade concreta. Por isso, a natureza contextual da qualidade. Sua natureza é “plural”, assim como as realidades; e essa característica não contrasta com o pressuposto da busca pela qualidade de compartilhar fins e valores. “Ao contrário, a contextualização da qualidade amplifica e enriquece de significado o compartilhar e constitui, ao mesmo tempo, um dispositivo de verificação e de controle da possibilidade de realização do modelo participativo” (BONDIOLI, 2004, p. 16).

A qualidade também é processual por não ser um dado, um produto. Ela se (re)constrói no tempo. A natureza transformadora da qualidade é um aspecto decisivo. A qualidade é uma “co-construção” de significados partilhados, que enriquece os sujeitos que dela participam e produz “uma transformação para melhor” – ou daquilo que acredita que seja em determinado momento histórico –, marcada por trocas, reflexões, confrontos, cooperações, exames da realidade. Portanto, a qualidade tem também uma natureza transformadora (BONDIOLI, 2004).

Nesse sentido, pode-se falar que a qualidade é negociada apenas quando ela é construída internamente, com participação, pautada no projeto político pedagógico das instituições educativas e nos desafios que cada realidade apresenta. Na contramão desse caminho, em um contexto em que crescem os investimentos em avaliações em larga escala,

pautados em uma lógica neoliberal, isso significa reafirmar que a qualidade é um conceito em disputa.

Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence (2003) apontam a importância das diferenças de gênero, raciais, culturais, e outras ao se pensar em avaliação e qualidade, dialogando com o campo da Sociologia da Infância, e, a partir da experiência italiana de Reggio Emilia, inspiram o debate internacional. No Brasil, os documentos construídos na década de 1990 ampliaram o olhar para a noção de avaliação do contexto e se inseriram em uma política pública para a Educação Infantil, em articulação com o Ensino Fundamental, a contar da criação de parâmetros e indicadores de qualidade para esta etapa da Educação Básica, na contramão do que vinha/vem sendo praticado no Ensino Fundamental e Ensino Médio, com avaliações em larga escala.

Em um movimento de continuidades e rupturas, esses princípios foram sendo construídos desde a CF, quando a educação em creches e pré-escolas passou a ser direito das crianças, responsabilidade do Estado e não mais apenas da família. No entanto, mesmo antes disso, nos anos 1970, quando o conceito “qualidade” ainda nem tinha sido nomeado, o debate já mobilizava a Educação Infantil brasileira. Historicamente, preocupou-se com “o ordenamento legal e político, as condições mínimas indispensáveis para propor estratégias de avaliação visando atingir padrões de qualidade” (ROSEMBERG, 2015, p. 217).

Lançados em 1987 e 1988, os cadernos “Creche Urgente” já pautavam dimensões relativas à qualidade ao apresentarem “direções para questões específicas a respeito da criança (suas necessidades, as necessidades de suas famílias, sua educação, os brinquedos, a saúde e a nutrição), da organização do espaço, da legislação de creche e de seus profissionais” (BRASIL, 1987a). Foram publicados sete cadernos que já traçavam indicadores de qualidade, mesmo que o debate sobre esse conceito não estivesse articulado e nem que houvesse proposta de construção de indicadores. Havia uma “intensa mobilização pela expansão da oferta e melhoria de sua qualidade com base em avaliações que nem sempre receberam essa denominação” (ROSEMBERG, 2013, p. 48).

Da mesma forma, questões sobre gênero aparecem nos documentos quando questionam a responsabilidade única das mães no cuidado das crianças e do espaço doméstico e a não possibilidade de realização profissional das mulheres. No entanto, além de não mencionarem o conceito, não trazem o debate ao tratarem do trabalho pedagógico realizado nas creches ou mesmo abordam a construção da identidade das crianças.

Interessante pensar que essa característica dos documentos marca o contexto da época, uma vez que o conceito de gênero, entendido como categoria analítica das relações sociais, estava sendo formulado, ainda que o debate sobre a igualdade entre os sexos já estivesse presente. Da mesma forma, não estava presente o debate sobre a avaliação e qualidade como um problema social no campo da Educação Infantil. No artigo “A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados da pesquisa”, de 2006, ao realizarem um levantamento bibliográfico sobre as pesquisas cujo foco era avaliação e qualidade, no período de 1996 a 2003, as autoras utilizam menos o descritor “avaliação” e mais “diagnóstico” e “realidade”. O que não significa, todavia, que as pesquisas não se enquadrem nas pesquisas sobre avaliação.

Do ponto de vista da política pública, o tema da avaliação tem sido pautado pelo MEC, por meio da Coedi, a partir da elaboração de orientações técnicas, pela CEB/CNE, a partir de normatizações e regulamentações, pelos PNEs, a partir das metas estabelecidas a cada década, além de permear pesquisas e fóruns diversos (BRASIL, 2015). Em diálogo com os princípios dos documentos “Creche Urgente”, a “Política de Educação Infantil: proposta”, de 1993, publicada como o primeiro da série das “carinhas”, em 1994, elencou sete ações prioritárias para atender o objetivo de “promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1993, p. 21). Essas ações abrangiam, de forma resumida, a expansão e melhoria de qualidade da oferta, financiamento, propostas pedagógicas e curriculares, formação e valorização profissional, ações interdisciplinares e intersetoriais, sistema de informações sobre a Educação Infantil, e produção de conhecimento sobre a área.

Nesse campo de disputas, a inserção do debate sobre avaliação da/na Educação Infantil na LDB foi permeada por tensões entre visões teóricas e práticas opostas. Uma que se aproximavam das outras etapas da Educação Básica, com a valorização de testes, conceitos e notas; e outras, preconizando o processo de desenvolvimento de cada criança, por meio de observações e registros (DIDONET, 2012). Portanto, como um marco legal, ao consolidar uma visão de avaliação na Educação Infantil, a LDB preconiza, no art. 29, que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, e, no art. 31, inciso I, que avaliação dar-se-á “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996a).

Importante ressaltar, no entanto, que a LDB não trata da avaliação *da* Educação Infantil, apenas da avaliação *na* Educação Infantil, o que mostra a fragilidade da compreensão de que a qualidade da educação extrapola a dimensão individual de desenvolvimento das

crianças. Porém, nesse campo de disputas e tensões, outros documentos da década de 1990, como os “cadernos das carinhas”, já apontavam a importância de se pensar a avaliação da Educação Infantil, ou seja, uma avaliação do contexto. Um marco importante é o documento já referenciado “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, cuja primeira versão foi publicada em 1995 e reeditada em 2009, inspirado em um documento da Comunidade Europeia, de 1992: “*Quality in Services for Young Children*”, que já naquele momento articulava o debate sobre Educação Infantil, avaliação e gênero (BALAGEUR; MESTRES; PENN, 1992; RIBEIRO, 2008). Essa construção dialogou também com o campo das pesquisas em Educação Infantil e com os diversos fóruns e movimentos de luta pela educação das crianças pequenas, desde bebês. Em 2006, foi realizada uma “Consulta sobre qualidade da Educação Infantil” pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação em conjunto com o Mieib, com o objetivo de ouvir famílias e crianças sobre suas concepções de qualidade da Educação Infantil (CAMPOS; COELHO; SILVA, 2006).

As DCNEI foram um avanço para o campo da Educação Infantil, uma vez que, ao orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação para as instituições de Educação Infantil, deu destaque às interações e às brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a organização curricular da Educação Infantil, partindo do pressuposto de que crianças pequenas, desde bebês, são sujeitos históricos de direitos e desejos. As DCNEI, em 2009, consolidaram a visão de que a qualidade da Educação Infantil passa por uma avaliação dos processos e não dos resultados. Essa ideia está presente no art. 10, quando afirma que se “devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2009c). Ao contrário da LDB, o documento constrói a noção de que a avaliação da oferta educativa não pode se dar exclusivamente pela avaliação do desenvolvimento das crianças. De maneira oposta, a avaliação de contexto, ancorada nos princípios da participação democrática, negociação, autorreflexividade e transformação, possibilita problematizar a avaliação da aprendizagem das crianças ao articular os objetivos educacionais alcançados com a qualidade da formação que elas recebem (BRASIL, 2015c; SOUZA; MORO; COUTINHO, 2015; MORO; COUTINHO, 2018).

Em 2010, foi realizado o Seminário Internacional sobre Qualidade na Educação Infantil, organizado pela FCC, dentre outros organizados pelo MEC, tendo como princípios norteadores a avaliação de contexto e a noção de qualidade negociada. No entanto, em 2011,

houve novamente outra fuga da rota, assim como em 1998 com a construção do RCNEI. A Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), ligada à Presidência da República, propôs a utilização de um instrumento de avaliação em larga escala do desenvolvimento das crianças, elaborado pelas estadunidenses Jane Squires e Diane Bricker, conhecido por *Ages and Stages Questionnaire* (ASQ-3). Combatido por profissionais do campo brasileiro de Educação Infantil, foram nomeados, posteriormente, vários grupos de trabalho para retomarem os princípios já estabelecidos em outros documentos, em especial, nas DCNEI, de 2009, e a continuidade do trabalho que vinha sendo feito.

Ainda em 2011, foi criado um grupo de trabalho pela Secretaria de Educação Básica (SEB)/MEC para orientar a política de avaliação da Educação Infantil, que culminou na produção do documento “Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012). De forma articulada, em 2012, realizaram-se: uma reunião técnica promovida pelo MEC, Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR); o Seminário Internacional: Educação e Avaliação em Contextos da Educação Infantil, promovido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR/MEC); e o Seminário Internacional Avaliação da Educação Infantil: Tendências e Perspectivas, pela FCC (BRASIL, 2015c).

Em 2013 foi constituído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) um GT de Avaliação da Educação Infantil com o objetivo de elaborar uma proposta de avaliação para essa etapa da Educação Básica. Este grupo aprovou, em 2015, uma Minuta de Portaria da Avaliação Nacional de Educação Infantil (Anei). Seria uma avaliação em larga escala, porém, inovadora, segundo Luiz Carlos de Freitas³⁰, com foco no monitoramento da oferta e da infraestrutura das creches e pré-escolas e não no desenvolvimento das crianças. Essa proposta dialogou com o que estava sendo construído no PNE, publicado em 2014, cuja meta 1 refere-se à universalização da pré-escola, até 2016, e a ampliação da oferta de creche, em 50%, no mínimo, até o final da vigência deste PNE. Entre as estratégias da meta 1 do PNE, a qualidade da Educação Infantil destaca-se na estratégia 1.6.:

implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, **avaliação da educação infantil**, a ser realizada a cada dois anos, com **base em parâmetros nacionais de qualidade**, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (BRASIL, 2014a, p. 49, grifos meus).

³⁰ Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/06/20/inep-inova-na-avaliacao-da-educacao-infantil/>
Acesso em 14 de maio de 2017.

A estratégia 7.4, atrelada à Meta 7, que trata do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), inclui a EI ao pautar a importância dos processos de autoavaliação:

induzir **processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação** que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática (BRASIL, 2014a, p. 62, grifos meus).

Esse princípio foi sendo construído ao longo dos anos, com a realização de seminários, encontros e pesquisas no campo da EI. Em 2013, foram realizados o Seminário Internacional: Avaliação como Promoção da Qualidade: Política e Formação na Educação Infantil, promovido NEPIE/UFPR e pelo MEC e o II Seminário Internacional Avaliação da Educação Infantil: Tendências e Perspectivas, pela FCC. Em 2015, aconteceram o Seminário Avaliação de Contexto: Participação, Restituição e Formação e o Seminário Internacional Avaliação de Contexto na Educação Infantil: Perspectiva Formativa e Reflexiva – ambos promovidos pelo MEC e pelo NEPIE/UFPR. Esses seminários foram realizados no escopo do Projeto de Cooperação Técnica entre o MEC/SEB/Coedi e a UFPR, entre 2012 e 2015, quando foram lançados dois documentos sobre qualidade da Educação Infantil, fortalecendo o debate sobre a avaliação da EI a partir da avaliação de contexto (BRASIL, 2015c).

Como uma nova fuga da rota, já no contexto do golpe parlamentar, em agosto de 2016, foi revogada pelo governo Temer a portaria nº 369, de 5 de maio de 2016, que criava o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb), previsto no art. 11 do PNE, com a alegação de que as revisões da BNCC ainda estavam em curso e que a instituição do Sinaeb deveria se pautar nas recomendações emanadas da Base. A portaria nº 981 de 25 de agosto de 2016 foi assinada pelo então ministro da Educação, Aloízio Mercadante. No art. 8º da portaria revogada, estava previsto no que se refere à EI:

a Avaliação Nacional da Educação Infantil, com ciclo avaliativo bianual, a iniciar-se em 2017, com o objetivo de realizar diagnósticos sobre as **condições de oferta da educação infantil** pelos sistemas de ensino público e privado no Brasil, aferindo a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores contextuais relevantes, além de fornecer subsídios aos sistemas de ensino para a construção de políticas públicas que possibilitem melhoria na qualidade da educação infantil (grifos meus).

Apesar de a BNCC não tratar especificamente das condições de oferta, com a revogação da Portaria nº 369, a Anei, cujo objetivo central seria o monitoramento da oferta da

EI, ficou suspensa, fato que mobilizou uma moção de repúdio pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação³¹:

Sinaeb é um instrumento legal destinado a qualificar a avaliação da educação básica, tornando-a capaz de auxiliar verdadeiramente o aprimoramento das políticas educacionais em suas diferentes dimensões, inclusive fazendo melhor uso dos mecanismos avaliativos já existentes e fomentando uma nova cultura avaliativa na educação, além de criar outros extremamente necessários.

Apesar de a Anei ser uma conquista histórica e se constituir em uma etapa do processo mais amplo de avaliação da EI, cabe destacar que, apesar do retrocesso na revogação da portaria, a avaliação de contexto abre possibilidades de reflexão e debates sobre qualidade, com foco nas condições de oferta e nos fazeres da prática educativa. Mais do que se perguntar se “fazemos bem ou mal nosso trabalho”, é preciso se atentar para “por que faço aquilo que faço?” e “o que, de fato, obtenho com aquilo que faço?”. Dessa forma, em uma perspectiva formativa e autoavaliativa, com a participação de agentes internos e externos, interconectam-se os processos de avaliação e de reflexão sobre a qualidade (BRASIL, 2015c).

Assim, o debate atual sobre qualidade no campo da EI converge para “concepções contemporâneas que podem ser consideradas de primeira linha em cenário mundial” (ROSEMBERG, 2015, p. 221), a exemplo dos documentos já explorados anteriormente: os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006d; 2006e) e as DCNEI (BRASIL, 2009c), pelas concepções de criança, de Educação Infantil e de qualidade e pelos princípios éticos, políticos e estéticos que orientam a Educação Infantil, apesar de movimentos que caminham na contramão, com a recente implementação da BNCC.

A partir dos anos 2000, os parâmetros, indicadores e diretrizes, além de fortalecerem a articulação entre qualidade e avaliação, explicitavam também as questões de gênero e das diferenças como um valor e um fim, ainda que plurais e, muitas vezes, sob o guarda-chuva da diversidade. Todavia, há uma ausência de uma “orientação específica ao respeito/valorização da diversidade e das práticas inclusivas (tema mais recente)” (ROSEMBERG, 2015, p. 218).

Finalizo este capítulo com a recomendação número quatro do Informe Brasil, que é “ampliar o acesso à educação infantil de qualidade” (CARREIRA, 2016, p. 35), e alguns desafios que a envolvem. O Informe Brasil destaca que o acesso à EI ainda é marcado por desigualdades de raça, renda, região, campo/cidade, entre outras. Além disso, denuncia que a Educação Infantil ainda não recebe financiamento suficiente. Relevante ressaltar que somente em 2007 a primeira etapa da Educação Básica disputou publicamente recurso público e, a partir de pressão dos movimentos sociais, dentre eles o Movimento Interfóruns da Educação

³¹ Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/01-09-2016-14-38-posicionamento-publico-mec-revoga-novo-sistema-para-avaliacao-da-educacao-basica-previsto-no-pne> Acesso em 14 de maio de 2017.

Infantil do Brasil (Mieib), a creche e a pré-escola passaram a compor o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que antes tinha como prioridade apenas o Ensino Fundamental (FARIA, 2005; FLORES, 2010; ROSEMBERG, 2010).

Inicialmente, apenas a pré-escola seria contemplada, mas por força dos movimentos sociais, em especial o Movimento das Fraldas Pintadas³², a creche passou a ser reconhecida. Com isso, não apenas o direito das crianças de zero a três anos foi garantido, mas também das mulheres trabalhadoras, já que, dependendo de sua posição na família, idade e número de filhos e filhas, são as mulheres as preteridas pelo mundo do trabalho formal. A recomendação quatro do Informe reforça a dimensão de gênero nesse processo histórico de afirmação da autonomia das mulheres.

Carreira (2016) apresenta um debate atual a partir dessa recomendação, que divide os movimentos pelo direito à Educação Infantil e setores do movimento de mulheres: as creches noturnas. Os movimentos sociais de educação alertam para o risco de retrocesso de o direito à educação das crianças pequenas voltar a ser assumido pela assistência social, ainda que considerem legítima a demanda por equipamentos públicos noturnos para que mães e pais possam trabalhar ou estudar neste período.

Dessa forma, faço uma primeira aproximação com a pesquisa realizada, ao voltar-me ao contexto da produção da política paulistana. A partir de quais fios ela vai sendo tecida, no diálogo com as políticas nacionais e qual a configuração estabelecida naquele momento histórico que fez com que o bordado produzido pudesse ter marcas das diferenças de gênero.

³² Esta mobilização, ocorrida nos meses de janeiro e fevereiro de 2007, conseguiu ocupar espaços na mídia e no Congresso Nacional, utilizando-se de diferentes estratégias de ação, tais como a divulgação de cartas abertas, o agendamento de audiências com o Ministro da Educação, prof. Fernando Haddad, com legisladores e assessores parlamentares, e outras iniciativas criativas e animadas, entre elas, a organização de desfile de Carnaval temático, como o da União Carnavalesca “Mamãe, eu quero FUNDEB!”, do Movimento de Luta por Creches do Rio de Janeiro. Diversos Fóruns Estaduais de Educação Infantil ligados ao MIEIB também garantiram agenda de mobilização local nesse período (FLORES, 2010, p. 32).

CAPÍTULO 3 - INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA: DO RISCO AO BORDADO

A construção de uma agenda de gênero nas políticas de Educação Infantil esteve permeada por tensões e relações de poder que ora a favorecem, ora a desfavorecem. Considerando que meu problema de pesquisa era *como, em que condições e com que força gênero se inseriu em uma política pública de avaliação de qualidade da Educação Infantil no município de São Paulo*, procuro compreender como o município de São Paulo dialogou com normativas e orientações nacionais para construir seu programa de governo, apontando como foco a qualidade da Educação Infantil e que resultaria na construção de um instrumento de AIP.

Entender este processo significou buscar quais foram os arranjos necessários para a feitura de um documento local, considerando que já havia um nacional. Qual era o contexto histórico e de influência em que esse documento foi produzido e qual foi o movimento percorrido nos quatro anos da gestão municipal em questão? Qual era a concepção teórica dos Indicadores, que pretendiam estar amarrados, conceitualmente, entre todos os outros documentos da gestão? Quais eram as especificidades da RMESP que foram pautadas no documento?

Usando a metáfora do bordado para pensar no ciclo de políticas públicas, é preciso buscar o risco do bordado. “Os motivos ou riscos serão o ponto de partida para arriscar-se no bordado. Esse é um bonito desafio! Um motivo ou movimento para descobrir, reinventar e criar algo novo”³³. Ainda que apareçam, nesse momento, alguns fios soltos que foram importantes para a tessitura das questões de gênero como parte de uma dimensão de qualidade, neste capítulo, sigo apenas arrematando alguns desses fios ao olhar, inicialmente, apenas o lado da frente do bordado. O lado avesso, com os nós, pontas soltas, trançados e emaranhados, serão explorados no próximo capítulo. Por ora, então, problematizo o contexto que influenciou a produção do documento, fazendo um alinhavo de como o debate da Dimensão 5 foi sustentado pelo diálogo com as concepções de criança, infância e EI dos campos da Sociologia e Pedagogia da Infância. Apresento o processo de construção do documento e como ele se estrutura e, por fim, construo arranjos para mostrar como as questões de gênero aparecem no documento, em intersecção com as questões étnico-raciais.

³³ https://www.matizesdumont.com/blogs/news/pano-de-amostra?_pos=4&_sid=4d7ce2407&_ss=r Acesso em: 12 nov 2019.

3.1. DO NACIONAL AO LOCAL: QUAL AVALIAÇÃO TEMOS E QUAL QUEREMOS?

Então, assim, a gente tinha que dar uma resposta a uma determinação do Governo Federal, que previa que a Educação Infantil tivesse um processo de avaliação; e a gente sabe qual é o histórico dos processos de avaliação conservadores no nosso país. Então, a gente já tinha notícias de que isso poderia virar um processo de avaliação centralizador, diretivo, que fosse de fora para dentro das unidades; e numa conversa, a Sonia Larrubia, que era a nossa Diretora de DOT, à época, teve um papel fundamental nisso. Ela nos chamou e falou assim: “Olha, a gente tem que dar uma resposta a uma portaria que pede uma avaliação da Educação Infantil. Então, a gente tem que pensar qual é essa avaliação que nós temos e qual é a avaliação que queremos” (Renata)

A demanda pela construção de uma política de avaliação na e da Educação Infantil, posta pelas DCNEI, em 2009, consolidada na alteração da LDB, em 2013, e pelo PNE, em 2014, foi assumida pela SME/DOT-EI desde o início da gestão. A fala de Renata destaca o papel importante assumido por Sonia Larrubia frente a esse desafio ao convocar a Rede para o debate acerca da avaliação da Educação Infantil com o mote: “Qual é a avaliação que nós temos e qual é a avaliação que queremos?”.

Nacionalmente, a partir do final dos anos 2000, em meio ao debate sobre uma educação de qualidade, a avaliação na e da Educação Infantil é colocada em pauta de um ponto de vista legal. Documentos como os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil e o Indique-EI refletiam a concepção de qualidade que vinha sendo construída no âmbito das políticas públicas. Em diálogo com o campo da EI no país, o município de São Paulo pauta que,

além da avaliação do trabalho pedagógico realizado em cada turma e do registro do desenvolvimento de cada criança, é imprescindível que também se realize a **avaliação das instituições de educação infantil**. Isso requer avaliar suas condições de oferta, a adequação e a acessibilidade de sua infraestrutura física, seu quadro de pessoal e seus recursos pedagógicos com base em critérios consistentes com o que determinam os dispositivos legais e normativos (SÃO PAULO, 2013a, p. 45, grifos meus).

Este excerto foi retirado da Indicação nº 17, de 2013, do Conselho Municipal de Educação de São Paulo (CME-SP) frente às modificações da LDB feitas pela Lei nº 12.796, de 2013, que altera, dentre outros, o art. 31 que aborda a organização da Educação Infantil e que se relaciona com o disposto no art. 10 das DCNEI. Ao tratar sobre a obrigatoriedade das instituições de Educação Infantil criarem “procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”, as DCNEI colocam a necessidade de avaliar não apenas o desenvolvimento das crianças, mas também o contexto em que elas estão inseridas.

Uma vez que parto do princípio de que *ecos* das concepções das macropolíticas se reverberam distorcidamente nas micropolíticas, apresento, a partir de então, os princípios que estão em documentos paulistanos, que embasaram a criação dos Indicadores. Entre 2013 e 2016, no município de São Paulo, durante a gestão do prefeito Fernando Haddad, foi construído o Programa Mais Educação São Paulo – Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino, “a partir do plano de metas da cidade de São Paulo, tendo em vista as principais dimensões da Secretaria Municipal de Educação: infraestrutura, currículo, avaliação, formação e gestão”³⁴.

Ressalto, porém, que não analiso o Programa Mais Educação, mas trago seus princípios, uma vez que foi a partir deles, em diálogo com as políticas nacionais, que os indicadores paulistanos foram construídos. O documento, originalmente publicado em 2013, foi reformulado e publicado em 2014, intitulado Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implementação (SÃO PAULO, 2014a). Alguns trechos do programa de governo e de outros documentos oficiais da gestão analisada, disponíveis no Portal da SME da PMSP, já mostram como os discursos vão se articulando, ainda que, na superfície, não apareçam as tensões e as disputas. A equipe da Diretoria de Orientação Técnica de São Paulo – DOT, responsável pela construção desse Programa, destaca, no documento que trata dos subsídios para sua implantação, que:

é fundamental compreender que o ordenamento de uma política de educação se estrutura num quadrilátero político-pedagógico e administrativo: 1. Qualidade social do ensino e da aprendizagem, o desenvolvimento de um 2. sistema democrático de gestão pedagógica, aliado a um amplo 3. sistema de formação de educadores da Rede Municipal de Ensino e 4. planejamento de atendimento à demanda, em suas múltiplas faces, focadas na ampliação da Rede e na melhoria dos equipamentos” (SÃO PAULO, 2014a, p. 6).

Em relação especificamente à EI, os desafios propostos por essas quatro dimensões da política relacionam-se a dois focos: a construção de um currículo integrador da infância paulistana, que articule a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e a construção de um instrumento de AIP que abarque as especificidades da realidade paulistana:

a Secretaria Municipal de Educação está colocando a avaliação como um ponto de pauta nas formações de educadores, em especial com a organização de Seminários Regionais que discutirão o tema “Qualidade e Avaliação na Educação Infantil”. Tais seminários incentivarão as Unidades Educacionais a utilizarem os Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil, publicados pelo Ministério da Educação em 2009, como um instrumento de autoavaliação. **Os seminários servirão também como disparadores para a construção conjunta de Indicadores de Qualidade que ajudarão a avaliar as práticas desenvolvidas na Educação Infantil da Rede**

³⁴ Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1/> Acesso em 14 de maio de 2017.

Municipal de Ensino de São Paulo, com o intuito de subsidiar decisões e encaminhamentos, tanto na rede direta, quanto na indireta e na conveniada particular. Tais Indicadores possibilitarão que as Unidades Educacionais e a Secretaria Municipal de Educação redirecionem trajetórias, subsidiem decisões e formulem políticas e planos com vistas à melhoria da qualidade do atendimento dado às crianças na Educação Infantil da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a, p. 74, grifos meus).

Este trecho do Programa Mais Educação refere-se ao processo de construção dos indicadores paulistanos e demonstra que, já no início do governo, a ideia de se produzir um documento local baseado no nacional estava consolidada. Todavia, na versão de 2013, as questões de gênero não são sequer mencionadas, contrariamente à versão de 2014, que as transversaliza em todo o documento e cria a Nota Técnica nº 11 – Diversidade, desigualdades e diferenças. Ao fazer um debate sobre currículo e qualidade social da educação, apresenta pré-condições, condições, práticas e resultados da qualidade social da educação. Ao falar das práticas, aponta “**experiências** de descoberta e construção coletiva, integrada e interdisciplinar de conhecimentos” que, dentre outros objetivos,

respeitem cada sujeito e cada grupo em suas **identidades** de gênero, idade, raça/etnia, condições físicas, mentais e psíquicas, orientação afetivo-sexual, formação e convicções políticas e religiosas, origem regional e nacional, preferências estéticas, linguagens etc. (SÃO PAULO, 2014a, p. 19, grifos originais).

Foram publicadas no início de 2014, no Portal da SME, algumas ações que a DOT-EI estabeleceu como meta para “construir uma nova proposta de política pública para a infância da cidade de São Paulo”, norteando as “ações educativas pela garantia do direito à infância, considerando os meninos e meninas como os protagonistas de todo o processo”³⁵. Tendo como objetivo a promoção dessas ações até 2016, estabelecia:

Reorientar as diretrizes curriculares para a Educação Infantil; **Criar indicadores de qualidade**; Integrar as diferentes modalidades (CEIs, CEIIs, EMEIs e CEMEI) por meio de formações, discussões e trocas de experiência; Articular o projeto SÃO PAULO CARINHOSA, que integra outras Secretarias a caminho da construção de São Paulo como uma cidade educadora que contemple também a primeira infância; Buscar parcerias com as demais Secretarias que ajudem a concretizar uma política para a pequena infância, com a seguinte questão norteadora: “Qual o lugar que a criança pequena ocupa na cidade?”; Integrar a Educação Infantil com as equipes de Ensino Fundamental a fim de favorecer reflexão sobre a concepção de criança e infância, a organização dos espaços e tempos, a valorização do brincar, do lúdico e da imaginação; Buscar diálogo com programas federais; Valorizar a autoria dos educadores e dar publicidade as práticas inovadoras; **Organizar seminários com as equipes das DREs (incluindo a equipe dos CEIs conveniados) sobre “Qualidade e Avaliação na Educação Infantil”**; *Buscar parcerias com o MEC, com as Universidades e outras instituições para promover cursos de formação continuada para os educadores* (grifos meus).

³⁵ <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Proposta-de-Politica-Publica>
Acesso em 14 de maio de 2017.

O destaque em *itálico* chama-nos a atenção de que essa articulação anunciada com o MEC, universidades e outras instituições já sinaliza a importância que a configuração traz para o jogo de consolidação da política, ainda que esteja colocada apenas como meta. As duas ações destacadas em **negrito** se relacionam com o contexto da produção do texto e serão aprofundadas neste e no próximo capítulo. Cabe ressaltar, por ora, os dez princípios propostos pela SME que articulam o debate entre qualidade e avaliação, tendo como ferramenta a autoavaliação:

1. A autoavaliação visa à melhoria da qualidade social da Educação Infantil. 2. Na autoavaliação, a participação não é algo dado, mas construído. 3. A autoavaliação é um processo de reflexão coletiva. 4. A autoavaliação é indissociável do ofício da e do profissional da Educação Infantil. 5. A autoavaliação está alinhada ao princípio da gestão democrática. 6. A autoavaliação é um meio e não um fim em si mesma. 7. A autoavaliação leva à consolidação de uma cultura da avaliação participativa. 8. A autoavaliação não deve conduzir a comparações, classificações, premiações ou punições. 9. A autoavaliação supõe a corresponsabilidade. 10. A autoavaliação constitui um importante mecanismo de acompanhamento/participação social na Educação Pública Municipal (SME, s/d, p. 3).

Portanto, com base nesses princípios, entre 2013 e 2016, foram construídos os seis textos políticos apresentados no início deste trabalho que passaram a compor a política pública da Educação Infantil paulistana. Sonia lembra que *“foi um trabalho insano”* porque existiam vários grupos de trabalho que discutiam e construíam os documentos ao mesmo tempo. E quase todos eles foram no mesmo movimento: *“uma pequena comissão, depois leva para um grupão, depois volta e assim vai...”*. De fato, muitas ações aconteceram ao mesmo tempo:

No caso dessa gestão não foi a única ação que foi feita [construção dos Indicadores]. Paralelamente, ações importantes estavam ocorrendo: a questão do Currículo Integrador, toda uma discussão sobre a formação de professores, a questão da escola no seu território; tinham várias discussões que estavam ocorrendo paralelamente a esse trabalho. (Maria)

Todos os documentos se propõem a estar articulados entre si e partem das concepções construídas pelo GT responsável pela construção da Orientação Normativa de 2013, o primeiro documento que compõe o Programa Mais Educação. Há, em todos eles, uma concepção de *“criança potente, criativa, inventiva, sujeito de direitos que se constitui no tempo e no espaço social, e que a partir de seu modo próprio de ver e compreender o mundo produz as culturas infantis”* (SÃO PAULO, 2014b, p. 7). O diálogo com a Sociologia e Pedagogia da Infância, proposto nos documentos, será retomado no próximo subitem.

Como meu objeto foi uma política pública de Educação Infantil que articula avaliação, qualidade e gênero, meu objetivo nesta pesquisa foi compreender a configuração de gênero dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, uma vez que, em relação aos

indicadores nacionais sobre os quais se baseia, insere duas novas dimensões, sendo uma específica que aborda as questões de gênero. O Indique-EI traz muitos dos consensos estabelecidos no campo da EI, decorrentes do acúmulo de lutas, pesquisas, parcerias e, certamente, de pessoas que se dedicaram e foram protagonistas no campo da EI no Brasil. Porém, interessante pensar porque as duas novas dimensões do documento paulistano não foram contempladas no nacional, considerando que o debate sobre as relações étnico-raciais e de gênero e também sobre a escuta, autoria e participação de bebês e crianças pequenas já existia no campo da EI no final da década de 2000, momento em que foi escrito.

Sobre a escuta, participação e autoria dos bebês e das crianças pequenas, Bruna destaca que *“foi cogitado ter, mas por uma série de questões, acharam que não era o momento, mesmo considerando importante a escuta da criança”*. Sobre o debate sobre a inserção das questões de gênero, Maria tenta se recordar e sugere que *“talvez a gente tivesse tentado colocar a coisa mais diluída, inserir assim nas várias dimensões, não fazer uma dimensão separada. Não sei te responder. É uma boa pergunta (risos)”*. Portanto, mesmo não tendo ciência das tensões e das disputas que permearam a construção do documento nacional, é possível dizer que a configuração estabelecida no momento não permitiu esse avanço. Logo, nesse contexto, olhar para a Dimensão 5 e a maneira como estavam articuladas as questões étnico-raciais e de gênero despertou meu interesse em compreender como foi o processo de construção desse documento.

Segundo as entrevistadas, partir do Indique-EI poderia inspirar a construção por um caminho democrático, uma vez que a construção do documento nacional: *“envolveu diferentes especialistas, de diversas regiões do país, teve pré-teste em instituições de Educação Infantil, de várias partes do Brasil. Então, não tinha sentido ignorar todo esse processo de construção coletiva e começar do zero”* (Bruna). Maria relata que o Indique-EI começou a ser produzido pela Ação Educativa, mas *“quando a Rita [Coelho] assumiu a Coedi, ela resolveu encampar o projeto”*, fato que mostra a importância da configuração, articulação e das teias de interdependência na construção das políticas públicas. Sobre o Indique-EI, consta no próprio documento que

o desenvolvimento do trabalho contou com a participação de um Grupo Técnico, composto por representantes de entidades, fóruns, conselhos, professores, gestores, especialistas e pesquisadores da área, que se reuniu ao longo de um ano para elaborar a primeira versão. Essa versão foi discutida e alterada em 8 (oito) Seminários Regionais e, após a incorporação das sugestões, foi pré-testada em instituições de educação infantil, públicas e privadas, de 9 (nove) unidades federadas: Pará, Ceará, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, São Paulo e Paraná (BRASIL, 2009b, p. 9).

Dessa forma, a SME entendeu que poderia partir dele para a construção de um documento que tratasse das especificidades de São Paulo. *“Esses indicadores federais, embora há muito tempo já publicados na rede pública, nem sempre tinham a inserção que deveriam ter. Então, o primeiro passo foi aplicar os indicadores federais, e começar a olhar para ele com a cara da educação paulistana”* (Renata).

O documento Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2011) detalha uma consulta realizada com os municípios brasileiros sobre o recebimento e as formas de utilização do Indique-EI. A consulta atingiu 53% dos municípios, tendo como respondentes secretárias e secretários de Educação, representantes dos estabelecimentos educacionais, dos Conselhos Municipais de Educação ou de Fóruns de Educação Infantil. Considerando os estabelecimentos educacionais, que são “o interlocutor prioritário do material e sua comunidade é o público para o qual a proposta se destina” (BRASIL, 2011, p. 44), das 93.233 unidades, urbanas e rurais, que receberam o documento, apenas 7,8% responderam à consulta, o que equivale a 7.273 respostas. Em relação às formas de utilização, a maioria referiu-se a “autoavaliação e na formação de grupos de estudo, seguidas da formação continuada para suas equipes e, por último, da avaliação externa” (BRASIL, 2011, p. 45).

Apesar do número inexpressivo de respostas, do total de respondentes que se declararam profissionais de estabelecimentos de ensino, “5.647 (77,6%) informaram conhecer os Indicadores, 5.115 (70,3%) registraram o recebimento do material e 4.561 (62,7%) declararam algum tipo de utilização da proposta” (BRASIL, 2011, p. 45). Esses dados revelam, apesar do baixo número de respondentes, o mérito da iniciativa do MEC em “realizar o acompanhamento e a avaliação das próprias ações como condição imprescindível de execução de uma política que se pretende ancorada em informações e em diálogo com quem está em diferentes esferas do sistema” (BRASIL, 2011, p. 63).

Conforme já explicitado, para assessorarem o processo de construção dos Indicadores, foram contratadas a professora aposentada e pesquisadora da área de Educação Infantil Maria Malta Machado Campos e a professora e também pesquisadora, especialista em avaliação da Educação Infantil, Bruna Ribeiro. Portanto, partindo da experiência que as três – Sonia, Maria e Bruna – possuíam na construção do documento nacional, deram início ao processo na RMESP. Sonia participou, como gestora do Fórum Paulista de Educação Infantil, dos seminários regionais que fizeram parte da construção do Indique-EI; da mesma forma, Bruna se inseriu nesse processo e defendeu sua dissertação de mestrado sobre o documento ainda em

sua fase de pré-teste; e Maria, por ter sido uma das autoras do texto final do documento nacional, como presidenta da Ação Educativa, além de toda a trajetória como pesquisadora reconhecida no campo da EI.

Junto a uma Comissão de 39 pessoas, em um movimento de idas e vindas com a Rede, sob uma forma de participação e articulação que serão detalhadas e problematizadas posteriormente, foram construídos os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. Frente a esses dados e, por conhecer a realidade paulistana com sua experiência como supervisora da RMESP, Sonia ressalta que, apesar de o Indique-EI ter sido publicado em 2009, muitas unidades ainda não haviam se apropriado desse instrumento. Considerando que ele é um instrumento de AIP, e por pretender ser mais democrático ao ampliar a participação de outras funcionárias e funcionários das unidades, para além das professoras e professores, incluindo, ainda, as famílias, a equipe de DOT-EI entendeu que seria um ganho para a EI do município de São Paulo frente a outras formas de avaliação que vinham sendo feitas ao longo dos anos.

As entrevistadas ressaltam que, no início, *“por todo um histórico do medo de avaliação”* (Bruna), havia um receio muito grande por parte das unidades educativas. Como a metodologia propõe que, após a autoavaliação, um plano de ação seja construído pela unidade e as demandas que se referem a instâncias externas – DRE, DOT-EI, SME, PMSP – sejam enviadas aos órgãos responsáveis, havia um medo de que pudessem sofrer alguma punição ou retaliação: *“os dois primeiros anos foram para construir outra possibilidade de fazer avaliação, porque, no início, todo mundo achava que ia ser para ranquear, ia ser para dar bônus”* (Bruna). Foi um processo de resgate da *“confiabilidade entre as unidades e a SME”* (Kelly) até que compreendessem que existiam outras possibilidades de se fazer avaliação, *“que não era um documento que a Secretaria ia fazer uso daquelas informações para divulgação”* e sim um *“documento de autoavaliação. Era a unidade olhando para ela mesma”* (Kelly).

Até o momento, faço um **primeiro arremate**: nova gestão, diálogo com os documentos nacionais do campo da Educação Infantil e em atendimento à legislação educacional, muitos riscos e expectativas do que viria a ser o bordado final.

Não se tinha nem ideia que ele ficaria com essa dimensão. Era uma proposta importante, mas singela, que foi sendo construída. No processo, conforme foi tendo uma adesão grande da Rede, das profissionais, foi ganhando uma força e uma legitimidade muito maior e daí se foi reformulando para aproveitar isso! (Bruna)

3.2. ALINHAVOS CONCEITUAIS: CRIANÇA, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL NOS INDICADORES

Ao longo deste trabalho, costurei fios que mostram o diálogo dos Indicadores com a legislação nacional, em especial o Indique-EI e as DCNEI e com os outros documentos construídos na Rede, a exemplo das Orientações Normativas nº 1, de 2013 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares (SÃO PAULO, 2014b), que foi o “*carro-chefe*” por mostrar “*a concepção que estávamos trabalhando e queríamos defender*” (Sonia), e nº 1, de 2015 – Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015b) e o Currículo Integrador da Infância Paulistana, também de 2015 (SÃO PAULO, 2015c). Sonia destaca que “*como eles foram construídos paralelamente, eles dialogam todos entre si*”. Bruna ressalta:

porque isso não foi um projeto de uma gestão, foi um projeto que está alinhado com a legislação, que está alinhado com a concepção de criança, das Diretrizes, é muito maior que um partido, que uma gestão. A gente está falando de direitos das crianças, algo muito maior, não é? (Bruna)

De fato, as políticas públicas construídas nessa gestão dialogam com o campo da Educação Infantil brasileiro, mas não podem ser pensadas fora das concepções políticas e ideológicas de uma gestão: “*a avaliação não se dá no vazio conceitual, então dependendo da concepção que eu tenho de criança, de infância, de currículo, de professora, é que eu vou construir como eu vou avaliar isso*” (Sonia). Além disso, ter documentos de política, os mais sofisticados e contemporâneos, como já dizia Fúlvia Rosemberg (2015), não garante resultados ou efeitos imediatos para o contexto da prática. A partir de uma análise dos ciclos da política, considerando ainda mais a complexidade de nosso cenário de desigualdades de classe, gênero, raça, etnia, localização, idade, desigualdades essas que se refletem na EI, há tantas disputas, rupturas, tensões, quanto conquistas e continuidades. Essa compreensão, entretanto, não desqualifica todo o esforço da produção das políticas públicas. Pelo contrário, reforça que a configuração e as relações de interdependência no momento da construção das políticas são peças centrais no jogo político.

A Educação Infantil é um espaço de encontro, confronto e convívio com as diferenças. As crianças brincam, se enfeitam, transformam seus corpos, reproduzem falas e brincadeiras carregadas de estereótipos, imitam papéis tradicionais de pai e mãe, filho e filha, mas também criam novas formas de ser, transgridem fronteiras, colocam em xeque e desestabilizam as verdades construídas dos adultos (BUSS-SIMÃO, 2013; FINCO, 2010).

A Sociologia é fundamental para fundamentar esse debate, porque é a Sociologia, também, que fundamenta o debate de gênero, porque quando eu construo uma concepção de infância, que é uma concepção de infância não naturalizada, não homogênea, não universal, mas que são crianças marcadas pelos seus contextos de vida; ou seja, pelos seus territórios, pelas suas pertencas raciais, de gênero, religiosas e por aí vai; eu não tenho como deixar de olhar para a questão de gênero mais. Então, a Sociologia dá esse aporte para nós, no sentido de sustentar, teoricamente, cientificamente, falando, esses debates. (Renata)

Essa inserção, segundo a professora, está atrelada ao debate da Sociologia da Infância que se consolidava no Brasil na década de 1980. Nos documentos da gestão Haddad, a Sociologia da Infância aparece a partir de uma concepção de infância, entendida como uma “construção social e histórica em que bebês e crianças são sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de histórias e culturas, produzem, em sua experiência com o meio e com os outros, sua identidade” (SÃO PAULO, 2015c, p. 11). Nesse sentido, ao questionar as teorias da Psicologia do Desenvolvimento, cuja lógica é de um desenvolvimento universal, ausente das interações que se estabelecem nos coletivos infantis, a Sociologia da Infância constrói as noções de agência e protagonismo, entendendo a criança como um sujeito do hoje, com desejos e capacidade de atuação no mundo, produzindo e sendo produzida na cultura. É preciso, portanto,

subverter a lógica adultocêntrica, presente nas ciências construídas a partir do ponto de vista do adulto. Subverter essa lógica possibilita desconstruir concepções de infância cristalizadas em imagens que retratam as crianças como se elas fossem todas iguais, como se todas tivessem a mesma história, o que justifica tratá-las de forma massificada, uniforme e anônima (SÃO PAULO, 2015c, p. 9).

Nesse modelo adultocêntrico, “o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro” (GOBBI, 1997, p. 26). Nessa outra lógica, em que as crianças pequenas, desde bebês, interrogam o mundo, a vida, os adultos e até mesmo o currículo, é preciso reconhecer, segundo Loris Malaguzzi, as “cem linguagens” da criança e não mais uma criança “sem linguagem” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Ao contrário, temos uma “criança competente, ativa e crítica, repleta de potencialidades desde o seu nascimento” (SÃO PAULO, 2015c, p. 11). É preciso desconstruir a lógica de que “criança é criança, só muda de endereço”, uma vez que “o endereço e o cenário sócio-histórico-cultural das crianças influenciam de forma direta e permanente as formas de viver as infâncias e produzir sua identidade” (SÃO PAULO, 2015c, p. 10).

Todos os nossos estudos beberam da fonte da Sociologia da Infância, e se tem essa fonte inspiradora de olhar, para produzir os documentos, essa linha teórica, ela vai dizer que essas crianças não são só crianças. Elas têm os marcadores sociais, vivem em determinado bairro; então, isso teve marcado muito forte em todos os documentos. (Carolina)

Ao se referir à articulação entre os documentos produzidos na gestão em que atuou como diretora da DOT/EI, Sonia destaca que todos eles consideraram a perspectiva de gênero. Os debates da Sociologia da Infância e de uma Pedagogia da Infância estão presentes no Currículo Integrador da Infância Paulistana:

descolonizar a Pedagogia pressupõe o desafio de problematizar as relações entre adultos/as e crianças, o adultocentrismo, compreendendo a condição social e o protagonismo de bebês e crianças na produção das culturas infantis, por meio do exercício cotidiano de refinar os olhares diante do imprevisto, das criações, das engenhosidades e das formas como bebês e crianças transgridem as regras impostas pelos/as adultos/as nos espaços públicos da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2015c, p. 10).

Outros documentos, como os Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana e os Indicadores trazem o debate sobre esses campos de conhecimento nos princípios contidos no documento, fundamentados nos direitos dos bebês e das crianças pequenas, tais como: “a qualidade das brincadeiras e interações depende das condições que serão proporcionadas aos bebês e às crianças. Assim, as relações de respeito vão se instaurando, a singularidade de cada um vai se reafirmando, as diferenças são vistas, percebidas e acolhidas” (SÃO PAULO, 2015b, p. 22). As crianças carregam marcas sociais na constituição de suas identidades e, por isso, não é possível olhar para as crianças a partir de uma perspectiva neutra, vazia e universal.

Para avançar nessa compreensão, a formação continuada docente é fundamental para:

a construção de práticas pedagógicas que desenvolvam a autonomia, a criatividade e imaginação dos bebês e crianças, considerando que são sujeitos potentes e capazes, que requerem e merecem educadoras e educadores sensíveis e disponíveis às culturas infantis e singularidades vivenciadas no cotidiano (SÃO PAULO, 2015b, p. 44).

Amparada por esse princípio, a DOT-EI/SME da RMESP realizou a formação continuada das professoras que atuavam nas DREs responsáveis pela Educação Infantil. Quinzenalmente, durante todo o dia, as professoras participavam de um grupo de estudos e o tema da Sociologia da Infância estava presente: “*a gente entendia que as formações, na cidade de São Paulo, tinham que conversar com os documentos que estavam sendo publicados; então, as formações serviam para potencializar o documento que chegaria nas escolas*” (Carolina). A professora reforça a opção política dessa decisão:

Um documento que será publicado em 2015-2016 tem que ter a cara do que a gente acredita! (...) A gente teve a necessidade de marcar com aquela posição que a gente entende, de criança, infância. A gente acredita que a infância tem esses marcadores de diferença, que eles precisam ser falados. Eu não posso falar da Educação Infantil sem falar das relações de gênero, sem pensar como esse menino e essa menina está se constituindo hoje, e essas relações de poder que são dadas, para além das crianças, mas entre os adultos também. (Carolina)

No entanto, há um nó em todo esse processo de construção da política paulistana. Produzir um documento que tenha “*a cara do que a gente acredita*” pode mudar a cara da Rede paulistana, mas ainda não é a cara da Rede paulistana, visto as tantas desigualdades que a constituem. Portanto, nessa lógica de construir um documento que tenha essa “*cara que a gente acredita*” – esse “a gente” será problematizado posteriormente uma vez que se relaciona com a rede tecida na configuração do documento – as duas novas dimensões ganharam força e se transformaram em dimensões específicas porque foram também sustentadas pelo debate da Sociologia e da Pedagogia da Infância.

Como que o currículo da infância dialoga com as vozes das crianças? Porque, afinal de contas, nós trabalhamos com sujeitos e não com conteúdos. Se eu não escuto esses sujeitos, como é que eu conheço esses sujeitos? E se eu escuto, o que eu faço com a escuta deles? Então, quando a gente olhou os referenciais nacionais, e a gente se deparou com algumas coisas que lá a gente achava que estava dissolvida; enfim, não tão visível. Um dos debates que a gente fez é o seguinte. A gente estava discutindo um processo de autoavaliação, ou seja, não é uma avaliação censitária, não é uma avaliação em larga escala, não é nada disso, não é uma avaliação para ranquear escola. A gente queria um instrumento que a escola se olhasse e, a partir dessa autorreflexão, pudesse qualificar as suas práticas. Como que a gente, então, faria um processo de autoavaliação na Educação Infantil, se a gente não escutar essas crianças? Então, a escuta também entrou nesses Indicadores, que são as duas dimensões que nascem, para além do federal: a Dimensão Étnico-Racial e de Gênero e a Dimensão da Escuta. (Renata)

Ao pensarmos na articulação entre as duas dimensões, precisamos estar alertas sobre a importância de um olhar e uma escuta atenta às crianças pequenas, desde bebês, que seja capaz de perceber suas inquietações sobre si mesmos/as, sobre as relações com o outro e sobre o mundo.

Porque através da escuta das crianças, também, que a gente percebe como o tema de gênero, ele está todo o tempo entre os bebês; a gente não está falando de crianças grandes, como a gente costuma dizer. Crianças bem pequenininhas, que não querem brincar de balé, que é uma fala de uma criança nossa aqui: “Menino não pode dançar balé”. E aí, a gente faz o que diante dessa fala? A gente normaliza: Ah, então, tá. Menino não quer dançar balé, então você vai brincar de carrinho. Ou, eu tomo essa frase como um problema, indicador de uma desigualdade presente, e a gente vai fazer uma discussão junto com as crianças; é lógico, respeitando todas as especificidades, ninguém vai dar aula de gênero para as crianças bem pequenininhas, uma aula teórica. Mas como a gente faz isso com as crianças bem pequenininhas? (Renata)

Há duas formas distintas de intervenção, que se complementam: “a intervenção do/a educador/a perante situações que naturalmente surgem no cotidiano”, questionando, problematizando, criando conflitos cognitivos nas crianças; e “a intervenção intencional do/a educador/a através da realização de atividades previamente planejadas” (CARDONA et al, 2015, p. 119), como a organização do espaço, a seleção de livros e brinquedos que levem para as crianças e suas famílias referências positivas sobre as diferenças. A pergunta de Renata, destacada na citação, geradora de tantas outras que envolvem as disputas e as tensões no

processo de inserir gênero no documento, será retomada no capítulo 4. Faço, portanto, um **segundo arremate**: o tecido sobre o qual seria feito o bordado estava definido. O risco, as linhas, as cores e os pontos seriam escolhidos no fazer do bordado, ou, nos termos de Elias, “a forma, o ritmo, as ações” que fariam parte do jogo.

3.3. ENTRE FIOS, TRAMAS E TRANÇADOS: A COSTURA DO ÍNDIQUE PAULISTANO

O processo de construção do documento relatado neste subitem estruturou-se a partir da história contada nos documentos oficiais impressos (Indicadores e relatórios técnicos das assessoras e consultora) e nos vídeos das gravações dos seminários disponibilizados no canal da SME, ou seja, do discurso oficial. Ao longo da tessitura desse bordado, complemento o relato com algumas falas das entrevistadas, mas ainda sem trazer as tensões e as disputas que permearam o processo, tampouco a discussão sobre a inserção das questões de gênero no documento. Utilizando-me de vários textos políticos que circulam em torno dessa política pública, apresento cada etapa do processo de construção dos Indicadores.

Primeiro momento: I Seminário Regional Qualidade e Avaliação na Educação Infantil

O desafio foi lançado no I Seminário Qualidade e Avaliação na Educação Infantil, realizado no dia 13 de setembro de 2013. Estavam presentes diretoras e coordenadoras³⁶ dos CEIs diretos, indiretos e conveniados e das Emeis. Esse mesmo seminário foi realizado sete vezes, de forma descentralizada, envolvendo as equipes das 13 DREs, entre os meses de setembro e novembro de 2013.

Nesse primeiro seminário de abertura³⁷, Sonia Larrubia iniciou contextualizando a Educação Infantil no município de São Paulo e o desafio de se pensar um documento de avaliação que envolvesse as mais de duas mil unidades educacionais; apresentou a concepção de Pedagogia da Infância que a Rede vem construindo desde 2003: a criança como principal protagonista do ato educativo; a indissociabilidade do cuidar e educar do fazer pedagógico; o acesso aos bens culturais construídos pela humanidade; a valorização da diversidade cultural

³⁶ Pelo fato de a maioria das profissionais ser mulher, utilizarei o feminino ao me referir a elas. Isso não significa desvalorizar a inserção dos homens neste espaço. Pelo contrário, considero tão importante inserir os homens em profissões consideradas femininas, como o contrário. Quando necessário, farei a distinção entre o feminino e o masculino.

³⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PizyW1RoKEg> (Parte I) e <https://www.youtube.com/watch?v=G7NUb-ntE54> (Parte II). Acesso 28 de abril de 2017.

das crianças e suas famílias; o destaque ao brincar e à ludicidade, às expressões das crianças; a organização do espaço e tempo como elementos fundamentais (espaço como terceiro educador); a promoção da autonomia, entendendo como as experiências da vida prática social como conteúdo da EI; a integração entre diferentes idades; a parceria com as famílias, em um processo de escuta; o estender o espaço educativo ao bairro e à cidade; a busca da continuidade educativa em direção do Ensino Fundamental; e a concepção de um currículo e um projeto político pedagógico em constante construção.

Maria Malta Campos fez um panorama histórico do debate sobre as concepções distintas de avaliação e qualidade na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e apresentou alguns documentos que compõem políticas públicas para a área. Em seguida, foi apresentado um vídeo de autoria de Bruna Ribeiro sobre a experiência de autoavaliação de quatro CEIs, tendo sido utilizado o Indique-EI. A partir de então, foi lançado o desafio às unidades educativas que estavam presentes no Seminário: realizar a aplicação do Indique-EI e adequá-lo à realidade paulistana.

No final de 2013 e no início de 2014, 20% das unidades responderam ao convite da DOT-EI e fizeram a autoavaliação. A equipe surpreendeu-se positivamente: *“441 unidades já é maior que qualquer experiência que já existiu no Brasil”* (Bruna). Sonia compartilha desse sentimento: *“tivemos até uma agradável surpresa porque a gente imaginava que chegasse a umas 130 unidades, umas 100 unidades. E aí, qual foi a nossa surpresa?”*.

Segundo momento: Formação nas DREs e Realização da autoavaliação nas UEs

O segundo momento, ocorrido em outubro e novembro de 2013, foi a “realização de formações descentralizadas para representantes das Unidades que optaram por participar da autoavaliação para orientar a aplicação da metodologia proposta no documento adotado” (SÃO PAULO, 2016, p. 12). A equipe optou por manter a metodologia de aplicação do Indique-EI, por meio de cores:

Verde - Caso o grupo avalie que essas ações, atitudes ou situações existem e já estão consolidadas na instituição, deverá atribuir a elas a cor verde, indicando que o processo de melhoria já está num bom caminho. **Amarela** - Se, na instituição, essas atitudes, práticas ou situações ocorrem de vez em quando, mas não estão consolidadas, o grupo lhes atribuirá a cor amarela, o que indica que elas merecem cuidado e atenção. **Vermelha** - Caso o grupo avalie que essas atitudes, situações ou ações não existem na instituição, atribuirá a elas a cor vermelha. A situação é grave e merece providências (SÃO PAULO, 2016, p. 18).

A assessora Bruna Ribeiro ficou responsável pela formação das profissionais que coordenariam o processo avaliativo nas unidades: coordenadoras e diretoras. Portanto, a partir

do agrupamento das 13 DREs sob o princípio de “*valorizar os territórios*” (Bruna), realizaram-se sete encontros regionais. Depois desses encontros, cujo objetivo era fazer a formação para o uso da metodologia das “*pessoas que iam liderar o processo de autoavaliação*” (Bruna), as UEs realizaram as vivências de autoavaliação participativa proposta pelo Indique-EI, entre dezembro de 2013 e fevereiro de 2014.

Como a metodologia prevê a participação de todos os segmentos da UE – professoras, diretoras, coordenadoras, funcionárias dos diversos setores – e famílias, para que o momento da autoavaliação aconteça, é necessário, além da equipe gestora preparar espaços para debates nos pequenos grupos (dimensões) e um espaço maior para a plenária final, definir pessoas responsáveis pela coordenação e relatoria dos subgrupos. As relatoras e relatores, bem como coordenadoras e coordenadores poderiam ser da unidade ou familiares/responsáveis e pessoas da comunidade.

Papel do[a] coordenador[a]: O coordenador cuidará para que todas as perguntas sejam respondidas no tempo previsto, buscando chegar, depois da discussão, a consensos sobre a situação da Unidade Educacional em relação aos indicadores ou identificando as opiniões conflitantes quando não for possível estabelecer um consenso. Além disso, ele ajudará o grupo a compreender como se dá o processo de atribuição de cores.

Papel do[a] relator[a]: O relator será responsável por tomar nota, cuidar da elaboração do quadro-síntese e expor na plenária o resultado da discussão do grupo, com base nesse quadro. A exposição dos relatores à plenária deverá incluir as justificativas para escolha das cores atribuídas a cada um dos indicadores e à dimensão, assim como mencionar as eventuais divergências que não obtiveram consenso naquele pequeno grupo (SÃO PAULO, 2016, p. 17).

Logo, o conhecimento prévio da metodologia e do documento é aspecto fundamental para o dia da autoavaliação. Ademais, o papel de coordenação e relatoria é permeado por disputas, tensões e jogos de poder que o documento não prevê, não apenas, mas principalmente em questões polêmicas, como as de gênero. Essas questões serão costuradas no próximo capítulo.

Terceiro momento: Reunião com supervisores e representantes DREs, Reuniões regionais com UEs que aplicaram o Indique-EI e Reunião setorial SME

No terceiro momento, aconteceram “reuniões descentralizadas para troca de experiências entre os representantes das Unidades que realizaram a autoavaliação e para encaminhamento de registros, demandas e sugestões a SME” (SÃO PAULO, 2016, p. 12). Percebendo a importância das equipes das DREs para “sensibilização, acompanhamento e apoio às unidades durante o processo de autoavaliação participativa” (CAMPOS; RIBEIRO, 2016, p. 29), foi realizada uma reunião em fevereiro de 2014 com quatro objetivos:

a) apresentar as etapas já realizadas em 2013; b) propiciar que os participantes conhecessem outras experiências brasileiras que utilizam a avaliação institucional participativa; c) realizar um balanço e troca de experiências entre as DREs; e, em especial, d) pactuar os próximos passos (CAMPOS; RIBEIRO, 2016, p. 29).

Nesta reunião, foram apresentados e discutidos instrumentos elaborados pelas assessoras e pela DOT-EI para acompanhamento e registro de dados que pudessem subsidiar a construção do documento paulistano. Questionários e roteiros para construção de relatos sobre o processo de disseminação e de autoavaliação foram encaminhados às DREs e às unidades que tinham tido a experiência com o Indique-EI. Nos meses de março e abril de 2014, essas UEs foram convidadas para oito reuniões regionais para:

troca de experiências e sugestões para a continuidade do processo; seleção dos problemas identificados na autoavaliação cujos encaminhamentos não estão no âmbito escolar, demandando apoio de órgãos específicos para sua solução; sugestões para a adaptação do documento de forma a produzir os Indicadores da qualidade na educação infantil paulistana (CAMPOS; RIBEIRO, 2016, p. 33, grifos meus).

No final dos encontros, questionários e relatos de unidades foram coletados e, posteriormente, analisados e publicados pelas assessoras Maria Malta Campos e Bruna Ribeiro no primeiro Relatório Técnico, intitulado “Autoavaliação institucional participativa em unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo” (2016), do qual uso trechos para tecer este bordado: *“todos esses dados do questionário, que já diziam dos Indicadores – o que funcionou, o que não funcionou, da metodologia, o que deu certo, o que não deu – todos esses dados foram sistematizados”* (Bruna). Neste momento, o documento ainda se denominava Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana, conforme destacado na citação. A mudança do nome será apresentada posteriormente, visto que traz implicações na concepção de qualidade.

Quarto momento: II Seminário Regional Qualidade e Avaliação, com especialistas nacionais

Entre os meses de julho e setembro 2014 aconteceram, também de forma descentralizada, sete edições do II Seminário Regional Qualidade e Avaliação, que tiveram objetivo compartilhar as experiências de autoavaliação daquelas unidades que se dispuseram a aplicar o Indique-EI. Segundo o próprio documento, o convite foi feito a toda a Rede, incluindo as unidades que não haviam participado da aplicação.

A gente voltou para as regiões, com um segundo seminário, chamando todas as unidades de novo, não só as que aplicaram, mas as que não haviam aplicado, para que as unidades que aplicaram os Indicadores pudessem contar para as colegas como é que foi essa experiência, se foi boa, se não foi, quais as dificuldades e tal. (Sonia)

Nesses seminários, sempre articulando as 13 DREs, a dinâmica era o compartilhar das experiências pelas unidades que aplicaram o documento, mediadas por professoras-pesquisadoras convidadas, que tinham participado da construção do Indique-EI. Participaram dos seminários, entre os meses de julho e setembro de 2014, com o apoio financeiro do MEC, as professoras Vânia Carvalho de Araújo (UFES), Vanda M. Ribeiro (Cenpec), Catarina Moro (UFPR), Ana Paula Soares da Silva (USP-RP), Sílvia Helena Vieira Cruz (UFCE), Maria Thereza Marcílio (RNPI e Avante – Bahia) e Sandra Zákia de Sousa (Feusp).

A essa altura, Rita Coelho, então coordenadora da Coedi/MEC, interessada em acompanhar o movimento que a RMESP estava fazendo, além do apoio financeiro na vinda das professoras-pesquisadoras, abriu um edital para contratar especialista e apoiar a iniciativa. A partir de então, a professora Marina Célia Moraes Dias participou do processo como consultora do MEC/SEB/Coedi.

[Rita] desconhecia dentre as experiências que houve no Brasil, da aplicação dos indicadores, um número de unidades tão grande como o nosso no caso, que foi 441, que houvesse aplicado os indicadores todos de uma vez (...). Então a Professora Rita se interessou em conhecer mais de perto esse processo que São Paulo estava vivendo. Aí o MEC abriu o credenciamento para contratar um especialista que pudesse acompanhar e fazer um relatório do processo de São Paulo para que o MEC, em cima desse processo, pudesse pensar também na reescrita do seu nacional que, no fim, por todas essas mudanças que estamos vivendo, ainda não aconteceu, mas quem sabe um dia isso possa acontecer? (Sonia)

Nos relatórios técnicos da consultora Marina Célia Moraes Dias (BRASIL, 2014b; 2015a; 2015b) é explicitada a origem do projeto de consultoria, que foi uma parceria entre MEC e Unesco, de Apoio ao Desenvolvimento de Estratégias de Implementação do PNE no tocante às políticas públicas de Educação Básica. A iniciativa surgiu no contexto da criação da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, iniciada no governo Dilma e extinta no governo Temer, com a revogação da portaria que criava o Sinaeb, mencionada no capítulo 2. O estabelecimento da consultoria deu-se a partir das necessidades apontadas pelo monitoramento do uso do Indique-EI de “fortalecer o papel e a atuação das SMEs, associar mecanismos de apoio financeiro e incluir aspectos de gestão” (BRASIL, 2015b, p. 10). O objetivo seria, a partir da experiência de São Paulo, construir uma proposta estratégica e sistemática para subsidiar o trabalho das SMEs, na EI, elencando recomendações para as políticas, e organizar uma consulta pública de caráter nacional, pelo MEC, visando a revisão dos indicadores nacionais. Cabe reiterar que essa articulação com o MEC, a partir da mediação da professora Rita Coelho, aponta-nos pistas de como a configuração de força vai se constituindo para favorecer o processo de construção de uma política pública.

Quinto momento: Composição do GT para escrita do documento paulistano

Após a aplicação do Indique-EI, foi construído um GT, nomeado “Comissão Ampliada para Escrita dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil do Município de São Paulo”, composto por 39 pessoas, tendo representantes de DRE, representantes das UEs, assessoras e consultora do MEC e a equipe técnica de DOT-EI.

Depois desse seminário, foi que a gente então montou essa Comissão Ampliada, pegando todos os relatos que foram colocados nesses seminários. Inclusive, algumas pessoas da Comissão foram representantes de escolas que apresentaram os Indicadores. Então, se você for ver aqui atrás, no documento, tem a relação de todas as pessoas e aí você vai ver que tem, inclusive, de unidades educacionais. Então, essas pessoas das unidades educacionais foram pessoas que apresentaram as suas experiências nesse seminário. (Sonia)

Quadro 1 - Composição da Comissão Ampliada para Escrita dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana

Profissionais por tipo de representação	Número
DOT-EI	8(9)*
DREs	13
EMEIs*	7
CEIs diretos*	3(2)*
CEI conveniado	1
CEUs (CEU-EMEIs* e Núcleo Educacional de CEU)	3
Assessoras e mestrandas da PUC	4

Fonte: (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p.11)

* Os números que estão entre parênteses foram inseridos por mim e correspondem à relação de nomes e vinculações das integrantes da Comissão Ampliada, apresentada ao final do documento por diferirem desses apresentados pelas assessoras.

Sobre a composição da Comissão, é um aspecto fundamental para se pensar na configuração da política pública. Renata especifica a composição da Comissão, chamando a atenção para o caráter diverso da RMESP:

Esse grupo tinha representantes dessa Rede, absolutamente, diversa, que é a rede municipal, aqui, em São Paulo; então, tinha coordenador, tinha professor, tinha diretor da rede conveniada, porque os CEIs têm os diretos, como esse que a gente está, e os conveniados; enfim, tinha representante de toda a ordem ali dentro daquele grupo. (Renata)

Segundo Kelly, “a construção do documento como um todo foi coletivamente, foram 13 DREs que participaram; então, todas as regiões de São Paulo estavam representadas”. No entanto, conforme o quadro 1 e a relação dos nomes que constam ao final do documento, é possível perceber que das três professoras de CEI integrantes da Comissão, duas eram de uma mesma instituição direta (CEI Suzana Campos de Tauil) e apenas uma representava um CEI conveniado (CEI Jardim Eledy), o que demonstra um desequilíbrio na representação das creches, visto que o número de creches conveniadas é maior do que o número de creches diretas e indiretas. Além disso, apesar de o relatório das assessoras e a fala das entrevistadas

apontar que as 13 DREs estavam contempladas, ao analisar a relação dos nomes e instituições às quais as professoras estavam vinculadas à época da construção dos Indicadores, percebe-se que não havia representante da DRE São Mateus, enquanto havia duas professoras representantes da DRE Capela do Socorro. Essa constatação não tira a riqueza do documento, mas aponta tensões não explicitadas na própria constituição da Comissão.

Pensar quem foram essas professoras que compuseram a Comissão, em especial a Dimensão 5, trará elementos importantes para entendermos a configuração do documento. Das 39 integrantes da Comissão, apenas dez eram professoras de CEIs e EMEIs. As outras 29, com exceção das quatro profissionais externas à RMESP – assessoras, consultora do MEC e pesquisadora da PUC-SP – estavam vinculadas a algum cargo de gestão e/ou formação, escolhido politicamente. Logo, esse aspecto já sinaliza que a escolha ou a indicação das professoras precisaria ser de um grupo com maior formação e que estivesse alinhado com a concepção de EI que se pretendia construir – ou fortalecer – na Rede. De fato, para estar à frente da escrita de um documento que estivesse alinhado ao campo da EI precisariam ser pessoas que já estivessem envolvidas com os campos de diálogo.

O objetivo da Comissão foi construir o documento paulistano a partir dos relatos experiência e das sugestões enviadas pelas unidades após a aplicação do documento nacional no final de 2013 e início de 2014. Inicialmente, a equipe da DOT-EI e as assessoras sistematizaram os dados colhidos dos questionários e relatos depois da aplicação do Indique-EI e apresentaram para a Comissão, cujos trabalhos começaram em setembro de 2014.

Um grupo de trabalho (GT) foi formado para essa tarefa, com participação ampla de setores técnicos e educadores da rede. Muitos dos resultados analisados neste relatório, relevantes para esse trabalho do GT, foram apresentados e discutidos em reuniões de trabalho ao longo dos anos de 2014 e 2015. Ao lado de subsídios colhidos durante e após a realização da autoavaliação de 2015, os dados aqui apresentados contribuíram significativamente para esse objetivo (SÃO PAULO, 2016, p. 64).

O desafio que seguiu foi, portanto, construir um documento que tratasse das especificidades da Educação Infantil paulistana:

Então, nessa Comissão, quando passaram os seminários, a gente pegou o documento nacional e começou a discutir como seria o nosso documento: o que a gente poderia mudar no documento nacional para que o nosso documento ficasse mais com a cara da cidade de São Paulo? E mais, com as especificidades que nós vínhamos trabalhando aqui na gestão em São Paulo? (Sonia)

Foram aproximadamente sete meses de trabalho – de setembro de 2014 a março de 2015 – até a primeira publicação. As primeiras reuniões foram coletivas, sempre com as 39 pessoas da Comissão, discutindo sobre o formato e a frequência das reuniões e como trabalhariam no documento. O debate girava em torno das sugestões trazidas pelas UEs, a

partir da aplicação do Indique-EI, e pelas próprias professoras que compunham a Comissão. Inicialmente, as reuniões foram mensais, mas passaram a ser quinzenais, *“por conta da proximidade do trabalho, da imensidade do trabalho; já tínhamos olhado para os indicadores federais e aí começou a discussão se seriam as mesmas dimensões, se ampliaria, se diminuiria”* (Carolina).

No segundo momento, as professoras foram divididas em subcomissões, considerando as sete dimensões do documento nacional e a decisão da inserção das duas novas dimensões: “Relações étnico-raciais e de gênero” e “Participação, escuta e autoria de bebês e crianças”. *“Quando a gente decidiu quais seriam as dimensões que a gente iria fazer, o que a gente achava que deveria conter no nosso documento, as pessoas se reorganizaram em subcomissões”* (Sonia). As professoras destacaram que a escolha partiu do interesse de cada uma e que tinha sido *“bem espontâneo”* (Edilene) ou, como relatou Kelly, *“foi de livre e espontânea vontade, na verdade; as pessoas escolheram as dimensões que queriam ficar e eu escolhi essa, por afinidade ao tema e por achar que era o momento, que a gente precisava tratar desse assunto”*.

Porém, segundo relatos, nem mesmo a escolha das subcomissões foi isenta de disputas. *“Tinha dimensão que todo mundo queria ficar e tinha dimensão que ninguém queria ficar”* (Maria). As duas subcomissões que não tiveram tanta adesão foram as Dimensões 7 – Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo e 9 – Rede de Proteção Sociocultural: unidade educacional, família, comunidade e cidade. De fato, *“tinham alguns grupos maiores para as demais dimensões, mas alguns foram concentrando”* (Elaine). Interessante pensar que a primeira se remete às questões do cuidado e a uma concepção equivocada de assistencialismo, o que nos traz a preocupação de que o debate entre cuidar e educar ainda precisa ser aprofundado. E a segunda, por abordar temas que, de forma equivocada, não têm relação com a escola, como as redes de proteção e o conceito de Cidade Educadora, também nos inquieta a refletir sobre a urgência dessa articulação.

Carolina chama atenção para outro ponto importante, especialmente no que se refere à dimensão das relações étnico-raciais e de gênero. Ressalta que a escolha foi por afinidade, mas também como uma defesa política: *“eu preciso me marcar dentro desse espaço para garantir que alguma coisa saia, minimamente”*. Logo, como a compreensão da escrita do documento pela Comissão é um dos objetivos da pesquisa, o debate será retomado e problematizado sob o olhar de gênero, entendido aqui tanto como categoria de análise, como de objeto de investigação.

Sexto momento: III Seminário Regional Qualidade e Avaliação na Educação Infantil Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana

Em março e abril de 2015 foi realizado o III Seminário Regional Qualidade e Avaliação na Educação Infantil para apresentação da versão preliminar dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana: “*nós fizemos seminários também para apresentar essa versão preliminar*” (Sonia). Organizado de forma descentralizada, participaram supervisoras e profissionais de DOT-P do primeiro encontro do dia 27 de março de 2015; nos outros oito encontros de abril participaram, principalmente, coordenadoras pedagógicas e diretoras.

Apresento, de forma resumida, o primeiro deles³⁸; inicialmente, a primeira mesa foi composta por três integrantes da Comissão Ampliada: Sonia, como diretora da DOT-EI, Bruna, como assessora do projeto, e Marina Célia, como consultora do MEC. Sonia resgata, historicamente, a necessidade de se debruçar sobre a avaliação da EI e a escolha da gestão por uma proposta de AIP, sintetiza o processo de construção do documento até aquele momento e reforça o diálogo com a Coedi/MEC. Aponta as mudanças feitas em relação ao documento nacional: além de inserirem as especificidades em relação aos Centros Educacionais Unificados (CEUs) e ao papel da coordenadora pedagógica, presente em todas as instituições de EI do município, incluindo os CEIs conveniados, reescreveram alguns descritores, tirando o foco nos adultos e colocando as crianças pequenas, desde bebês, como centro do processo educativo, fruto do debate que vinha sendo feito na Rede.

Em seguida, Bruna apresenta, a partir de três pontos centrais destacados pelas equipes gestoras e UEs após a aplicação do Indique-EI: 1) cuidados necessários no processo de mobilização para a AIP, tanto das DREs em relação às UEs, como das UEs em relação às famílias e à comunidade; 2) importância da formação, não apenas sobre a metodologia dos Indicadores, mas da concepção teórica sobre avaliação assumida pela gestão; 3) acompanhamento e apoio às UEs no planejamento e no momento da AIP. Por fim, Marina Célia retoma aspectos sobre a avaliação de qualidade apontados por Sonia e Bruna, marca a importância de um documento de AIP na construção da qualidade, a partir da noção de qualidade negociada de Bondioli, remete-se à pedagogia da esperança de Paulo Freire para afirmar que o processo de construção dos Indicadores, coordenado pela DOT-EI, além de seu

³⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UfWMPmZxP9s> Acesso em: 29 abr. 2017.

potencial formativo, contribui para a construção de políticas públicas de EI no âmbito maior da SME-SP e do MEC.

A segunda mesa teve a participação de representantes da Comissão Ampliada, que apresentaram sucintamente as principais discussões sobre cada uma das nove dimensões. Em relação à Dimensão 5 – Relações Étnico-raciais e de gênero – até então Dimensão 8 –, a professora Elaine representou a subcomissão e destacou que a dimensão nasce da defesa e do reconhecimento das diferenças étnico-raciais e de gênero na infância para promoção da igualdade e de uma EI de qualidade. Aponta o desafio de romper o silêncio sobre essas temáticas e de inseri-las no cotidiano das creches e pré-escolas. Sinaliza o diálogo feito com o campo teórico da EI que reconhece os marcadores sociais como parte do debate sobre qualidade. Cita as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que inserem no currículo a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena, reforçando o compromisso com a igualdade étnico-racial e de gênero, ainda que tenha explicitado apenas os pressupostos legais sobre as relações étnico-raciais.

Explicita a definição dos quatro indicadores que compõem a dimensão e a escolha do título, uma vez que a forma como se constroem as diferenças, positiva ou negativamente, se dá a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos. Por fim, destaco sua fala final sobre o avanço da política pública paulistana ao inserir essa dimensão em um documento de avaliação de qualidade, uma vez que o documento nacional Indicadores da Qualidade na Educação – Relações raciais na escola, de 2013, além de não ser específico para a EI, não se articula a outras dimensões de qualidade educacional.

Sétimo momento: Autoavaliação institucional participativa em toda a rede com a utilização dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana e discussão e elaboração do Plano de Ação com a participação de toda equipe da UE e representantes das famílias

Após a aplicação do Indique-EI (momento dois), as unidades foram convidadas a fazerem um registro sobre o processo: *“Como foi? Quais as dificuldades? Quais os entraves? Do que sentiram falta? E a partir disso, a gente também pôde analisar para pensar; tanto que, várias coisas no que se refere aos Indicadores, foram organizadas de lá”*. (Elaine). Partindo da metodologia proposta pelo Indique-EI, as unidades tiveram que se adequar ao que já havia sido planejado durante o ano para inserir a aplicação do documento nacional e a realização do plano de ação, que aconteceu no mesmo dia. Porém, devido às dificuldades surgidas nesse processo, solicitaram que *“se era uma proposta da Secretaria, que a*

Secretaria, então, reservasse dentro do calendário de atividades um dia em que a unidade pudesse fazer isso de uma forma mais tranquila” (Sonia).

Portanto, a partir de 2015, foram inseridos no calendário dois períodos diferentes para a aplicação dos Indicadores e, posteriormente, para a elaboração do plano de ação. A opção foi estabelecer períodos e não datas fixas, no sentido de contemplar as especificidades das unidades: *“isso também foi uma coisa legal, porque a SME podia determinar um dia”* (Edilene). Dessa forma, o sétimo momento do processo de construção já contou com um efeito dessa política pública: a garantia de uma data no calendário para a aplicação da AIP e a elaboração do plano de ação.

Em 2015, após a aplicação da versão preliminar do documento, foram distribuídos para as unidades educativas, por meio das DREs, questionários com perguntas sobre a experiência da aplicação³⁹: *“Então foi um diálogo bem interessante porque, de certa forma, quando a gente faz um instrumento como esse tem o tal do pré-teste, não é?”* (Sonia). Paralelamente, o GT responsável pela escrita do documento recolheu sugestões e críticas das UEs.

E a gente optou para não fazer um pré-teste só com algumas unidades, porque se a gente quer que aquele documento seja um documento democrático, que permita a participação do maior número de unidades, então vamos fazer um pré-teste com todas as unidades. Foi o que a gente pensou em fazer, isso que ocorreu. Então nós lançamos a versão preliminar e todas as unidades puderam conhecer o documento, aplicar e mandar, claro que nem todas mandam sugestões, mas todas as unidades que quiseram, puderam enviar as suas sugestões e a gente se debruçou nisso. (Sonia)

Oitavo momento: Revisão do documento paulistano pelo GT e IV Seminário Regional Qualidade Social e Avaliação na Educação Infantil

A partir dos questionários sobre a aplicação da versão final e das sugestões colhidas no sexto momento, quando da apresentação da versão preliminar dos Indicadores, o GT fez a revisão do documento e publicou a versão final.

Após a aplicação realizada na rede municipal no primeiro semestre de 2015, buscou-se, por diversos meios, recolher informações sobre como havia ocorrido a autoavaliação e a elaboração do plano de ação nas unidades, de forma a identificar as principais dificuldades enfrentadas, e os principais potenciais identificados na proposta, para selecionar as sugestões e críticas que deveriam ser consideradas na revisão da versão preliminar do documento. A equipe de DOT recolheu abundante material, com a colaboração das DREs, e organizou as principais sugestões enviadas pelas unidades por temas, dimensões e indicadores do documento, assim como comentários sobre a metodologia indicada para o trabalho de grupo e para a plenária, organização prevista no documento para as reuniões de autoavaliação e de elaboração do plano de ação (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p. 12).

³⁹ Uma análise mais detalhada dos questionários pode ser vista no Relatório técnico 2015-2016, publicado pela Fundação Carlos Chagas (CAMPOS; RIBEIRO, 2017) e na tese de Meire Festa (2019).

Entre março e abril de 2016, seguindo a proposta dos seminários descentralizados, foram realizados 13 encontros do IV Seminário Regional Qualidade Social e Avaliação na Educação Infantil para apresentação da versão final dos Indicadores, após a revisão pelo GT. No entanto, ao contrário dos outros seminários em que foram juntadas as DREs, neste último, foi realizado um em cada DRE, visto que o convite foi aberto às professoras, funcionárias das UEs e às famílias e não apenas à equipe gestora.

Apresento uma síntese do seminário realizado no dia 7 de abril de 2016⁴⁰, no CEU Alvarenga (DRE Santo Amaro), organizado em três mesas. A mesa de abertura foi composta pelas professoras Sonia Larrubia e Marina Célia Dias, integrantes da Comissão Ampliada, por Erika Fischer, representante da São Paulo Carinhosa, política municipal da primeira infância, por Sonia Marcon de Barros, diretora da DRE Santo Amaro, e por Fátima Aparecida Antônio, diretora da COPED.

A segunda mesa foi composta por Sonia Larrubia, Bruna Ribeiro e Marina Machado da Rocha, da SME/DOT Educação Especial, que também participou da Comissão Ampliada. Sonia anunciou que o evento era também uma celebração do processo realizado. Fez um histórico de todo o trabalho realizado e apresentou as demandas suscitadas à DOT-EI a partir da aplicação da versão preliminar do documento, em 2015, que foram agrupadas em: formação, estrutura física e material, carreira, organização das unidades. Bruna situa a EI no campo das políticas de avaliação, reiterando a concepção de qualidade posta no documento. Reitera que, na proposta de AIP, parte-se da premissa de que a responsabilidade é de todos os sujeitos e instituições envolvidas. Finaliza refletindo que a experiência de três anos no processo de construção do documento já possibilitou avanços, mas ainda são muitos os desafios. Marina conta sobre as questões que envolveram o debate e a decisão sobre a não inclusão de uma dimensão específica para pensar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Considerando o momento histórico do campo, a opção foi por manter a inclusão das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AHSD) de forma transversalizada nos Indicadores.

Em seguida, na terceira e última mesa, foram apresentadas, por representantes de cada subcomissão, as principais mudanças nas dimensões, a partir das sugestões advindas da aplicação da versão preliminar. Aquelas sugestões não acatadas foram justificadas a partir das opções teóricas e políticas assumidas no documento. Em relação à Dimensão 5, Elaine representa novamente a subcomissão e reforça o que tinha falado no seminário anterior sobre

⁴⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M-1BmjrdStQ> Acesso em: 30 abr 2017.

a importância de uma dimensão que considera os marcadores sociais de bebês e crianças pequenas, propondo o rompimento de uma lógica racista e sexista. Relata que houve sugestões de supressão dos descritores que envolviam esse debate, a partir de uma concepção equivocada de que situações de preconceitos e discriminações não envolvem os bebês e as crianças pequenas, reiterando a urgência da reeducação das educadoras e educadores para as relações étnico-raciais. Justifica a não exclusão desses descritores, fazendo um contraponto entre o que é polêmico e o que é direito.

Aponta a importância dos descritores sobre a religiosidade em função da intolerância religiosa, sobretudo em relação às religiões de matriz africanas. Elenca as modificações e inserções realizadas nos descritores, apontando que os textos explicativos (*boxes*) sobre conceitos ou leis que estavam ao final do documento, na seção “Para saber mais...”, foram trazidos para a dimensão para facilitar a leitura e o esclarecimento necessário ao longo do debate. Ressalta que foram incluídas, nos boxes, apenas as leis sobre a inserção da cultura e a história africana, afro-brasileira e indígena, uma vez que não há pressupostos legais sobre as questões de gênero. Destaco que, dentre os três descritores modificados, a professora não justificou a mudança no descritor 5.2.3, que retirou o debate sobre o banheiro separado por sexo na EI. Retomarei essa questão no Capítulo 4.

Nono momento: Autoavaliação institucional participativa em toda a rede com a utilização da versão final dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana e Discussão e elaboração do Plano de Ação com a participação de toda equipe da UE e representantes das famílias

Com uma tiragem de 30 mil exemplares distribuídos para todas as unidades de Educação Infantil paulistanas, a versão final do documento foi publicada em 2016. Importante destacar que, conforme já sinalizado anteriormente, a construção dos indicadores paulistanos aconteceu concomitantemente com a escrita de outros dois documentos que fazem parte da política pública paulistana: Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015b) e Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015c).

Considerando as especificidades da rede paulistana, houve três mudanças principais do documento nacional para o local: em algumas dimensões, foram incluídos ou modificados indicadores e excluídos outros; houve acréscimo, em algumas dimensões, de questões relativas aos CEUs; e passou-se de sete para nove dimensões.

Quadro 2 - Comparação entre o documento nacional (2009) e o documento paulistano (2016)

	Documento nacional	Documento paulistano
Título	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista
Texto Inicial número de páginas	16 p. (inclui ilustrações)	20 p.
Texto Inicial acréscimo	----	Seção “Perguntas e respostas” (3 p.)
Dimensão 1	Planejamento Institucional	Planejamento e Gestão Educacional
Dimensão 2	Multiplicidade de experiências e linguagens	Participação, escuta e autoria de bebês e crianças
Dimensão 3	Interações	Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias
Dimensão 4	Promoção da saúde	Interações
Dimensão 5	Espaços, materiais e mobiliários	Relações étnico-raciais e de gênero
Dimensão 6	Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais	Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais
Dimensão 7	Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social	Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo
Dimensão 8	----	Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores
Dimensão 9	----	Rede de Proteção Sociocultural: Unidade Educacional, família, comunidade e cidade
Indicadores (totais)	26	32
Total de páginas	64	72

Fonte: (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p. 14)

Nota-se que houve, além de uma mudança nos nomes e na ordem de algumas dimensões, uma alteração no nome do documento, que, apesar de pequena, traduz o avanço no debate com a concepção de qualidade assumida: indicadores “de qualidade” e não “da qualidade” permitem dizer que a qualidade é construída e, “*neste momento, na cidade de São Paulo, o que a gente entende que seriam Indicadores de Qualidade está aqui*” (Sonia). É a natureza negociada da qualidade, nos termos de Bondioli (2004), construída no contexto de cada unidade educativa a partir do processo contínuo de autoavaliação, na busca sinérgica de fins e valores compartilhados.

Apesar de o documento paulistano ser mais longo do que o nacional, as professoras, em seus depoimentos, ressaltaram muitas vezes que um dos desafios na escrita do documento era seu tamanho: “*a gente tinha um limite de páginas para escrever*” (Edilene). No Relatório Técnico 2015-2016, as assessoras ponderaram que, apesar de 54% das unidades que responderam ao questionário de avaliação do processo de construção dos Indicadores terem avaliado o formato do documento como “muito longo e deveria ser mais sucinto”,

essas opiniões acabaram não sendo totalmente acatadas na revisão final do documento, principalmente devido ao fato da inclusão de duas novas dimensões de qualidade - julgadas muito importantes por todos os envolvidos na elaboração do documento paulistano - terem demandado mais espaço no texto. Entretanto, houve um esforço da Comissão Ampliada para sintetizar indicadores e eliminar repetições de questões, contemplando dessa maneira essa queixa das unidades. (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p. 29).

Este esforço, no entanto, não foi sem negociações, especialmente, quando se tratava das novas dimensões. O que acaba sendo retirado do texto é o que se considera como menos importante, de forma consensual ou não, a depender das relações de poder no decurso do jogo. Além disso, o desafio foi “*partir do zero, porque não tinha nada escrito*” (Edilene), mas sempre em diálogo com outros materiais já produzidos, especialmente na temática das relações étnico-raciais. As tensões e o enfoque nos materiais com os quais as professoras dialogaram para a escrita da dimensão serão retomados posteriormente.

Se na primeira experiência de aplicação dos indicadores paulistanos, em 2015, o foco da DOT-EI e das assessoras foi buscar subsídios para analisarem a experiência de aplicação, em 2016, o objetivo foi dirigido para a elaboração do Plano de Ação, após a aplicação da versão final do documento. Dessa forma, foram realizadas 13 oficinas descentralizadas durante os meses de junho a setembro de 2016, com 50 representantes das unidades em cada uma delas. Nessas oficinas, as representantes das UEs presentes responderam a cinco questionários e, as que se dispuseram, entregaram cópia dos planos de ação construídos nas unidades⁴¹.

Os relatórios técnicos publicados pelas assessoras sobre todo o processo de construção dos Indicadores referem-se ao período de 2013 e 2014 e de 2015 e 2016. A partir dos relatórios, seguem dois quadros que sintetizam partes diferentes do processo. Esse primeiro quadro foi sistematizado e publicado no primeiro relatório até o momento em que a Comissão começou a revisar a versão preliminar do documento a partir da aplicação em 2015.

Quadro 3 – Principais momentos e atividades – set. 2013-dez. 2015

Momento	Atividades	Período
I	I Seminário Regional: Qualidade e Avaliação na EI	set. a nov. 2013
II	Formação nas DREs Realização da autoavaliação nas UEs	out. a nov. 2013 desde dez. 2013
III	Reunião com supervisores e representantes DREs Reuniões regionais com UEs que aplicaram o <i>Indique-EI</i> Reunião setorial SME	fev. 2014 mar.-abr. 2014
IV	II Seminário Regional com especialistas nacionais	jul. a set. 2014

⁴¹ Uma análise mais detalhada das oficinas pode ser vista no Relatório Técnico 2015-2016, publicado pela Fundação Carlos Chagas (CAMPOS; RIBEIRO, 2017) e na tese de Meire Festa (2019).

V	Composição do GT para escrita do documento paulistano	desde set. 2014
VI	III Seminário Regional	abr. 2015
VII	Autoavaliação institucional participativa em toda a rede com a utilização dos <i>Indicadores da qualidade da educação infantil paulistana</i> Discussão e elaboração do Plano de Ação com a participação de toda equipe da UE e representantes das famílias	4 a 16 maio 2015 1 a 12 jun. 2015
VIII	Revisão do documento paulistano pelo GT	até dez. 2015

Fonte: (CAMPOS; RIBEIRO, 2016, p. 26) - Nota: UE - Unidade Educacional; GT - Grupo de Trabalho.

O quadro abaixo, publicado no segundo relatório, resume o percurso após a escrita da primeira versão, com os seminários, reuniões e oficinas realizadas.

Quadro 4 – Seminários e encontros de acompanhamento realizados em 2015 e 2016

Atividade	Período	Nº de encontros regionais	Conteúdo
GT Escrita – Indicadores da EI Paulista (1ª Versão)	Set./2014 a Mar./2015	-----	Adaptação e ampliação do documento do MEC a partir dos dados sobre a experiência de aplicação de 2013/2014
Seminário - Percurso para aplicação dos <i>Indicadores da Qualidade na EI Paulista</i>	Mar. a Abr./2015	8 encontros regionais	Apresentação do documento paulistano aos gestores das UEs* de EI da rede municipal
GT Escrita – Indicadores da EI Paulista (Versão Final)	Ago. a Dez./2015	Revisão da 1ª versão do documento paulistano, a partir dos dados sobre a experiência de aplicação de 2015	GT Escrita – Indicadores da EI Paulista (Versão Final)
IV Seminário Regional Qualidade Social e Avaliação na Educação Infantil	Mar. a Abr./2016	13 encontros regionais	Apresentação da versão final do documento paulistano pelo GT Escrita; apresentação sobre os Planos de Ação
Reunião com equipes de DREs e DOT-EI	Abr. de 2016	Avaliação das experiências de autoavaliação nas UEs de cada DRE	Reunião com equipes de DREs e DOT-EI
Oficinas Regionais sobre os Planos de Ação	Jun. a Set./2016	13 oficinas regionais 50 representantes de UEs cada	Discussão sobre a experiência de elaboração dos Planos de Ação nas UEs

Fonte: (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p. 17) - Nota: UE - Unidade Educacional; GT - Grupo de Trabalho.

A seguir, apresento como o documento se estrutura, em sua versão final, de 2016. Ressalto que as mudanças mais polêmicas que se referem à Dimensão 5 serão apresentadas no Capítulo 4, uma vez que trazem as tensões e as disputas na configuração de uma política de qualidade.

3.4. INDIQUE PAULISTANO: O LADO DA FRENTE DO BORDADO FINAL

Então, o primeiro passo foi aplicar os indicadores federais e começar a olhar para ele com a cara da educação paulistana. (Renata)

Os Indicadores organizam-se da seguinte forma: uma apresentação é feita pela DOT-EI, resumindo seu processo de construção. O documento destaca que, ao propor a construção de uma cultura de autoavaliação participativa nas unidades de Educação Infantil, sua publicação torna-se um marco para a cidade de São Paulo, em um momento em que a Educação Infantil completava 80 anos de trajetória. Resgata a noção de qualidade apontada por Anna Bondioli, afirmando que:

não é um valor absoluto, não é um produto, não é um dado, mas sim se constrói, através da consciência, da troca de saberes, do confronto construtivo de pontos de vista, do hábito de pactuar e examinar a realidade, da capacidade de cooperar para aspectos da “transformação para melhor” (SÃO PAULO, 2016, p. 6).

Na introdução, apresenta a escolha por iniciar a construção a partir da aplicação do Indique-EI nas UEs que “*se desafiavam a utilizar os indicadores*” (Sonia) e os objetivos do documento:

os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana têm como objetivos auxiliar as equipes de profissionais das Unidades Educacionais, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, a desenvolver um processo de autoavaliação institucional participativa que leve a um diagnóstico coletivo sobre a qualidade da educação promovida em cada Unidade, de forma a obter melhorias no trabalho educativo desenvolvido com as crianças (SÃO PAULO, 2016, p. 7).

Ao falar da qualidade na Educação Infantil, a partir da compreensão de qualidade negociada (BONDIOLI, 2004), destaca o potencial transformador do documento ao oferecer “subsídios para reflexão e a construção de um caminho próprio e contextualizado para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido com as crianças e a comunidade” (SÃO PAULO, 2016, p. 8). Aprofundando a noção de qualidade, reforça que dimensões de qualidade sejam definidas para que “um determinado conceito de qualidade seja explicitado e possa ser concretizado para situações reais do cotidiano” (SÃO PAULO, 2016, p. 9). Apresenta as nove dimensões que compõem o documento, explicitando que as duas dimensões novas, relativas às relações étnico-raciais e de gênero e à participação, escuta e autoria das crianças pequenas, desde bebês, já haviam sido apontadas como necessárias a partir de outros momentos de aplicação do Indique-EI.

Há uma sessão dedicada a explicar que as **dimensões** se desdobram em **indicadores** que são compostos por **descritores**, ou seja, questões que devem ser respondidas coletivamente, segundo os seguintes princípios:

O princípio dos direitos fundamentais das crianças – reconhece que a criança deve estar no centro das prioridades da Instituição de Educação Infantil. Assim, em todas as dimensões e indicadores, as questões procuram focalizar seus direitos, suas necessidades, seus potenciais e os meios necessários para que sejam respeitados;

O princípio da participação – expressa por meio da metodologia adotada na realização da autoavaliação, em que as diferentes vozes e olhares devem ser contemplados em todas as etapas do debate e nas tomadas de decisão (SÃO PAULO, 2016, p. 11).

Com base nesses princípios, a avaliação de cada indicador deve sinalizar os caminhos a serem percorridos em busca de melhorias da qualidade das unidades, por meio da construção de um plano de ação. Sobre esse ponto, destaca que a construção do plano de ação e o diálogo e apoio com a gestão municipal são imprescindíveis na busca por qualidade, uma vez que são necessárias políticas públicas para garantir as condições adequadas no que se refere ao espaço, aos materiais, à formação docente – inicial e continuada, ao plano de carreira docente, às condições de trabalho e a outros indicadores de qualidade postos no documento. Isto é, deve haver uma estreita relação entre a macro e a micropolítica e a consciência de que a culpabilização da instituição educativa ou do poder público pelos desafios enfrentados não beneficiará a busca pela qualidade.

A experiência de aplicação do Indique-EI, realizada nos anos de 2013 e 2014 com 441 unidades educativas da Rede que aceitaram o convite da SME, é relatada, destacando os objetivos e cada etapa do trabalho, composta pela aplicação, realização de seminários regionais, encontros de formação, reuniões para trocas de experiências e a criação de um GT, responsável pela elaboração dos Indicadores. Nesse processo, em diálogo com professoras, coordenadoras pedagógicas, diretoras e supervisoras escolares, a partir de impressões e opiniões sobre os potenciais e desafios apresentados na aplicação do Indique-EI, foram adotadas pela SME algumas diretrizes para a aplicação da versão paulistana que acontecerá a partir de 2015:

- a inclusão da realização da autoavaliação nas Unidades de Educação Infantil no calendário oficial da Rede Municipal, com duas datas previstas: uma dedicada à autoavaliação e outra dedicada ao plano de ação;
- a garantia de uma relativa flexibilidade para as Unidades agendarem essas datas, fixando-se dois períodos de 15 dias cada durante o primeiro semestre, em que as datas poderiam ser escolhidas para a realização da autoavaliação e do plano de ação;
- o apoio e a orientação da DOT-EI junto aos representantes das DREs, realizando encontros de formação e troca de informações;
- o apoio e a orientação das equipes das DREs junto às respectivas Unidades;
- a coleta de informações para encaminhamento de demandas e registro da experiência;
- a incorporação das sugestões encaminhadas pelas Unidades sobre o conteúdo do documento na elaboração, por um GT representativo, da versão preliminar dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016, p. 14).

Antes de especificar cada dimensão, o documento apresenta a metodologia de aplicação. Destaca as duas etapas distintas, mas complementares: a AIP e o plano de ação, os objetivos e

as orientações sobre cada uma. Este trecho é permeado por fotos de momentos das autoavaliações nas unidades realizadas nos dois primeiros anos da gestão. Perguntas e respostas foram elaboradas sobre possíveis dúvidas que as unidades poderiam ter no momento da autoavaliação e da elaboração do plano de ação, a partir da experiência adquirida em outras aplicações.

A partir de então, são apresentadas as nove dimensões, compostas por um texto de apresentação, os indicadores e respectivos descritores. Há também em algumas páginas pequenas caixas de texto com explicações de especificidades da rede paulistana, trechos de leis ou definição de conceitos. São elas as dimensões: Dimensão 1 - Planejamento e Gestão Educacional; Dimensão 2 - Participação, escuta e autoria de bebês e crianças; Dimensão 3 - Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; Dimensão 4 – Interações; Dimensão 5 - Relações étnico-raciais e de gênero; Dimensão 6 - Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; Dimensão 7 - Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; Dimensão 8 - Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores; Dimensão 9 - Rede de Proteção Sociocultural: Unidade Educacional, família, comunidade e cidade. Ao final, estão inseridas as referências bibliográficas utilizadas, os modelos de quadros a serem utilizados e a lista das profissionais que compuseram a Comissão Ampliada.

A DOT-EI, na construção dos Indicadores, ao partir do documento nacional, em diálogo com o que já estava consolidado no campo da EI no Brasil, colocou-se o desafio de avançar no debate, a partir das especificidades da EI paulistana, visto que os indicadores nacionais foram construídos *“para dar conta do Brasil inteiro, que é muito diverso, algumas coisas são muito gerais”* (Bruna). Logo, já era esperado que algumas adaptações fossem feitas para se adequar à realidade paulistana. Dessa forma, tendo como ponto de partida que a ideia *“não era inventar a roda”*, mas *“respeitar todo o acúmulo histórico que já tinha na área da Educação Infantil”* (Bruna), a SME/DOT-EI assumiu o desafio de responder ao debate sobre avaliação da Educação Infantil, construindo seu próprio documento, mas que tivesse *“a cara da Rede”*, característica destacada por todas as entrevistadas.

Como os indicadores nacionais *“já sistematizavam alguns direitos, consensuados, fundamentais das crianças, a ideia era partir dali, mas se apropriando desses direitos”* (Bruna). No entanto, as entrevistadas destacam que *“havia algumas coisas que ali não estavam, ou que estavam diluídas no seu corpo, como um todo”* (Renata). Comentários como *“Poxa, mas tem questões muito específicas, aqui, na rede, como os CEUs”* (Bruna) foram

levantados. “*Como é que a gente incorporaria temas que ali estavam, ou velados ou distribuídos e não emergiam para a discussão com mais atenção?*”. Logo, “*a questão étnico-racial e de gênero e a questão da escuta apareceram nessas discussões*” (Renata).

Importante destacar que “dar maior espaço para questões abordadas em documentos do MEC publicados após os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, como a atenção às relações de raça e etnia e as relações de gênero” (SÃO PAULO, 2016, p. 14) foi uma sugestão que emergiu a partir das vivências com o Indique-EI nas unidades em 2013 e 2014. Essa demanda pode significar que, de certa forma, o debate sobre essas temáticas já estava posto, com maior ou menor intensidade, de forma mais ou menos centralizada na RMESP, em cada DRE, em cada unidade educacional (UE) e nas práticas individuais de cada professora.

Portanto, como visto na composição do documento e nas mudanças realizadas em relação ao Indique-EI, trazer a “cara da Rede” seria, na perspectiva das entrevistadas, abordar as especificidades da estrutura da própria RMESP, como os CEUs, mas também, do ponto de vista político, avançar no debate teórico que já estava posto no campo da EI e em alguns momentos das políticas de formação continuada da Rede, além de considerar as marcas da história da EI paulistana.

Eu acho que dentro de uma escola, onde a gente tem 99,9% de professoras... dentro de uma Rede Municipal de São Paulo, a creche nasce do quê? Do movimento feminista, na década de 70. São as mulheres que dão o start para que se criem creches nessa cidade. Então, por toda essa história, por toda essa composição, inclusive, da estrutura atual, essas questões de gênero, elas não podem ser apagadas. (Renata)

Como todas as redes municipais de EI, em São Paulo, também há uma rede feminina, composta majoritariamente por mulheres. E muitas dessas mulheres com uma longa trajetória de atuação e/ou militância na área de Educação Infantil no magistério paulistano, o que certamente trouxe uma configuração de gênero importante para a consolidação dessa política pública. Por outro lado, diante do tamanho e da complexidade que é a RMESP, não é possível desconsiderar as desigualdades regionais do município de São Paulo: “seu gigantismo é proporcional à intensidade e à complexidade dos seus desafios urbanos e das suas desigualdades” (CARREIRA, 2013a, p.11). Portanto, esse cenário nos mostra que a “cara da Rede” é bem diversa e desigual.

Nesse contexto, a partir do relato do processo de construção dos Indicadores, por meio dos documentos oficiais, com uma ou outra tensão destacada pelas entrevistadas, e da apresentação da versão final do documento, faço um **terceiro arremate**: escrita do documento, seminários de discussão e avaliação, mas ainda sem entendermos o porquê de cada nó e das muitas pontas soltas. A EI paulistana tem uma cara bem diversa e desigual e,

portanto, o desafio é de construir uma cara que estampe e valorize as diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero, de idade, entre outras. Ainda assim, as tensões e disputas fazem parte desta construção e estarão mais detalhadas no lado avesso do bordado.

3.5. DIMENSÃO 5: ARRANJOS ENTRE OS MARCADORES DE GÊNERO E ÉTNICO-RACIAL

O primeiro contato com o documento, ao analisar especificamente a Dimensão 5, chamou minha atenção pela forma como estavam colocadas as questões de gênero e as questões étnico-raciais. A impressão que tive sobre as questões étnico-raciais aparecem com mais força foi confirmada já na primeira entrevista realizada: *“no documento as questões de gênero ainda poderiam ter mais força. Raça está mais sobressalente”* (Sonia).

Um olhar mais atento ratificou minha percepção inicial. Analisei, portanto, a dimensão em sua completude: o texto introdutório, os indicadores e os descritores que o compõem, os textos explicativos ao longo da dimensão e as referências bibliográficas ao final. O objetivo dessa análise, conforme já explicitado no início deste trabalho, não foi colocar em disputa os marcadores de gênero e étnico-racial, mas perceber a força de um e de outro para articular com a configuração social posta no contexto da produção do texto. O texto introdutório da Dimensão 5 apresenta a perspectiva da inserção das questões de gênero no cotidiano da Educação Infantil a partir da intencionalidade da prática.

Assumir este compromisso requer que as educadoras e os educadores, assim como o Projeto Político-Pedagógico, considerem os pressupostos legais, ou seja, que as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas, os materiais (livros, bonecas(os), brinquedos, filmes, revistas) e ambientes estejam planejados e organizados de forma a combater o racismo, preconceito e discriminação racial/gênero, bem como de construir a percepção positiva das diferenças étnico-raciais e de gênero. Assim, vivenciando um ambiente educacional igualitário na concretude, no qual se respeita e discute as diferenças, possibilitando a autoestima dos bebês e crianças negras, indígenas, imigrantes e brancas (SÃO PAULO, 2016, p. 45).

No entanto, nesse texto inicial, já temos pistas de como as questões étnico-raciais iriam se sobressair em relação às de gênero:

Convidamos a comunidade escolar a investigar e refletir sobre e como o **racismo** tem se perpetuado no espaço educacional e como são valorizadas e representadas as **diferentes populações negras, indígenas, brancas e imigrantes** e, deste modo, construir caminhos que orientem o fazer e o pensar da educação para que esta seja, efetivamente, para todos(as) (SÃO PAULO, 2016, p. 46, grifos meus).

O texto que se inicia pontuando “combate do racismo e sexismo, assumindo o compromisso com a promoção da igualdade étnico-racial e de gênero” (p. 45) termina apenas com o racismo. Além disso, dos seis quadros explicativos que constam ao longo da Dimensão

5, apenas um se refere a gênero: “Sexismo: é o termo que se refere ao conjunto de ações e ideias que privilegiam determinado **gênero** ou **orientação sexual** em detrimento de outro gênero (ou orientação sexual)”. (SÃO PAULO, 2016, p. 45). Vale dizer que sexismo é o conjunto de ações e ideias que privilegiam determinado sexo, no caso, o masculino, em um processo construído a partir das desigualdades de gênero. De fato, essas desigualdades são construídas a partir da polarização e da hierarquização entre o que é considerado feminino e masculino em uma suposta determinação biológica. Segundo o Glossário Gênero e Diversidade Sexual, sexismo é a “discriminação ou tratamento indigno a um determinado sexo – na história recente, o feminino”. As ações e ideias que privilegiam determinada orientação sexual é chamada de homofobia, mas “como as representações acerca do sexo e sexualidade estão vinculadas ao binarismo de gênero e à heteronormatividade, a homofobia também é uma forma de sexismo” (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009, p. 40).

Os outros textos explicativos da Dimensão 5 referem-se todos às questões étnico-raciais: pareceres e resoluções sobre Educação das Relações Étnico-raciais (nacionais e municipal); referências às leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 e os conceitos de racismo, discriminação racial e preconceito, a partir do texto da professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes (2005). Não há uma explicação sobre o conceito de gênero, fruto ainda de muitas incompreensões. Elaine, ao apresentar, em um dos seminários, as mudanças realizadas na Dimensão 5 após a aplicação da versão preliminar, destaca que não foram feitos textos explicativos com pressupostos legais sobre gênero porque não havia até então. De fato, conforme mostrado anteriormente, ainda não se conseguiu aprovar diretrizes curriculares sobre Educação, gênero e sexualidade.

As referências bibliográficas, ao final, trazem um único material que aborda as questões de gênero, ainda que não faça um debate conceitual: os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança (BRASIL, 2009a). Ao contrário, no debate sobre raça/etnia, as referências contemplam as leis federais que alteram a LDB e inserem a obrigatoriedade da temática da história e da cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2003) e indígena (BRASIL, 2008) nos currículos da Educação Básica, as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004b), os Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola (CARREIRA; SOUZA, 2013) e outras pesquisas de referência (GOMES, 2005; BENTO; SILVA JR.; CARVALHO, 2012). Não há referências a pesquisadoras ou pesquisadores que abordam a questão de gênero.

Ao apresentar a Dimensão com o objetivo de construir “um currículo que vise à reeducação das relações étnico-raciais e de gênero e a quebra do silêncio sobre estas questões, principalmente quando estamos a falar de bebês e crianças bem pequenas” (SÃO PAULO, 2016, p. 45), destaca-se que, para que a unidade educacional assuma o compromisso de não transformar a diferença em desigualdade, é necessária a construção de um ambiente educativo igualitário em sua concretude, que leve em conta os quatro indicadores: 1) Currículo e prática pedagógica; 2) Relacionamentos e atitudes; 3) Atuação dos profissionais; 4) Construção positiva da identidade.

Ao analisar cada indicador da Dimensão 5, ainda que não tenha sido intencional por parte das professoras que escreveram o texto, uma vez que não há referências bibliográficas referentes a gênero ao final do documento, é possível perceber positivamente que os indicadores e seus respectivos descritores relacionam-se aos quatro elementos elencados por Scott (1988) que produzem e são produzidos pelos sujeitos a partir das relações sociais estabelecidas: normas, símbolos, instituições e identidades. Iniciam os descritores abordando a dimensão política do debate ao problematizarem o PPP e outras ações institucionais, ainda que, pela forma como escreveram, o descritor 5.1.1 coloque gênero como sinônimo de sexo: “o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional explícita, por escrito e em suas ações, o compromisso com a educação antirracista e com a **igualdade de direitos entre os gêneros masculino e feminino?**” (SÃO PAULO, 2016, p. 46). Ao longo dos outros descritores, abordam normas e símbolos, ao falarem de atitudes, interações, experiências, articulando também à construção das identidades. Renata traz um exemplo do cotidiano:

Tem alguns descritores que são de atitudes; quer dizer, quando eu me deparo com uma discriminação de gênero, por exemplo, os meninos que impedem as meninas de entrar na brincadeira de futebol, e as meninas vão reivindicar o seu direito. Eu posso ter uma professora que diz: “Ai, olha, futebol é coisa de menino. Vem cá, brinca de outra coisa”. Ou eu posso ter uma professora que vai lá e vai tentar abrir uma negociação com esses meninos, de tentar entender: “Por que menina não pode brincar de futebol?”. O inverso também acontece: Por que os meninos não podem mais chorar? Por que os sentimentos dos meninos, muitas vezes, são desconsiderados e os das meninas mais considerados? Especialmente, sentimentos que envolvem melancolia, choro, tristeza. Parece que quando olha o menino triste, a gente dá uma menor importância do que quando olha uma menina triste, parece que os meninos têm que superar esses sentimentos de forma natural, que não é verdade também (Renata).

Dos 24 descritores que compõem a Dimensão 5, agrupei-os em cinco arranjos que pautam: 1) as questões étnico-raciais, 2) as questões de gênero, 3) a intersecção entre as questões étnico-raciais e de gênero; 4) a intersecção de gênero a partir de raça e 5) a intersecção de raça a partir de gênero, conforme quadro a seguir. Todos os descritores da Dimensão 5 encontram-se ao final deste trabalho, no Apêndice C.

Quadro 5 – Arranjos sobre as relações étnico-raciais e de gênero nos descritores da Dimensão 5

	Arranjo	Descritores	Quantidade
1	Questões étnico-raciais	5.1.2, 5.1.3, 5.1.5, 5.1.6, 5.1.7, 5.2.5, 5.3.2, 5.4.1	8
2	Questões de gênero	5.1.4, 5.2.3, 5.2.4, 5.3.1, 5.4.6	5
3	Intersecção entre gênero e relações étnico-raciais	5.1.1, 5.2.1, 5.2.2, 5.3.3, 5.3.4, 5.3.5	6
4	Intersecção de gênero a partir das relações étnico-raciais	5.4.2, 5.4.3, 5.4.4, 5.4.7	4
5	Intersecção das relações étnico-raciais a partir de gênero	5.4.5	1

Fonte: elaborado pela autora.

Apresento, a seguir, um exemplo de cada arranjo. Construí esse caminho para que eu conseguisse perceber como e com que força as questões de gênero foram colocadas no documento. A definição dos arranjos foi em função das pautas que cada descritor traz, de forma mais explícita, sob minha perspectiva.

No arranjo 1, composto por oito descritores, utilizam-se expressões tais como raça, etnia, relações étnico-raciais, negros, indígenas, imigrantes, afro-brasileira, cultura africana, racismo, leis 10.639/2003 e 11.654/2008. Inseri também, nesse arranjo, os descritores que se relacionam à religião, visto que a intolerância religiosa está atrelada ao preconceito racial (CARREIRA; SOUZA, 2013), fato destacado por Elaine na apresentação da versão preliminar. Logo, acrescentam-se às primeiras, orações, rituais, comemorações, liberdade religiosa, educação laica. Essas expressões compõem os descritores para pautarem a valorização de novos conhecimentos e visões sobre as culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e imigrantes; uma educação laica e de respeito à diversidade religiosa, em especial às religiões de matriz africana; os avanços e os desafios das leis acima citadas; e a construção positiva das diferenças étnico-raciais.

Arranjo 1 – 5.1.7 A Unidade Educacional mantém a prática de rever e rediscutir coletivamente o Projeto Político-Pedagógico, buscando analisar avanços e desafios no que se refere à implementação da LDB alterada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.654/2008? (SÃO PAULO, 2016, p. 47).

No arranjo 2, composto por cinco descritores, foram inseridos os descritores que trazem expressões como gênero, meninos e meninas, contraposição a ideias machistas e profissionais da educação do sexo masculino. São pautados temas como a desconstrução de filas, divisão de equipes, brincadeiras e brinquedos de meninas e meninos, a valorização da expressão de sentimentos, emoções, atitudes e preferências por ambos por sexos, a oportunidade dada aos meninos de se fantasiarem, cuidarem do outro, limparem e organizarem o espaço coletivo; e a

valorização da presença de profissionais do sexo masculino atuando plenamente com crianças pequenas, desde bebês. Importante mencionar que não considere, neste arranjo, o descritor 5.1.3 que destaca as educadoras e os educadores, uma vez que o foco são os conhecimentos e visões sobre as culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e imigrantes e não as questões de gênero.

Arranjo 2 – 5.1.4 As educadoras e educadores organizam vivências e estimulam experiências onde as crianças possam brincar sem que haja a distinção entre brinquedos/brincadeiras de meninos e meninas? (SÃO PAULO, 2016, p. 46).

A intersecção entre as questões de gênero e étnico-raciais foi colocada no arranjo 3. Os seis descritores referem-se a dimensões político-pedagógicas, frente ao compromisso por uma educação antirracista e pela igualdade de gênero; à atuação das e dos educadores e das UEs diante de situações de xingamentos, piadas, apelidos preconceituosos e racistas e ao estímulo que meninos e meninas têm em compartilhar seus sentimentos e aflições perante essas situações; à organização das UEs de momentos formativos para discutirem essas pautas, em especial, àquelas leis já citadas; e aos cuidados, atenção e acolhimento que os bebês e as crianças pequenas recebem sem que haja privilégio de gênero, raça e etnia. Em todos eles, há os termos gênero e relações étnico-raciais e outras expressões que se aludem a eles: meninos e meninas, sexismo, raça, etnia, negros, indígenas, imigrantes, antirracista, racismo.

Arranjo 3 – 5.3.3 Todos os bebês e crianças (meninos e meninas) recebem os mesmos cuidados, atenção e acolhimento no momento da troca de fraldas/roupas, do banho, do choro e dos conflitos, sem que haja privilégio de gênero, raça e etnia?

Os arranjos 4 e 5 também trazem a intersecção necessária e urgente, porém, em minha leitura, cada um deles abarca de forma mais explícita as pautas de um ou outro tema. No arranjo 4, a forma como os quatro descritores foram escritos apresenta as questões raciais em intersecção com gênero, porém, a depender da mediação no momento da AIP, as questões de gênero podem ou não ser suscitadas no debate. No descritor abaixo, a valorização da beleza, do cabelo, de penteados e das características físicas e culturais são temas do movimento negro, todavia, outras formas de feminilidades e masculinidades também podem ser discutidas a partir deste descritor:

Arranjo 4 – 5.4.2 Os bebês e crianças negras, indígenas e imigrantes têm oportunidade de conhecer e ouvir por parte das educadoras e educadores falas positivas sobre sua beleza, seu cabelo, penteados e demais características físicas e culturais?

As feminilidades e as masculinidades podem aparecer da mesma forma nos outros três descritores desse arranjo que mencionam a construção positiva da imagem, da estética e das diferentes identidades étnico-raciais e de imigrantes a partir da oferta de representações

positivas nos materiais, paredes e murais das UEs; oportunidade de bebês e crianças pequenas terem seus cabelos cuidados, acariciados e penteados; apresentação de diferentes profissões, personagens, como heróis/heroínas e príncipes/princesas.

Por fim, o arranjo 5, composto por apenas um descritor, traz a mesma lógica, porém, pautando de maneira mais evidente as questões de gênero, podendo ou não suscitar o debate das questões étnico-raciais dependendo da configuração posta no momento da AIP.

Arranjo 5 – 5.4.5 Existe também a escolha intencional de histórias que apresentem as meninas como aventureiras, heroínas e corajosas assim como personagens de princesas? (SÃO PAULO, 2016, p. 46-8).

Ao se discutir sobre outras formas de feminilidades, tirando as meninas de um lugar de submissão, trazer referências de princesas negras, indígenas, sírias, orientais e de outras etnias pode fortalecer a desconstrução de um padrão adulto e eurocêntrico de princesas brancas, magras, loiras e de olhos claros que estão sempre à espera do príncipe encantado, valorizando as diferentes culturas e identidades étnico-raciais.

Ainda que a intersecção esteja posta em 11 descritores, nos arranjos 3, 4, e 5, se juntarmos os arranjos 1 e o 4, temos 12 descritores que pautam as questões étnico-raciais; se juntarmos os arranjos 2 e 5, temos 6 descritores que pautam as temáticas de gênero. Faço, portanto, um **quarto arremate**: os arranjos permitiram confirmar que as questões étnico-raciais se sobressaíram em relação às de gênero. No entanto, o objetivo de fazer esses arranjos não foi hierarquizar os marcadores sociais, nem fragmentar e polarizar o debate, mas dar subsídios para compreender como e com que força gênero se inseriu no documento. No próximo capítulo, por fazer um exercício de olhar para esse bordado pronto, ainda que ele possa ser reinventado, meu desafio foi de tentar perceber, como foram se entremendo aquelas tramas invisíveis aos olhos de quem apenas aprecia a obra de arte para, então, arriscar-me a fazer novas bordaduras.

CAPÍTULO 4 - CONFIGURAÇÃO DE GÊNERO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAMAS INVISÍVEIS

Não é um assunto fácil, que as pessoas gostem de tratar, não é uma coisa que as escolas estejam acostumadas a dizer, não é uma coisa que está presente nos projetos pedagógicos das unidades. Então, assim, hoje, a gente tem essa prática em função de uma legalidade. (Kelly)

O desafio desta pesquisa foi analisar a configuração de gênero de uma política pública para compreender como e com que força se inserem as questões de gênero em uma dimensão de qualidade de um documento de autoavaliação. Com base nos ciclos de política de Ball, meu objetivo inicial na escrita deste trabalho era apresentar o contexto de influência para depois adentrar no contexto da produção do texto, que seria o foco principal. Porém, como o próprio autor pontua, há uma interconexão entre os contextos que torna impossível fazer essa separação.

Considerando a particularidade dessa política, que teve movimentos de construção e reconstrução, com a publicação de uma versão preliminar antes da versão final, elementos do contexto da prática alimentaram e se interpuseram no de produção do texto. Além disso, os depoimentos das professoras trouxeram aspectos sobre os contextos dos resultados e da estratégia política que igualmente se interligaram aos outros contextos. Portanto, mesmo tendo feito um exercício intelectual de apresentar nos capítulos 2 e 3 o contexto de influência, é possível perceber que neles há também aspectos dos outros contextos, assim como, neste capítulo, aparecem como os discursos políticos reverberam-se na produção do texto político.

Este capítulo está dividido em três partes. Retomo, brevemente, o processo de construção do documento para, então, apresentar as tensões e disputas, os avanços e desafios, as estratégias políticas construídas e outras necessárias e a configuração estabelecida que influenciou a feitura dessa política pública paulistana. Na primeira parte deste capítulo, volto-me para a história daquele bordado e, a partir do relato daquelas que o teceram, procuro entender o porquê das escolhas das linhas, dos pontos, das cores e do próprio desenho que se formou. Em seguida, na segunda parte, para avançar na compreensão da configuração de gênero do documento, exploro o avesso desse bordado, aquele lado que poucas pessoas enxergam, para entender algumas marcas deixadas no momento da tessitura, algumas pontas soltas e alguns emaranhados que também compõem o bordado, articulando aspectos da estrutura social, tais como dimensões institucionais, legais e normativas da política paulistana, e aspectos das teias de interdependência estabelecidas na urdidura. Na terceira e última parte, articulo quatro dimensões inter-relacionadas de um ordenamento de uma política de AIP, a

partir das conquistas, desafios e limitações elencados pelas professoras entrevistadas, que, olhadas, por mim, do ponto de vista de gênero, podem se constituir como novas estratégias no enfrentamento às desigualdades e na busca por qualidade social da EI: 1) dimensão administrativa; 2) dimensão participativa; 3) dimensão formativa; 4) dimensão sociopolítica.

4.1.HISTÓRIA DO BORDADO: LINHAS, PONTOS, CORES E FORMA

A gente se reunia em subcomissão, se debruçava um pouco, depurava... eu brincava com elas que a gente estava fazendo algum doce, que a gente ia depurando o doce. Um doce bom, aquele doce caseiro, é quando ele fica bem depurado. (Sonia)

A decisão das linhas, dos pontos, das cores e do próprio risco do bordado não se deu sem disputas e tensões. Definir que as relações étnico-raciais e de gênero fariam parte de uma dimensão que, tanto como as outras, são fundamentais para se pensar na qualidade social da EI, requereu uma luta e o engendramento de muitas estratégias políticas. Antes, porém, retomo, de forma sintética, o processo de construção dos Indicadores, apresentado anteriormente para guiar o entendimento das disputas sobre a decisão de se inserir ou não a Dimensão 5.

Quadro 6 – Síntese das ações no período de 2013 a 2014

Ano	Ações
2013	1) seminários descentralizados para apresentação da proposta, com ênfase nas concepções que aquela gestão trazia de educação infantil, currículo e avaliação, a partir de uma demanda por uma política nacional de avaliação da EI; 2) proposta de aplicação do Indique-EI, por adesão; 3) formação nas DREs sobre a metodologia de aplicação proposta no Indique-EI;
2014	4) realização das autoavaliações nas unidades que se voluntariaram, iniciando no final de 2013; 5) avaliação do processo, por meio de reuniões, seminários, questionários e apresentação de pôsteres; 6) composição do GT de escrita do documento;
2015	7) seminários descentralizados para apresentação da versão preliminar dos Indicadores; 8) realização das autoavaliações em todas as unidades da Rede; 9) avaliação do processo por meio de questionários; 10) revisão do documento a partir das sugestões advindas dos seminários e dos questionários das UEs;
2016	11) seminários descentralizados para apresentação da versão final do documento; 12) realização das autoavaliações em todas as unidades da Rede; 13) oficinas regionais de avaliação do processo.

Fonte: elaborado pela autora.

O ponto de partida foi o momento em que se formou a Comissão Ampliada para a escrita dos indicadores paulistanos. Durante o processo, foram entregues questionários que alimentaram a escrita do documento: “*esse questionário foi passado no início, no meio e no*

fim do processo para a gente ir acompanhando. E mesmo quem não pôde ir teve a oportunidade de responder o questionário, de enviar depois” (Bruna). Na primeira reunião, os dados colhidos durante a avaliação da aplicação do Indique-EI foram apresentados pelas assessoras: *“mostrar como a rede sentiu que foi isso e discutir. Então, desde questões metodológicas, do tempo, do tamanho do documento, até a pertinência dos Indicadores”* (Bruna). A incorporação no calendário anual da Rede foi uma sugestão acatada que teve um efeito positivo já na primeira aplicação da versão paulistana.

Quadro 7 – Aplicações da autoavaliação na rede municipal de Educação Infantil de São Paulo por ano, abrangência e instrumentos utilizados

ANO	INSTRUMENTO	UNIDADES	CALENDÁRIO ESCOLAR
2013/2014	<i>Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC)</i>	Por adesão 441 unidades	Não previsto
2015	<i>Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana (versão preliminar)</i>	Todas 2.323 unidades	Previstos dois dias, um para a autoavaliação e outro para o plano de ação
2016	<i>Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (São Paulo, SME)</i>	Todas 2.559 unidades	Previstos dois dias, um para a autoavaliação e outro para o plano de ação

Fonte: (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p. 6)

Dentre as sugestões apresentadas, várias delas faziam referência ao conteúdo do Indique-EI e já, naquele momento, é indicada pela Rede a necessidade da *“marcação de gênero e sexualidade”* (Elaine). Bruna lembra-se de sugestões como: *“se a gente está discutindo qualidade, temos que olhar para essas questões, das relações étnico-raciais e de gênero”* (Bruna). No primeiro questionário, as unidades apontaram aquilo que sentiram falta no documento nacional. Após as aplicações das versões paulistanas, os questionários trouxeram a experiência de debater os temas inseridos.

Um fio interessante para puxarmos remete-se à fala de Bruna: *“mesmo com tantas diferenças entre as Regionais, esses temas apareciam em todas. A questão da inclusão apareceu em todas, de gênero, menos. Étnico-racial e da escuta de criança”*. Por que gênero apareceu menos nas sugestões? Seria um tema já resolvido na Rede? Ou seria o contrário: é tão velado no cotidiano e polêmico que as professoras ainda não percebem sua importância no dia a dia da Educação Infantil? Ou ainda, quando existe, o debate limita-se a uma discussão binária entre menino e menina ou homem e mulher e não transcende em sua complexidade? Esse e outros fios serão puxados ao longo deste capítulo para entendermos o porquê de o documento ter se configurado da maneira como se apresenta.

Todas as professoras que compuseram a subcomissão responsável pela Dimensão 5 relataram que o debate foi permeado de tensões para que a Comissão Ampliada, composta em sua maioria por professoras da Rede, mas também pela equipe DOT-EI, assessoras e consultora do MEC, chegasse a um acordo sobre três pontos polêmicos: 1) a necessidade de uma nova dimensão que, num primeiro momento, abordasse as relações étnico-raciais e, posteriormente, na intersecção com gênero, dando visibilidade ao tema e não apenas transversalizando nas outras dimensões; 2) a definição sobre quais marcadores sociais comporiam com raça-etnia e gênero o debate sobre as diferenças; e 3) a decisão sobre qual seria o título da dimensão que representasse as concepções do documento acerca da discussão. Essas decisões não foram lineares; as entrevistadas revelam que as concepções foram sendo amadurecidas a cada etapa do processo.

4.1.1. *Por que isso tem que se transformar numa dimensão?*

Que mal há fazer filas de meninas e meninos? Tem mal nisso? Por que vocês têm que botar isso no campo da problematização? Por que a gente tem que indagar essas coisas? Não tem mal nenhum. É brinquedo de menina e menino, está tudo certo. (Renata)

No Relatório Técnico 2015-2016, publicado pelas assessoras, afirma-se que “houve um **consenso geral** sobre a necessidade de inclusão das duas novas dimensões” (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p. 14, grifos meus). Essa fala marca o processo final, mas invisibiliza todas as tensões e disputas ocorridas para que as novas dimensões fossem incluídas, especialmente a Dimensão 5 que traz questões sociais polêmicas e controversas, negadas e silenciadas. Antes, porém, de discutir sobre as polêmicas entre marcar o debate das questões étnico-raciais e de gênero em uma dimensão ou transversalizá-lo ao longo do documento, problematizo como nasce a dimensão. Todas as cinco professoras da Rede que compuseram a Comissão e estiveram envolvidas com a escrita da Dimensão 5 afirmaram que foi um processo bastante tenso. *“Foi tenso porque causou estranheza no grande grupo; a gente teve que bancar, a gente teve que fazer defesas para acontecer, mas, depois que o grupo aceitou, aí foi tranquilo, a gente teve bastante apoio* (Edilene). Nesse processo tenso, as professoras tiveram que se *“constituir como grupo”* (Edilene), uma estratégia usada para fortalecer o debate, durante a análise do documento nacional e das lacunas apontadas pela Rede após a aplicação do Indique-EI, mesmo antes da constituição das subcomissões. Elaine reitera que o processo foi *“tenso, bastante tenso, porque existe um processo de negação nas diferentes instâncias”*.

Em sua visão, “*não foi um processo consensual*” porque ainda existe o não reconhecimento “*das marcas discriminatórias na infância ou mesmo praticadas por parte dos educadores; então, existe um silenciamento*”, apesar do debate já estar pautado no campo da Educação Infantil há anos.

No processo de discussão, ainda no início, o grupo “*começou nessa defesa de ter essa dimensão que tratasse sobre as relações étnico-raciais de forma pontual (...) nesse momento, não tinha a questão de gênero*”. Porém, ao fazerem uma autoavaliação, perceberam que estavam “*deixando questões de gênero para trás*” e, mesmo com uma “*defasagem*” não poderiam deixar de ter um “*olhar interseccional entre raça e gênero*” (Carolina). Elaine confirma que, ao pensarem nessas questões, ainda sem a definição de que seria uma dimensão, o debate passava por “*como é que meninas e meninos negros vão se constituir dentro desse espaço [da Educação Infantil]? Essa intersecção acaba caminhando o tempo inteiro, de gênero com a questão racial. Mas, a princípio, a discussão foi racial*”. Kelly reforça a importância dessa intersecção:

Quando a gente começou a falar da questão de relações étnico-raciais, imediatamente isso veio: “mas como a gente pode, como a gente deve tratar dessa questão, da questão étnico-racial, trazendo à tona essa questão de gênero também, que é tão forte?”. A gente falou disso todo o momento, as duas coisas caminham juntas, estão extremamente ligadas; então, a gente não conseguiu descolar. (Kelly)

Carolina acrescenta que “*foi importante ter essa temática num documento da Prefeitura de São Paulo que tratasse sobre a questão racial*”, considerando que “*o racismo é estruturante de nossa sociedade, desde os bebês*”. A professora pontua:

Quem são as crianças menos abraçadas, menos acariciadas? Pensando nas crianças de Fundamental, quem são considerados indisciplinados? A questão da evasão, da produção de material, da ilustração do material, das histórias que trazem! O quanto isso está misturada a questão da raça e gênero! (Carolina)

Nas instituições educativas, sejam elas das crianças pequenas, desde bebês, sejam elas das crianças maiores, naturaliza-se o governo racial de forma que não se percebe que ele atua em uma estética branca. Desde a creche, há também, em sua micropolítica de funcionamento, uma iniciação à heteronormatividade. Logo, a criança é iniciada em uma gramática que dicotomiza os lugares: homem-mulher, adulto-criança, negro-branco (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2012). Nessa perspectiva, para justificarem a intersecção entre gênero e raça, as entrevistadas apontaram várias formas de como se constrói essa gramática que governa os corpos das crianças:

Os meninos, principalmente, negros, dentro das unidades, sempre são vistos como os bagunceiros, como os mal-educados. Eles são, muitas vezes, negligenciados: “Ai, que isso aí não tem jeito, vai virar bandido”. Então, não dá para descolar, percebe? E as meninas, “as meninas vão ser as diaristas de amanhã”. Então, a gente não

consegue descolar, é muito ligada essa questão do gênero e da raça, o feminino do masculino, é como essa segregação, essa dicotomia, ela aparece; e como é isso com as crianças bem pequenas, porque as crianças percebem isso, elas são afetadas por isso a todo o momento. (Kelly)

A gente achou necessário pensar nesse viés raça e gênero, porque quando você olha para as meninas, pensando na produção da dificuldade, a questão da exclusão, você tem aí um componente racial fortíssimo. Não são só meninas... meninos e meninas negras. Você tem os meninos negros, com o estigma de serem bagunceiros, desde pequeninhos; e as meninas negras, também, desde pequeninhas, com a questão da sexualidade; então, são esses marcadores sociais da raça também vêm junto com gênero. (Carolina)

Quando falas comuns no cotidiano da Educação Infantil são reproduzidas por meninas negras, como *“Ah, mas eu vou me desenhar bonita e loira”* (cinco anos) ou *“Quando eu crescer eu quero ser branca!”* (três anos), qual é a responsabilidade da instituição educativa diante delas, tanto na produção como na desconstrução dessa desigualdade? *“Que livros nós estamos oferecendo? Que brinquedos nós estamos oferecendo? Que práticas nós estamos oferecendo para que uma criança de cinco anos já tenha formado, ou não formado, ou formado essa forma equivocada sua autoimagem?”* (Bruna). *O que você faz? O que a Sara⁴² aprendeu? Quais foram as “aulas” que a Sara teve até os três anos, que já deu a entender para ela que branco vale mais?”* (Renata).

Desde que nascem, as crianças vão se constituindo a partir dos marcadores de raça e gênero, ambos construídos social, cultural e historicamente (FINCO; OLIVEIRA, 2011). Vai se criando uma “estética do corpo, no interior do que é racialmente admitido como belo e hegemônico: o branco” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2012, p. 128): *“diariamente, há um reforço da beleza de umas em detrimento de outras; e aí, de alguma forma, eu vou munindo essa pessoa de elementos para se achar bela e o outro nem tanto assim”* (Elaine).

Nesse sentido, reitero o questionamento sobre a responsabilidade da instituição de Educação Infantil na construção da identidade das crianças. *“Isso é papel da educação, ainda mais na Educação Infantil. É fundamental que, nesse momento em que a criança está construindo a identidade, isso seja feito de uma forma que ela possa construir de uma forma positiva”* (Bruna). Todavia, qual é a micropolítica pedagógica das creches e pré-escolas que faz com que as crianças tenham seus corpos disciplinados, normalizados e normatizados a ponto de rejeitarem as diferenças e a alteridade? (ABRAMOWICZ, 2003).

A inserção de gênero em uma dimensão que, inicialmente, denuncia as relações étnico-raciais, é justificada pelas professoras em função da intersecção desses dois marcadores

⁴² Todos os nomes de crianças e colegas citados pelas professoras são fictícios.

sociais. De fato, ao olharmos o documento, dos 24 descritores, onze deles trazem essa interseccionalidade, tais como no descritor 5.4.4: “É oportunizado a todos os bebês e crianças, meninos e meninas terem seus cabelos cuidados, acariciados e penteados de modo que possibilite a construção de uma imagem positiva de sua estética?” (SÃO PAULO, 2016, p. 48). A depender da configuração estabelecida no momento da AIP, tal descritor pode ou não suscitar o questionamento sobre as muitas feminilidades e masculinidades e até mesmo sobre a heteronormatividade.

Elaine relata que, em um dos seminários regionais, uma mãe de uma criança de uma EMEI, que também é professora e pesquisadora, as questionou sobre a opção de juntar as duas questões em uma dimensão:

Bem, mas a gente pensa que são dimensões que necessitam de uma imersão, por que elas foram juntadas? Porque em alguns pontos vocês conseguem unir essa discussão, mas alguns pontos exigem que se faça essa distinção, para que mais uma vez não haja uma mistura que acaba não colaborando muito para a discussão”.
(Elaine)

Mesmo tendo intersecções, o grupo entendeu que, “*conceitualmente, o ideal seria que a gente tivesse uma dimensão para pensar as relações étnico-raciais e uma dimensão para pensar as questões de gênero*” (Elaine). Porém, havia um limite em relação ao tamanho do documento. Conforme mostrado anteriormente no quadro comparativo entre as versões, a paulistana era maior, visto que tinha inserido duas dimensões, apesar do esforço de síntese da Comissão, já que havia sido uma demanda da própria Rede não ter um documento tão grande. Logo, “*para que a gente não perdesse o espaço de discussão, a gente preferiu aglutinar mais, mas manter, inclusive, na titulação para que todos vissem que foi uma discussão de gênero*” (Elaine). Ou, como afirmou Carolina, “*nesse **jogo de forças**, e realmente atendendo o apelo da comunidade escolar, a gente teve que tirar algumas coisas e juntar outras*”. Bruna lembra que

num determinado momento, se cogitou separar para uma não ganhar mais visibilidade que outra, daí teve toda uma discussão de que essas categorias também estão muito próximas; quando se discute a discriminação racial, tem a questão da mulher, que é difícil separar; então, teve toda uma discussão conceitual, se separava ou se não (Bruna).

Essa fala nos mostra algumas das disputas presentes na construção do documento: uma dimensão com os dois marcadores traria o risco de um ficar invisibilizado? Teriam força para garantir que houvesse uma dimensão específica para cada marcador, considerando que a conquista da Dimensão 5 já foi bastante tensa e polêmica? Nesse sentido, no contexto em que viviam, as professoras relatam que preferiram garantir a intersecção a ter que optar por excluir

alguma delas ainda que *“conceitualmente a gente poderia explorar muito mais as duas dimensões se elas fossem de forma separadas”* (Elaine).

Todas as professoras ressaltam que, no debate sobre a relação entre as questões de gênero e étnico-raciais pesou a ordem prática. Quanto maior o documento, mais difícil seria a operacionalização, a logística, o tempo para discussão. E essa foi uma cobrança da Rede: a dificuldade com o tamanho e o tempo para aplicação. Certamente, assim como o *“currículo é sempre um universo de disputas”* (Elaine), a escolha entre o que fica e o que sai também é um jogo de disputas e “vence” o que é considerado mais importante ou mais estratégico naquele momento, ou ainda, quem exerce o poder com maior força.

Uma das professoras ressalta que, mesmo tendo um foco menor em gênero, o desafio foi tentar *“fazer os descritores com muita qualidade para ter um peso”* (Edilene). Apesar de ter que fazer escolhas, o que não se restringiu apenas para a Dimensão 5 – *“se a gente discutir as outras, a gente também pode falar de várias coisas que poderiam ter entrado”* – o objetivo dos Indicadores é suscitar a discussão, *“a ideia é que, a partir desse básico, cada unidade se aprofunde e amplie esses direitos e essas discussões”* (Bruna). O debate é ainda muito *“latente: a gente está pensando no início, no início, no início da discussão, quando você fala: mas tem brinquedo de menino e de menina?”*. Ou ainda, *“fila, não é exceção, ainda é regra!”*. Portanto, *“mesmo se a questão racial se sobrepõe a de gênero, aquelas poucas perguntas que estão lá, acho que fazem grande diferença para suscitar discussões na escola”* (Carolina).

Portanto, como pesquisadora, olhar para os Indicadores e perceber que as questões étnico-raciais se sobressaíam às de gênero não era suficiente para chegar à origem do debate. Foi preciso ouvir as professoras para compreender essas tensões. A compreensão de que as ações tomadas no decorrer do jogo não podem ser explicadas em si mesmas, mas precisam ser consideradas na estrutura do jogo (ELIAS, 2008) traz pistas para entender o porquê de algumas decisões terem sido tomadas, como por exemplo, aproveitar uma dimensão para inserir duas questões importantes, mesmo que uma tenha se sobressaído à outra.

Essas falas já nos permitem fazer um **arremate** de fios soltos. A inserção da Dimensão 5 não foi consensual e o debate nasce com as questões raciais e gênero entra na intersecção. Tendo clareza de que as questões raciais não poderiam estar descoladas das questões de gênero, ainda que tenham entrado no documento com pesos diferentes, o grupo precisava garantir que olhar para as relações raciais e de gênero na Educação Infantil precisava se transformar em uma dimensão e não aparecer apenas de forma transversalizada. Em um

“*debate quente*”, estabelecido que raça estaria articulada a gênero, a defesa seguinte foi: “*por que isso tem que se transformar numa dimensão?*” (Renata).

O grupo se remeteu ao Indique-EI que trazia de forma transversal e diluída o debate sobre gênero e étnico-racial nas dimensões sobre o projeto político pedagógico ou materiais. Nesse caso, quando se dilui o debate em várias dimensões o risco que se corre é que, em função da metodologia proposta no documento, o debate desapareça na plenária final.

Será que vai ter o mesmo peso? Enfim, o primeiro grande debate foi esse. E aí, nesse grande debate, a gente chegou à conclusão que era para ter uma dimensão, porque com aquela dimensão um grupo da escola iria parar para pensar só aquilo. Se você dilui, na hora que vai para a plenária, isso pode desaparecer, ninguém mais fala sobre isso. Então, a primeira questão foi essa e a gente chegou a essa questão, que era importante uma dimensão. (Renata)

Kelly destaca que foi difícil tanto a criação da Dimensão como sua garantia: “*foi difícil, não foi fácil garantir essa dimensão dentro do processo!*”. Politicamente, esse tema “*deveria permear todo o documento, e a gente fez essa tentativa, mas a gente quis marcar uma dimensão para trazer à tona, como uma marcação de que esse seria um tema que deve ser tratado dentro das unidades*”. Quando se pensa na garantia da Dimensão, a preocupação era com a repercussão a respeito de “*como as famílias iam receber, de como as educadoras iam receber*” (Elaine), o que se desfez após a primeira devolutiva da versão preliminar: “*Nossa, muita gente referendou que precisaria mesmo acontecer*” ou “*Olha, as pessoas não ficaram tão incomodadas em discutir sobre isso. Ficaram incomodadas, mas nem tanto o quanto a gente supunha a esse respeito*” (Elaine).

No entanto, Kelly aponta que, no início, “*a gente achava mesmo que não deveria ter uma dimensão, que o documento todo deveria apontar questões em todas as dimensões, que tratassem dessa questão étnico-racial e de gênero*”, porém, com o amadurecimento das discussões, inclusive entre as próprias professoras que depois compuseram a subcomissão da Dimensão 5, o grupo percebeu que “*iam ter várias questões e o assunto não seria pontuado de fato, pois ele poderia ser camuflado diante de todas as outras dimensões*”. De forma diluída, o debate ia ficar “*em segundo plano e a gente queria colocar essa pauta como primeiro plano*” (Edilene). A subcomissão se apoiou em profissionais externas e externos à Rede para as subsidiarem na tomada de decisão, que foi, portanto, a de construir uma dimensão específica sobre as questões étnico-raciais e de gênero, ao mesmo tempo, tentando transversalizá-las em todas as outras dimensões.

Apesar de Sonia não se referir aos momentos dos debates como tensos, ela aponta que “*vários encontros foram temas de discussão*”. Coloca-se no grupo que defendeu a Dimensão,

uma vez que considerava importante inserir no documento aspectos que já estavam postos nas DCNEI e que apareciam apenas sutilmente no Indique-EI, além dessas questões não estarem *“bem resolvidas no trabalho que a gente desenvolvia na Rede”*. Bruna conta que, do mesmo modo, defendeu a criação da Dimensão e concorda que *“não tem como se falar em qualidade da educação sem falar das relações étnico-raciais e de gênero, sem falar de escuta de criança, do protagonismo infantil”*. Porém, ao contrário das professoras entrevistadas, afirma que *“foi unânime na discussão, tanto com a Rede mais ampla, como na Comissão”* ou que *“a inserção disso não foi algo polêmico porque, para todo mundo, principalmente, nesse contexto de muito retrocesso, era fundamental dar visibilidade para essas questões (...) que, muitas vezes, estão veladas”*.

Renata aponta que o texto das duas novas dimensões nasceu *“do nada, elas foram paridas na própria discussão”* e que foi tenso não apenas o debate sobre criar ou não uma dimensão específica, mas também sobre o próprio conteúdo da dimensão: *“os descritores eram alvo de grandes debates. Para fazer cada um desses descritores, o negócio foi feio. Feio, no sentido de que demandou várias discussões”*. O debate ainda é polêmico mesmo dentro da Comissão Ampliada, um grupo restrito a 39 pessoas, selecionado dentre milhares de professoras da RMESP, que em sua maioria atua na formação continuada docente. Um sinal que reflete *“como a sociedade se estrutura”* (Carolina), marcada por preconceitos, silenciamentos e invisibilidades.

A engrenagem racial é capilar e atua de maneira microfísica a ponto de que nenhum/a professor/a, aluno/a, diretora ou gestor/a de escola se admite racista, ao mesmo tempo em que observamos todos os indicadores de desempenho e exclusão escolar apontarem as crianças e os jovens negros como estando nos degraus inferiores nesta hierarquia escolar (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2012, p. 128).

As pesquisadoras mostram, baseadas em pesquisas sobre as questões raciais na escola, que durante seus processos de subjetivação, por volta dos quatro anos, as crianças já construíram concepções arraigadas ao imaginário social que atribuiu positivities e negatividades aos diferentes grupos raciais (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2012). Da mesma forma em relação a gênero, meninas e meninos não apresentam naturalmente as representações sobre os sexos postas pelo mundo adulto, ao contrário, vão incorporando – mas também resistindo e transgredindo – ao longo dos anos, no contato com a cultura adulta e na relação entre pares (FINCO, 2003): *“já que o definidor do pertencimento sexual – os genitais – não está visível no cotidiano, as crianças vão reconhecendo e definindo o gênero em si mesmas e nos outros, por meio de objetos, acessórios, cortes de cabelo, gestos, voz, entres outros”* (BUSS-SIMÃO, 2013, p. 945). Logo, a educação não é neutra. As instituições

de Educação Infantil também participam da construção das identidades de gênero e étnico-racial, marcadas pelas desigualdades. E existe ainda o fato de as UEs reproduzirem esse discurso a depender das concepções e valores das profissionais que nelas atuam, atrelado, ainda, às imagens e aos ideais estéticos propagados pela mídia (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2012).

Nesse cenário, Edilene destaca que, partir de relatos que ocorrem no dia a dia das creches e pré-escolas para a construção dos descritores fortaleceu o grupo para a consolidação da nova dimensão: *“foi daí que a gente se sentiu fortalecido para bancar essa dimensão”*. Marcar o debate em uma dimensão, sem deixar que ela ficasse *“apagada dentro das outras dimensões”* (Carolina), foi outro processo, especialmente porque estava nas mãos de outras profissionais a escrita das outras dimensões. Transversalizar é *“uma construção necessária e complexa, que exige foco, precisão, planejamento, definição de responsabilidades”* (CARREIRA, 2015, p. 431) e exige estratégias importantes.

Sobre o processo de escrita do documento, Sonia lembra que, após os trabalhos das subcomissões, cada uma apresentava para o grupo o que havia sido construído e *“todo mundo podia opinar, sugerir? Mesmo que eu não fosse da subcomissão de relações étnico-raciais, eu podia opinar: olha, eu acho que está faltando tal coisa ou vocês poderiam mudar aqui para ficar melhor o entendimento”*. No entanto, Carolina ressalta que *“não foi fácil esse diálogo”*. Ao buscar pela temática de raça/etnia nas outras dimensões, constata-se que há apenas uma referência no projeto político pedagógico à inclusão e ao respeito às diferenças *“(socioeconômica, étnica, de gênero, diversidade sexual, religiosa, crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação)”* sem, no entanto, mencionar a diferença racial. Em outras dimensões, há menções ao reconhecimento às diferenças individuais, em respeito a diversidade, concepção que não necessariamente pauta as desigualdades e relações de poder.

Com relação a gênero, uma preocupação destacada foi em relação à linguagem: *“boa parte dos documentos vem escrito no masculino”* e, considerando que a maioria das professoras da Rede é mulher, o grupo consensuou destacar as mulheres na linguagem, em todos os descritores – educadoras, professoras, gestoras, meninas – e *“a gente até colocou a questão desse feminino estar em primeira instância, porque eu vou considerar com quem eu estou falando”* (Elaine).

Na Dimensão 4 – Interações, **“4.2.3 As educadoras e os educadores percebem se os bebês e as crianças se sentem pertencentes ao grupo e à Unidade Educacional?”** (SÃO

PAULO, 2016, p. 43, grifos meus) ou “4.2.1 São organizados momentos, ambientes e materiais que proporcionam brincadeiras, estimulam interação, relações de amizade, solidariedade e cooperação entre todos os bebês e crianças, **meninas e meninos** extrapolando os agrupamentos etários, as atividades em grupo, no parque ou em roda?” (p. 43, grifos meus).

Sonia ressalta que esse cuidado em escrever “*educadores e educadoras, meninos e meninas*” também esteve presente em todos os outros documentos produzidos em sua gestão. “*E se não encontrar é porque escapou. Até porque a gente precisa de policial, às vezes, para que isso não ocorra, a forma como a gente escreve e coloca ‘professores’*”. De fato, ao analisar todo o documento, podemos dizer que “escapou” algumas vezes. “Meninos e meninas” ou “meninas e meninos” são citados apenas duas vezes fora da Dimensão 5. Na Dimensão 1 – Planejamento e gestão educacional, o texto inicial, ao se referir os vários segmentos que devem estar envolvidos na construção do Projeto Político Pedagógico, inviabiliza as mulheres: “é necessário o envolvimento dos vários atores que compõem a Unidade Educacional (pais, professores, funcionários, bebês e crianças) em todas as formas de sua organização” (SÃO PAULO, 2016, p. 29).

Apesar de todo o cuidado e preocupação destacados por Sonia, poderíamos justificar essa diferença de tratamento com a linguagem em decorrência de o documento ter sido escrito a muitas mãos e por não ter, em todas as subcomissões, profissionais que considerem a inserção do feminino na linguagem uma estratégia política? A força do masculino genérico é tão grande que, durante as entrevistas, todas as professoras utilizaram-se dele na maior parte do tempo.

Considerando que todos os documentos da gestão foram construídos sob o mesmo princípio, nos Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, as questões de gênero são mencionadas em vários aspectos que se referem à qualidade, como os direitos, a identidade, à estrutura física, entre outros. Porém, “escapa”, para usar o mesmo termo referido por Sonia, quando a formação “dos profissionais da Educação Infantil” é abordada: “a formação inicial dos docentes e gestores deve ser assegurada pela formação continuada em serviço, que atenda a real necessidade desses profissionais” (SÃO PAULO, 2015b, p. 44). Em seguida, porém, no mesmo parágrafo, há um retorno na tentativa de dar visibilidade:

a formação continuada **dos docentes e gestores** favorecerá a construção de práticas pedagógicas que desenvolvam a autonomia, a criatividade e imaginação dos bebês e crianças, considerando que são sujeitos potentes e capazes, que requerem e merecem **educadoras e educadores** sensíveis e disponíveis às culturas infantis e singularidades vivenciadas no cotidiano (SÃO PAULO, 2015b, p. 44, grifos meus).

Nestes excertos, o que nos chama a atenção é que, apesar da opção política por uma escrita feminista, a concretude da linguagem, ancorada em uma lógica heteropatriarcal (ACORDO, 2012), nos trapaceia. Muitas vezes, essa “escrita feminista é vista como mero capricho, algum tipo de fetichismo radical que, pela censura da palavra, exprime a angústia da opressão” (ACORDO, 2012, p. 142). O Acordo Queerográfico – “resultado de um debate coletivo para novas falas e novas escritas” – problematiza e amplia o papel da linguagem para além da comunicação. A linguagem é também experiência.

E é face a este papel da linguagem, que encontramos como tecido político, como construtor do mundo para além do comunicador deste, e que, numa perspectiva geral de análise política, encontramos como perpetuador do *status quo*, que emerge a urgência de uma nova prática linguística, escrita e oral, e, com ela, de uma nova prática de pensamento (ACORDO, 2012, p. 142).

Nesse sentido, Sonia destaca também a importância em visibilizar os sujeitos pela linguagem, citando não apenas as mulheres, no caso da docência, mas também as crianças pequenas, desde bebês, visto que *“os bebês, infelizmente, ficam invisíveis em muitos aspectos em nossa sociedade e, às vezes, até mesmo dentro da Secretaria”*. Portanto, assumir uma nova linguagem nos documentos que compõem uma política pública para a Educação Infantil é opor-se ao estabelecido e é uma importante estratégia política.

Cabe ressaltar, ainda, que a inserção de uma linguagem feminista é um passo importante na construção de textos políticos, porém, não garante que o debate sobre as questões de gênero chegue no contexto da prática ou que produzam efeitos, especialmente em um documento de autoavaliação que se organiza a partir de uma metodologia que necessita de lideranças internas, na coordenação e na relatoria engajadas nas temáticas quem envolvem a Educação Infantil (FESTA, 2019).

O descritor 3.1.3 da Dimensão 3 sobre a multiplicidade de experiências e linguagens: “As educadoras e os educadores incentivam os bebês e as crianças a escolherem brincadeiras, brinquedos e materiais, diariamente?” (SÃO PAULO, 2016, p. 38) elucida a questão. Inserir o feminino na linguagem ao dizer educadoras e educadores é um avanço, mas não garante que a reflexão sobre a escolha das brincadeiras, dos brinquedos e dos materiais pelas crianças seja perpassada pelas questões de gênero. A educadora possibilita que tanto meninos como meninas brinquem com todo tipo de brinquedo? É incentivado que os meninos brinquem com boneca e vivenciem situações de cuidado? As meninas são desafiadas a subir em árvores, correr, pular, brincar com bola? É estimulado que tanto meninos como meninas explorem seus desenhos com variadas cores? Portanto, com uma dimensão específica que pauta as questões de gênero, certamente o debate estará garantido no momento da plenária, ainda que haja um

esverdeamento dos descritores, o que mostra a urgência de formação sobre a temática. Todavia, se haverá problematizações, de forma transversal, em outras dimensões, vai depender das pessoas que estiverem conduzindo a discussão e/ou presentes nos outros grupos.

Faço, aqui, mais um **arremate** de fios soltos: as primeiras negociações giraram em torno de um debate tenso, tendo algumas professoras que defender um movimento contrário a um silenciamento e desvelamento das questões étnico-raciais e de gênero na Educação Infantil e a inserção de uma dimensão específica no documento, ao mesmo tempo em que o debate estivesse transversalizado. Após a conquista dessa dimensão, um segundo debate tomou conta das discussões: deveria essa dimensão tratar apenas das questões étnico-raciais e de gênero ou deveria abarcar o campo das diferenças de forma mais ampla? Questões sobre raça, etnia, classe social, gênero, imigração, deficiência deveriam estar entrelaçadas nessa nova dimensão que surgia?

4.1.2. *Sob a lógica de que cabe tudo, não cabe nada*

E aí começou uma discussão, à época: a gente vai colocar tudo dentro do bojo da diversidade? Dentro desse bojo da diversidade, às vezes, cabe nada, sob a lógica de que cabe tudo, não cabe nada (Elaine)

Ana Lúcia Goulart de Faria (2006, p. 287) defende uma pedagogia das diferenças com vistas à superação das desigualdades e insiste que a superação das desigualdades passa pela educação “desde a primeiríssima infância em espaços coletivos na esfera pública convivendo com as diferenças”. Porém, quando essas diferenças são tratadas pelo viés da diversidade, pode-se

esvaziar conflitos, “pasteurizar” e essencializar diferenças, tornar as diferenças um produto do mercado de consumo, “sanear” a questão racial, restringir as agendas da diferença a uma questão de ordem econômica, ou até mesmo se prestar a ser um elogio despolitizado e sem consequências da importância do reconhecimento das diferenças (CARREIRA, 2015, p. 424).

Ainda que a diversidade sirva como espaço de diálogo e aliança política entre os sujeitos dessas diferenças, funcione como uma “porta aberta” para que emergjam essas diferenças e tenha possibilitado a conquista de políticas públicas importantes nas últimas duas décadas, legitimando agendas invisíveis (CARREIRA, 2015) – antes da fase de retrocessos na qual entramos após o golpe de 2016 –, as professoras da Dimensão 5 defenderam que se marcassem quais diferenças e desigualdades estavam sendo pautadas como estratégia para aumentar a força política na disputa da política pública municipal.

Os debates girariam em torno de quais diferenças? As professoras que, naquele momento, começariam a construir a Dimensão 5 defenderam, apesar do reconhecimento de outras desigualdades, tais como a etária e de classe, que a decisão fosse pela luta contra as desigualdades étnico-racial e de gênero “*porque é um tema que não é tratado na Educação Infantil e as crianças são massacradas na questão de gênero e na questão de etnia*” (Edilene). Pensando no reflexo das desigualdades raciais e de gênero que nascem fora do espaço da Educação Infantil e reverberam nas relações entre crianças-crianças e adultos-crianças no cotidiano das creches e pré-escolas: “*as crianças estão lá na escola todo dia e todos os dias sofrendo os mesmos processos de violência, sem ninguém falar nada. (...) Como essa violência vai imprimindo marcas nos corpos, nas crianças, nas mentes, sem que a gente perceba?*” (Elaine).

Discutiu-se sobre englobar ou não outras diferenças, como a das crianças com deficiência e a das crianças imigrantes. Maria defendeu que o melhor enfoque deveria ser o da diversidade, sob o argumento de que há, na RMESP, uma demanda por essas questões.

Você poderia tratar de várias questões, que são questões que afligem o trabalho da Rede. Então, quando você coloca étnico-racial, você está vendo uma vertente, talvez a mais importante, talvez a mais marcante de todas, no Brasil; mas tem outras que a Rede também tem dificuldade de lidar, por exemplo, a questão dos imigrantes (Maria).

A professora ressalta que se “*tivesse um enfoque na diversidade, poderia acolher essa dimensão, e, inclusive, estabelecer relações entre a pertinência de gênero e a étnico-racial, entre a pertinência de gênero e a questão do imigrante, que tem uma intersecção forte, o papel da menina e do menino em diferentes culturas, tudo isso*” (Maria). A professora justifica-se a partir do retrato do que se vive em São Paulo:

temos imigrantes bolivianos, temos imigrantes paraguaios, temos imigrantes do Haiti, temos imigrantes da África; se for aqui, na região central, da cidade, as creches, as pré-escolas, tem crianças falando várias línguas; então, isso é um problema que está surgindo, está mobilizando as pessoas também (Maria)

Considerando que as questões sobre as crianças imigrantes se inserem no debate sobre as relações étnicas, ao olharmos a Dimensão 5 – texto introdutório e descritores –, pode-se afirmar que o debate foi pautado, ainda que de forma desigual aos outros marcadores, em especial ao de raça. Dos 24 descritores, cinco deles trazem literalmente o termo “imigrantes” (e.g. 5.1.2), outros (e.g. 5.3.4) destacam as relações étnicas das relações raciais e outros (e.g. 5.3.2) propiciam a discussão do tema de forma velada, assim como ocorreu com as questões de gênero:

5.1.2 As propostas pedagógicas da Unidade Educacional preveem e realizam ações e reflexões, de forma permanente com os bebês e as crianças, as famílias/responsáveis e os demais profissionais, que valorizem as diferenças entre negros, brancos, indígenas e **imigrantes**?

5.3.4 Há procedimentos na Unidade Educacional de escuta, documentação e encaminhamento para ações, atitudes e verbalizações com conteúdo preconceituoso e discriminatório por razões religiosas, de gênero, **racial** ou **étnica**?

5.3.2 A Unidade Educacional está atenta se em seu calendário, nas ações pedagógicas e na rotina, não são realizadas **orações, rituais e comemorações** de nenhuma **religião** garantindo a não violação do direito à liberdade religiosa dos bebês, crianças e suas famílias/responsáveis? (SÃO PAULO, 2016, p. 46-8, grifos meus).

Esse último excerto suscita duas discussões. A primeira é quando afirmo que as crianças imigrantes aparecem de forma velada, chamo a atenção para o fato de que o debate sobre elas será suscitado apenas em função da presença dessas crianças imigrantes nas creches e pré-escolas e/ou se o grupo que estiver à frente dessa Dimensão estiver engajado politicamente com o tema: a *“questão dos imigrantes, dependendo da localização da DRE, é uma questão muito forte para aquelas escolas. Então, tem questões que têm a ver com a localização”* (Bruna). Ainda que tenham pautado o debate sobre as crianças imigrantes – e eu incluo aqui as crianças indígenas – uma das professoras reconhece que as questões raciais tiveram mais força em função do acúmulo de discussão que o próprio grupo tinha e refere-se à sua trajetória profissional: *“minha linha de pesquisa é sobre a questão racial; sobre as questões indígenas, eu também não domino, não tenho o aprofundamento que eu tenho na questão racial”* (Carolina). Essa fala chama-nos a atenção para mais um fio solto para a compreensão da configuração do documento no que concerne às questões raciais e de gênero, que será arrematado posteriormente. No relatório da consultora, aponta-se que, dada a especificidade da EI indígena e a própria configuração estabelecida no momento de construção do documento, não houve aprofundamento na temática, o que mobilizou a constituição de um grupo de trabalho específico, em parceria com especialistas da USP (BRASIL, 2015a).

A outra discussão é que não há descritor que coloca em questão as festas comemorativas tão presentes na Educação Infantil com o Dia das Mães e o Dia dos Pais. Renata faz dois relatos que mostram como as diferentes configurações familiares abrem possibilidades para uma reorganização pedagógica, seja na definição de festas outras, que não o Dia das Mães e dos Pais, ou, ainda, novas formas de acolhimento e relação com as famílias a partir da compreensão que há diferentes formas de vivenciar a maternidade e a paternidade:

Aqui, na escola, a gente não comemora Dias das Mães, mas a gente tem algumas comemorações que fazem parte do calendário há décadas aqui, uma das comemorações é a homenagem às figuras femininas. Então, na figura feminina, entra todo mundo que é figura feminina, e a gente discute as questões da violência,

as questões de gênero, enfim, o sexismo. E aí a gente também tem que fazer essa discussão com os pais, porque eles precisam entender.

Na matrícula de um bebê no CEI:

Pai: Bom, eu vim fazer a matrícula do Henrique!

Secretária: Mas cadê a sua mulher?

Pai: Está trabalhando.

Secretária: Ah, a gente vai ter que marcar um horário.

Pai: Mas por quê?

Secretária: Porque vou fazer umas perguntas que só ela sabe responder.

Pai: Quais?

Secretária: Porque eu vou perguntar, inclusive, do parto.

Pai: Mas eu sei responder. (Renata)

Um debate que traga para o cotidiano das creches e pré-escolas sobre as inúmeras constituições familiares e, com isso, a desconstrução da heteronormatividade, não foi pautado na Dimensão 5. Todavia, há o descritor 9.1.1, na Dimensão 9 sobre a rede de proteção sociocultural, que questiona: “Os familiares/responsáveis sentem-se bem recebidos, acolhidos e tratados com respeito na Unidade Educacional levando em consideração a diversidade de configurações familiares em todos os momentos?”. Novamente, afirmo que pautar esse tema fora da Dimensão 5 corre o risco de esvaziar o debate em relação às questões de gênero que passam pelas diferentes constituições familiares.

Outra polêmica que se deu no processo de definição do que seria a Dimensão 5 foi em relação às crianças com deficiência. Apesar de todas as entrevistadas terem se referido apenas às crianças com deficiência, o debate no campo da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, inclui as crianças com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação AHSD. As professoras entendiam que, apesar de incluir no debate das diferenças, a Educação Especial, na perspectiva de uma Educação Inclusiva, “*é de outra natureza*” (Renata) e, por isso, “*deveria permear todas as dimensões e não ter uma destacada, até porque a história da Educação Especial difere muito desses processos discriminatórios no que diz respeito a gênero e raça, que sempre são silenciados ou pouco discutidos ou mesmo ignorados*” (Elaine). Logo, a Educação Especial, na perspectiva da Inclusão, pretendeu se efetivar

de maneira transversal na Educação Infantil – assim como em outras modalidades da educação – na organização de recursos e estratégias de acessibilidade, eliminando as barreiras que possam dificultar o acesso a todas as atividades, vivências e experiências ofertadas para a educação dos bebês e das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades e superdotação – AHSD (MEC, 2008) (SÃO PAULO, 2016, p. 9).

No Relatório Técnico de 2015-2016, as assessoras relatam que, no GT responsável pela escrita do documento, havia uma especialista da SME/DOT Educação Especial, que “defendeu e justificou a posição de que essa questão deveria ser tratada ao longo de todo o

documento e não ser o objeto de uma única dimensão, como outros grupos defendiam” (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p. 14), ainda que,

em todas as escolas que a gente acompanhou mais de perto, a pessoa falava: “Mas cadê a criança com deficiência?” Porque isso é um problema para as escolas, eles têm apoio, a Prefeitura dá apoio para o trabalho com as crianças com deficiência, mas os professores têm muita dificuldade de lidar, é uma questão ainda que não está bem resolvida (Maria).

Nesse sentido, a partir dos argumentos da subcomissão da Dimensão 5 e o parecer da especialista da SME/DOT Educação Especial que compunha a Comissão Ampliada, decidiu-se por inserir a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de forma transversal, mesmo tendo a clareza de que “é uma questão que ainda não está bem resolvida” (Maria). Após a aplicação da versão preliminar dos indicadores paulistanos, com a cobrança das unidades sobre a invisibilidade da temática, ainda que aparecesse em alguns descritores, foi inserida no início dos Indicadores uma nota explicativa sobre esta decisão, a partir de justificativas legais e pedagógicas, já construídas pelo MEC e pela SME-SP⁴³, em uma perspectiva de inclusão que reforça a importância de um trabalho que consolide

um sistema educacional inclusivo em que todos possam ter experiências de aprendizagem de acordo com as suas possibilidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurando a todos os bebês e todas as crianças o pleno exercício de todos os direitos e liberdades fundamentais (MEC, 2015) (SÃO PAULO, 2016, p. 9).

Nessa perspectiva, a subcomissão defendeu que não deveria haver uma “*dimensão específica para as crianças com deficiência, visto que elas são crianças com deficiência, mas elas são negras, brancas, meninos e meninas*” (Carolina). Renata salienta que, em São Paulo, há “*um debate muito forte em relação à inclusão, para não tornar a inclusão excludente, que é o grande perigo*” e relata uma conversa que teve com uma profissional do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai), a partir do questionamento: “*pedagogicamente, qual é a sua dificuldade?*”:

“Nenhuma, porque aqui todo mundo faz tudo”. Eu tenho deficiências gravíssimas. Tenho o Paulo que depende totalmente da gente, ele tem 30 convulsões/dia, ele não anda, ele não fala, enfim, ele depende da gente. O que o Paulo faz aqui? Tudo. A sala do Paulo vai para o parque, o Paulo vai para o parque, e no parque ele fica sentado num colchão. A gente leva o colchão, lógico, para escorar ele, mas, assim, as crianças estão no parque, o Paulo está no parque; as crianças vão comer, o Paulo vai comer; as crianças estão ouvindo história, o Paulo está ouvindo história.

⁴³ Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI – Orientações para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil; Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013 - Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino; Orientação normativa nº 01, de 02 de dezembro de 2013 - “Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares”; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Então, assim, pedagogicamente, o Paulo, o Nino, enfim, todos os que estão aqui, eu não tenho essa distinção (Renata).

O que a professora nos aponta é a clareza de que a unidade precisa ter em seu projeto político pedagógico um conjunto de ações para “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que possam eliminar as barreiras para a plena participação dos bebês e crianças considerando suas necessidades específicas (MEC, 2015)” (SÃO PAULO, 2016, p. 9-10). *“Como isso vai se integrar com essa concepção que a gente tem da integração dos meninos e das meninas na Educação Infantil com os meninos e as meninas da Educação Especial?”* (Renata). Portanto, é fundamental que as unidades contem com o “CEFAI, nesse processo de elaboração, através da presença do Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI nos momentos de discussão e formação” (p. 10).

Como professora de Educação Infantil na RMESP, em 2008, tive a experiência com 34 crianças de três anos, sendo duas crianças com deficiência e nenhum auxílio de professor/a de apoio, e conheço bem as dificuldades sinalizadas. Apesar dos avanços do campo e da garantia dessa/desse profissional, ações de formação e outras iniciativas amparadas pelo Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, reitero que o objetivo de trazer as polêmicas e as tensões do debate não foi hierarquizar as diferenças, mas mostrar como o jogo de forças, com criação de estratégias políticas, é importante no processo de configuração da política pública. A negociação da posição das professoras da Dimensão 5, aliada à posição da professora especialista em Educação Especial da SME, foi fundamental para fortalecer a conquista de uma dimensão que pautasse o enfrentamento às desigualdades de gênero e étnico-racial.

Dos 189 descritores do documento, a criança com deficiência aparece doze vezes. Seis estão nos descritores, sempre referenciada junto às crianças com TGD e AHSD. O restante aparece nos textos explicativos, sendo cinco no início do documento – com o texto de “Considerações sobre a Educação Especial” – e uma na Dimensão 8 – Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores ao se referir ao Decreto nº 6.949/2009, que estabelece a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência. Os descritores inserem-se nas dimensões sobre o projeto político pedagógico (n. 1), a promoção da saúde e bem-estar (n. 7) e formação e condições de trabalho (n. 8).

7.1.7 As educadoras e os educadores ofertam experiências para a conquista da autonomia dos bebês e **criança com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação (AHSD)** no cuidar de si? (SÃO PAULO, 2016, p. 54, grifos meus).

Interessante perceber que, de forma explícita, aparece em dimensões cujas discussões abarcam principalmente aspectos institucionais, materiais e estruturais. Não fiz uma busca no

documento inteiro para perceber de que forma a temática é abordada. Porém, em um dos seminários de apresentação do documento, a professora Marina Machado da Rocha, especialista da DOT/Educação Especial, deu exemplos de como a temática foi transversalizada nos descritores. Apresento o descritor 3.3.6 da dimensão sobre as múltiplas linguagens: “As professoras e os professores contam histórias ou leem livros diariamente, de diferentes gêneros e com diversos recursos (braile, libras, audiolivros), para os bebês e as crianças, promovendo a experiência literária?”.

É possível imaginar que tenha sido uma disputa fazer com que esse debate estivesse transversalizado em todo o documento, fato que não deslegitima a conquista da subcomissão da Dimensão 5. Essa conquista também foi fortalecida por um acordo que havia sido feito entre as assessoras e Sonia, então diretora da DOT-EI: *“a gente tinha um diagnóstico compartilhado com a Sonia – inclusive a Sonia tinha muito mais segurança nesse diagnóstico –, de que, para o documento ser bem aceito na Prefeitura, precisava ser escrito pelas pessoas da Rede”* (Maria). Ainda que eu venha a problematizar essa ideia de que o documento foi escrito pelas pessoas da Rede, por ser tão diversa e desigual e porque a *“maior parte das pessoas era de DREs; principalmente, de formadoras”* (Maria), concordo que tenha sido uma boa estratégia. Especificamente sobre o grupo que compôs a Dimensão 5, *“eram pessoas que tinham um diferencial, que estão envolvidas, que estudam bastante, e todas tinham muita clareza da importância dessa questão”* (Bruna).

Mesmo que a posição das professoras não fosse antagônica à posição da gestora e das assessoras, os lugares que elas ocupavam nesse jogo as colocavam em níveis de poder diferentes. Porém, como um dos princípios da construção do documento era valorizar a participação das professoras da Rede, a diferença de poder entre esses níveis se tornou menor à medida que o documento foi sendo produzido. Nesse sentido, apesar de uma das assessoras considerar que o enfoque deveria ter sido o da diversidade, abarcando outros marcadores sociais, a posição da subcomissão da Dimensão 5 prevaleceu. Não sem disputas e tensões, uma vez que a atuação de outras jogadoras – outras professoras da Comissão ampliada – também tensionou a importância de ter uma dimensão que marcasse as desigualdades de raça e gênero. Ao longo deste capítulo, mostro que essa disputa também contou com outras jogadoras, mas que, nesse caso, estavam em um outro nível do jogo, com uma diferença de poder menor em relação às jogadoras da Comissão. Essas jogadoras eram as equipes das UEs e as famílias que participaram da construção do documento via AIP.

Portanto, com base no referencial teórico assumido pela gestão na construção de todos os textos políticos, as professoras assumiram que *“trariam esses dois marcadores, que*

precisam ser discutidos na infância, e que ambos têm os seus silenciamentos, às vezes por razões distintas e às vezes por razões concomitantes” (Elaine). Renata acrescenta:

a gente está falando daquilo que não é diferença, mas aquilo que é a desigualdade”. Então, se constituiu a questão do campo por tudo aquilo que se configurava desigualdade, é lógico que ele poderia ser maior, a gente tem um desigualdade etária, a gente tem uma desigualdade de classe; mas, naquele momento, a decisão foi para deixar esses dois campos (Renata).

Logo, mais um **arremate** pode ser feito até aqui: diante da invisibilidade, dos silenciamentos, dos tabus, dos medos que envolvem a temática das relações étnico-raciais e de gênero, a estratégia foi mantê-las em intersecção, por entenderem que se articulam na construção das identidades das crianças e possuem uma história de discriminação, desigualdade e enfrentamento diferente de outros marcadores sociais, em especial das crianças com deficiência, TDG e AHSD. A dimensão não desconsiderou as questões sobre as crianças imigrantes e indígenas, ainda que não tivessem o peso que as relações raciais tiveram. Definido o segundo consenso – de que a dimensão seria específica das questões relativas a gênero e étnico-raciais – **como dar um título à dimensão de forma a fortalecer o debate e, ao mesmo tempo, dar visibilidade?**

4.1.3. Nomear também quer dizer de que relações a gente está falando

As professoras entenderam que o título da dimensão precisaria ser estratégico politicamente. Definir, a partir das concepções teóricas do grupo, foi outro momento de negociação:

Ficou, no grupo, até essa ideia suspensa, que a gente colocaria diversidade. O acúmulo de discussão na área nos diz que se a gente não der nome, isso implica em várias coisas; porque nomear também quer dizer de que relações a gente está falando. Então, a partir disso, a gente apresentou como uma proposta que essa dimensão se chamasse Relações Étnico-Raciais e de Gênero. (Elaine)

Essa fala mostra o entendimento que o título precisaria contemplar as discussões que tinham sido realizadas e a concepção teórica assumida pela política pública. Antes, portanto, de se chegar ao título Relações Étnico-Raciais e de Gênero, questionaram-se: *“Vai ter diversidade? Vai ter desigualdade? Como é que a gente nomina isso? Diversidade Étnico-Racial? Não. Desigualdade Étnico-Racial? Não. Mas como é que a gente quer chamar isso?”* A opção por colocar relações étnico-raciais e de gênero deu-se pela compreensão de que relações *“podem ser iguais e desiguais”* (Renata). O enfoque na diversidade traz as diferenças sem as desigualdades:

Não se distinguem as diferentes diferenças, suas especificidades, construções sociais e históricas, sujeitos políticos e conflitividades. Valoriza-se a diversidade sem reconhecer as desigualdades que as permeiam e, muito menos, propor caminhos que mexam com privilégios e hierarquias constituídas (CARREIRA, 2015, p. 373).

Logo, o debate girou em torno sobre o que é diferença e desigualdade e pelas relações de poder que as perpassam:

nós valorizamos as diferenças e só que a partir do ponto que essa diferença ganha uma conotação de poder, porque, de verdade, existe o poder, ela vira uma desigualdade. É quando eu digo que, na sociedade, homem vale mais do que mulher, branco vale mais que negro. Aí eu já estou em outro patamar e é aí que entra a relação de poder que a gente queria colocar aqui dentro, porque não vira só diversidade, porque no campo da diversidade, “olha, todo mundo aqui contou uma história de índio, todo mundo um dia contou uma história de negro”, só que são episódicas (Renata).

Portanto, o documento sistematiza a preocupação das professoras em suscitar no cotidiano das unidades de Educação Infantil a percepção de que a desigualdade reproduzida nesse espaço educativo é decorrente de desiguais relações de poder. Do ponto de vista de gênero, desconstruir a polaridade entre meninos e meninas, homens e mulheres, construída com base numa suposta essência, é o desafio posto pelo documento: compreender que não há uma essência das mulheres – dóceis, amorosas, cuidadoras, tampouco há uma subjetividade feminina, ligada ao corpo, à maternidade, à reprodução e à natureza. De outro lado, não há uma essência dos homens – agressivos, racionais, viris, nem uma subjetividade masculina, ligada à produção, à virilidade, à racionalidade, à cultura. Essa construção, porém, não é livre de tensões. As relações entre os sexos são criadas em determinado momento histórico e político.

Falar de gênero na infância significa entender que estas questões estão presentes no cotidiano da Educação Infantil e assumir o compromisso ético-político de inserir intencionalmente uma proposta de educação para as sexualidades e gênero, “mediando as perguntas que [as crianças] fazem e as possibilidades da percepção do próprio corpo e do corpo de seus pares – meninos e meninas – na descoberta dos prazeres” (RIBEIRO, 2008, p. 12). Possibilitar tempo e espaços em que meninos e meninas vivenciem as múltiplas formas de ser. O descritor 5.1.4 aborda esse aspecto: “As educadoras e educadores organizam vivências e estimulam experiências onde as crianças possam brincar sem que haja a distinção entre brinquedos/brincadeiras de meninos e meninas?” (SÃO PAULO, 2016, p. 46).

O documento suscita a importância de, individualmente, cada professora ser e estar tocada por essas questões para que, em sua prática pedagógica, desconstrua normas, símbolos e discursos que as crianças, mesmo pequeninas, trazem de outras instituições que frequentam, incluindo a mídia, como é o caso dos descritores a seguir:

5.2.1 As educadoras e educadores reconhecem, acolhem, interferem positivamente e não silenciam quando acontecem situações (entre os bebês e as crianças, entre crianças e os adultos e entre os adultos) que envolvem xingamentos, piadas e apelidos preconceituosos e racistas com relação aos meninos/meninas, negros, indígenas e imigrantes?

5.2.2 Diante de situações de xingamentos, ofensas ou rejeições referentes à pertença étnico-racial e/ou gênero, os bebês e as crianças são estimulados e se sentem seguros em compartilhar com as educadoras e educadores seus sentimentos e aflições?

5.2.3 Nas atividades cotidianas da Unidade Educacional, como fila, organização dos brinquedos, divisão de equipes, há preocupação em não separar os grupos em meninos e meninas?

5.2.4 É garantido a todos os bebês e crianças expressarem seus sentimentos, emoções, atitudes, preferências, sem restrições por serem meninos ou meninas?

“Eu posso ter uma professora super interessada nessas questões, então ela problematiza com a turma dela: meninos e meninas têm direitos iguais, todo mundo pode brincar de tudo e como é que funciona isso” (Renata). Porém, é necessário que haja um trabalho coletivo da instituição de Educação Infantil. É assumir um compromisso individual, mas também coletivo.

Tem que estar no projeto da unidade, porque senão as crianças vão falar: “Não, a minha professora é desse jeito; mas o que o restante da escola me informa? Quais são os livros que eu vejo na biblioteca da escola? Quais são as figuras que eu vejo na parede da escola? Como é que isso se dá? Se na minha sala todo mundo brinca de tudo, mas quando eu vou para o parque com outras turmas, eu vejo que os meninos estão com a bola e as meninas estão com panelinha, no tanque de areia, fazendo bolinho” (Renata).

Por isso, a decisão de que, no primeiro indicador, na Dimensão 1 – Planejamento e gestão educacional – houvesse uma questão sobre o projeto político-pedagógico da unidade que pautasse as questões de gênero, assim como no primeiro indicador da Dimensão 5.

1.1.2 O Projeto Político-Pedagógico estabelece diretrizes e promove ações para valorizar as múltiplas experiências e respeitar as diferenças (socioeconômica, étnica, de gênero, diversidade sexual, religiosa, crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) (SÃO PAULO, 2016, p. 30).

5.1.1 O Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional explícita, por escrito e em suas ações, o compromisso com a educação antirracista e com a igualdade de direitos entre os gêneros masculino e feminino? (SÃO PAULO, 2016, p. 46).

Se o debate tivesse sido apenas transversalizado, *“não ia ter a visibilidade que tem hoje”*. E, hoje, independente do engajamento individual de cada professora, as questões de gênero estão pautadas no documento, o que suscita: *“nós vamos ter que tratar desse assunto, e agora?”* (Kelly). Porém, como a temática é complexa e polêmica e a AIP envolve sujeitos diversos, com trajetórias, formações e entendimentos diferentes, contemplar essa diversidade foi um desafio e um cuidado. *“A teoria veio no sentido de fundamentar a prática. Ela não é a primeira coisa que aparece. O que primeiro aparece é o cotidiano, as situações que a gente*

vive”. Mesmo na discussão do título, “*voltamos para a teoria para dizer onde é que isso se alicerça: como é que a gente discute gênero, diversidade e desigualdade, bota esses três nomes? Não bota esses três nomes? Então, aí a teoria foi nos ajudando também*”. Portanto, “*foram essas realidades que emergiram para virar os descritores*”. Ao longo dos debates, casos eram trazidos pelas professoras: “*eu conheço um caso de um professor homem, que aconteceu isso, isso e isso. Aí nascia outro indicador. Então, a própria discussão foi fazendo o nascedouro*” (Renata).

Kelly também aponta a preocupação que tiveram em “*como a gente vai traduzir essas ações do dia a dia nesse documento? (...) A gente achou que menos era mais para a gente, naquele momento, pois as pessoas tinham que entender, tinha que estar perto das pessoas*” de modo que elas pudessem ler os descritores e pensar: “*Nossa, eu faço isso! Nossa, eu já fiz isso! Nossa, isso acontece na minha escola todo dia! Ou “Isso já aconteceu, eu já vi acontecer!*”. Maria reitera a preocupação: “*não adianta vir com um discurso muito sofisticado, porque você tem outras intercorrências*”. Considerando que nos currículos de formação inicial nos cursos de Pedagogia quase não há disciplinas que tratam da temática de gênero (UNBEHAUM, 2014), Maria defende que precisa haver esse cuidado na escrita, de forma que tenha uma linguagem acessível, não acadêmica, senão quem lê “*não consegue fazer a mediação entre aquele discurso mais sofisticado e a sua prática cotidiana*”.

Duas situações ocorridas nos momentos da AIP chamam a atenção para a produção de efeitos diferentes a depender da interpretação das pessoas envolvidas, em especial, de quem estiver coordenando o processo. Em um deles, “*uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica entenderam que elas deveriam ficar absolutamente neutras durante o debate e, inclusive, na hora de dar os conceitos, as cores, foram na cozinha fazer café para as pessoas*”. Em outro, em uma creche conveniada, a participação da diretora foi fundamental. Na plenária, com uma tendência a um esverdeamento das questões, a diretora assumiu-se como uma liderança, fazendo as mediações necessárias e “*teve exatamente o papel que você espera de um mediador, de chamar a atenção para as questões que estão caindo num status quo*” (Maria).

Portanto, tendo como pressuposto que a interpretação é também uma questão de disputa e que os textos políticos são sempre reinterpretados e recriados (BALL, 1993), temos clareza de que uma orientação dada no instrumento de AIP sobre a importância da coordenação e da relatora como lideranças internas (FESTA, 2019) não chegaria da mesma forma em diferentes contextos. Dessa forma, a interpretação chega como um eco que reverbera distorcidamente (SCOTT, 2012) no contexto da prática a depender dos sujeitos

envolvidos. Porém, não foi esse o ponto de partida da Comissão: “o papel do diretor, do coordenador pedagógico, na nossa cabeça, era óbvio que teriam que ter um papel mais ativo na condução do debate, no encaminhamento das coisas e tudo mais” (Maria).

Além das disputas inerentes a um texto político, qualquer que seja sua temática, na Dimensão 5, especificamente, por se tratar de um debate polêmico que mexe com as “verdades” dos sujeitos construídas durante toda a vida, o controle dos sentidos torna-se ainda mais difuso. Apesar de toda a dificuldade de compreensão sobre as questões tratadas na Dimensão 5, “os Indicadores promovem um olhar para essas questões que, às vezes, fica ali submerso. A nossa sociedade não traz essas questões à tona e se traz é para o lado preconceituoso” (Sonia).

Dessa forma, mais um **arremate** pode ser feito: a história desse bordado mostra-nos que a escolha das cores, das linhas, dos pontos, do tecido faz parte de uma opção política. A intersecção das questões étnico-raciais e de gênero, matizadas em uma dimensão, sinalizam as especificidades desses dois marcadores sociais frente a outras desigualdades. No entanto, pautar essas diferenças nas políticas públicas requer estratégias nos jogos de poder e, muitas vezes, disputas entre diversos marcadores da diferença entram no jogo político. Entre os próprios marcadores de gênero e raça, ainda que as professoras considerassem imprescindível a intersecção, um se sobressaiu ao outro. Nesse contexto, o desafio que segue foi olhar para o avesso desse bordado para compreender como suas marcas nos ajudam a entender o lado da frente, ou seja, o próprio bordado.

4.2. MARCAS DO AVESSO: A CONFIGURAÇÃO DE GÊNERO DOS INDICADORES

Eu marco a importância desse documento, porque mesmo que sejam poucas questões, nitidamente, quando você olha a divisão lá dos subitens, pende para um lado para as questões raciais, mas mesmo as poucas perguntas, se, nesse momento, a escola nunca olhou para isso, ela pontua vermelho; no entanto, ela pensa no Plano de Ação, em estratégias para melhorar: o que a gente pode fazer depois disso? (Carolina)

Todas as professoras entrevistadas avaliam que inserir as questões das relações étnico-raciais e de gênero foi um avanço para as políticas públicas de Educação Infantil, mas reconhecem que as questões raciais se sobressaíram não apenas em relação a gênero, mas também sobre as questões indígenas e imigrantes. Um dos objetivos das entrevistas foi entender, a partir delas, qual foi essa configuração.

A percepção de que as questões de gênero estavam mais “*apagadas*” ou “*submersas*” (Sonia) em relação às relações étnico-raciais já haviam sido sinalizadas quando foi divulgada a versão preliminar dos Indicadores. Carolina lembra-se que colegas de DREs que se dedicam aos estudos de gênero falaram que “*realmente, a gente sente que ficou apagado, ficou assim, no caso - eu não sei como usar a palavra certa -, quase um anexo*”. Essa ideia do “anexo” poderia ser traduzida pela constatação de que gênero aparece, no documento, na maior parte das vezes, colado à raça. Conforme apontado no capítulo 3, dos 24 descritores, há apenas cinco que suscitam a discussão de gênero não necessariamente a partir dessa articulação. O descritor sobre o profissional do sexo masculino da Educação Infantil, especialmente no berçário, é um deles.

Como vimos, ainda que o debate entre raça/etnia e gênero seja interseccional, muitos dos descritores suscitaram maior discussão sobre as questões raciais. Algumas questões são específicas sobre as leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008; outras abordam questões religiosas ao chamar a atenção para a laicidade da educação pública, outras trazem um debate sobre o cabelo e a construção de uma representatividade da população negra, visto que as questões indígenas também não tiveram destaque. Todas essas questões referem-se ao debate racial na intersecção com gênero, mas essa articulação será feita ou não a depender de quem lê e discute o documento, tal qual o descritor que trata da construção positiva das diferenças étnico-raciais a partir de aparatos culturais:

5.4.1 As vivências e experiências oportunizadas pelas educadoras e educadores, tais como: leitura de histórias, filmes, apreciação de obras de arte e artistas, músicas e músicos e expressões corporais contemplam a diversidade e permitem que bebês e crianças construam a percepção positiva das diferenças étnico-raciais? (SÃO PAULO, 2016, p. 48).

A partir de descritores como esse, aliado ao formato geral do documento, com os textos explicativos e as referências bibliográficas utilizadas, todas as entrevistadas concordam que prevaleceu a questão étnico-racial no documento. Kelly afirma: “*eu acho que a questão étnico-racial, realmente, veio mais forte, mas a gente falou: ‘Não, a gente tem que trazer essa questão do gênero, porque não está dando para descolar’*. Então, nas nossas discussões, nas nossas conversas, isso ficava muito evidente”, a exemplo do descritor 5.4.7 que, nos arranjos elaborados por mim no capítulo anterior, foi inserido no arranjo 4 por pautar as questões de gênero a partir das questões étnico-raciais, uma vez que o foco são as diferentes identidades étnico-raciais e imigrantes em diálogo com as diferentes profissões e personagens como heróis/heroínas e príncipes/princesas:

Então, como que a gente vai falar dessa questão dos heróis, dessa questão da representatividade para as crianças negras, sem falar, por exemplo, das heroínas

negras que as pessoas não conhecem. Então, tá, heróis masculinos, negros, mas e as heroínas negras? Como a gente vai trazer isso à tona?

Se tivesse tido maior aprofundamento das questões de gênero, poderiam ter sido trazidas à tona questões que envolvem a identidade de gênero e a sexualidade, como a construção da cis-heteronormatividade. Renata trouxe um relato de um menino, que *“todo dia chega na escola, pega a arara de fantasia e bota um vestido e repete para todo mundo que ele é uma menina. Como essa situação marca o cotidiano e como o cotidiano da escola vai marcar essa criança, positiva ou negativamente?”*. Conta que a professora tinha uma atitude acolhedora em relação ao fato, mas era *“apedrejada por muitas das suas companheiras”*, quando a questionavam: *“Você não está vendo que você está fazendo uma coisa ruim para esse menino? Isso aí não é coisa de Deus”* ou mesmo quando falavam diretamente para ele: *“está vestido de menina, de novo, Caio?”*. Muitos relatos como esse emergem do cotidiano e as professoras não podem se calar diante deles. Falar para a criança *“Caio, você é menino, tira essa saia, eu resolvo o problema para quem? Para mim, que não estou entendendo aquilo; mas, do ponto de vista da criança, eu não resolvo”*. A professora reflete que esse debate chegou até ela há pouco tempo: *“talvez eu estava diante de um menino transgênero, né? Mas esse nome só me apareceu há pouco tempo atrás, naquela época não tinha isso, mas a gente tinha certeza de que a gente tinha que acolher o Caio e não dizer para ele: tire a roupa, não seja assim”*.

Se tivessem trazido gênero na perspectiva de uma educação para as sexualidades, outras questões poderiam ter emergido. Uma das professoras comenta:

Nós chegamos até discutir, mas a gente avaliou que essas outras questões eram mais relevantes do que essa questão da sexualidade, porque a questão da sexualidade a gente já discute na escola, a gente é obrigado, pelo fato das crianças serem pequenas, delas estarem se descobrindo. Então, a gente nem fez uma discussão muito grande nessa questão; o que a gente queria pautar mesmo era essa questão da diferença de tratamento de menino e de menina, e que a menina acabava sempre sobrando, e a questão étnico (Edilene).

Apesar de a professora dizer que as questões sobre a sexualidade já estão pautadas nas instituições de Educação Infantil, qual é a perspectiva? Os corpos das crianças são vistos como corpos marcados por gênero, raça/etnia e classe social? A forma como meninos e meninas vivenciam seus corpos passa pela relação entre sexualidades e infâncias. Há descritores em outras dimensões que se remetem aos corpos dos bebês e das crianças pequenas, porém, retomo a ideia de que, dependendo da forma como for conduzido o debate, aquilo que se refere à sexualidade e gênero pode ficar apagado: *“4.1.2 As educadoras e os educadores conversam com os bebês e as crianças na troca de fraldas, roupas, calçados,*

alimentação e banho, valorizando o cuidar e o educar integralmente como momentos privilegiados para interação, acolhimento e afetividade?” (SÃO PAULO, 2016, p. 42).

O banho é visto como um momento privilegiado para “interação, acolhimento e afetividade” entre educadoras e educadores e os bebês e as crianças, mas também como um momento de descoberta e prazer? (RIBEIRO, 2009). Esses momentos podem ser também reveladores de sinais de violências sexuais sofridas pelas crianças pequenas, desde bebês, como salientam Livia Faria e Marina Castanheira:

No momento do banho muitas são as possibilidades de (des)prazeres no escorrer da água sobre o corpo e mesmo na concepção do banho apenas como momento de higiene pessoal. Assim, muitas podem ser as descobertas na relação com o próprio corpo e com o corpo de outros (FARIA; CASTANHEIRA, 2013, p. 5).

As professoras trouxeram relatos de como se estabelecem as relações de gênero no cotidiano da Educação Infantil, como de um menino de três anos que não dançava balé porque, segundo ele, *“menino não dança balé”* ou de outro menino de cinco anos que se recusava a participar das vivências de culinária porque *“isso é coisa de mulher, eu não faço”*. Não é possível pensar que *“a culpa é da criança; a culpa está dentro de um contexto maior social, que reserva um papel para o homem, naturalmente, de poder, de força, e um papel subjugado para as meninas”*, ou seja, *“ele podia comer, ele podia se servir, mas ele não podia fazer”* (Renata).

Elaine conta que um menino foi pedir interferência da professora, pois uma amiga estava lhe dando boneca e ele era *“homem”*. Edilene ressalta como falas e atitudes preconceituosas organizam as práticas pedagógicas que ensinam ou reforçam o aprendizado das crianças sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Em suas vivências, como diretora, é muito comum a professora preparar a sala e deixar *“o maior espaço para o menino correr, jogar bola; e um cantinho da sala com bonecas, e a menina não tem nem o direito de pegar um carrinho”*.

No espaço externo, quando professora e crianças estão no parque, é comum que a mesma lógica seja reproduzida *“o maior espaço é do menino, ele que escolhe, ele que dá o tom; e quando a menina vai querer brincar: ai, isso não é brincadeira de menina”*. É tirado dela o direito de ter acesso a *“brincadeiras que ela poderia explorar: correr, subir em árvore; aí tem a questão da vestimenta: Ai, não vai subir na árvore porque você está de vestido”*. De outro lado, os meninos são também tolhidos a não expressarem os sentimentos. Quando o menino machuca, muitas professoras dizem: *“ai, para de chorar, está parecendo uma menininha”*. Há também o tratamento diferenciado que é dado para os meninos e para as meninas, articulado ou não com as questões étnico-raciais:

As meninas eram mais “mimadas”, acolhidas, abraçadas e “afagadas” do que os meninos. Então, a gente começa a dar essa aula para os bebês desde que eles nascem. Quando o menino vem chorando: “Ai, para com isso! Nem foi tão assim, né? Nem machucou tanto!”. Então, você minimiza. Quando um menino bate numa menina é uma circunstância, quando a menina bate num menino é outra circunstância. E bater, não pode de nenhum dos lados. (Renata)

E na Educação Infantil, mesmo com os bem pequenininhos, isso está super presente, na escolha do lápis de cor, na escolha das brincadeiras, na observação sobre os comportamentos aceitáveis para as meninas e para os meninos, na condução do trabalho pedagógico. Então, tudo isso a gente tem que problematizar, porque também a gente constrói um outro olhar para esse professor; e aí não só o professor, mas um outro olhar para todos os educadores da unidade, no sentido de perceber isso; eu acho que quando a gente constrói esse olhar, a gente consegue ver aquilo que a gente também não via; porque quando a gente debate questões de gênero na escola, a gente vai para campos, que, muitas vezes, extrapolam as questões da escola. (Renata)

Por isso, o incomodo é tanto que, muitas vezes, as pessoas falam: “mas você fica falando disso, parece que você está incitando que essas coisas aconteçam, que é a loucura da ideologia de gênero” (Renata). Apesar dos relatos do dia a dia, que nos mostram que as professoras da Dimensão 5 têm consciência do que significa olhar o cotidiano a partir das relações de gênero – “a gente olha aquilo que a gente conhece, que a gente problematiza” – as questões raciais deram o tom da Dimensão 5. Ao ouvir as professoras, assessoras e gestora, alinhabei **quatro aspectos que foram levantados para justificar tal configuração**: 1) a trajetória pessoal e profissional das professoras que compuseram a Dimensão 5; 2) a institucionalização das ações de formação e produção de material sobre as relações étnico-raciais na RMESP, em função da existência do NEER e de GTs sobre as questões étnico-raciais; 3) a existência de dispositivos normativos e legais sobre as relações étnico-raciais e a ausência desses dispositivos sobre as questões de gênero; 4) as polêmicas sobre as questões raciais tanto na Comissão Ampliada como nas unidades durante os momentos de autoavaliação, que se sobressaíram em relação às questões de gênero.

De fato, todos esses aspectos, reverberados dos contextos de influência e da prática, foram determinantes no jogo de disputas no contexto da produção do documento. Apresento cada um deles, ressaltando, entretanto, que não podem ser vistos isoladamente. Foi a junção deles que possibilitou a configuração do documento da forma como está posto e que somente a partir da compreensão desses fatores conseguimos entender as tensões, as conquistas e as concessões e a própria arte do bordado.

4.2.1. *As guardiãs da questão*

A análise do processo de construção de uma política pública educacional que leva para a Educação Infantil um tema polêmico, como o das relações de gênero, supõe o exame do jogo de disputas que certamente configurou tal política. Para analisar a configuração estabelecida no momento da construção do documento, foi preciso identificar as pessoas que participaram do processo, ou seja, nos termos de Elias (1994, 2008), entender quem foram as pessoas que fizeram parte dessa configuração histórica e jogaram os jogos de poder, com seus cargos, suas formações acadêmicas e trajetórias profissionais e como essas pessoas se articularam para colocar na agenda das políticas educacionais municipais um tema que contraria o projeto nacional – e também estaduais e municipais – que suprimiram ou distorceram dos planos de educação o debate sobre gênero e orientação sexual e como se articularam ao projeto de Educação Infantil da Coedi/MEC, que apoiou oficialmente a construção do documento. Utilizando-me da metáfora da costura, a pesquisa teve como objetivo entender o bordado – o lado da frente e o avesso, com seus nós, fios soltos e emaranhados – e quem participou de sua tessitura, bordando, aparando nós ou arrematando fios soltos.

A professora Sonia, ao se referir às professoras que compuseram a subcomissão responsável pela Dimensão 5, as nomeia de “*guardiãs da questão*”, referindo-se às questões de gênero e étnico-raciais e acrescenta “*nós temos uma sorte na Rede de São Paulo de ter um grupo de profissionais bastante competentes, estudiosos, que fazem pesquisas*”. Eram pessoas que estavam sempre questionando: “*tem que ter isso aí!*”, “*como não tem isso aí?*”. Mas, afinal, devemos falar em *sorte* ao nos referirmos à presença dessas mulheres, fortes, estudiosas, militantes, ligadas à Educação Infantil do município de São Paulo? Precisamos reconhecer que há uma configuração de forças nessa história que propiciou que essas mulheres estivessem naquele momento assumindo um desafio de inserir, em uma política pública, uma temática considerada polêmica, especialmente em um contexto histórico de retrocessos e discursos conservadores na política nacional. Compreender a configuração estabelecida nesse contexto histórico não é encontrar uma lei que irá explicar esse fenômeno humano. Ao contrário, é entender as relações de poder que permearam todo o processo (ELIAS, 2008).

A RMESP não tinha a “*sorte*” de ter professoras ligadas às pesquisas e aos movimentos sociais pelos direitos das crianças, pela igualdade étnico-racial e de gênero. Maria destaca, sobre o debate racial, que era “*um pessoal militante, tinham umas meninas que são da*

própria Rede, trabalham nas equipes das DREs, são meninas muito boas, muito atualizadas (...) essas moças eram mais do movimento negro, são moças feministas, mas eu acho que a questão racial pega mais”.

De outro lado, sobre as questões de gênero, pondera que *“não tinha tanto um grupo equivalente, que também tivesse uma militância, que também tivesse um olhar mais qualificado, mais baseado em bibliografia, mais atualizado em relação ao debate”* (Maria). A assessora faz uma ressalva de que, apesar de as questões raciais terem se sobressaído, não significa que *“na Secretaria de Educação, como um todo, a questão de gênero não seja considerada importante, mas da forma como a coisa aconteceu”* resultou nessa configuração: *“essa questão de gênero, talvez tenha menos visibilidade, menos contundência, nesse grupo que estava representado, que escreveu do que a questão étnico-racial”* (Maria).

Conforme já apontado, durante o processo de escrita do documento paulistano, a subcomissão da Dimensão 5 – Relações étnico-raciais e de gênero foi composta por quatro professoras: Elaine, Edilene, Kelly e Carolina. A professora Renata iniciou sua participação nesta dimensão, mas depois mudou para a Dimensão 2, que trata da escuta das crianças.

A gente se constituiu enquanto grupo: eu, a Carol, a Kelly e a Elaine; no começo, a Renata estava junto, só que aí ela acabou indo para o grupo que fez a dimensão sobre escuta ativa. Mas a gente dava pitaco na dimensão dela e ela também dava na nossa. Então, a nossa dimensão e a dimensão dela caminhavam juntas, porque, em alguns momentos, a gente até sentava junto para discutir, só que em alguns momentos a gente teve que separar, porque eram coisas muito específicas. (Edilene)

Apesar da saída da professora Renata da subcomissão, ao ouvi-la, percebi que foi uma jogadora importante no jogo de disputas e, por isso, optei por mantê-la entre as entrevistadas e no grupo das “guardiãs da questão”. Além de trazer muitos relatos do cotidiano sobre as questões de gênero, sua fala mostra uma proximidade teórica com o campo. Bruna e Maria também fizeram parte da Comissão, mas, diante dos arranjos estabelecidos, acabaram por circular entre as subcomissões e não ficaram vinculadas a apenas uma:

A gente trazia elementos nessas discussões, indicações teóricas, trazia elementos para o debate. Depois tinham as discussões com o grupão e depois com cada grupo, de cada dimensão. Nós sentávamos também com cada uma para problematizar o que elas tinham feito (Bruna).

Sonia, além de circular entre as subcomissões, colaborou na Dimensão 8 sobre a formação e as condições de trabalho, uma vez que teve pouca adesão do grupo, da mesma forma que as dimensões 7 e 9. A escrita do documento envolveu momentos diferentes, em um movimento de idas e vindas: de todo o grupo, dos pequenos grupos e dos diálogos entre as assessoras e diretora com os pequenos grupos. Entendendo o processo de construção do documento como um jogo de poder e de disputa – a forma e o conteúdo do documento –

temos um modelo de jogo que pode ser equiparado ao que Elias (2008) chamou de *jogos de dois níveis – tipo democrático crescentemente simplificado*. Nesse tipo de jogo, imagina-se uma situação em que a força dos jogadores ou jogadoras do nível mais baixo cresça a ponto de diminuir as diferenças de poder entre o nível mais alto. O equilíbrio de poder logo se torna mais flexível e elástico. Nesse caso, a dependência do nível mais alto em relação ao nível mais baixo tenderá a aumentar. Com isso, mudam-se as funções das jogadoras e jogadores do nível mais alto. Parece, cada vez mais, que as/os de nível mais alto estão no jogo para benefício das/dos de nível mais baixo.

O jogo torna-se cada vez mais complexo para quem está no nível mais alto, uma vez que devem criar estratégias de jogo tanto para jogar com quem está no nível mais baixo quanto com quem está no seu nível. Aqueles e aquelas que estão no nível mais alto, individualmente, ficam mais limitadas e limitados, além de passar por constrangimentos, considerando o número de jogos interdependentes que precisam jogar.

Torna-se claro que o decurso do jogo – que é o produto de jogadas que se cruzam, efectuadas por um grande número de jogadores, entre os quais há uma diferença de poderes enfraquecida e tendendo cada vez mais a enfraquecer – por sua vez determina a estrutura das jogadas individuais de cada jogador (ELIAS, 2008, p. 99).

Nesse contexto, muda-se a concepção de jogo. Os próprios jogadores ou jogadoras vão deixando de acreditar que o controle do jogo depende de suas jogadas individuais e passam a crer que há certa autonomia no processamento do jogo, como se fosse uma entidade “super-humana”. Há, ainda, a dificuldade de perceberem que sua incapacidade de controlar o jogo deriva da sua “dependência mútua, das posições que ocupam enquanto jogadores e das tensões e conflitos inerentes a esta teia que se entrelaça” (ELIAS, 2008, p. 99).

Há, portanto, muitas possibilidades de arranjos nas distribuições do poder. O grau de complexidade de um jogo de dois níveis impede que até mesmo os e as mais fortes tenham controle sobre o jogo. As jogadas, dentro da teia construída por jogadores e jogadoras interdependentes, dependem de alianças, inimizades, cooperação e rivalidade. Interessante perceber que, na configuração estabelecida no processo de construção do documento paulistano, as jogadoras não são necessariamente adversárias e essa é uma especificidade da pesquisa que traz complexidade e riqueza. Temos dois grupos de profissionais que estão em lugares de poder e de decisão diferentes – professoras da Dimensão 5 e equipe de gestão/assessoria, mas almejam o mesmo objetivo: a construção de um documento de qualidade, consensuado, que garanta às crianças um tempo e um espaço que respeitem seus direitos. Porém, a forma e a força com que cada dimensão dessa qualidade estaria presente no documento foram perpassadas pelas relações de poder, com tensões e disputas.

Nesse jogo, há também as jogadoras que estão nas UEs ao realizarem a AIP e darem retornos, sugestões e críticas. No entanto, conforme explicitado, essas jogadoras estão em outra posição, de menor poder, uma vez que, pela diversidade de sujeitos (professoras, funcionárias e famílias), experiências, entendimentos, trajetórias e inserção no cotidiano das UEs, não há consenso pelas opções teóricas e políticas construídas nessa política pública, debate que será retomado à frente.

Apresento, a seguir, a configuração estabelecida nesse momento com *destaque* para as professoras da Dimensão 5. Quem são essas mulheres-professoras que, a partir de sua trajetória pessoal e profissional, lutaram para que as questões étnico-raciais e de gênero se tornassem uma conquista histórica no campo da Educação Infantil? Como as entrevistas não tiveram como objetivo traçar essa trajetória de cada professora, os relatos foram construídos a partir do que cada uma foi contando, entre reflexões e casos pessoais, datados no ano de 2017. No início deste trabalho, fiz uma breve apresentação, com ênfase nos cursos de formação e nos cargos assumidos por cada uma ao longo da carreira. Agora, trago elementos sobre as trajetórias que fazem sentido para a configuração estabelecida.

Carolina

Minhas leituras sobre a questão racial foram muito solitárias, com relação à academia, mas sempre trocando com os pares e com o grupo do movimento negro.

Carolina conta que, como fez o curso de magistério, não chegou “*crua na Pedagogia. É outra coisa!*”. As questões raciais já a incomodavam à época, em especial, na Educação Infantil, “*que sempre foi a minha área de atuação e de pesquisa*”. Gostava de ler sobre, “*mas não tinha nenhum incentivo*”. Como vivia na moradia estudantil, foi incentivada a pleitear bolsa de estudos tão logo ingressou no curso de Pedagogia. No final do 1º ano, iniciou um projeto de pesquisa sobre pertença racial. Foi bolsista do CNPq e da Fapesp. Participou de um grupo de estudos na Unesp, mas sentia-se sozinha, sem apoio acadêmico das professoras e professores. Por outro lado, tinha bastante apoio de colegas. Avalia que, quando se formou, em 2000, o debate sobre a Educação Infantil e a questão racial era muito recente. O “*primeiro trabalho expressivo*” sobre a questão racial e a Educação Infantil, de Eliane Cavalleiro, tinha sido publicado em 2000. Fez o Mestrado entre 2007 e 2010, sob orientação da professora Rosângela Prieto, da Feusp, com o olhar voltado para a prática pedagógica das professoras. “*Como a identidade é construída coletivamente? Como a prática pedagógica contribui ou não nesse processo?*”. Lembra que sempre gostou de fazer pesquisa, em sala, com as crianças. À época, porém, não tinha o referencial da Sociologia da Infância que tem hoje, a

partir do contato com a professora Letícia Nascimento, também da Feusp. Durante o Mestrado, não tinha nenhuma disciplina sobre as questões raciais.

Relata que participou de todas as edições do Copene, que é o Congresso de Pesquisadores Negros: *“um momento de empoderamento por você ver pesquisadores negros”* e avalia que *“foi um ambiente muito de troca de conhecimento, de aprendizagem”*. Lembra que participou uma vez da Anped e *“foi uma tensão”* pelo fato de ter dois grupos de trabalhos que não dialogavam, um sobre as questões étnico-raciais (GT 21) e outro sobre as crianças e a Educação Infantil (GT 7): *“Bom, mas aonde eu vou inscrever a minha pesquisa?”*. Avalia que isso está mudando e que essa separação também é *“reflexo de como o racismo se estrutura na nossa sociedade”*. Hoje, o debate sobre racismo está mais presente na Educação Infantil, mas, na época, se falava da questão racial depois dos sete anos. *“Então, as crianças iam demonstrar racismo, iam se racializar, não sei qual que é a ideia, a partir dos sete anos? Quando você olha pesquisas, conversa com as crianças, não é bem assim”*.

No final do Mestrado, passou no concurso da PMSP e sempre atuou em EMEI. À época da construção dos Indicadores, estava na DOT-Pedagógico na frente da Infância, na DRE Campo Limpo. Já tinha participado de algumas consultas públicas do processo de construção do Indique, indicando a ausência das questões raciais. Na época, era consultora do CEERT, uma ONG que trabalha com a questão racial, quando teve oportunidade de participar de publicações sobre relações étnico-raciais e Educação Infantil (BENTO; SILVA JR.; CARVALHO, 2012; BENTO, 2012).

Elaine

Eu acho que tem uma questão de que forma se constituiu esse processo de negritude, e depois para me entender, enquanto uma mulher negra; ou então, uma menina negra.

Elaine vem de uma família majoritariamente negra e percebe que *“esse elemento de constituição da identidade negra positiva, isso vem do seio familiar”*. Quando evoca suas memórias sobre a constituição dos processos identitários, refere-se a uma perspectiva familiar, *“embora meus pais sejam pouco escolarizados”*. Ressalta que *“esse elemento da questão racial sempre foi muito forte”*. Conta sobre o momento em que o pai foi registrá-la: *“eles colocam que eu sou branca e meu pai vai questionar e pede alteração; então, tem lá riscado. Talvez, se ele não questionasse, teria sido registrada como branca, embora a minha identidade não seja essa”*.

A graduação em Ciências Sociais a ajudou a pensar nesse processo, porque, *“na Pedagogia, às vezes, me faltavam esses elementos, alguns silêncios que haviam durante o*

curso". Nos treze anos em que estive na Educação Básica, não havia debate sobre essas questões: *"baixíssima discussão; às vezes, em algum momento, eu ainda vejo na escola"*. Ressalta *"o silenciamento diante das situações que acontecem"* e apresenta a forma como a escola se refere à memória da população negra: como escravos e não como sujeitos que foram escravizados. *"Que escola é essa? Porque eu pude ter esse respaldo familiar para constituir essa minha negritude. Mas e o papel que a própria escola tem diante disso?"*. Defende a escola como *"um espaço de resistência e constituição dessa identidade positiva, em especial, para as crianças pequenas"* e afirma que esse é seu *"lugar de discussão"*.

Aos 19 anos, acessou a rede pública de Educação e, desde então, vem *"pensando nessa dimensão, em como fazer essa ligação com as crianças bem pequenas, pois sempre foi um assunto quase que impenetrável nos espaços"*. Reitera a importância de um marcador legal, fruto de *"uma reivindicação do movimento negro"*, mas, *"ainda assim as escolas discutem pouco sobre isso. E na Educação Infantil romper esse silêncio é muito difícil"*. Em 2006, quando se tornou professora de Educação Infantil da Rede, reconhece que foi *"por escolha"*. Ressalta que na EMEI é mais fácil discutir, porque as crianças são maiores ou conversam sobre o assunto.

Em 2010, quando foi para um CEI, percebeu também que as questões *"são muito pulsantes com as crianças pequenas"*. Em 2011, foi para uma unidade chamada CEI Onadyr Marcondes, de Santo Amaro, que é reconhecida pela discussão racial e ganhadora de um prêmio, pelo CEERT, de Direitos Humanos. À época da construção dos Indicadores, compunha a DRE Itaquera e era responsável pela formação de Educação Infantil e da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Desde fevereiro de 2017, assumiu o cargo de coordenadora pedagógica no CEI Lauzane Paulista, na zona norte.

Kelly

A minha militância é dentro da sala de aula, nas escolas por onde passo e na minha vida mesmo.

Kelly é pedagoga e tem 15 anos de experiência como docente. Por um período curto, trabalhou como coordenadora de uma unidade, pois foi convidada a compor a equipe da DRE, pelo reconhecimento do seu trabalho por uma das coordenadoras pedagógicas em uma das unidades em que trabalhou: *"Ela tem que estar, eu conheço o trabalho dela"*. Considera uma oportunidade que, provavelmente, não virá novamente. Destaca que seu interesse pela temática é *"por uma questão étnica, porque eu sou negra"*. Não faz parte de nenhum

“movimento político registrado, nenhum movimento de luta por isso, mas é uma história minha, uma luta minha de vida”. Gosta de ler sobre o assunto, *“vivo essas questões na minha vida”*, é *“minha militância de vida”*. Quando teve essa proposta de construção da Dimensão 5, pensou: *“Olha, eu acho que eu posso ajudar aí com alguma coisa!”*. Em 2017, era professora em duas unidades na DRE Pirituba. À época da construção dos Indicadores, fazia parte do DOT-Pedagógico na frente da Educação Infantil da DRE Freguesia do Ó. Como cada DRE tinha que indicar alguma representante para compor a Comissão e sua parceira de trabalho já tinha participado da construção da Orientação Normativa nº 1, de 2013, decidiram que ela iria representar aquela DRE. *“E foi assim que eu fui parar lá nos Indicadores de Qualidade...”*. Participou também do grupo de estudos e trabalho para escrita do documento Currículo Integrador da Infância Paulistana.

Edilene

Sempre tive uma militância nessa área de gênero e etnia, por conta de outras militâncias na minha vida, militâncias políticas.

Edilene é diretora da EMEI Olga Benário Prestes. Ingressou na Rede como diretora e trabalhou em três unidades ao longo de 16 anos. *“Sempre levei essas discussões, tanto a questão de gênero, quanto a questão da Lei 10.639”*. Ressalta que em algumas escolas *“era muito difícil”*; conta que trabalhou em uma creche durante dois anos e não conseguia fazer nenhuma discussão, porque *“era um grupo muito coeso, no sentido de não ser aberto a nada”*, o que não ocorreu nas outras duas escolas. Na escola atual, *“todas as ações que a gente faz, a primeira coisa que a gente pensa é na questão de gênero”*. Não compram brinquedos para menina e brinquedos para menino: compram brinquedos, *“não tem diferenciação”*. Conta que os brinquedos são organizados na altura das crianças, não ficam separados. São as próprias crianças que os organizam quando acaba a brincadeira. Cada turma tem sua forma de organizar.

“Para mim, esse é um tema muito caro”. Lembra que ficou dividida, ao escolher a subcomissão, entre a Dimensão 5 e a Dimensão 2, que trata da participação, escuta e autoria das crianças, mas *“essa coisa me comove mais, a questão de gênero e a questão étnico-racial”*. É formada em Psicologia, mas *“sempre pendi para a área de Educação”*. Após o período de 15 anos de trabalho no Hospital das Clínicas, com atendimento de HIV, como psicóloga, trabalhou, por três anos, como professora de alfabetização para funcionários/as terceirizados/as. *“Trabalhava até às 15h. Depois das 15h, eu ficava até às 19h dando aula para o pessoal, porque era a minha praia”*.

Nesse período, também foi professora em um presídio semiaberto feminino. Em decorrência do trabalho com crianças em fase terminal, *“chegou um momento que começou a me dar agonia”* e, como passou no concurso da Prefeitura, saiu da área da Saúde e foi para a área da Educação. Antes disso, além da experiência como professora no hospital e no presídio, foi professora em um curso de Pedagogia a distância, e, no Estado, nas disciplinas de Psicologia e Sociologia, por três anos. *“Então, assim, a Psicologia sempre caminhou com a Educação”*. À época da construção dos Indicadores, já estava na EMEI Olga Benário Prestes.

Renata

Desde 2004, é um tema que faz parte do meu cotidiano, muito forte, do ponto de vista coletivo.

Renata conta um caso sobre uma prova, que encontrou no meio de uns papéis antigos, referente a uma disciplina sobre gênero, ministrada pela professora Cláudia Vianna, da Feusp, quando cursava Pedagogia. Após fazer uma reflexão pedida pela professora, escreveu um depoimento pessoal, aos 19 anos, em regime especial, pois estava de licença maternidade:

Foi fundamental para o entendimento daquilo que uma garota de 19 anos vivia, ainda muito marcada pela visão romântica da maternidade. Então, quando você sai do hospital, com 19 anos, tendo que trabalhar, tendo que estudar, com bebê no colo, os sentimentos que passam por você não é nada romântico. Isso não quer dizer que você não ame o seu bebê, mas isso quer dizer que você está exausta, que você não tem mais tempo para si, que as pessoas não entendem isso e que a maternidade não tem nada de natural. Você não é mãe a partir do momento que você pariu. Não existe isso. É lógico que tem um vínculo emocional, afetivo com aquela figura que acabou de nascer, que é absolutamente surreal, mas isso não apaga as coisas negativas que passam por você nessa fase, que é do humano.

Considera que, naquela época, já era professora e essas questões a incomodavam, apesar de não ter *“o olhar mais apurado”* que tem hoje. Mais fortemente em 2003, quando assumiu a coordenação de um CEI: *“esse olhar começou a ficar cada vez mais apurado, mesmo em relação aos bebês, bem pequenininhos”*. Na unidade em que trabalha, atualmente, como coordenadora, já havia esta discussão: *“quando eu cheguei aqui já existia essa história aqui dentro. Eu venho para cá sabendo para onde eu vim, na perspectiva de poder continuar o trabalho”*. Pondera que sua trajetória *“vai ganhando força nesse sentido, desde a formação inicial com a Cláudia, desde a minha experiência com a maternidade tão jovem. Problematicar essas questões foi sempre muito importante”*. Relata que quando contou à mãe que estava grávida, ela falou: *“Fique tranquila, você não vai parar de estudar”*. É a primeira geração da família que frequenta a universidade. Além do mais, era uma universidade pública.

Sua mãe, solteira, operária, parou de estudar aos 14 anos e retomou o Ensino Médio aos 40 e concluiu a graduação aos 65, *“porque ela sempre perseguiu essa vontade”*. Em comparação a um homem, se ele conta que será pai, ressalta que ninguém diz a ele: *“Calma, você não vai parar de estudar”*, diferentemente de uma mulher. Considera que *“essas questões vão mexendo muito comigo”*.

Vem de uma família de mulheres – mãe e avó – trabalhadoras: *“essas figuras femininas também foram me marcando, do ponto de vista da autonomia, de um fortalecimento. Então, todas essas experiências, tanto de ordem pessoal, como de ordem profissional, vão nos ajudando a olhar esse mundo, que é extremamente violento, do ponto de vista das mulheres”*. Discute gênero buscando cursos nas universidades públicas, como USP, Unicamp e Unesp e, na Prefeitura, *“quando isso foi possibilitado”*. Na época da construção dos Indicadores, era coordenadora de Educação do CEU Alvarenga – DRE Santo Amaro.

Os relatos das professoras sobre suas trajetórias, mesmo de que forma breve, mostram-nos como as relações étnico-raciais e/ou de gênero estão articuladas às suas vidas pessoais e profissionais, o que possibilita perceber a força que tiveram para “jogar o jogo” (ELIAS, 2008) e defender que mais uma dimensão fosse composta especificamente com essas questões. Ou, retomando a forma como Sonia se referiu a elas, por esses relatos é possível entender porque elas são consideradas as *“guardiãs da questão”*: a partir de experiências pessoais, marcadas na pele da maioria delas, literalmente, ou, no caso da Renata, com sua experiência com a maternidade tão jovem e sua configuração familiar de mulheres das classes trabalhadoras.

Na tentativa de compreender a configuração que se estabeleceu durante o processo de construção dos Indicadores, especialmente na Dimensão 5, as outras jogadoras que fizeram parte do jogo também tiveram um papel importante. Logo, em outra posição – o que não significa estar em lados opostos – estavam as assessoras e a diretora da DOT-EI. Embora Sonia tenha atribuído às cinco professoras a conquista da Dimensão 5, ela também foi citada como uma pessoa importante no processo de construção, não apenas dos Indicadores, mas em todos os documentos da gestão relativos à Educação Infantil.

Ao ser perguntada sobre quem tinha dado a tônica nos documentos dessa gestão, Carolina esclarece: *“Foi a Sônia. Então, eu entrei, no começo de 2014, as reuniões começaram em 2013; mas, olhando o documento de 2013, já tinha essa prerrogativa de caminho a seguir, qual seria o referencial teórico usado naquela gestão da Educação Infantil”*. Renata ressalta a importância da articulação entre os vários textos políticos e, no

caso das políticas públicas da gestão em questão, como várias pessoas transitaram em lugares diferentes.

É importante dizer, que isso aqui [Indicadores] foi construído, pari passu, à discussão do Currículo Integrador, onde isso [discussão de gênero] também estava presente. A maioria de nós, aqui, estávamos nos Indicadores e no Currículo Integrador, escrevendo; as Comissões tinham pessoas iguais ou pessoas que transitavam pelas duas escritas. (Renata)

Ao pensarmos na importância do papel dos indivíduos na construção da política, ainda que a margem de decisão individual dependa dos instrumentos de poder e da posição social que cada pessoa ocupa (ELIAS, 2008), as professoras afirmaram que a participação da Sonia foi central tanto na construção dessa política de avaliação, como na defesa do debate proposto pelas professoras que compuseram a subcomissão da Dimensão 5.

A Sônia é uma heroína, ela é uma heroína. Se não fosse a Sônia, eu acho que nada ia para frente; e a sorte foi que ela ficou os quatro anos. Teve três secretários [Municipais de Educação]. Teve várias pessoas na posição logo acima dela, e ela continuou lá; e é uma pessoa da Rede que tem muita liderança com as próprias pessoas da Rede, com os outros formadores, com os outros professores; é muita vivência, muito conhecimento. Então, realmente, era a pessoa certa, na hora certa, no lugar certo. (Maria)

Marina Célia Dias, em um dos seus relatórios, ressalta o papel decisivo de Sonia, amparada por “uma pequena, mas batalhadora equipe”, na sustentação desse trabalho realizado, diante da “imensa e heterogênea cidade de São Paulo e de interlocução com uma DOT, nem sempre atenta às demandas específicas da EI, frente à urgência e priorização histórica do ensino fundamental” (BRASIL, 2015b, p. 8). Sonia contou sobre sua atuação de militância na Educação Infantil: “a gente vem dessa militância há tanto tempo, e a todo o momento você tem que demonstrar porque se faz de um jeito e não faz do outro, né? Sou de uma geração de educadores - e faço isso um pouco da minha vida – que é tentar trabalhar nas brechas”. Quando começou a trabalhar, no início da década de 1980, a Educação Infantil ainda não era considerada a primeira etapa da Educação Básica: “você tinha sempre que estar mostrando porque a Educação Infantil é importante”. Teve oportunidade de participar dos seminários regionais para a construção do Indique, quando era gestora do FPEI.

Sobre as assessoras, apresento-as de forma diferente, uma vez que elas entram na configuração em outra perspectiva. Nenhuma das duas pode ser considerada como uma “guardiã da questão”, nem aquela que foi considerada uma “heroína” como Maria se referiu à Sonia. No entanto, a participação das assessoras – e consultora – foi reconhecida como muito importante em todo o processo.

Às vezes você tem assessores que, de certa maneira, querem impor um pouco o seu olhar conceitual ou a sua posição, e a professora Maria, a Bruna e a Marina foram muito éticas, digamos assim, no sentido de saberem respeitar o momento que a Rede

estava vivendo, o momento em que nós estávamos, o momento da discussão. É óbvio que fazendo algumas intervenções. (Sonia)

Certamente, aquela negociação feita inicialmente, a partir do diagnóstico de que para o “documento ser bem aceito na Prefeitura, precisava ser escrito pelas pessoas da Rede”, foi bem articulada, uma vez que as jogadoras souberam como jogar. Em um dos relatórios da consultora, Marina Célia Dias também destaca a importância da atuação das assessoras.

Destacamos o privilégio de ter como assessora deste projeto a professora Maria Malta Campos, uma das mais renomadas estudiosas do tema em questão e da área da política pública da Educação Infantil no Brasil. Ao lado dela, a presença da assessora Bruna Ribeiro, jovem talentosa pesquisadora dos IQEI, desde seu mestrado na PUC, sob orientação de Malta Campos, cuja atuação foi marcante na formação das equipes de DRE e UEs no aspecto metodológico da autoavaliação participativa negociada com a utilização dos indicadores (BRASIL, 2015b, p. 8).

Bruna iniciou o doutorado em Educação, na Feusp, em 2017, sob orientação da Profa. Dra. Sandra Zákia Sousa, na temática da avaliação da/na EI. No mestrado, realizou a primeira pesquisa no país sobre o Indique, que ainda estava em fase de pré-teste. Foi convidada a fazer parte da equipe que construiu os indicadores paulistanos pela experiência que teve no Mestrado, em especial, com a metodologia utilizada no momento da autoavaliação. Lembra que a professora Maria recebeu o convite para assessorar o processo, mas salientou que precisava de ajuda devido ao tamanho da Rede de São Paulo. A princípio, sua participação seria para fazer as formações sobre a metodologia, pela experiência que tinha, mas *“acabei entrando em todo o processo e participei de todas as etapas, desde a discussão, construção e acompanhamento nas unidades”*. Sobre os temas específicos da Dimensão 5, observa que seu olhar estava preocupado em *“sistematizar e devolver as informações para o grupo, pensando mais no geral. Não aprofundei no tema, mesmo porque tem pessoas que têm muito mais competência que eu para discutir os conceitos”*. Ao mesmo tempo, *“fui uma das defensoras de que entrasse essa dimensão e que se desse visibilidade para isso”*, visto que o Indique, pelo fato de essas questões estarem diluídas, *“não faz essa discussão vir à tona”*.

Com uma longa trajetória no campo da Educação Infantil, políticas públicas e avaliação educacional, a professora Maria teve contato com as questões de gênero a partir da militância: *“quando a gente começou a militar, começou a participar de grupos, ainda na década de 70, sobre o feminismo, não existia essa categoria [gênero], a gente discutia a questão da mulher”*. Sua experiência na realização de pesquisas e documentos nacionais e na produção do Indique, tanto do Ensino Fundamental como da Educação Infantil, certamente, foi importante para a consolidação de um trabalho que envolvesse a RMESP em sua magnitude e complexidade. Porém, do ponto de vista das diferenças, sua perspectiva, oposta a das professoras da Dimensão 5, entrou como parte do jogo de disputas. A breve trajetória pessoal

e profissional das professoras que compuseram a Dimensão 5 explica, em partes, porque as questões de gênero tiveram menos visibilidade no documento.

No grupo da Comissão tinham várias profissionais estudiosas da questão das relações étnico-raciais, com todo um acúmulo sobre esse tema, muito mais que de gênero; e essas pessoas estavam no subgrupo da Dimensão 5; elas tinham muito mais conhecimento sobre isso, era a área que elas dominavam, não que não achassem importante. (Bruna)

O relatório da consultora, destaca a formação qualificada das professoras da subcomissão da Dimensão 5, porém, reitera que, “frente ao grande envolvimento com a questão étnico-racial, pôde-se notar que as questões de gênero não alcançaram o mesmo grau de interesse e elaboração em um primeiro momento. Isso foi trabalhado em reuniões de assessoria e melhor elaborado” (BRASIL, 2015b, p. 26), ainda que não tenha resolvido, conforme já pontuado.

Carolina reforça que nenhuma delas tinha aprofundamento teórico sobre a questão de gênero: *“nenhuma de nós tinha leituras específicas sobre a questão de gênero e a questão de gênero entrou nesse contexto de escrita. Nós temos consciência de que precisaria melhorar”*. E no jogo de disputa por espaço, considerando as questões de ordem práticas já mencionadas, fica o que tem mais força no momento: *“também tem o jogo interno. As escolas pontuaram que eram muitas questões; então, você tira”* (Carolina). Nesse jogo de escolher o que saía, a decisão favorecia as questões raciais: *“era uma discussão de grupo que você tinha que respeitar”* (Maria).

Conforme já explicitado, as professoras relatam que a dimensão foi nascendo a partir de situações vivenciadas no cotidiano e dos *“pressupostos que estavam entre nós”* (Elaine), porém, em função do pouco tempo que tiveram para a escrita do documento, o que restringiu que se *“debruçassem nas leituras”*, perceberam também que a dificuldade foi transformar o contexto da prática em um texto político: *“a gente sabe o que acontece, mas na hora de formular perguntas, a gente percebeu que faltava o estudo, né?”* (Carolina). Durante o processo, as professoras recorriam-se a colegas da RMESP que as ajudassem a fortalecer o debate sobre gênero: *“cada uma na sua DRE, com seus pares, pedindo contribuições”*. Carolina refere-se a uma colega de DRE que *“trabalhou no governo da Marta com essas questões de gênero e ela que foi me ajudando”*. A consultora pontua que essa qualificada formação das professoras espelha o trabalho que vinha sendo feito na RMSP na busca por práticas promotoras da igualdade racial. No entanto, de outro lado, pondera que

a paixão pelo tema, o forte enraizamento da questão na própria vida das educadoras, várias de origem afro-brasileira, exigiu muita sensibilidade, conhecimento e delicadeza da assessoria para conseguir contornos possíveis no tratamento da

dimensão na busca da equidade em relação a todas as etnias, ou seja, todas as crianças sem distinção, mesmo que com ênfase necessária à reparação de uma situação de desigualdade histórica (BRASIL, 2015b, p. 26).

Portanto, faço mais um **arremate**: o primeiro aspecto levantado para justificar a configuração de gênero dos Indicadores diz respeito às teias de interdependência que se estabeleceram entre os sujeitos envolvidos: mulheres-professoras, maioria negra, com trajetórias no movimento negro ou em pesquisas e projetos nas temáticas raciais. Esse fio puxado pela trajetória pessoal e profissional das professoras da Dimensão 5, entremeado a outro que também foi levantado nas entrevistas, ajuda a explicar a configuração: a presença atuante e consolidada de um núcleo de estudos sobre as relações étnico-raciais na SME que estava, institucionalmente, articulado a outras Secretarias na gestão estudada, em contraposição à ausência de um núcleo de estudos de gênero.

4.2.2. Interface com a Educação Infantil é o que acontecia com o Núcleo Étnico-Racial

Sandra Unbehaum (2014), ao analisar os currículos dos cursos de Pedagogia, mostrou que as tensões e as disputas para se inserir disciplinas sobre os diferentes marcadores sociais relacionam-se também à presença de pesquisadoras e pesquisadores da área e grupos de pesquisa no corpo docente dos cursos de Pedagogia. No mesmo sentido, foi possível perceber essa dinâmica na configuração dos Indicadores. O fato de o debate das questões raciais estar institucionalizado em um Núcleo de Estudo, na SME, e em outras ações intersecretariais, em especial com a Secretaria Municipal de Política de Igualdade Racial (SMPIR), cujas ações tinha participação e envolvimento de professoras da subcomissão da Dimensão 5, foi mais uma amarração na feitura do documento.

Desde 1996, na gestão de Paulo Maluf (PDS/PPR/PPB – 1993-1996), o município de São Paulo já contava com um dispositivo legal que determinava a introdução de estudos contra a discriminação nos currículos das escolas municipais de Ensino Fundamental e Médio (Lei 11.973, de 1996). Porém, pode-se dizer que a busca pela qualidade social da educação, incluindo formações docentes nas temáticas indígenas, africanas, marginais e imigrantes, em diálogo com um projeto de gestão democrática, que retomou os elementos da administração municipal do governo Erundina, somente se fortaleceu na virada do século XXI, com a gestão Marta Suplicy (PT – 2001-2004). Com a promulgação da lei 10.639, de 2003, apesar de o foco ser as questões raciais, iniciou-se em São Paulo o processo de discussão sobre a cultura e

a educação indígena, o que culminou na construção dos Centros Educacionais de Cultura Indígena (CECIs), em 2004 (JESUS, 2017).

Nos governos seguintes – José Serra (PSDB – 2005-2006) e Gilberto Kassab (PFL/DEM/PSD – 2006 – 2012) – “as diretrizes da educação nacional não tiveram expressiva ressonância nas gestões da educação do município, especialmente na questão étnico-racial e direitos humanos” (JESUS, 2017, p. 56). Apenas nos últimos anos, em diálogo com as políticas nacionais de promoção da igualdade racial e direitos humanos, a PMSP construiu um programa nessa direção. Em 2013, a SME retomou a perspectiva intercultural inaugurada no final da década de 1980, investindo na formação de professoras e professores, gestoras e gestores, supervisoras e supervisores, coordenadoras e coordenadores e agentes escolares. Após a participação popular em audiências públicas, estabeleceu a meta 58 do Programa de Metas 2013-2016 que tinha como objetivo “viabilizar a implantação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que incluem no currículo oficial da rede de ensino a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (SÃO PAULO, 2013, p. 38). Nesse contexto, foi, então, criado o Núcleo de Estudos Étnico-Raciais (NEER), na SME (JESUS, 2017). No entanto, ações referentes às questões étnico-raciais estão registradas oficialmente no portal da SME desde 2005⁴⁴.

Carolina refere-se ao NEER e lembra que, na gestão Haddad, “*foi bastante ativo*”, com “*promoção de cursos, de diálogo mesmo com os professores*”. Além do NEER, foi constituído, em 2013, o Grupo de Trabalho Intersecretarial Educação das Relações Étnico-Raciais (GTI ERER), coordenado pela SMPIR, em parceria com a SME, via NEER, e as Secretarias de Esportes, Lazer e Recreação (SEME), de Cultura (SMC) e de Governo (SGM)⁴⁵. Como ações, foram realizadas edições anuais do Agosto indígena, Novembro negro e Dezembro migrante; Leituraço, impressão e distribuição da síntese da Coleção História Geral da África; elaboração e distribuição do livro paradidático “O Que Você Sabe Sobre a África”; projetos e cursos. Especificamente na SME, via NEER, o objetivo foi viabilizar a implementação das leis que se referem à inserção da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica. As ações resultaram em:

acervo bibliográfico africano, afro-brasileiro e indígena, para todas as escolas da rede municipal de ensino; formação inicial e permanente para professoras/es,

⁴⁴ <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Apresentacao-12> Acesso em: 15 out 2018.

⁴⁵ <https://ceert.org.br/noticias/direitos-humanos/15222/relatorio-do-grupo-de-trabalho-intersecretarial-de-educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais> Acesso em: 15 out 2018.

coordenadores/as pedagógicos; diretores/as; supervisores/as, sobre a educação para as relações étnico-raciais⁴⁶.

No âmbito da SME, foi criado o Grupo de Trabalho Permanente de Educação para as Relações Étnico-Raciais (GTP ERER), responsável pela formulação, gestão, articulação de ações para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08: *“para a discussão étnico-racial havia um grupo de trabalho permanente, que passou a se reunir desde junho de 2013. Então, esse grupo se reunia toda primeira terça-feira do mês”* (Elaine). Reitero que meu objetivo não é fazer uma análise sobre as ações relativas às questões étnico-raciais, tampouco as tensões, disputas, desafios e dificuldades postas na relação entre os contextos dessa política. Porém, sinalizar algumas das ações elencadas no Relatório do GTI ERER mostra-nos a força de uma lei na indução de políticas públicas para percebermos os ecos que reverberaram na configuração dos Indicadores.

Sonia, ao reconhecer que, nos Indicadores, *“as questões étnicas estão muito mais fortes do que as questões de gênero”* atribui, em parte, à existência desse *“núcleo que tratava especificamente das relações étnico-raciais, que participou ativamente das discussões da escrita e das nossas dimensões”* e à ausência de um núcleo de estudos sobre gênero: *“o Núcleo de Gênero foi criado no final da gestão”*, embora pense que o ideal seria que não tivesse necessidade de haver um núcleo que tratasse nem das questões étnico-raciais nem das de gênero, *“mas infelizmente, tenho clareza, que ainda nós não temos nas práticas docentes essa questão verdadeiramente consolidada”* (Sonia).

As informações colhidas sobre esse núcleo de gênero são contraditórias. Elaine se remete ao ano de 2015 como sendo a criação desse Núcleo⁴⁷. Em uma busca cuidadosa no Diário Oficial da Cidade de São Paulo e nas páginas da PMSP e da SME, encontrei apenas uma notícia relacionada a esse Núcleo na *intranet* da PMSP⁴⁸. De fato, a partir da Portaria Interministerial nº 2, de 27 de março de 2015, envolvendo SME e Secretaria Municipal de Política para Mulheres (SMPM) – extinta⁴⁹ –, foi criado o Núcleo de Educação em Gênero e Sexualidades (NEGS), cujo objetivo era *“implementar diretrizes emanadas pelos documentos elaborados pelo MEC e demais documentos correlatos, de âmbito nacional e internacional, respeitadas as diferenças culturais”* (SÃO PAULO, 2015f). Contrariamente ao movimento de construção do PME, ocorrido no mesmo ano, a declaração do então secretário de Educação,

⁴⁶ <https://ceert.org.br/noticias/direitos-humanos/15222/relatorio-do-grupo-de-trabalho-intersecretarial-de-educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais> Acesso em: 15 out 2018.

⁴⁷ <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/11852.pdf> Acesso em: 15 out 2018.

⁴⁸ <http://intranet.sme.prefeitura.sp.gov.br/portalsme/2015/03/30/criacao-do-nucleo-de-educacao-em-genero-e-sexualidades/> Acesso em: 15 out 2018.

⁴⁹ No governo Dória/Covas, iniciado em 2017, a SMPM foi extinta e criada uma Coordenação de Políticas para as Mulheres, vinculada à Secretaria de Direitos Humanos.

Gabriel Chalita, no lançamento do NEGS, valorizava a perspectiva das questões de gênero na Educação como se uma política não estivesse articulada à outra:

Esta perspectiva de estudar gêneros na rede municipal ajuda a termos uma formação humana de pessoas que respeitam pessoas. O ser humano precisa ser respeitado, independente do seu gênero, da sua classe social, da sua etnia ou da sua orientação sexual. É a compreensão de que todos nós merecemos respeito⁵⁰.

Um dado curioso é que esse episódio de criação do NEGS, em 2015, não foi mencionado por Sonia, nem pelas outras professoras. Talvez pelo fato desse Núcleo não ter sido regulamentado e, por isso, não ter realizado nenhuma ação oficialmente registrada e divulgada. Ao contrário, elas afirmaram que o Núcleo foi criado apenas no final da gestão, no mês de setembro ou outubro de 2016, porém, não há nenhum registro sobre isso. Apenas em dezembro de 2016, foi publicada a Portaria SME nº 7.849 de 1 de dezembro de 2016, que dispôs sobre a organização, atribuições e funcionamento da SME, regulamentando o Núcleo Técnico de Currículo, do qual faziam parte o NEER e o NEGS e definindo suas atribuições. Especificamente, o NEGS, tinha como objetivo:

I – promover a Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade como parte integrante do currículo da Rede Municipal de Ensino;

II – planejar e promover a formação continuada dos Profissionais da Educação sobre questões de gênero e sexualidades, alinhada às diretrizes do CEU-FOR e em articulação com as demais Divisões e Núcleos da COPED;

III – apoiar sistematicamente os profissionais da Rede Municipal de Ensino, no âmbito de sua área de atuação, na elaboração de planos e projetos, seleção de conteúdos e construção de metodologias de educação em gênero e sexualidades;

IV – produzir, selecionar e distribuir materiais didáticos e paradidáticos que promovam o ensino das relações de gênero no currículo e no cotidiano escolar;

V – promover políticas e ações de fortalecimento de múltiplas identidades e de prevenção e combate à homofobia e a outras práticas discriminatórias;

VI – mapear e analisar dados referentes à diversidade sexual na Rede Municipal de Ensino⁵¹.

No entanto, na última busca que realizei, em dezembro de 2019, não se encontram informações sobre o NEGS no portal da SME⁵². Na aba Núcleo Técnico de Currículo, encontra-se apenas referência ao NEER. Existiu uma portaria de setembro de 2016⁵³ que nomeava alguns professores e professoras para o trabalho da Comissão Permanente de Análise e Seleção de Currículos, dentre eles/as, Cristiane Santana Silva, com vinculação ao

⁵⁰ <http://intranet.sme.prefeitura.sp.gov.br/portalsme/2015/03/30/criacao-do-nucleo-de-educacao-em-genero-e-sexualidades/> Acesso em: 15 out 2018.

⁵¹ <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-sme-7849-de-01-de-dezembro-de-2016> Acesso em: 15 out 2018.

⁵² <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Nucleo-Tecnico-de-Curriculo> Acesso em: 10 dez 2019.

⁵³ www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=73524f8d-8253-415c-a96c-db562d2ee278 Acesso em: 15 out 2018.

COPED Núcleo de Educação em Gênero e Sexualidade, porém, não há publicação anterior que nomeie a professora como representante ou integrante do Núcleo, ainda que o NEGS tenha ficado “*com essa pessoa chave, a Cristiane Santana, que o compunha, mas quando a gente vai pensar a lotação dela estava no Núcleo Étnico-Racial*” (Elaine). Essas tensões são destacadas pela professora:

A gente acabou sem nomeações diretas para isso porque a gente sabe que uma das dimensões de instituição de política pública é sim a gente construir espaços, às vezes, espaço físico, espaço institucional, pessoas para que discutam; porque, a história é feita por sujeitos. Então, é fundamental que tenha os sujeitos para poder discutir tudo isso; então, de fato, a gente teve essa lacuna. (Elaine)

Essa lacuna chama atenção para o período entre março de 2015 e dezembro de 2016 em que o NEGS não tem visibilidade e continua não tendo. Não há, sequer, portaria que extingue o NEGS, visto que, na gestão atual (2017-2020) não se fala sobre ele na página da SME da gestão atual. Ainda assim, durante a gestão Haddad, houve alguns eventos cujo foco foram as questões de gênero e sexualidades, porém, sem vínculo ao NEGS. Muitas delas aconteceram via NEER e/ou nas diferentes DREs. Por meio da SME, há apenas dois registros. Em novembro de 2014, data anterior à criação do NEGS, aconteceu o Seminário Gênero e Sexualidade na Educação: a abordagem dos livros didáticos⁵⁴, em parceria entre a SME e a SMPM. Em dezembro de 2016, aconteceu o Seminário Municipal de Educação em Gênero e Sexualidades – Perspectivas e Práticas⁵⁵. Sonia se refere a esse Seminário como sendo uma ação do NEGS - “*foi feito um seminário de gênero com a participação aberta para todas as DREs*” (Sonia), porém, não há registros na página encontrada.

Outras ações de formação em gênero foram realizadas via NEER, o que mostra que o debate também existiu nas ações de formação, em intersecção com raça. Em 2013, foi mediado pelo NEER, o curso “Política, Imaginação e Arte na educação de meninas e meninos da Educação Infantil”, coordenado pela professora Márcia Gobbi, da Feusp, que contou com a participação da professora Daniela Finco, da Unifesp, “*garantido para todas as DREs de São Paulo, mesmo que com um número limitado de vagas*” (Carolina). Havia encontros com as equipes pedagógicas das DREs para discutirem o currículo da Educação Infantil, nos quais houve preocupação com gênero. Quinzenalmente, durante todo o dia, as professoras participavam de um grupo de estudos e o tema da Sociologia da Infância estava presente: “*a gente entendia que as formações, na cidade de São Paulo, tinham que conversar com os documentos que estavam sendo publicados; então, as formações serviam para potencializar o*

⁵⁴ <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/7916.pdf> Acesso em: 15 out 2018.

⁵⁵ <http://intranet.sme.prefeitura.sp.gov.br/portalsme/2016/12/06/genero-e-sexualidades-perspectivas-e-praticas/> Acesso em: 15 out 2018.

documento que chegaria nas escolas” (Carolina). Em outubro de 2015, foi realizado o curso Educação, Direitos Humanos, Gênero, Sexualidade e Raça, em parceria com pesquisadoras da FCC⁵⁶.

Sonia destaca que uma das limitações da gestão foi não ter conseguido fazer um trabalho em parceria com a SMPM. As articulações foram feitas na gestão Haddad, com o “*núcleo RER, que também tratava das questões de gênero*” (Sonia). De acordo com a diretora da DOT-EI, o nascimento do núcleo de gênero, em setembro ou outubro de 2016, aconteceu a partir do diálogo que existia entre as questões étnico-raciais e de gênero no NEER:

quem iniciou o núcleo trabalhava no núcleo étnico-racial. Foi a Cristiane, que saiu do núcleo étnico-racial e aí ela começou a coordenar o núcleo de gênero, mas acho que nem tempo de ela compor uma equipe porque foi bem no finalzinho mesmo (Sonia).

De fato, Carolina destaca que não foi “*produzido nenhum documento após a formação desse grupo*”. Havia, no NEER, “*duas professoras que eram especialistas nessa questão de gênero e elas ficavam lá para dar tipo uma consultoria para as escolas, mas o tema acabava sendo sempre o do étnico-racial*”, fato reiterado por Edilene: “*não tem destaque mesmo em SME*” (Edilene). Sonia pontua que a valorização das diferenças “*vinha sendo trabalhada muito fortemente no NEER e isso veio também com muita força na discussão dos Indicadores para que a gente pudesse colocar isso nos Indicadores, para a gente fortalecer essa discussão*”.

De outro lado, apesar de não ter tido a institucionalização via SME, a temática de gênero inseriu-se nas ações de formação de cada DRE de forma bastante diversa, em função do caráter descentralizado da gestão da PMSP. “*Ao longo do processo, mesmo antes da constituição do Núcleo, você vai identificar nas DREs algum trabalho sobre a discussão de gênero*” (Elaine). Não pesquisei como se deu essa inserção em cada DRE. O que trago são relatos de algumas professoras a partir das entrevistas e que, certamente, se restringirão às DREs as quais estavam vinculadas.

Carolina menciona que, além do NEER vinculado à SME, tinham essas “*frentes*” de cada DRE: “*Frente de Educação Infantil, de Alfabetização, de Fundamental e Frente das Relações Étnico-Raciais*”. Sobre a DRE Campo Limpo: “*a gente fazia os agrupamentos aqui; tinham reuniões mensais, foi bastante significativo*”. Especificamente nessa DRE, tinha o “*grupo Infâncias, Gênero e Diversidade, desde 2013*”. Carolina ressalta que faziam “*reuniões com os coordenadores de Educação Infantil e de Fundamental e sempre a gente*

⁵⁶ <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/21482.pdf> Acesso em: 15 out 2018.

pautava essas questões, nos cursos de formação; em todos os diálogos estabelecidos, a gente pontuava isso”.

Interessante o relato de que o grupo Infâncias, Gênero e Diversidade, da DRE Campo Limpo, não surgiu da equipe de formadoras: *“começou de uma maneira bem bonita”* (Carolina). Ele nasceu de uma demanda de um CEU, quando começaram a acontecer situações constrangedoras envolvendo funcionários e funcionárias em função da presença de uma funcionária da limpeza transgênero. Uma das professoras do CEU, militante e estudiosa de gênero, propôs o grupo e ações pontuais foram sendo feitas. O grupo *“foi tomando proporções bem interessantes. Chegaram a fazer quatro ou cinco eventos de formação”⁵⁷* (Carolina). Como estratégia de fortalecimento do debate e das possibilidades de formação continuada, a equipe da DRE Campo Limpo juntou esse grupo de gênero ao Núcleo de Infâncias e fizeram dois eventos maiores: o Cine Educação, que debateu filmes sobre gênero e infância e os Encontros decoloniais – pedagogias performáticas, que carregaram *“o desejo de fazer um resumo das atividades pedagógicas desenvolvidas nos últimos quatro anos”⁵⁸*, nas temáticas das diferenças a partir da perspectiva de uma pedagogia descolonizadora. Outros eventos foram realizados pela mesma Diretoria, porém sem o foco nas infâncias, tais como o curso *“Gênero e Sexualidade na Escola: Um caminho a ser trilhado – Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade de Ensino – PROVE”⁵⁹*.

Kelly também relatou sobre algumas ações da DRE Freguesia do Ó, onde atuava como formadora à época. Muitas das formações tratavam da questão de gênero articulada às questões étnico-raciais: *“é muito difícil isso não vir à tona, porque quando a gente fala de discriminação, de racismo, a gente fala das mulheres negras que são mais discriminadas do que os homens negros; então, isso sempre estava ligado”.*

Se tivesse um núcleo de gênero na SME, *“com certeza isso apareceria com mais força”*, porque o núcleo se dedicaria mais a essas questões e *“poderia fazer uma interface maior com a Educação Infantil, com a EJA, com o Ensino Fundamental, que é o que acontecia com o Núcleo Étnico-Racial”* (Sonia). A diretora da DOT-EI entende que o núcleo de estudos de gênero seria uma estratégia política importante para o aprofundamento do debate. Se tivesse continuado na gestão, afirma que *“precisaria aprofundar o núcleo que estava recém-criado, o Núcleo de Gênero, e trazer um pouco mais essas discussões para as*

⁵⁷ <http://intranet.sme.prefeitura.sp.gov.br/portalsme/2014/08/05/muito-mais-do-que-glitter-e-purpurina/> Acesso em: 15 out 2018.

⁵⁸ <http://intranet.sme.prefeitura.sp.gov.br/portalsme/2016/11/22/dre-campo-limpo-promove-encontros-decoloniais-pedagogias-performaticas/> Acesso em: 15 out 2018.

⁵⁹ <http://intranet.sme.prefeitura.sp.gov.br/portalsme/2016/04/11/genero-e-sexualidade-na-escola-um-caminho-a-ser-trilhado/> Acesso em: 18 out 2018.

formações com o pessoal das DREs para que isso pudesse ser espalhado. Eu sinto que ainda precisamos aprofundar isso.” (Sonia). Elaine concorda com essa ideia de que, *“se o Núcleo de Gênero, de fato, tivesse sido fortalecido ao longo dos tempos possibilitaria uma imersão maior, da gente pensar a cidade”*.

O próprio movimento de AIP apontou como demanda a “criação” ou o fortalecimento desse núcleo, que oficialmente já existia desde 2015. Surgiu essa *“demanda, que foi fortíssima”*, que culminou na “criação” do Núcleo de Gênero e Sexualidade, mas *“não deu tempo de chegar nas unidades, porque foi bem no final da gestão mesmo. E acho que tem tudo a ver com as demandas que foram trazidas dos Indicadores, que foi o que fortaleceu a criação do Núcleo”*. Na mesma perspectiva apontada por Unbehaum (2014) sobre a relação entre a criação de disciplinas obrigatórias, eletivas ou optativas nos cursos de Pedagogia e a presença de pesquisadoras e pesquisadores da área, no contexto paulistano, o debate sobre gênero ficava articulado nas DREs quando havia professoras ou professores que trabalhavam nessa abordagem.

Se, de fato, tivesse havido fortalecimento do Núcleo de Gênero, possibilitaria uma formação para se pensar a cidade, porque têm dimensões que são locais, mas quando eu penso uma política pública para a cidade, ele está em todas as regiões da cidade de São Paulo, das unidades da rede direta e indireta (Elaine).

Portanto, **outros fios podem ser arrematados:** a existência do NEER, institucionalizado na Rede, com ações de formação via SME e DREs, com profissionais designadas para atuarem na disseminação e fortalecimento da temática, não apenas na EI, mas em outras etapas e modalidades da Educação Básica, junto a outras instâncias intersecretariais, é o segundo aspecto que pode ser considerado para a compreensão da configuração dos Indicadores. Nesse contexto, defendo que, se o NEGS estivesse estruturado como uma política institucional do município, amparado por documentos normativos e legais, designação de equipe de trabalho e recursos para ações de formação e produção de documentos curriculares, teria fortalecido o movimento de inserção da temática de gênero nos processos formativos da RMESP, possibilitando maior visibilidade e discussão aprofundada da temática, o que poderia ter trazido outra configuração para os Indicadores.

4.2.3. *A gente tinha um material maior para discutir raça do que gênero*

Aliado ao fato de as professoras terem maior trajetória pessoal e profissional nas questões raciais e o NEER ser um núcleo consolidado na SME – não se encontra nenhuma referência ao NEGS – as professoras afirmaram que outro fator que influenciou a configuração do documento foi a maior quantidade de materiais disponíveis nas temáticas das relações étnico-raciais.

Elaine lembra que, à época, as professoras da subcomissão fizeram levantamento de materiais similares produzidos pelo MEC ou outras organizações de referência no campo da Educação e “*a gente tinha um material maior - incontestavelmente -, para discutir raça e do que gênero, isso é fato. Alguns faziam essa intersecção, mas o respaldo conceitual teórico era maior em raça*”. Como o desafio foi escrever a partir do zero, ao contrário das outras subcomissões que fizeram uma adaptação das outras dimensões do Indique-EI à realidade paulistana, as professoras contam que se basearam nos Indicadores da Qualidade na Educação - Relações Raciais na Escola, realizado pela Ação Educativa, em parceria com o MEC, Unicef e Seppir, de 2013 (CARREIRA; SOUZA, 2013). Esse documento foi também construído, assim como o Indique e Indique-EI, como um instrumento de AIP e contém dimensões de qualidade. Nesse caso, todas elas voltadas para as questões raciais, a partir da demanda posta pela lei n. 10.639, de 2003. No entanto, o foco era o Ensino Fundamental e não a Educação Infantil. Nesse caso, há uma orientação no documento que o use, articulando ao Indique-EI.

Nós percebemos, que, na Educação Infantil, não tinha documentos específicos para a Educação Infantil que falassem diretamente; por exemplo, esse aqui, Relações Raciais na Escola, é muito mais voltado para o Ensino Médio e para o Fundamental; e era um tema que era muito caro para nós quatro; e para a Renata também; porque como a gente é da Educação Infantil, de creche, ele tem umas peculiaridades, isso incomodava. (Edilene)

Do ponto de vista das políticas públicas, ter um instrumento de autoavaliação na Educação Infantil que fizesse esta interlocução seria um ganho, tanto para a Educação Infantil, como para o campo das relações raciais. Além desse documento citado pelas professoras, havia, à época, mais duas publicações específicas sobre as relações raciais na EI, das quais Carolina participou como consultora e autora - Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais (BENTO, 2012) e Educação infantil e práticas promotoras da igualdade racial (BENTO; SILVA JR.; CARVALHO, 2012). Todavia, não foram mencionadas pelas entrevistadas. Apenas a segunda delas foi utilizada como referência bibliográfica. Além do documento nacional (CARREIRA; SOUZA, 2013), que foi

a base principal, teve também uma *“ajuda coletiva, com as bibliografias que as pessoas foram trazendo, indicando”* (Kelly).

Ao final dos Indicadores foi citado o texto de Nilma Gomes (2005) utilizado como referência para a elaboração dos textos explicativos da dimensão, além de outros planos e ações destinadas à institucionalização dessa agenda, fruto de uma política de indução do Estado (CARREIRA, 2015), tais como as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – pareceres e resoluções. Esses documentos foram uma *“reivindicação do movimento negro há bastante tempo”* e *“ter um respaldo teórico e legal foi uma coisa que também balizou muito a questão”*. Ainda assim, mesmo com esses marcadores, *“as escolas discutem pouco sobre isso. E na Educação Infantil romper esse silêncio é muito difícil porque é sob essa justificativa de que as crianças não têm preconceito”* (Elaine).

A professora ressalta a dificuldade de inserir o debate das questões raciais no cotidiano da Educação Infantil, mesmo tendo esses documentos importantes. Do ponto de vista da implementação de políticas públicas, o não *“reconhecimento dos sujeitos das políticas da diversidade como sujeitos de direitos”* relaciona-se ao fato de termos *“como base o racismo, a homofobia e o sexismo institucionais, “entremeados” na gestão pública”* (CARREIRA, 2015, p. 279). E, portanto, negados.

Se pensarmos que a área de gênero não tem nenhum marcador legal específico, construído nacionalmente, que seja indutor de políticas públicas, percebemos que, muitas vezes, a ausência ou a invisibilidade do debate, de um lado, ou as distorções do que se consideram estudos de gênero, de outro, criam um emaranhado de fios soltos e desconexos. Isso não significa dizer que a pauta não teve avanços nas últimas décadas. Pelo contrário, no cenário nacional, houve uma política de indução, a partir da pressão de movimentos feministas, LGBT e de educação, por meio da qual inúmeras ações foram realizadas: conferências nacionais, programas de formação continuada docente, especialmente o GDE e GPPGR.

Como vimos, as questões de gênero aparecem, ainda que muitas vezes de forma velada, em normativas, como a CF e o ECA e outras específicas no campo da Educação, como a LDB, os PCN, os RCNEI e todas as diretrizes curriculares nacionais. Há, no país, DCN para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, cursos de graduação, Educação Técnica e Profissional, formação inicial e continuada, Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, das Relações Étnico-

Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, porém, não há DCN para as questões de gênero e sexualidade.

Em 2015, estava em tramitação as Diretrizes Nacionais Curriculares de Gênero e Sexualidade, pelo CNE, a partir da demanda dos movimentos feministas e LGBT e de umas das recomendações do Informe Brasil, aprovada como deliberação da CONAE, de 2014, cujo objetivo seria “ampliar e fortalecer a base normativa em educação para além das menções a gênero e sexualidade nas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, nas Diretrizes Nacionais de Educação Básica e nos Parâmetros Curriculares Nacionais” (CARREIRA, 2015, p. 340). Porém, o projeto de lei não foi aprovado e, assim como o NEGS, da SME-SP, não se encontra informação sobre ele.

Além disso, assim como nas questões raciais, ao cruzarmos o campo da Educação Infantil e o das relações de gênero, o debate mantém-se transversalizado nos textos políticos. Como vimos, há os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009a), que pautam o debate de gênero, ainda que não mencionem o conceito. Partir dele para o Indique-EI e do Indique-EI para essa versão paulistana foi um avanço para o campo.

No Relatório das assessoras, consta que outros subsídios também foram oferecidos à Comissão, porém, não há referências sobre eles no documento paulistano:

tradução livre de partes do currículo para a educação infantil adotado recentemente na Irlanda (Aistear), realizada por Marina Célia Moraes Dias e uma tradução da subescala sobre Diversidade introduzida no Reino Unido como parte de um complemento para a escala de avaliação de ambientes de educação infantil ECERS - E⁶⁰, realizada por uma destas autoras (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p. 11).

Dessa forma, **mais um fio pode ser arrematado: a importância dos ecos do contexto de influência na produção dos textos políticos. O debate sobre as questões raciais se sobressaiu nos indicadores paulistanos em função também da existência de dispositivos legais – leis 10.639 e 11.645 – e normativos, que foram referências importantes no embasamento teórico na escrita da dimensão. Essas políticas se reverberaram na política paulistana, induzindo a criação de dispositivos institucionais responsáveis pela implementação das leis e pela criação do NEER e GTs que atuaram tanto na formação continuada como na elaboração de materiais. Ao contrário, o debate de gênero ainda precisa ser fortalecido com a consolidação de DCN e outras normativas que induzam ações formativas e a produção de material na Educação Básica, especialmente na EI.**

⁶⁰ *The four subscales extensions to the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R)*. SYLVA, K.; SIRAJ-BLATCHFORD, I.; TAGGART, B., 4a ed. (CAMPOS; RIBEIRO, 2017).

4.2.4. *Não existe preconceito entre as crianças, não existe na Educação Infantil, não existe nem no país*

Segundo relatos das entrevistadas, houve dois movimentos que se inter cruzaram na tessitura dos Indicadores que contribuíram para sua configuração, fortalecendo as questões raciais: 1) as questões raciais foram mais polêmicas tanto na Comissão Ampliada como nas UEs durante os momentos de autoavaliação; 2) as discussões sobre gênero ficaram mais invisibilizadas, por ainda não terem sido apropriadas pelas professoras da Rede e por não terem sido pautadas ou sustentadas temáticas mais polêmicas que se referem a gênero e infância. Portanto, apresento, a seguir, alguns pontos desse bordado caseando trechos dos Indicadores com os relatos das professoras.

4.2.4.1. *Quando chegava nas relações étnico-raciais, eram sempre mais polêmicas, usava mais tempo que a de gênero*

Como vimos, o debate da Dimensão 5 nasceu com as questões raciais por uma demanda das próprias professoras que faziam desse tema uma estratégia de luta por direitos, fortalecidas por um núcleo de estudo que realizava ações de formação e alimentadas também por marcadores legais que davam legitimidade ao debate das questões raciais. De outro lado, ainda que possa parecer contraditório, as questões raciais eram mais polêmicas do que as de gênero, tanto na Comissão Ampliada, como nos retornos das unidades após a aplicação da versão preliminar. *“Quando chegava na discussão das relações étnico-raciais, eram sempre mais polêmicas, e usava muito mais tempo que a de gênero. Não é que a de gênero aparecia como sem importância, mas a outra acabava inflamando tanto”* (Bruna). Diante de tanto incômodo causado, as questões étnico-raciais *“voltaram com um peso maior; talvez, por isso, quando a gente olha nessas dimensões, entre étnico-racial e de gênero, a de étnico-racial tem um peso maior, porque sempre estiveram muito fortemente presentes nas discussões”* (Renata).

O incômodo causado girava em torno, principalmente, das questões que envolvem o cabelo e as datas comemorativas, que se relacionam com a construção da identidade e com a laicidade da educação pública: *“era como se você tivesse tirando das crianças a melhor coisa da vida delas”*.

Que mal tem, gente? Elas adoram o coelhinho da Páscoa! Uma culinária de um ovo? Vocês vão proibir as crianças de ver o Papai Noel no final do ano? Você está

sendo ruim! Você está tirando o maravilhamento das crianças, você está tirando o encantamento, você é uma desencantadora de bebê! (Renata)

O argumento das professoras das unidades para justificar as datas comemorativas não era o sentido cristão, uma vez que, segundo elas, o objetivo era trabalhar o “*sentido ético, do compartilhar, do dividir*”. Porém, eram novamente questionadas:

Ué, e no restante do ano? Quer dizer, eu tenho toda essa preocupação em trabalhar a questão do respeito, do compartilhamento, na época da Páscoa, mas eu não discuto gênero, tudo bem para você? (risos) O compartilhar o trabalho doméstico, o fazer a divisão justa do trabalho, que são os tais sentimentos que se diz trabalhar na Páscoa ou no Natal também estão presentes nas questões de gênero, e aí? Eu só trabalho na Páscoa, mas eu acho que é normal os meninos brincarem de bola e as meninas brincarem de boneca. Como que você conversa com tudo isso? (Renata)

Ainda sobre as questões religiosas, no descritor sobre oração no início do dia, foi uma questão que causou “*um choque*”. No debate durante os seminários, as professoras das unidades falavam que “*nunca tinham parado para pensar nessa questão*” (Edilene). De fato, quando esse silenciamento ou mesmo negação de que existem inúmeras situações carregadas de preconceito e discriminação racial no cotidiano das creches e pré-escolas são colocados em discussão, há um reforço de que “*nenhum desses elementos acontece, ninguém nunca viu, ninguém nunca sabe*” (Elaine).

1.1.2 O Projeto Político-Pedagógico estabelece diretrizes e promove ações para valorizar as múltiplas experiências e respeitar as diferenças (socioeconômica, étnica, de gênero, diversidade sexual, **religiosa**, crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) (SÃO PAULO, 2016, p. 30, grifos meus)

2.2.4 As educadoras e educadores refletem sobre falas e atitudes infantis que transmitem preconceitos de raça, cultura, gênero, **religião** ou classe social de forma a problematizá-las e propor ações promotoras de igualdade? (SÃO PAULO, 2016, p. 35, grifos meus).

5.1.5 O Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional respeita a definição constitucional de que a educação pública é **laica**, levando em consideração a existência de pessoas que professam **diferentes religiões** e outras que não professam **nenhuma religião**?

5.2.5 Na Unidade Educacional, os bebês, as crianças, as educadoras e os educadores e familiares/responsáveis vinculados a **religiões de matrizes africanas** (umbanda e candomblé, entre outras) são respeitados quando utilizam adereços, vestimentas e símbolos religiosos?

5.3.2 A Unidade Educacional está atenta se em seu calendário, nas ações pedagógicas e na rotina, não são realizadas **orações, rituais e comemorações** de nenhuma **religião** garantindo a não violação do direito à **liberdade religiosa** dos bebês, crianças e suas famílias/responsáveis?

5.3.4 Há procedimentos na Unidade Educacional de escuta, documentação e encaminhamento para ações, atitudes e verbalizações com conteúdo preconceituoso e discriminatório por razões **religiosas**, de gênero, racial ou étnica? (SÃO PAULO, 2016, p. 46-8, grifos meus).

Os descritores acima pautam aspectos velados na Educação Infantil, desde o projeto político pedagógico até práticas cotidianas de orações, rituais e comemorações, como as datas

comemorativas, e atitudes individuais de preconceito e discriminação não apenas entre as crianças, mas também entre adultos e crianças. Outro aspecto que contribuiu para que o debate sobre as relações raciais fosse mais polêmico e que traz um desafio para se pensar a política pública é a característica da RMESP “*ter mais de 70% das unidades conveniadas e muitas delas serem de ordens religiosas diversas: católicas, protestantes, umbandistas, espíritas e afins*” (Elaine). No entanto, o cotidiano das creches e pré-escolas não contempla a diversidade religiosa:

Por que as escolas não comemoram o Dia de São Cosme e Damiano, que é uma festa infantil, com doce? Não, a escola não chega nem perto, mas faz a Páscoa, pinta as crianças, põe orelhinha, incentiva o consumismo e aí tudo bem. Se eu falo na escola, na religião católica, cristã, pode; se eu vou falar de uma religião de matriz africana, eu não posso; o que dirá de falar de uma religião muçulmana ou uma religião japonesa (Edilene).

Pesquisas revelam que diversas são as formas de discursos e práticas pedagógicas que segregam e influenciam na construção da identidade das crianças. No cotidiano da Educação Infantil, demonstrações de afeto, cuidado, afago, elogios não são feitos aos bebês e às crianças pequenas indistintamente (FINCO; OLIVEIRA, 2011). Situações de cuidado com o cabelo de crianças negras em creches reafirmam a importância de se pautar o debate, principalmente por ter levantado muita polêmica:

Meninas e meninos que têm um cabelo cacheado não são penteados, porque vem a questão: “Eu não sei trabalhar, o cabelo dele é ruim, o cabelo é crespo, eu não sei”. Então, essas crianças acabam ficando de lado. Ou, então: “ah, mãe prende”; “ah, mas a mãe já prendeu, eu não vou mexer no cabelo, porque eu não sei”. Às vezes, a professora também tem o cabelo cacheado, mas ela não mexe. Então, só as crianças que têm o cabelo liso, cabelo menos cacheado, que acabam sendo cuidadas (Edilene)

Na maioria das vezes, a situação é velada: a professora “*jamaiz vai falar para uma criança: ah, eu não vou pegar você no colo porque você é feia, porque você é negra*” (Edilene), porém, na prática, essa criança não é cuidada e acariciada da mesma forma que uma criança não negra. Portanto, do ponto de vista docente, assumir que a própria prática pedagógica pode estar carregada de preconceitos é um desafio e um passo importante na construção de uma educação antirracista. E, por isso, as professoras consideram que as questões raciais foram mais polêmicas. Nos descritores que envolviam o cabelo e a religião, “*teve muito, muito barulho*” (Edilene). Todavia, isso não significa que as questões de gênero estejam resolvidas na RMESP.

4.2.4.2. *Ah, vamos passar, porque esse assunto é polêmico*

No processo de configuração dos Indicadores, *“as questões de gênero foram mais consensuadas, não foram alvo de disputa, de discordância. Agora, é uma questão para se indagar o porquê também? Porque eu não acho que isso esteja tão claro e tão tranquilo”* (Renata). Durante os momentos de aplicação do documento nas unidades, há relatos que traziam duas visões diferentes e opostas. De um lado, *“as pessoas fogem”* porque *“não é um assunto fácil de ser tratado”*. Havia falas de professoras que consideravam que, por não terem conhecimento suficiente, o debate de gênero não deveria ser pautado no documento: *“A gente precisa de mais elementos para levar essa discussão para a plenária com as famílias, a gente precisa conhecer mais, a gente precisa falar mais sobre isso”*. De outro lado, professoras diziam que esse era *“o caminho. Que bom que está aqui. Que bom que vocês levantaram esse questionamento. A gente tem que começar e foi de um jeito ótimo, que é discutindo com a comunidade, com as famílias”* ou *“É isso mesmo, a gente precisa tocar nesse assunto, que bom que está aí, e para fortalecer o processo”* (Kelly).

No movimento de ir e vir, em uma articulação entre o contexto da produção do texto e o contexto da prática, permeado por interpretações e reações diversas, *“nossas discussões também são ampliadas, e tem de um tudo; tem aquelas escolas que diziam assim: Ah, suprime a dimensão, isso não é relevante”* (Renata). Da primeira para a segunda versão, defendendo que se o debate sobre as questões de gênero estivesse mais consolidado institucionalmente, em articulação com a perspectiva da sexualidade, poderiam ter surgido mais reivindicações sobre a inserção de gênero, o que teria alimentado e fortalecido gênero na Dimensão 5. Com raras exceções, *“as pessoas não se apropriaram ainda dessas questões para poder debater”* (Sonia).

Em função dessa *“dificuldade de se falar sobre isso”*, muitas vezes, o debate da Dimensão 5, nos momentos de autoavaliação, não era aprofundado. As pessoas falam: *“Ah, vamos passar, porque esse assunto é polêmico”* (Kelly), algo que reforça ainda mais a pertinência dessa Dimensão. Quando se articula o debate com as questões da Dimensão 2, potencializa-se a necessidade de escuta ativa:

quando a gente escuta as crianças, e quando a gente escuta as famílias, essas questões emergem com um poder muito grande, ou com uma frequência maior do que a gente antigamente não via. Elas sempre existiram, eu tenho clareza disso, só que talvez o nosso olhar não estivesse endereçado para ela da forma problematizadora como a gente faz hoje, a gente naturalizava mais (Renata)

No entanto, esse “*a gente*” não é a RMESP. Esse “*a gente*” era algumas professoras da Comissão Ampliada e outras professoras da Rede que, de uma forma ou outra, já haviam sido “tocadas” pelas temáticas, no sentido de Larrosa (2002). Logo, “*nossa intenção, na verdade, era trazer isso à tona de uma forma mais concreta, que não fosse tão difícil de tratar, que fosse uma coisa que as pessoas conseguissem falar de uma forma não tão receosa*” (Kelly). Por isso, o desafio foi partir do cotidiano: “*quais são os nós que a gente observa no cotidiano em relação a gênero, a sexismo, a desigualdade de gênero na escola? Eu acho que a primeira questão foi daí; o teórico veio depois*” (Renata).

Os descritores que falam das princesas “*foram bastante aceitos, tanto pelo grupo interno, como externo*” (Carolina). Edilene lembra de uma fala de uma professora durante um dos seminários: “*eu fiquei tão emocionada, porque a minha frustração é que eu queria ter capa de Super Homem e nunca me deixaram*”.

5.4.5 Existe também a escolha intencional de histórias que apresentem as meninas como aventureiras, heroínas e corajosas assim como personagens de princesas?

5.4.7 Na apresentação de diferentes profissões, nas personagens como heróis/heroínas, príncipes/princesas estão contempladas as diferentes identidades étnico-raciais (branco, negro, indígena) e os imigrantes? (SÃO PAULO, 2016, p. 48).

Apesar de ter sido “*um avanço*” (Carolina) essa aceitação, na prática, ainda há um grande desafio para desconstruir o androcentrismo e o etnocentrismo na educação dos corpos infantis (FINCO; OLIVEIRA, 2011). Inserir as questões de gênero no cotidiano da Educação Infantil não é dar aulas para crianças sobre o que é ser menino ou ser menina, “*como se a professora fosse juntar todas as crianças: agora, crianças, eu vou dar uma aula para vocês sobre relações étnico-raciais ou eu vou dar uma aula sobre gênero, em vez de entender que isso é das relações humanas*” (Maria). Não é o que se propõe nessa ideia: “*não pode ser homem de dia e mulher de noite, não foi assim que Deus fez*”, conforme é propagado na lógica da “*ideologia de gênero*”. Ao contrário, tendo como eixo as interações e as brincadeiras, aspectos centrais do cotidiano da Educação Infantil, a professora ou o professor precisa ter um olhar e uma escuta atenta às relações que se estabelecem entre bebês e crianças pequenas, entre si e com os adultos. Ter um olhar atento às questões de gênero no cotidiano vai além das interações entre adultos e crianças e crianças e crianças, e abarca também as formas como os tempos e os espaços são organizados, os materiais e brinquedos disponibilizados, as propostas pedagógicas são planejadas e colocadas em prática.

Os cenários da Educação Infantil dizem mais sobre as concepções de educação, infância, criança, conhecimentos e saberes do que propriamente aparece nos planos e

intenções pedagógicas das professoras. O universo imagético que compõe os cenários, tanto no que é visível, como invisível, entre o dito e não dito, valida, muitas vezes, estereótipos de gênero, étnicos, de classe, em um processo permanente de construção de identidades. “Os cenários simulam um outro mundo para as crianças e educadoras: neles as crianças não são mais negras, por exemplo, mas transformam-se em princesas louras, fadas aladas, *Pokémons*, *Teletubies*” (CUNHA, 2005, p. 177). Os cenários da Educação Infantil ainda trazem marcas que se refletem em um processo de construção das identidades repletos de estereótipos de gênero, raça, classe (CUNHA, 2005; SILVA, 2015; SILVA; ALVARENGA, 2016).

ano a ano suas decorações nas paredes, escolhem um personagem feminino para identificar as meninas, um masculino para os meninos, uma imagem para lembrar que as crianças devem escovar os dentes, dormir, não morder, comer, obedecer às combinações, temer. Nessa sucessão de imagens semelhantes, o espaço para o estranhamento, para interrogações e problematizações, é mínimo. O olhar conformado e que se constitui nesses locais impede o trânsito para outros modos de ver. Educadoras e crianças se acostumam com a regularidade de tais imagens. As semelhanças definem o costumeiro, o aceito, o esperado. Há poucos elementos que indicam reelaboração, marcas pessoais, surpresas, emoções. São escassas as singularidades que emergem em meio a estas imagens; quando elas surgem, são consideradas fora dos padrões (CUNHA, 2005, p. 182).

Daniela Finco (2010, p. 105) reitera como a “organização das atividades no dia a dia em dois grupos, meninas e meninos, acaba estabelecendo uma socialização distinta para o feminino e masculino”, o que cria sentimentos de rivalidade e reproduz os estereótipos já existentes na sociedade. Além disso, há um conjunto de expectativas que “orienta e reforça diferentes habilidades nos meninos e nas meninas, de forma sutil, transmitindo mensagens e expectativas quanto ao tipo de comportamento e de desempenho intelectual mais adequado a cada sexo” (p. 105). Organização das filas, das mesas, diferentes tempos de espera para meninos e meninas – “*Primeiro as meninas! Meninas podem ir! Somente as meninas!*” –, o uso dos espaços externos, o uso dos banheiros, o uso da brinquedoteca e o livre brincar, são aspectos do cotidiano da Educação Infantil, observados pela pesquisadora, que estão permeados pelas relações de gênero. A prática das filas separadas por sexo, tão presente no cotidiano da EI, confina

os comportamentos das meninas para que sejam mais responsáveis, dedicadas, comunicativas, estudiosas, interessadas e sensíveis, e os meninos, para que as sigam como modelo. A prática das filas com os meninos vincula seus corpos aos seguintes comportamentos: são malandros, são dispersivos, são agitados (FINCO, 2010, p. 109).

Um aspecto interessante na AIP era que “*as discussões das dimensões eram nas salas, então você tinha um ambiente concreto do dia a dia que ajudava na discussão*”. Em um desses momentos, uma professora falou: “*Ah, mas aqui a gente não faz distinção de gênero*”, porém, “*na sala tinha uma prateleira de brinquedos de menina e brinquedos de menino*”.

Então, alguém perguntava: *“mas por que está assim separado? Então, isso, de estar no ambiente real, ajudava; mesmo os pais que não sabem como é o dia a dia, eles estavam olhando ali para aquele espaço e estavam vendo os livros que estavam ali; isso era muito bacana”*.

Sobre os descritores que mais explicitamente tratavam as questões de gênero, não houve tantas polêmicas, com exceção de dois: a presença de professores (do sexo masculino) nas creches e o uso do banheiro. Portanto, duas temáticas que envolvem a sexualidade, as descobertas, os corpos, os jogos eróticos entre as crianças, os estereótipos, os medos e tabus. O medo da homossexualidade e de possíveis situações de violências sexuais contra as crianças pequenas, desde bebês, ronda a Educação Infantil quando se fala da presença de professores, principalmente nas creches.

O descritor “5.3.1 A equipe gestora, os educadores e educadoras discutem com as famílias o caráter positivo e a importância de termos profissionais da educação do sexo masculino atuando plenamente com os bebês e as crianças pequenas?” (SÃO PAULO, 2016, p. 47) suscitou muitos debates, em especial, nos momentos de autoavaliação nas unidades. Pelo fato de ser polêmico, *“passam meio ao lado, as pessoas não querem discutir”* (Sonia) e, por isso, a importância de se pautar esse tema nos momentos da AIP. Muitas vezes, usa-se do argumento que as famílias não aceitam e não querem a presença do homem.

O cotidiano dá indícios para ele que ele não deve escolher o berçário. A aula é dada de outra forma. A aula é bem dada e o professor homem entende e aí ele só pega os grupos maiores para evitar certos problemas. Mas, veja, a gente não evita certos problemas. Quando a gente coloca o professor no berçário, a gente tem uma realidade que nos permite discutir essas questões com as famílias (Renata).

Renata relata uma situação quando, no início do ano letivo, a equipe de professoras e professor da creche em que atua como coordenadora foi apresentada às famílias:

e o Francisco é apresentado como todo mundo é apresentado. E aí o Francisco vai para o berçário e aí você já espera o que está por vir, porque não é habitual que as pessoas entendam que um homem está lá. E aí uma mãe me procurou e perguntou: “Escuta, Renata, mas o professor vai ficar lá?” Eu falei: “Vai”. Ele é um professor como todas as professoras daqui”. Ela falou assim: “Mas ele vai trocar?”. Eu falei: “Vai trocar, porque todas as professoras aqui trocam e o Francisco, como todas as professoras aqui, também pode trocar. Fique muito tranquila”; aí a gente foi conversando sobre essa inquietação que ela tinha, porque ninguém vira para nós e fala assim: “Nossa, mas a professora Maria vai trocar?”. Não causa nenhum estranhamento a professora Maria trocar, mas o Francisco trocar, né? Por isso é importante fazer essa discussão com os pais.

Portanto, *“é pedagógico colocar o homem no berçário, no sentido do enfrentamento dessa desigualdade, enfim, desse sexismo”* e de uma única ideia de masculinidade, tóxica e predatória. Quando a gestão na unidade assume esse tema como estratégia política na luta

contra a desigualdade de gênero, as famílias e o próprio professor se sentem seguros. No caso do professor da creche, no início, teve seu papel de cuidador questionado pelas famílias, mas, com o apoio da gestão que politicamente assumiu essa pauta as famílias sentiram-se mais seguras.

A gente percebia um certo desconforto no início, como se ele tivesse pisando em ovos, e tentasse ver até onde ele podia caminhar; e quando você dá um sustento para esse professor, dizendo: “aqui você é igual a todo mundo, todo mundo aqui faz tudo, e você também é todo mundo, e também você vai fazer”. Então, esse professor também fica mais livre, mais seguro de estar na condição do seu trabalho (Renata).

Esse desconforto, no entanto, não se dá quando os homens são inseridos nas creches e pré-escolas, mas *“rapidamente acessam cargo diretivos e, muitas vezes, as mulheres veem isso com bons olhos também, porque reconhecem nas características “masculinas” aquilo que é muito bom para uma Direção”* (Renata). Diante da dificuldade de esse tema ser pautado nas instituições de Educação Infantil, Sonia entende que os Indicadores *“suscitaram discussões e reflexões, nas unidades, que estavam adormecidas, que às vezes a escola não tinha coragem de debater ou de perceber que aquilo podia ser aprofundado, que poderia ser questionado”*. Elaine destaca que, muitas vezes, é preciso chegar em um extremo para suscitar o debate: *“então, você está dizendo, que porque é um homem, está num espaço de Educação Infantil, ele vai ser um abusador. É isso?”*, ao que as famílias reagem: *“Não, você está sendo muito chocante!”*.

No entanto, são esses os argumentos que alimentam o PL das deputadas do PSL, apresentado no início deste trabalho, que *“confere a profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil”*. A deputada Monica Seixas, da Bancada Ativista, protocolou um substitutivo alguns dias após o PL entrar em tramitação em regime de urgência, contra-argumentando a suposta preocupação das deputadas do PSL, ao alegarem que *“prevenir implica diminuir riscos”* (PL 1174, 2019, p. 6):

De todo modo, o tema da violência sexual contra as crianças deve encontrar aqui OPORTUNIDADE para finalmente ser discutido com seriedade e consequência, e uma vez que somente afastar as crianças dos homens sequer resolverá a questão, devemos nos perguntar como podemos projetar caminhos REAIS e EFETIVOS para enfrentarmos em definitivo esse problema de saúde pública e violação de direitos humanos que é a violência contra crianças? (SUBSTITUTIVO nº 1 ao PL 1174, 2009, p. 2).

O projeto é inconstitucional por ferir a CF ao criar diferença de exercício de função por motivo do sexo. Porém, as justificativas alegadas pelas deputadas ressoam nas falas de muitas professoras e de muitas famílias. Defende-se que o projeto de lei proposto *“não condena os homens antecipadamente, apenas impõe medidas preventivas, objetivando evitar riscos às*

crianças, bem como aos próprios profissionais, pois o medo das famílias pode ensejar mal-entendidos e acusações infundadas (PL 1174, 2019, p. 4).

Durante um momento de autoavaliação, um pai fez um relato sobre esse tema: *“Olha, o meu irmão é enfermeiro! Por que lá ninguém levanta esta questão? Ele cuida de bebê, ele cuida de mulher, ele cuida de adolescente”* e outro casal também comentou: *“Olha, mas a minha filha já ficou internada, e quem dava banho era um homem, eu não podia nem entrar lá”* (Edilene). Portanto, retirar os professores do cotidiano dos bebês e das crianças pequenas, nas situações que envolvem cuidado, afeto, toque, banho, carinho pode significar o contrário do que se pretende no PL: a manutenção de uma lógica binária e hierárquica que valoriza a produção de masculinidades tóxicas e feminilidades subalternas e a perpetuação de uma cultura de violência.

Outro debate polêmico sobre gênero que se articula ao controle dos corpos e à sexualidade foi em relação ao uso dos banheiros por meninas e meninos e se refletiu na configuração da Dimensão 5. Esse foi um ponto que a subcomissão entendeu que a melhor estratégia seria ceder na reescrita de uma versão a outra. Na versão preliminar, o descritor *“8.2.3 Nas atividades cotidianas da Unidade Educacional, como: fila, uso do banheiro, organização dos brinquedos, divisão de equipes há preocupação em não separar os grupos em meninos e meninas?”* (SÃO PAULO, 2015a, p. 61, grifos meus) foi alterado na versão final para: *5.2.3 Nas atividades cotidianas da Unidade Educacional, como fila, organização dos brinquedos, divisão de equipes, há preocupação em não separar os grupos em meninos e meninas?* (SÃO PAULO, 2016, p. 47). Portanto, o trecho *“uso do banheiro”* foi retirado.

A discussão sobre o banheiro *“foi muito polêmica, muito polêmica”*. O uso do mesmo banheiro por meninos e meninas, no CEI, era aceitável, mas na EMEI, muitas foram as questões. *“E a gente tem que pensar por que é polêmica, né? Por que eu tenho que separar menino de menina no banheiro? Por que até os quatro anos isso não é problema e aos cinco, vira? É a idade que faz isso?”* (Renata). Durante os seminários, questionava-se: *“se na EMEF o modelo é esse, para que eu vou mudar na EMEI?”*. As famílias também questionaram: *“como que vai usar todo mundo junto?”* (Carolina) e usaram questões de saúde e higiene como justificativa. As professoras entenderam que a discussão do descritor ficou focada apenas no uso do banheiro e *“se perdeu, por exemplo, a questão da divisão dos brinquedos e da fila”* (Carolina), ainda que os brinquedos já estivessem pautados no descritor 5.1.4. *“Todo o resto se perdeu; parecia que ficou invisível a questão do brinquedo, das filas, isso apagou”* (Kelly). *“Isso estava invisibilizando as outras discussões, por incrível que*

pareça. Mas virava tão polêmica, e você não entrava em outras discussões, assim, talvez, mais sutis...” (Bruna).

Segundo as entrevistadas, o debate centrou-se na estrutura física das unidades que possuem dois banheiros infantis, um com mictório e outro sem, o que dá a entender que já havia uma organização prévia dos banheiros separados por sexo. As professoras das UEs argumentavam: *“as unidades oferecem banheiro de meninos e banheiro de meninas”*. No entanto, eram questionadas novamente: *“oferecem, quem oferece? Quem oferece é quem está dentro da unidade. O prédio tem dois banheiros. Quem determina meninos e meninas?”* (Kelly).

A arquitetura e o uso dos banheiros, além de revelarem a concepção pedagógica da instituição educativa, sugerem reflexões que articulam gênero, sexualidade, corpo e educação. Nos espaços do banheiro, estabelecem-se conflitos entre adultos e crianças e *“situações que envolvem as dúvidas e as angústias dos adultos (famílias, professores e professoras) diante das originalidades que as crianças pequenas inventam e vivenciam nesses espaços”* (SILVA, 2015, p. 97). Tassio Silva (2015) observou as interações que se estabelecem nos diversos espaços de uma instituição de EI, marcados por normas de gênero, dentre eles, o espaço dos banheiros, e percebeu as relações que se dão entre meninos e meninas, no desejo de conhecerem seus corpos e o do outro, nas brincadeiras com água ou o simples fato de desejarem ficar sozinhos/as por um tempo.

A despeito das múltiplas possibilidades que o espaço do banheiro suscita, o debate sobre a questão, nos momentos da AIP, restringiu-se, na maioria das vezes, à organização do espaço e não ao que se faz naquele espaço *“onde a polícia dos adultos não adivinha nem alcança”* (RIBEIRO, 2009). Não se discutiu sobre as relações que se dão no banheiro *“porque os meninos e as meninas também interagem no banheiro; para os pequenininhos é um momento que os adultos não estão vendo; eles se relacionam, brincam, fazem coisas que está fora do controle do adulto”* (Carolina). Esse silenciamento, que se reverberou na configuração dos Indicadores, mostra-nos mais uma vez os tabus em torno da temática, especialmente quando envolve a sexualidade e o controle dos corpos das crianças. Elaine argumenta que entendiam que o documento tinha um limite de páginas, mas justifica dizendo que, *“ao mesmo tempo, a gente está trabalhando com questões que são pouco discutidas no cotidiano, e talvez por isso a gente precise explicitar mais algumas situações”*. Ainda assim, com os embates em torno do que fica e o que sai, considerando também essa dimensão prática e operacional do documento, optou-se por retirar do descritor o trecho sobre o banheiro:

colocar mais uma questão? Não dava. Fazer uma específica para o banheiro, por exemplo? Não era possível, nesse momento; então, preferiu tirar, não sei se foi uma escolha; é um movimento de força também, você perde um pouco aqui para não perder tanto lá na frente; e aí a gente preferiu tirar o banheiro. (Carolina)

Portanto, esse movimento de força mostrou, de fato, que o grupo não teve força política e teórica para inserir questões de gênero explicitamente mais polêmicas, como o uso do banheiro, e textos explicativos (*boxes*) como os conceitos de gênero, estereótipo, identidade, e bancar o debate sobre a construção de uma cis-heteronormatividade em torno da construção dos corpos e da identidade de gênero das crianças. Esse movimento de força intrínseco nas teias de interdependência entre os sujeitos envolvidos e que se reverberou na configuração do documento paulistano é um eco distorcido do que acontece também no campo acadêmico. Há uma disputa sobre a relevância do debate de gênero mesmo entre os e as intelectuais, o que pode ser reiterado pela pesquisa sobre os currículos de Pedagogia e a dificuldade de se conquistar um espaço no currículo, seja transversalizando, seja com disciplinas obrigatórias, optativas ou eletivas (UNBEHAUM, 2014). Apesar dos avanços, na Educação, gênero ainda é uma “*questão secundária*” (Maria).

No contexto da Educação Básica, esse silenciamento sobre as questões de gênero é também “*como se fosse uma questão menor; então, não debato, pode deixar do jeito que está*”. Logo, o fato de as questões raciais terem dado “*muito mais problemas do que o debate de gênero*” é também um eco que se distorce a partir desse silenciamento aliado “*talvez pela história das profissionais que estavam lá ou mesmo no campo das unidades*” (Renata). Muitas vezes, há um questionamento sobre a necessidade de inserir as questões de gênero no cotidiano da Educação Infantil sob o argumento “*ah, mas para que trabalhar com isso se na sociedade as coisas são como são?*”. No entanto, é papel político da Educação Infantil não apenas não reproduzir as desigualdades, como ser um espaço de produção das diferenças e de transformações das desigualdades já existentes.

À medida que a gente faz esse debate de igualdade de gênero, das relações sexistas que ainda estão presentes no cotidiano e da desnaturalização desses papéis de gênero, as crianças compreendem que, diante de uma situação de desigualdade, as coisas não podem ser assim. Então, a gente dá instrumentos de enfrentamento para as crianças, que, certamente, passarão por isso em algum momento da vida. (Renata)

A professora conta que, no PPP da unidade em que ela atua como coordenadora, tem registrada uma fala de uma mãe de um bebê que, à época, tinha dois anos e meio e estava no berçário. Como, desde cedo, “*os meninos são cercados dos brinquedos ditos de meninos e as meninas são cercadas dos brinquedos ditos de meninas*”, observa que, quando os bebês chegam à creche e se depararam com outros tipos de brinquedo, “*as meninas têm um apego*

pelos carrinhos e os meninos pelas bonecas; porque, de fato, na casa deles isso não existe". Por isso, destaca a importância de inserir as famílias nessa discussão, pois, muitas vezes, *"causa desconforto nos pais"*. A mãe do bebê, que era do Conselho de Escola, contou que, certa vez, tinham ido à casa de sua irmã que tinha duas filhas: *"a casa é repleta de bonecas e aí ele vai brincar com as meninas, de bonecas"*. Uma das primas, de seis ou sete anos, fala para ele: *"Não pode, isso aqui é brinquedo de menina"*. Porém, ele, que vivia em *"outro contexto em que era permitido brincar de boneca"*, responde *"Pode sim, porque na minha escola tem"*.

Então, esse exemplo ilustra muito esse enfrentamento. Eu não vou salvar o Antônio, nem nenhuma criança, desse enfrentamento, um dia; mas a gente pode oferecer para elas instrumentos de enfrentamento e de desnaturalização dessas situações desiguais, que estão presentes a todo tempo, desde quando a gente fica grávida e a nossa barriga é um menino ou uma menina e ela recebe um tratamento ou palavras diferentes em relação ao sexo do bebê que está lá. (Renata)

Esse enfrentamento das normas de gênero em outros espaços ocupados pelas crianças é possível, portanto, quando a instituição educativa promove novos arranjos acerca dos modelos masculinos e femininos tradicionalmente aceitos (ANJOS; OLIVEIRA; GOBBI, 2019). As polêmicas tanto em relação à questão dos banheiros separados por sexo, desde a mais tenra idade, como a presença do professor na EI e o medo de que possa levar as crianças ao banheiro ou trocar fraldas dos bebês, remetem-se à naturalização desses modelos masculinos e femininos.

Maria acredita que as polêmicas envolvem também um processo mais profundo de autoconhecimento: *"quando o próprio educador não está seguro, não está tranquilo em relação a sua pertinência étnico-racial, a sua sexualidade, a sua identidade cultural é muito difícil trabalhar esses temas com as crianças. Então, a tendência natural é evitar"*. Nesse caso, em situações de preconceito entre crianças, a professora fala *"crianças, vamos brincar de outra coisa! Você dilui aquilo, distrai chamando, não enfrenta, porque você não está seguro em relação a como você própria enfrenta isso"* (Maria). Ou, no caso do banheiro, em que se destacou algo que supostamente era externo e independente das concepções das professoras – a organização física das unidades – sobre suas próprias concepções de gênero e sexualidade. E, por isso, a importância da formação inicial e continuada: *"precisa realmente investir nessas formações com relação a gênero"* (Sonia).

Nesse sentido, outro desafio foi construir *"um texto que fosse inteligível. Não ia poder fazer um tratado sobre a discussão de gênero"* (Renata). Ainda assim, após a aplicação da versão preliminar, a *"linguagem foi revista"* (Maria) porque era preciso considerar as pessoas que dialogariam com o documento. Partindo do pressuposto que, no ciclo de políticas, no

contexto da prática, os textos políticos são reinterpretados e recriados a partir de que os lê, a partir de suas histórias, valores e experiências (BALL, 1993), a preocupação com a linguagem em uma temática complexa e polêmica precisava ser cuidada e considerada uma estratégia para se pautar gênero nas políticas públicas. Não apenas professoras estariam presentes no momento da autoavaliação, mas também funcionárias e famílias: *“não são pessoas que estão up to date com esse tipo de debate, que até tem medo desse debate e aí foi reformulada muita coisa”* (Maria). Apesar de terem tido um cuidado com a linguagem para que fosse inteligível para as pessoas que fariam parte da AIP, termos como pertença de gênero (e.g. 5.2.2) ou privilégio de gênero (e.g. 5.3.3) não foram explicitados nos textos explicativos. Diante da incompreensão conceitual, provavelmente nos debates devem ter sido invisibilizados ou tratados de forma dicotômica, como sinônimos de sexo, assim como em vários outros descritores que pautavam meninos e meninas, uma vez que, segundo os relatos, não levantaram polêmicas.

Maria menciona também a dimensão sobre a escuta, autoria e participação dos bebês e das crianças pequenas e da dificuldade de compreensão da temática em função da linguagem:

ficou uma dimensão bem bonita, mas a gente percebe as dificuldades das pessoas de compreenderem. Por exemplo, tem escola que entendeu que as diferentes linguagens são: a gente tem que ter uma professora de Braille, uma de Libras. Porque é uma metáfora! A linguagem está sendo usada num sentido de uma metáfora, e não é todo mundo que percebe isso. Enfim, isso é um processo, os professores vão aprendendo com o tempo. (Maria)

Por mais que a proposta dos Indicadores não fosse de um documento prescritivo que limitasse a produção de sentidos e as formas de interação a partir dele (BALL, 1993), era preciso cuidado com a forma com que as profissionais poderiam interpretar o texto, pois a depender das interpretações e interações, os ecos ou os efeitos da política poderiam ser muito variados. No debate sobre o uso do banheiro por meninos e meninas, durante as avaliações da versão preliminar, as unidades deram um retorno que não havia sido previsto: *“a gente ficou com medo de ter um efeito ao contrário, de provocar uma divisão de banheiro, inclusive, em CEI. A gente ficou com medo que, em vez de ajudar, poderia piorar uma situação e aí a palavra “banheiro” foi tirada sim”* (Renata). Logo, percebe-se como a interpretação é também uma questão de disputa.

“Eu sempre repito que o documento não é estanque”, afirma Carolina ao avaliar o processo de construção dos Indicadores. Mesmo se a gestão petista se mantivesse no poder, sob os mesmos princípios, seria preciso sempre revisitar o documento, em um processo contínuo de discussão sobre a qualidade. A própria interconexão entre os contextos da política

alimenta a renovação dos textos políticos. O cotidiano está em movimento, assim como os textos políticos e a própria política.

Tem perguntas que nós reelaboraríamos, tem perguntas que foram tiradas, palavras que foram tiradas, perguntas que hoje a gente olha e faria diferente, sempre ponderando que esse documento não seja estanque. Ele foi elaborado em 2014-2015, aplicado em 2015-2016; mas, assim, ele surgiu com essa ideia, sempre de pensar que as pessoas revisitem esse documento, que gestões que entrarem revisitem as questões, retirem, acrescentem. Mas, hoje, eu estou falando hoje, porque a gente já conversou, em algum momento, pós publicação oficial dos Indicadores; nós mesmas temos críticas construtivas: “Olha, essa pergunta, eu acho que nós faríamos diferente, deixamos de contemplar tais coisas”. (Carolina)

A partir da noção de qualidade negociada, o processo de revisitar o documento pronto ou, mesmo antes disso, de construí-lo coletivamente, em diálogo com a Rede, havia questões que não podiam ser negociadas *“porque algumas coisas não dão para negociar; então, não dá para negociar que tenha reza no início de sala de aula. Isso não dá para negociar, a escola é laica, você está ferindo a própria lei”* ou *“você vai permitir que a criança use um apelido depreciativo em relação à cor? Isso não dá para negociar* (Edilene). A professora cita outro relato que acontece muito na escola em que atua como diretora. Como *“nossa escola é de passagem”*, há uma rotatividade muito grande de professoras na escola e muitas delas ainda não trazem consolidado o debate sobre as questões de gênero. Ao guardarem os brinquedos, começam a separar os *“brinquedos de menino”* dos *“brinquedos de menina”* e *“já está tão internalizado no grupo, que qualquer um que passa: “Não, professora, aqui não”. Então, isso a gente não negocia”* (Edilene). Nesses processos de negociação, Sonia relata que

a gente tentou acatar algumas sugestões para que as escolas pudessem se enxergar no documento. Porque uma vez que falamos que queríamos que todos participassem, que dessem as opiniões, porque se a gente não acatasse nada também não adiantaria ter feito toda a consulta, ter esperado, feito um ano e pegado todas as sugestões e tal. (Sonia)

Durante o processo de construção do documento, muitas professoras das UEs educacionais diziam: *“Nossa, gente! Nós estamos sendo ouvidas. Nós estamos tendo um retorno daquilo que nós indicamos”* (Kelly). De outro lado, a professora reforça que em relação a muitas outras questões *“dá para negociar, desde que haja um avanço”* (Edilene). Para essa gestão de 2013-2016, qualidade *“passava pela questão da não discriminação de gênero, raça, etnia. Isso fazia parte da qualidade daquela gestão. Então, era fundamental isso estar presente, não tinha como não estar”* (Kelly). Edilene reforça *“nós tínhamos muito claro o que a gente queria que contivesse o documento; então, a gente já tinha os princípios. Então, dentro daquilo, a gente não mudava”* e lembra que foi pedido que suprimissem alguns descritores: *“apareceu em várias DREs para tirar o descritor que falava sobre o cabelo e sobre o descritor que falava sobre a oração no início da sala de aula”*. No entanto, pela

força, forma e fôlego com que gênero foi inserido no documento, princípios que não poderiam ser negociados foram, como o banheiro. Assim ainda, conforme já pontuado, não tira a importância política e estratégica das questões de gênero no documento paulistano. Ao olhar as marcas do avesso desse bordado, diante dos relatos das professoras, é possível fazer **mais um arremate**: as questões raciais foram mais polêmicas, demandaram mais discussões e solicitação de exclusão de descritores, como aqueles que pautavam sobre o cabelo e a oração. Gênero, por sua vez, ficou mais invisibilizado nos debates porque as polêmicas acerca das questões de gênero não foram pautadas nos Indicadores ou foram incompreendidas pela linguagem, diante da ausência de textos explicativos sobre conceitos importantes (e.g. gênero, estereótipos de gênero, identidade de gênero). Portanto, a inserção de gênero deu-se, principalmente, a partir da intersecção com as questões étnico-raciais, ficando invisibilizada a intersecção com a sexualidade, seja em função da ausência de temáticas polêmicas, seja em função da incompreensão de termos que se referem ao debate de gênero, o que traria outro peso para o debate.

De uma forma geral, ao olhar o ciclo dessa política pública paulistana, nota-se que os contextos que o compuseram estiveram imbricados em todo o documento. A interpretação ativa nos momentos de autoavaliação que se reverberou na escrita e na reescrita do documento mostra como as microinfluências são tão importantes como a atuação do Estado, ainda que as relações de poder fossem desiguais entre quem estava na Comissão e quem estava nas UEs. Além disso, do ponto de vista da política pública, ter no programa de governo como objetivos e metas o enfrentamento às desigualdades de gênero e étnico-racial não bastava para construir um instrumento que pudesse avançar nesse combate e que chegasse, de fato, às creches e pré-escolas. Foi imprescindível o encontro de um grupo de mulheres-professoras, estudiosas, militantes, engajadas e conscientes do papel político da Educação Infantil para que essa conquista fosse alcançada. Todavia, garantir, do ponto de vista conceitual, que gênero é uma dimensão de qualidade, não significa que essa concepção, ancorada na Sociologia e na Pedagogia da Infância, traduzir-se-á nas práticas pedagógicas nas instituições de EI. É preciso, portanto, fortalecer as estratégias políticas criadas no processo de construção de um documento de AIP e criar outras para que se avance na qualidade social da educação, em especial, de crianças pequenas, desde bebês.

4.3. EDUCAÇÃO INFANTIL E GÊNERO: ESTRATÉGIAS DE LUTA POLÍTICA

“O que fazer com o avesso? Retire essa preocupação. O avesso é tão bonito como o direito”⁶¹ (Matizes Dumont)

O avesso é tão bonito como o direito e é preciso olhar para ele para sabermos das histórias não contadas pelo lado da frente. Por isso, continuar olhando para o avesso desse bordado, após ter feitos arremates em alguns fios soltos, permitiu um resgate do processo de tessitura para ouvir das entrevistadas sobre o contexto dos resultados articulados, em especial, ao contexto das estratégias políticas. Nos termos de Scott (2012), ouvir os ecos que reverberaram na micropolítica. Passar do que está estabelecido no texto político para o contexto da prática com efeitos que resultem na transformação das práticas pedagógicas ou mesmo na estrutura social não se dá sem tensões e conflitos, permeados pelas relações de poder. Ao contrário, esse é o propósito e maior desafio das políticas públicas.

Na história da construção das políticas públicas de São Paulo, entre os anos de 2013-2016, mais especificamente nos Indicadores, podemos afirmar que a configuração estabelecida foi bastante favorável ao que se pretendia. Mesmo em um contexto político desfavorável a gênero, a SME apostou na força das professoras da Dimensão 5 para fazer “*um documento histórico*” (Carolina), amparadas por outra força no campo da Educação Infantil paulistana: Sonia. Essa mulher, professora, supervisora, militante da Educação Infantil, conseguiu acionar uma teia que articulou outras mulheres em diferentes posições e instâncias: 1) o MEC, a partir da relação com Rita Coelho, que se desdobrou na consultoria da professora Marina Célia Moraes Dias e na participação nos seminários regionais de pesquisadoras de referência no campo da Educação Infantil; 2) Maria Malta Campos e Bruna Ribeiro, com suas experiências no campo da Educação Infantil, política pública e avaliação, além do apoio Departamento de Pesquisas Educacionais da FCC, por meio da estatística Miriam Bizzocchi, na organização, digitalização e tratamento dos dados; 3) as professoras que compuseram a Dimensão 5, as quais, segundo a própria Sonia, “*defendiam e trataram da questão com muita ênfase, com muita força*”: Carolina, Elaine, Edilene, Kelly e Renata.

Eu acho que quando a gente imaginou, nem imaginou que pudesse, de fato, vir a compor, e talvez, pelo tensionamento, foi um processo bem pesado, a escrita, até a gente chegar aqui, de fato, se ia se constituir como uma dimensão, o processo foi árduo, doloroso, sobre vários aspectos. Então, quando a gente vê que foi, e que permaneceu, traz um alento.

⁶¹ https://www.matizesdumont.com/blogs/news/pano-de-amostra?_pos=4&_sid=4d7ce2407&_ss=r Acesso em: 12 out 2019.

Os Indicadores inserem-se no Programa Mais Educação, uma política de educação que teve como pilares quatro eixos: qualidade social, gestão democrática, formação docente e planejamento de atendimento às demandas (SÃO PAULO, 2014a). Especificamente, na EI, o foco foi na construção de um currículo integrador da infância paulistana e de um instrumento de AIP. Passando dos planos e programas para as ações, a SME cumpriu a meta de construir os documentos propostos.

Eu, particularmente, fico muito feliz de ter vivido essa experiência em uma Rede tão complexa e tão extensa, imensa, como a nossa – nós temos quase 2.600 unidades de Educação Infantil. É muito difícil você ter uma visão homogênea ou dizer que todas as unidades conseguirão desenvolver o trabalho ou farão todos da mesma forma, isso é impossível dizer. Mas eu penso que todo o movimento que a gente fez foi fazer com o que as unidades percebessem o quanto é importante esse trabalho coletivo, o quanto são importantes as participações das famílias, não só para elas irem lá falar mal, para ouvir o que as crianças têm, mas que seja realmente um trabalho de parceria, onde você possa ouvir aquilo que a família tem a dizer e isso eu penso que, nos Indicadores, foi um dos maiores ganhos que a gente teve (Sonia).

De uma forma geral, pensando no documento como um todo, é possível dizer que a SME avançou nas políticas de EI: “*modéstia à parte, eles [todos os documentos] ficaram bastante amarrados, não é?*” (Sonia). Ao contrário das políticas nacionais que apostaram naquela “fórmula estreita” cujos vértices do triângulo são a BNCC, a formação docente e a avaliação em larga escala, a SME apostou em uma combinação entre formação continuada, AIP e documentos curriculares, todos atravessados pela valorização das diferenças.

Do ponto de vista de gênero, apesar de o primeiro documento do Programa Mais Educação não abordar a temática, o documento posterior que oferecia subsídios de implementação não apenas inseriu gênero de forma transversal, como incluiu a Nota Técnica nº 11 sobre Diversidade, Desigualdades e Diferenças. Foi, portanto, uma conquista inserir gênero em todos os documentos produzidos na gestão, ainda que entre tensões, disputas e desvelamentos. Sob a minha perspectiva, houve uma defasagem no que concerne a visibilidade do debate das relações de poder chanceladas pela heteronormatividade, que se traduzem nas tensões entre gênero e sexualidade, uma vez que a intersecção de gênero deu-se principalmente com as questões raciais.

Ainda assim, considero que a SME, por meio da AIP, realizou uma política que ampliou a noção vigente de qualidade em educação, assumindo, nesse caso, o racismo e o sexismo explícitos e implícitos nas creches e pré-escolas. No entanto, do ponto de vista da qualidade, não se deve apenas considerar programas e ações específicos para as populações discriminadas, mas a “transformação das políticas universais da educação (curriculares, de avaliação, de financiamento, de formação de profissionais de educação, de material didático,

de gestão democrática, etc.) direcionadas ao conjunto da população do país” (CARREIRA, 2016, p. 30). Logo, a inserção de uma dimensão específica das questões de gênero e étnico-raciais e transversalizada, na medida do possível, em todo o documento, e entendida como uma das dimensões de qualidade da EI, rompe essa lógica fragmentada.

O exercício intelectual realizado permitiu a constatação de que a configuração de gênero dos Indicadores – a forma e a força com que gênero aparece no documento – se deu em função da configuração social estabelecida no momento de construção da política, construída entre os ecos que se reverberaram, em meio a disputas e tensões, na inter-relação entre os diversos contextos do ciclo da política, nos termos de Ball, ou entre as dimensões macro/estrutural e micro/individual da política, nos termos de Elias.

Conforme discutido no subitem anterior, sobre as marcas do avesso, o debate das questões étnico-raciais se sobressaíram em relação às questões de gênero em função da configuração estabelecida entre a trajetória pessoal e profissional das professoras que compuseram a subcomissão da Dimensão 5, com maior proximidade das questões raciais; a ausência de dispositivos legais e normativos nacionais e municipais sobre as questões de gênero, em contraposição à existência de políticas indutoras das RER; a ausência ou a invisibilidade de um núcleo de estudos sobre gênero institucionalizado na SME que articulasse uma política de formação e de elaboração de materiais, em contraposição à existência de um núcleo atuante e de GTs na temática das RER; e, por fim, as polêmicas sobre as questões raciais tanto na Comissão Ampliada como nas unidades durante os momentos de autoavaliação, que se sobressaíram em relação às questões de gênero.

Ao avaliarem o processo de construção dos Indicadores, as professoras destacaram conquistas, desafios, limitações e estratégias utilizadas, os quais articulei em quatro dimensões inter-relacionadas de um ordenamento de uma política de AIP que, olhadas, por mim, do ponto de vista de gênero, podem se constituir como novas estratégias no enfrentamento às desigualdades e na busca por qualidade social da EI: 1) dimensão administrativa; 2) dimensão participativa; 3) dimensão formativa; 4) dimensão sociopolítica. Portanto, se até o momento eu apenas havia feito alguns arremates nesse bordado que já estava pronto, aparando ou desembaraçando os fios do avesso, agora, coloco-me também como uma bordadeira e, em um movimento de resistência, fio, escrevo, costuro, luto, teço e elaboro estratégias políticas para o fortalecimento da AIP, visando o enfrentamento das desigualdades de gênero na Educação Infantil e, conseqüentemente, a mudança nas práticas pedagógicas das creches e pré-escolas.

4.3.1. Ainda é preciso trabalhar nas brechas?

O gigantismo da rede municipal de educação infantil, a qual em 2016 estava composta por perto de 2.600 unidades diretas e conveniadas, abrangendo mais de 400 mil crianças; a extensão da cidade, com bairros populosos distantes do centro, muitas vezes demandando mais de duas horas de transporte desde a região central; algumas dificuldades de comunicação entre a secretaria e as DREs e entre as DREs e as unidades educacionais, particularmente os CEIs conveniados; a diversidade existente entre os territórios cobertos pelas 13 DREs; o acúmulo de trabalho das equipes técnicas, tanto central como regionais, que precisavam dar respostas simultaneamente a uma série de tarefas e demandas diversas (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p. 16).

Ao se pensar na qualidade educacional, as decisões políticas precisam estar articuladas às decisões administrativas. A experiência de AIP no município de São Paulo suscitou inúmeros desafios, muitos deles em função da própria estrutura institucional e financeira. Em um primeiro momento, apresento quatro desafios ou dificuldades encontradas no processo de construção dessa política pública para a EI paulistana e quatro estratégias elencadas pelas próprias professoras entrevistadas que poderiam ser utilizadas para o fortalecimento da política. Em um segundo momento, contextualizo a gestão atual (Dória/Covas), com algumas ações realizadas, num momento de rupturas e continuidades, e destaco três estratégias utilizadas pela gestão Haddad como mecanismos importantes na tentativa de consolidação de políticas de Estado.

A descentralização da gestão na PMSP foi uma conquista da gestão Erundina (1989-92), mas trouxe inúmeros desafios na relação entre SME, DREs e UEs. No relatório das assessoras, salienta-se a dificuldade de comunicação entre SME e DREs e entre DREs e UEs, incluindo os CEIs conveniados. Ao entregarem questionários de avaliação após a realização da autoavaliação, em 2015, “tal como havia ocorrido nos anos de 2013 e 2014, a participação das unidades educacionais variou muito conforme o tipo de unidade e a DRE a qual pertencem. Não foi possível obter os questionários da DRE A” (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p. 24). Do ponto de vista administrativo, como cada DRE tem autonomia, tendo inclusive Planos Regionais de Educação, o que, por um lado, foi uma conquista a partir do PME, de outro lado, as estratégias para lidar com as demandas emanadas dos planos de ação podem ser muito diferentes. “Processos avaliativos comumente geram expectativas no público envolvido. Assim, será necessário organizar, em conjunto com a SME, mecanismos e ações que possam responder às demandas resultantes das autoavaliações” (LOPES; GRINKRAUT; NUNES, 2014, p. 116). Cabe, portanto, considerar como estratégia, um aprimoramento dos sistemas de comunicação que possam garantir que todas as UEs tenham acesso às informações encaminhadas pela SME (CAMPOS; RIBEIRO, 2017).

Além disso, como a AIP gera desafios a serem enfrentados pela própria UE, mas também pela gestão daquele município em que ela acontece, é importante que esse movimento não se esgote na unidade. Por isso, é necessário que haja, paralelamente, “outros tipos de avaliação educacional, gerando demandas destinadas à criação e ao aprimoramento das políticas e da atuação da gestão educacional” (CARREIRA, 2015, p. 433). Maria reconheceu e validou todo o trabalho realizado pela gestão, mas apontou essa necessidade de ter uma ação paralela ao que aconteceu nas unidades: *“porque esse é um trabalho em que aposta numa dimensão mais processual e numa questão mais de grupo, pensando que a equipe da escola depois dá continuidade a isso, aprofunda, vê quais são as suas prioridades”*.

A professora sugeriu que tivesse uma avaliação externa com o objetivo de fazer um contraponto com a avaliação que as próprias instituições fizeram para que *“chamasse a atenção de algumas coisas que não são visíveis. Se a própria equipe não está enxergando é porque ela não tem olhos para enxergar, porque está faltando alguma coisa externa aí”*. (Maria). No entanto, ressalta que o objetivo não é *“botar um selo nessa ou naquela: vê, esse CEU é uma maravilha, esse daqui não é, mas que desse alguns dados mais objetivos para orientar a política da SME. Isso falta. E olha que eles estavam muito interessados na questão da qualidade, muito mesmo”* (Maria).

A pesquisa de Meire Festa (2019), a primeira pesquisa a ser publicada sobre os indicadores paulistanos, que teve como objetivo avaliar as possibilidades, benefícios, obstáculos e desafios da política de AIP na ótica das participantes, apontou essa dificuldade de muitas professoras em realizar uma análise crítica do próprio trabalho e uma maior atribuição de demandas de transformação para fatores externos sobre os quais as UEs não têm governabilidade. Assim como Maria sugeriu, um olhar externo à UE poderia ampliar o olhar sobre os fazeres daquele grupo de educadoras. No contexto paulistano, o mais viável, diante da amplitude da Rede, seria contar com a parceria das supervisoras pedagógicas, que teriam um papel fundamental na continuidade das transformações: *“uma boa supervisão é fator crucial para ganhos de qualidade em uma rede educacional extensa e complexa como a da capital paulista”* (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p. 89). Portanto, outra estratégia seria a criação de sistemas de apoio à AIP para que haja efeitos concretos na ação educativa. No entanto, Festa (2019) reconhece os desafios e defende que essa articulação precisaria ser construída de forma consistente com a SME, ainda mais reconhecendo as dificuldades encontradas no processo e a baixa participação das supervisoras nos momentos de AIP (CAMPOS; RIBEIRO, 2017; BRASIL, 2015a).

Concordo que uma avaliação externa ampliada e contextualizada poderia contribuir para tensionar os sentidos postos a partir da autoavaliação e explicitar suas consequências sociais, seus desafios e suas possibilidades (CARREIRA, 2015), ainda mais considerando um olhar para aquelas temáticas que tendem a se esverdear ou a ficar invisibilizadas; porém, a decisão requer cuidados na forma como essa avaliação seria feita, considerando o paradigma vigente de avaliação de larga escala. Reitero o argumento de Festa (2019) de que o fortalecimento do papel das supervisoras, que já realizam um acompanhamento próximo às UEs, seria uma estratégia importante.

Ainda que a construção dessa política de avaliação, via AIP, tenha sido exitosa, especialmente em se tratando de política que pauta as diferenças, não podemos nos contentar com políticas fragmentadas. Do ponto de vista financeiro, *“não custou nada esse trabalho, o trabalho foi todo feito com o pessoal da própria Secretaria”* (Maria), visto que a consultora Marina Célia Dias e as pesquisadoras convidadas para os seminários regionais foram financiadas pelo MEC. Segundo Maria, o único gasto foi com a contratação da assessoria. *“Foi um trabalho, assim, no peito, com essa rede desse tamanho. Então, é inevitável que acontecesse essa diversidade tão grande, essa heterogeneidade”*.

Na PMSP, para ter recursos que efetivem as políticas públicas, é preciso que haja articulação entre o Programa de Metas do município, o Plano Plurianual (PPA) e a Lei Orçamentária Anual (LOA). No governo Haddad, a gestão centrou-se na ampliação das vagas e na construção de creches, principalmente, ainda que não tenha alcançado a meta e grande parte dela ter sido viabilizada via conveniamento. O financiamento na EI apareceu apenas em uma articulação entre o objetivo 2 – “melhorar a qualidade da Educação e ampliar o acesso à Educação Infantil com a expansão da rede de equipamentos e a criação de 150 mil vagas” e a meta 17 – “obter terrenos, projetar, licitar, licenciar, garantir a fonte de financiamento e construir 243 Centros de Educação Infantil” do Programa de Metas, e o objetivo do PPA de “melhoria da qualidade e ampliação do acesso à Educação”, por meio da “construção, reforma e ampliação de Centros de Educação Infantil – CEI”.

No entanto, não avaliei os relatórios da gestão para afirmar quais foram os gastos envolvidos na construção dos Indicadores. Certamente, a publicação do documento teve outros custos para além da assessoria, como editoração, revisão e impressão, que, provavelmente, deveriam estar vinculados aos recursos da SME e, mais especificamente, daquela diretoria. No entanto, o que destaco é que a construção de indicadores de qualidade, inserida na política de avaliação da EI, propostas no Programa Mais Educação, não foi

inserida no Programa de Metas e, por isso, não houve aporte de recursos para além do previsto do orçamento da DOT-EI/SME, o que seria fundamental para se efetivar os encaminhamentos das demandas visibilizadas pelo processo de avaliação (LOPES; GRINKRAUT; NUNES, 2014).

Sonia, ao refletir sobre todo o processo, entre as conquistas e os desafios, defende que *“ampliaria o quadro de pessoas das DREs, que é muito pequeno, reduzidíssimo. Então, as pessoas tinham que se desdobrar, assim como nós também na SME nos desdobrávamos”*. Ressalta que, com um quadro de pessoal maior nas equipes, *“poderia ter, talvez, um trabalho de acompanhamento mais próximo das unidades. As DREs tinham, as que tinham mais, tinham no máximo quatro pessoas para cuidar das questões de formação da Educação Infantil, e às vezes não ficavam só com a Educação Infantil”*. Essas informações reforçam a histórica falta de prioridade do poder público no financiamento da Educação, especialmente na Educação Infantil, a exemplo das disputas do Fundeb. Outra estratégia seria, portanto, entrar na disputa por recursos, por meio da alocação de pessoal, estrutura física e verbas para políticas de formação e de produção de materiais.

Apesar das conquistas, a histórica invisibilidade da EI no campo das políticas educacionais trouxe outro eco na produção dessa política, dentro da própria SME. No segundo relatório da consultora, ao contar sobre a aproximação da DOT-EI com o secretário Municipal de Educação, destaca a importância da entrega de uma síntese das demandas suscitadas a partir da aplicação da AIP em 2013/2014 para a abertura de diálogo, que teve como desdobramento o estabelecimento de datas no calendário oficial para aplicação da AIP, a partir de 2015, e o agendamento do I Seminário Interno da Qualidade Social e Avaliação da EI. No entanto, nesse Seminário, pôde-se constatar, além da ausência tanto do secretário como do diretor de DOT, previamente confirmadas, resistência na tentativa de integração entre a DOT-EI e as diferentes diretorias e setores de DOT (BRASIL, 2015a).

Ao avaliar as tensões entre gênero e raça na configuração do documento, considere que as disputas refletem a importância de uma força e uma herança políticas no jogo. Da mesma forma, considerando essa invisibilidade histórica da EI nas agendas políticas, ao olhar para a resistência do sistema frente a mudanças em sua forma de funcionamento, uma vez que lidar com as demandas postas pelas UEs a partir dos momentos de AIP exige um trabalho sistemático e processual, coloca-se como estratégia a importância das articulações para a configuração da política pública. Lembremos que não se faz história sozinho/a, pois há uma relação de interdependência entre os sujeitos que fazem a história, cujas forças individuais podem variar no decurso do jogo político (ELIAS, 2008).

Ainda assim, diante de tantos desafios que a Rede apresentava, as assessoras reforçam que o processo de construção dos Indicadores “procurou ser o mais participativo possível, dentro dos limites das contingências apontadas” (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p. 16):

o que importa é que a gente se colocou em movimento de pensar essa transformação; e se não der certo, a gente se coloca de novo em movimento para pensar essa transformação e esse movimento é cotidiano. Então, o valor dessa política pública, democrática, que valoriza os seus protagonistas e que nos coloca na condição de sujeitos históricos, tem um valor que é para além dela. (Renata)

Considerando o contexto atual e o receio de se retroceder nos efeitos produzidos por essa política, apresento três **estratégias utilizadas** pela gestão Haddad como mecanismos importantes na tentativa de consolidação de políticas de Estado.

A estratégia 3.1., da Meta 3 do PME (2015-2025), que garantiu “construir padrões e indicadores de qualidade da educação básica no sistema municipal de ensino para uso da autoavaliação das unidades educacionais, assim como para definição dos parâmetros de melhoria do sistema municipal, valorizando a participação popular” amarra os Indicadores nesse dispositivo legal: “*então, me parece que por ele estar [no PME], por, pelo menos, 10 anos, a gente tem um respaldo. Quanto que esses respaldos legais nos ajudam, embora nem sempre a legalidade está atrelada a um processo de justiça*”, a exemplo da escravidão, “*mas quando eles têm essa construção popular, social, ancorada com essa responsabilidade, de fato, eles nos fortalecem*” (Elaine).

Além disso, ter garantido no calendário dois dias para realização da autoavaliação e para construção do plano de ação foi outra conquista estratégica que fortaleceu a política para os próximos anos. Depois de todo o processo pelo qual passou a Rede, Carolina acredita que, se a atual gestão tivesse tirado do calendário os dias de autoavaliação, “*aquela escola que gostou desse processo, gostou no sentido de ver que foi rico, acho que ela iria continuar*”.

Pode ser que não tenha mais um dia reservado, mas não vai deixar de olhar para essas questões, seja numa JEIF, seja numa discussão de reunião pedagógica, não vai passar mais. Você modificou, você problematizou! (...) Então, é um ganho para comunidade, para as famílias, para as professoras, para a equipe gestora, e, principalmente, para as crianças (Carolina).

Até o ano de 2019, os dois dias continuaram garantidos no calendário letivo, porém, em 2017, a SME havia tirado do calendário o dia destinado à discussão do PME, inserido no ano anterior, quando ainda era a gestão Haddad. Uma das professoras problematiza “*qual é a qualidade que esse governo entende?*”. E denuncia que, desde o início da gestão, já se iniciou um processo de “*liquidar espaços dentro das unidades, de confinar crianças, de aumentar salas; espaços que foram pensados, eram espaços importantes, que traziam uma qualidade,*

estão sendo dizimados dentro das unidades”⁶². A professora entende que a demanda por vagas precisa ser atendida, “mas colocar as crianças dentro da escola a que preço?”.

Ainda que na gestão Haddad não se tenha conseguido construir outro caminho para o atendimento da demanda por creches, via conveniamento, houve um avanço na EI paulistana com a conquista da AIP, apesar de que, no início, tiveram que desconstruir a ideia de avaliação punitiva e com fins de ranqueamento: *“sinto que as pessoas vão ter muito medo de mandar, muito medo dessa devolutiva, de como isso vai ser encaminhado dentro da gestão atual, porque foi um trabalho de confiabilidade”*. Durante os seminários, ao serem questionadas sobre o que fariam com os resultados da autoavaliação, as professoras precisaram garantir que *“isso não vai virar números, isso não vai gerar punição às unidades, porque esse é um documento de autoavaliação, é da unidade para ela mesma”*.

As ações e os discursos dessa gestão demonstram que as questões de gênero não são uma opção política, vide o episódio citado no início deste trabalho de recolhimento dos livros didáticos, sob uma visão equivocada do debate de gênero ou, ainda, a extinção da SMPM ou a não institucionalização do NEGS. Portanto, as entrevistadas imaginavam, caso houvesse a tentativa de retirar a Dimensão 5 dos Indicadores, que não seria tão simples: *“no processo de inserir, embora tenha toda essa complexidade, teve um tensionamento, mas está posto. Imagina, agora, eu refazer um documento! Eu não conseguiria tirar com simplicidade, porque eu teria que justificar porque eu estou tirando”* (Elaine). No início da gestão atual, algumas UEs já ouviram de suas supervisoras *“Olha, acalma aí com esse negócio de diversidade, com essas questões étnico-raciais, com essa questão de gênero, porque a pegada agora é outra”*. No entanto, *“a gente vai para o enfrentamento; porque, se do PME isso foi retirado, nós temos leis maiores, nós temos discussões maiores que nos amparam para esse debate, que eu creio que agora fica localizado nas escolas que fazem esse enfrentamento”* (Renata).

Então eu não vejo como retirar estas questões de um documento que trata da Educação Infantil. Para mim é fundamental. Para mim e para todo o grupo, porque o documento não é meu, né? (risos). É da Rede. É de quem estava ali, se debruçou para escrever e para pensar nesse documento. (Sonia)

O que se deseja que se faça como continuidade é o processo de discussão coletiva, de qualificação da Educação Infantil, visto que *“cada escola está num momento, tem aquela escola que já avançou um pouco, aquela está começando agora”* (Carolina):

O documento é simbólico, ele simboliza um processo muito maior por trás, um processo de discussão coletiva, de empoderamento, de apropriação, de formação,

62

<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/05/1881374-doria-defende-fechar-salas-de-leitura-e-brinquedoteca-por-vagas-na-pre-escola.shtml> Acesso em 13 mar 2018.

que culminou num documento; mas, se você me perguntar: mas o que é o documento? Claro, concretiza, mas a gente não pode ficar só nisso, porque senão você põe lá na estante e fica esquecido. A ideia não é dar continuidade ao documento, é ao processo de qualificação da Educação Infantil, a partir de uma discussão coletiva, eu acho que essa é a continuidade que se espera (Bruna).

Apesar das ações e dos discursos conservadores da gestão Dória/Covas, entre rupturas e continuidades, há repetições, sem a perfeita continuidade (SCOTT, 2012). No âmbito da DIEI/SME (antiga DOT-EI), o novo documento curricular, publicado em 2018, intitulado Currículo da Cidade aborda as questões de gênero, não apenas inserindo um subitem dedicado à educação para as relações de gênero como parte do compromisso de uma educação para a equidade, mas também transversalizando em todo o documento. Em uma busca rápida foram encontradas 64 menções a gênero, sendo apenas três não relativas às relações sociais (SÃO PAULO, 2019).

Ao procurar no portal da Prefeitura, em dezembro de 2019, por notícias com o descritor “gênero”, apareceram 61 ocorrências. Dessas, ao analisar apenas as chamadas, 30 se referem a gêneros alimentícios (22), musicais (5), textuais (2) e um utiliza o termo como sinônimo de sexo para falar da classificação de um torneio de xadrez. As outras 31 que se referem a gênero como parte das relações sociais; se separadas por ano, são: 2014 (6), 2015 (9), 2016 (12), 2017 (2), 2018 (2), 2019 (0). Ou seja, na gestão Haddad, houve um aumento gradativo a cada ano, ao contrário da gestão Dória/Covas, que começou com dois eventos nos dois primeiros anos de governo e, no ano de 2019, não realizou nenhum ou, ao menos, não foi divulgado. Mesmo as notícias sobre as questões étnico-raciais e indígenas, institucionalizadas no NEER, via SME, das 164 ocorrências, apenas quatro delas aconteceram em 2019; em 2018, foram 10; e em 2017, foram 22, totalizando apenas 36 eventos.

Portanto, observa-se que, os ecos das políticas nacionais ou de outras gestões municipais, reverberaram-se de formas diferentes nas políticas de avaliação e currículo, com a inserção da perspectiva de uma educação para as relações de gênero no Currículo da Cidade, e nas políticas de formação, com apenas quatro eventos sobre as questões de gênero. Ainda que estejam acontecendo, nas UEs, práticas pedagógicas embasadas em uma educação para as relações de gênero ou, nas DREs, ações de formação nessa temática, não há visibilidade e publicidade das mostras culturais, seminários, palestras.

Por fim, a visibilidade e a publicidade das ações realizadas e dos textos políticos produzidos nas gestões podem ser vistas como outra estratégia importante de fortalecer a agenda das políticas públicas. No documento sobre as desigualdades sociais na cidade de São Paulo, já se apontava a necessidade urgente de se criar “um Centro de Informação e Pesquisa

Educacional da Cidade de São Paulo, como instituto público, a partir de esforços conjuntos dos governos municipal, estadual, federal, de universidades e sociedade civil” (AÇÃO EDUCATIVA, 2013, p. 5).

Apesar de não ter consolidado o centro de informação e pesquisa, Sonia relata que se preocupou, como *“uma forma de a gente poder divulgar e socializar com todo esse conhecimento produzido”*.

Eu busquei todos os seminários, todos os documentos, disponibilizar ao máximo no Youtube, no Portal. Porque eu acho que, assim, quanto mais pessoas puderem ter acesso aos documentos, ao que foi escrito, ao que foi produzido, acho que melhor será. Mais pessoas estarão lá pensando, discutindo sobre infância, sobre Educação Infantil. Então eu acho que o ganho é nosso, é das crianças, é da Rede. (Sonia)

Porém, tive dificuldades em localizar vários documentos das gestões anteriores, incluindo as gestões mais progressistas – as gestões Erundina, Marta e Haddad, recém finalizada. As gravações dos seminários regionais estão disponibilizadas, em parte, em dois canais diferentes. Apesar de terem ocorrido encontros descentralizados de cada um dos quatro seminários, encontrei apenas uma gravação de cada um dos encontros, com exceção do II, aquele com a participação das especialistas nacionais, que não foi encontrado. O I Seminário está disponível no canal EducaPrefSP e os III e IV Seminários estão no canal PedagógicoSMESP.

Ter como cenário uma RMESP de EI, imensa, heterogênea, complexa, desigual e com uma histórica invisibilidade nas políticas educacionais, coloca desafios para a construção de políticas públicas; ademais, exige a construção de estratégias que favoreçam as articulações políticas com um olhar atento para as questões administrativas, institucionais e financeiras.

4.3.2. Como a gente vai tornar as crianças autoras, se nós não somos?

“O grande trunfo desse documento é que ele não foi escrito pelas assessoras. Ele foi escrito pelas pessoas da Rede” (Bruna)

As professoras ressaltam a autoria e a participação de toda a Rede na feitura do documento, a partir do movimento de ir e vir na produção do texto, alimentado pelo cotidiano das creches e pré-escola:

A beleza desse processo foi isso, foram as pessoas de dentro da escola que escreveram o documento, mas o documento nunca fica fechado. A gente passa para os colegas, os colegas dão o feedback, depois a gente muda o documento, vai para a escola, aplica com as famílias e aí tem de novo um outro feedback. A gente reescreve e termina o documento. Então, eu falo com o maior orgulho que esse documento tem a cara da Rede, porque teve a participação da Rede. (Edilene)

Foi muito proveitoso! A gestão passada proporcionou muito isso à Rede. Deu essa oportunidade para as pessoas se sentirem autoras. Acho que isso é fundamental. A gente fala tanto em autoria, protagonismo, mas como a gente vai tornar as crianças autoras, se nós não somos autores, se nós não produzimos? É muito difícil. Então, a gestão passada fez isso com as pessoas, eu acho que em todos os sentidos, até o fato de ter que fazer o Plano de Ação, por exemplo, que é uma coisa que as escolas não param para fazer, as escolas não têm um dia para sentar, para olhar para aquilo e falar: “Olha, a gente precisa melhorar nisso, a gente precisa melhorar aquilo” e olhar para seu próprio percurso. Então, as escolas não serão mais as mesmas depois disso, porque ter garantido isso no calendário, um dia de parada para as pessoas fazerem isso, para as pessoas produzirem, para as pessoas pensarem sobre sua trajetória. Isso é importantíssimo. (Kelly)

Eu sempre falo que o grande valor é que isso [o documento] nasce dos educadores da Rede, isto é um valor para além desse papel aqui, um poder muito grande, ninguém fez isso por nós. Por mais que ele tenha algumas lacunas, por mais que ele ainda pudesse ter mais descritores, que ele pudesse nos desafiar mais a pensar a realidade, do jeito que ele está aqui foi o melhor que a Rede conseguiu produzir à época, e isso é um valor muito legal. (Renata)

No Relatório Técnico de 2015-2016, as assessoras, ao avaliarem o processo vivenciado nos quatro anos, corroboram com este sentimento de autoria coletiva:

O fato de que em todas as fases da preparação do documento paulistano tenham sido garantidas oportunidades de se ouvir representantes de unidades de forma descentralizada, durante os seminários e também por outros meios de consulta, inclusive fornecendo explicações detalhadas sobre as modificações realizadas na versão preliminar do documento, nos encontros regionais realizados no início de 2016, foi importante para fortalecer esse sentimento de autoria coletiva (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p. 78).

No mesmo sentido, o relatório da consultora ressalta a experiência inédita na cidade de São Paulo, pois, pela primeira vez, foi apresentada uma proposta de AIP que tem a participação como princípio e que incluiu, também pela primeira vez, não apenas as UEs da rede direta, mas também as creches conveniadas, que são a maioria na Rede: podem ser consideradas estratégias políticas importantes para a construção da qualidade da EI paulistana. Além disso, destaca que a realização dos seminários descentralizados foi uma oportunidade de “participação e uma experiência de formação e autoavaliação institucional com a utilização de um instrumento especialmente elaborado pelo MEC, com consulta pública, em consonância com as DCNEI e com supervisão assegurada pela DOT e DRE” (BRASIL, 2015a).

A presença de uma equipe gestora, de assessoria e consultoria experiente e reconhecida poderia fazer-nos supor que o documento tivesse sido escrito pelas quatro profissionais. No entanto, nesse jogo sem adversárias, em que as jogadoras estavam ligadas por um mesmo objetivo: construir um documento de avaliação de qualidade da Educação Infantil, que garantisse o debate consolidado no campo, as falas das entrevistadas sobre o processo de construção trazem uma dimensão participativa como opção política da gestão, tanto na construção do documento como no próprio processo de AIP.

Conforme mencionado no capítulo 3, a participação é um princípio da AIP expresso na metodologia do documento, em que diferentes vozes e olhares devem ser considerados nos momentos de discussão e decisão. O que varia é o tipo de participação, que pode ser ativa, reservada e passiva, se estabelecendo em meio às relações de poder que conferem a cada voz maior ou menor legitimidade. Essa tipologia, proposta por Licínio Lima, foi utilizada pela assessora Bruna em seu mestrado em Educação (RIBEIRO, 2010) e replicada pelas assessoras nos relatórios técnicos ao avaliarem a participação dos diferentes segmentos na AIP paulistana.

No entanto, cabe ressaltar que a ideia de participação e autoria da Rede tem efeitos diferentes se pensamos no processo de construção dos Indicadores e nos momentos de AIP, ainda que esse último tenha alimentado o primeiro. Afirmar que a AIP, que tem como princípio a participação, teve garantido esse exercício nas aplicações do documento não significa dizer que o processo de construção dos Indicadores deu-se da mesma forma. Todavia, uma gestão que se pretende democrática, ainda que a noção de participação envolva o estabelecimento de conflitos e jogos de poder, a práxis política, em um viés aristotélico, pressupõe uma reorientação do exercício do poder (MARTINS, 1994), ou nos termos de Elias (2008), um equilíbrio de poder menos desigual entre os jogadores e jogadoras.

Não tenho como objetivo colocar em xeque essa dimensão participativa do documento, relatada tanto pela equipe gestora, de assessoria e consultoria, como pelas próprias professoras integrantes da Comissão, e referendada na pesquisa de Festa (2019, p. 250) ao identificar “a opção política da SME pela avaliação institucional como processo participativo e de autoavaliação, considerado como instrumento de ação pública do sistema educacional para sua regulação”. Todavia, diante de uma rede do tamanho da RMESP, levanto algumas questões: é possível garantir que quase 40 mil professoras de Educação Infantil consigam participar da construção de um documento de forma democrática? A realização de seminários regionais de forma descentralizada apenas com coordenadoras e supervisoras garante que a voz das professoras chegue às discussões? Esse movimento de levar o debate de pequenos grupos (com as coordenadoras, diretoras e professoras nas UEs) para um grupo maior (coordenadoras, diretoras, gestoras da DOT-EI e GT de escrita) carrega a potência e a riqueza da participação?

Festa (2009) valida o processo de construção dos Indicadores por seu caráter colaborativo e coletivo, mas destaca uma diferença na condução do processo entre as DREs e os efeitos surtidos a partir de cada contexto. Certamente, a grandeza, a heterogeneidade e a complexidade da RMESP criaram efeitos diferentes no cotidiano da EI paulistana em função

da maior ou menor participação de cada DRE, de cada UE, de cada professora e funcionária, de cada família, em que cada sujeito “tomou parte” (BORDENAVE, 1994) desse processo de uma forma diferente, mas não foi objetivo desta pesquisa analisá-los.

Nesse sentido, o que apresento são falas que ressaltam essa dimensão participativa, tanto nos momentos da AIP como no processo de construção dos Indicadores, o que, para as entrevistadas, resultou em um documento de autoria coletiva. Para as entrevistadas, para além dos diferentes graus de participação dos sujeitos, o que destacam é que o princípio de participação também permeou o processo de construção do documento, dado o diálogo com o campo da Sociologia e Pedagogia da Infância e com o campo da gestão democrática, anunciado no Programa Mais Educação, opção que também pode ser considerada uma estratégia política importante. A fala de Renata ilustra isso:

Esse documento, como política pública, coloca adultos e crianças na posição de sujeitos históricos, legitimados, capazes de transformar a sua realidade, ou de fazer um enfrentamento à realidade desigual. Então, essa concepção de avaliação traz uma concepção de sociedade, de professor, de criança; e todas essas concepções fortalecem nossa identidade enquanto sujeitos históricos, nós não estamos passíveis diante da realidade, nós não estamos submetidos a ela; e se alguém diz isso, a gente também vai fazer o enfrentamento a isso. Então, os Indicadores têm um valor para além deles; eles têm um valor de nos dizer que políticas públicas são de autoria da população ou podem ser; se, em outro momento não serão, a gente tem que dizer que um dia a gente viveu isso. (Renata)

Como pesquisadora, na tentativa de me afastar do encantamento suscitado pelas falas das professoras, busco tensionar alguns aspectos dessa participação e sentimento de autoria coletiva, que passam, inclusive, pela forma de construção da Dimensão 5. Elaine e Renata afirmam que os Indicadores são um “*documento de corresponsabilidade*”, que extrapola a equipe da escola – professoras, gestoras, funcionárias, ao ampliar a participação e o envolvimento das famílias:

Quando a gente vai pensar os princípios da infância, eles estão explicitados através das dimensões; então, é um convite e uma possibilidade das unidades observarem essas dimensões, anualmente, junto com as famílias, e não só centrada em si; porque quando a gente centra só nos educadores, a gente tem esse lugar das tradições, então: “Eu sempre fiz assim. Eu sempre fui desse jeito”. Então, é um potencial das unidades observarem, e, de fato, poderem refletir sobre os seus fazeres e, inclusive, sobre os seus não fazeres, porque traz à tona que algumas coisas não são feitas (Elaine).

Do ponto de vista macro, a gente está diante de uma política que legitima seus autores e se fundamenta na necessidade de escutar, não só os autores, mas a comunidade, em geral; é uma política de avaliação que reúne os educadores da unidade, todos eles, as famílias e as crianças, no momento em que você insere uma dimensão que se chama Escuta das Crianças. Então, de uma forma indireta, as crianças também estão inseridas nesse documento, enquanto agentes avaliadores. E aí quando a gente trabalha com um conceito de avaliação que é negociado, além de eu legitimar esses autores, que são adultos e crianças, também dou a eles uma responsabilidade; enquanto autor, tenho uma responsabilidade de validar essas

questões. Com isso, do ponto de vista de uma discussão social maior, a gente dá aos sujeitos seu lugar de protagonistas, diferente de outras avaliações em que eu sou submetida; aqui não sou submetida; na verdade, eu submeto meu trabalho, minha realidade ou aquilo que eu vivo à minha própria reflexão. Do ponto de vista da formação desses sujeitos, acho que isso tem um caráter irrevogável, eu me senti protagonista desse olhar sobre a minha realidade, de colocar a minha realidade em questão; porém, quando eu estou no lugar de sujeito, eu também me reconheço como aquele que tem o poder de transformação; muitas vezes, a gente discute aqui na formação: A realidade não é a realidade adequada, nem a desejável; mas: Qual é a minha postura diante dessa realidade não desejável? É me recusar a olhar para ela e dizer: A culpa é do prefeito. A culpa é do presidente. Com isso, não estou dizendo que eles não são culpados, mas eu quero dizer que, para além da culpa do outro, tenho uma tarefa a fazer, seja ela de enfrentamento, seja ela de transformação, seja ela de qual natureza for (Renata)

No entanto, apesar da potencialidade que a AIP traz para a participação e envolvimento de todos os sujeitos envolvidos nas UEs, na negociação do que se considera qualidade, nas formas de enfrentamento às desigualdades, no sentimento de corresponsabilidade, os efeitos dessa política que carrega esses princípios são diferentes a depender da configuração de cada UE. Festa (2019) observou que a AIP foi mais efetiva nas UEs que possuem mais experiência de cunho participativo e democrático, o que resulta em maiores exigências tanto no processo de autoavaliação como na elaboração do plano de ação. As UEs mais exigentes são mais conscientes de suas práticas e mais atentas às fragilidades. Ao contrário, aquelas em que as profissionais têm maior dificuldade de análise crítica de seu próprio trabalho tendem a não assumir essa postura de corresponsabilidade a partir de uma crença na impossibilidade de efetuar mudanças.

Os relatos trouxeram a importância da AIP em relação à participação das famílias, uma vez que, da mesma forma que *“você desnaturaliza o olhar desse professor, você também consegue ali desnaturalizar o olhar com a família, à medida que eles são chamados para essa discussão”* (Renata). *“Mas é obrigado mesmo a ouvir a família?”*. Bruna relata que, nos questionários de avaliação, as respostas foram diferentes no início e no fim do processo: *“no primeiro questionário apareceu como maior desafio a participação das famílias. E, no último ano, o maior potencial apareceu como a participação das famílias. E com discursos assim: nossa, não sabia que a família poderia ajudar tanto. Não sabia como ela podia colaborar”*. As professoras reiteram que, no início, houve um receio de as unidades educacionais abrirem o espaço de discussão para as famílias. Todavia, professoras e coordenadoras das UEs se surpreenderam positivamente com a participação das famílias: *“nossa, a gente achou que as famílias não iam participar; mas, ao contrário, elas gostaram muito de dizer algumas coisas, falando que agora se discute na escola”* (Elaine). Bruna ressalta que *“os pais tiveram uma importância fundamental, eles foram grandes provocadores do debate”*.

Carolina também afirma que houve um *“empoderamento da comunidade, porque você tem famílias participando, para além de Reunião de Pais e Festa Junina; lógico, tem lugares que participam mais e outros menos”*. Nesse caso, a professora relaciona essa participação, dentre outros motivos, com a forma como foi feito o convite às famílias: *“tem exemplos muito legais de CEIs conveniados que colocaram no bairro inteiro, no bar, na igreja; um mês antes, foram mandando bilhetes; as escolas foram arrumando estratégias de chamar essas famílias porque elas consideraram importante essa participação”*. Além desse empoderamento das famílias, Bruna conta que, nas experiências de autoavaliação nas quais esteve presente, a maior parte das famílias eram negras, *“já sofreram muita violência, muito preconceito; então, essa era uma temática doída porque eles vivenciavam isso na pele todos os dias”*. Ao trazerem relatos de preconceito e discriminação, *“não precisam saber do conceito X e isso foi muito rico para a discussão, o que levou a escola a falar: a gente precisa de apoio, a gente precisa de estudo, de formação, para lidar com isso, porque é uma questão”*. Também entre as famílias, as questões raciais evidenciaram-se, especialmente as datas comemorativas: *“nas oficinas, em relação à questão étnico-racial, que é a que mais aparece; foi uma questão muito acolhida pelos pais, que apoiaram muito o fato de ter isso nos Indicadores”* (Maria) ou *“nossa, estou me sentindo contemplada aqui, porque a gente sente a discriminação e tal”* (Sonia).

Portanto, as questões colocadas pelas famílias diante dos descritores demandavam que a equipe da unidade tivesse um respaldo teórico para discussão. *“Ah, então, a gente está discutindo aqui racismo, por quê? Está acontecendo essa coisa na escola?” “O que é esse gênero que vocês estão discutindo na escola?” “Ah, mas eu não conhecia muito bem essa proposta pedagógica. Tem isso aqui registrado lá na proposta pedagógica de vocês que vocês não fazem isso?”*. *“Boneca? Vocês vão me dizer que agora o meu filho vai ter que brincar de boneca?”*. De outro lado, abriam possibilidades de se começar a pensar nas questões: *“Nossa, eu vou começar a rever as minhas ações a partir disso e ver como que a gente pode melhorar”* (Carolina).

Nesse contexto de abertura às famílias, algumas professoras arriscaram a dizer que foi *“uma coisa inédita”* (Edilene):

Foi um processo único. A cidade nunca viveu, pelo menos, estou na rede há 15 anos, nunca tive a oportunidade de fazer parte de um grupo que estivesse tão próximo das unidades. Acho que a gente conseguiu ouvir as escolas. Esse foi o ganho do documento: as pessoas conseguiram se ver nele. (...) Ao longo da história, os documentos sempre foram criados por intelectuais, por pesquisadores da área, por pessoas que pensam a Educação. Não que isso seja errado, de forma nenhuma, mas o professor ou a escola se sentir parte da construção do documento, isso foi o ganho do documento, foi o ponto forte. (Kelly)

Na gestão anterior (2009-2012), havia uma prática de autoavaliação, porém, por meio de “uma escala preenchida anualmente pela equipe pedagógica. As famílias foram consultadas por meio de um questionário enviado separadamente aos pais” (CAMPOS; RIBEIRO, 2016, p. 12). No relatório da consultora do MEC, há menção a essas avaliações confirmando, segundo depoimentos de professoras da Rede, que “eram realizadas de maneira bastante formal, sem vínculo genuíno, nem repercussão na vida da escola” (BRASIL, 2014b, p. 12). Carolina lembra que “*o documento da gestão passada é muito prescritivo*”; ao contrário, “*esse documento, para além de ser uma constituição coletiva, ele não tem esse caráter prescritivo*”. De fato, os Indicadores podem ser considerados um “texto escrevível”, uma vez que abrem muitas possibilidades de coprodução em cada unidade educacional, sendo esse um dos princípios da qualidade negociada. Nesse sentido, houve também a tentativa de uma linguagem apropriada aos diferentes níveis de compreensão sobre as dimensões de qualidade, em especial, sobre as questões de gênero, o que pode ser considerado como mais uma estratégia utilizada.

Porém, esse caráter democrático e inovador não nasceu na gestão Haddad. A gestão da prefeita Luiza Erundina (PT – 1989-1992), que teve Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella como secretários de Educação, construiu uma proposta intitulada Escola Democrática, baseada nos eixos democratização da gestão; acesso e permanência; qualidade da Educação; Educação de Jovens e Adultos, cujos alicerces eram a participação, a descentralização e a autonomia, em um movimento de rupturas com as gestões autoritárias anteriores. “Mudar a cara da escola”, como dizia Paulo Freire, em uma perspectiva democrática e participativa, foi a opção política da gestão Erundina. No eixo Qualidade da Educação, a partir dos objetivos de “construir coletivamente um currículo interdisciplinar e investir na formação permanente do pessoal docente”, foram vários os processos de construção coletiva, ainda que não tenham conseguido implementar os ciclos de aprendizagem como parte do movimento de reorientação curricular (FRANCO, 2014).

Segundo Beatriz Abuchaim (2015), nessa gestão, houve uma mudança no panorama da Educação Infantil no município de SP, com um resgate das experiências dos parques infantis que haviam se perdido nas gestões anteriores ao mudar o foco da valorização das vivências e bagagens das crianças, por meio de brincadeira, para uma concepção de EI como preparação para o EF. Além da criação dos Conselhos de Escola nas EMEIs e do estímulo para que cada UE construísse seu PPP, com a participação da comunidade escolar, foram criados grupos de formação dentro das unidades, assegurando tempo de estudo inserido na jornada de trabalho

semanal. Esses princípios se refletiram no processo de construção do documento Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil – 1989-1992, cujo objetivo não era

entregar aos professores um programa, com conteúdos e atividades, mas problematizar com as escolas a questão do currículo, através do estudo crítico da realidade de cada instituição. Para a elaboração do documento, foram recolhidas as reflexões dos profissionais durante os grupos de formação, mas também houve a preocupação em escutar as famílias e as crianças. A organização dessa discussão em um documento único visou apresentar o estado de conhecimento daquele grupo sobre a educação infantil naquele momento e dar continuidade ao diálogo sobre currículo entre SME, EMEIs e comunidades (ABUCHAIM, 2015, p. 260).

A partir do diálogo com professoras e professores que já trabalhavam na PMSP desde àquela época, a pesquisadora afirma que a elaboração desse documento de reorientação curricular teve e ainda tem (início da década de 2010) um impacto grande e positivo na Rede, uma vez que foi elaborado a partir de um “diálogo com a rede e de ter a sua implementação vinculada a ações de formação que permitiram uma apropriação transformadora do documento pelos profissionais, de acordo com a realidade no qual estavam inseridos” (ABUCHAIM, 2015, p. 264). Apesar de não ser um documento mandatório, considera que teve um “papel fundamental na construção de uma identidade para as EMEIs, para as professoras individualmente, e para a rede como um todo” (p. 263).

Com uma “fuga da rota”, as gestões seguintes, de Paulo Maluf (1993-1996) e Celso Pitta (1997-2000), retomaram a lógica compensatória e preparatória da EI para o EF e o caráter diretivo dos documentos da década de 1970, a partir de um programa de “qualidade total” nas escolas. Na gestão da Marta Suplicy (2001-2004) não houve elaboração de documentos curriculares específicos para a EI. A partir de uma proposta de resgate do movimento de reorientação curricular, foi feito um diálogo com as publicações Cadernos temáticos de formação e revista Educação. Foram realizadas ações de formação para a construção de uma pedagogia da infância (ABUCHAIM, 2015). As professoras entrevistadas reiteram esse argumento de que, nessas últimas décadas, houve alguns movimentos de rupturas e continuidades na política educacional. Segundo elas, o diálogo com a Sociologia e a Pedagogia da Infância na RMESP nasceu na gestão de Marta Suplicy, quando teve como assessora a Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria: *“a Sociologia da Infância entra para uma discussão mais forte, na Rede, em 2001; embora, os documentos depois se percam um pouco nisso, mas ela nunca foi abandonada, ela veio numa crescente”* (Renata).

Novamente, nas gestões Serra/Kassab (2005-2012), houve outra fuga de rota, ao implantarem o sistema de formação chamado “A Rede em rede” e publicarem o documento “Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a

educação infantil” (SÃO PAULO, 2007). Ainda que tenham feito um movimento de elaboração de uma primeira versão do documento e, a partir de sugestões enviadas pelas UEs, tenham revisado e publicado a versão final, as críticas a ele referem-se ao seu caráter prescritivo e com orientações diretivas, com quadro de atividades dividido por idades, o que limita “as possibilidades de trabalho a partir dos contextos e dos interesses e necessidades específicos das crianças de cada grupo” (ABUCHAIM, 2015, p. 269). Essa lógica de descontextualização se refletiu também nos processos de formação, que foram focados na equipe gestora, já que seriam multiplicadoras em suas unidades. Porém, com pautas “restritivas e focadas, que não permitem a discussão das equipes e o reconhecimento, por parte dos formadores, das demandas das EMEIs” (p. 270).

Logo, essas experiências sobre a EI no município de SP, ao longo das últimas décadas, reiteram a importância da opção política da gestão Haddad em construir a política de avaliação e qualidade da EI a partir de um documento de AIP. Considero que o desafio posto pela gestão, sob a liderança da professora Sonia Larrubia, foi ousado e necessário ao tentar articular a participação tanto no próprio movimento de AIP como no processo de construção do documento. Se, na época da gestão Erundina, o contexto já representava um desafio à imaginação administrativa e pedagógica, com “703 escolas, muitas delas em condições bastante precárias, uma educação municipal de pouca qualidade, servindo mais de 720 000 alunos” e “um total, 39 614 funcionários da educação municipal (professores, administradores e pessoal de apoio)” (FREIRE, 2001, p. 14), imagine nas condições atuais, com quase 2600 UEs e quase 40 mil professoras apenas na EI?

Renata trabalha na PMSP desde 1994. Ainda que não tenha participado da gestão Erundina, passou por todas as gestões municipais, desde Maluf e, por isso, reitera o caráter democrático e participativo da construção dos Indicadores.

Eu, com 23 anos de Rede, olhar para uma mesa formada por treze professores, porque todo mundo era professor, por mais que eu seja coordenadora agora, eu também fui professora, e lá também tinham professores que estavam no chão da sala de aula; você olhar para aquela mesa de treze pessoas, e as pessoas discutindo cada uma das suas dimensões, fundamentada, com o pé na prática, problematizando situações reais. Para mim, como coordenadora que ama fazer formação, olhar aquela mesa era um deleite. Quer dizer, eu estou dentro de uma Rede de pessoas que pensam a Educação. (Renata)

Assim como Abuchaim percebeu, no e nas profissionais que entrevistou, “um senso de identidade profissional muito ligado à própria trajetória da rede, estando as histórias pessoais e cotidianas imbricadas a essa história maior, dando-lhe forma e estrutura” (2015, p. 271), percebo também esse mesmo sentimento nas professoras da Rede entrevistadas por mim, ainda que a história da EI no município de SP tenha sido construída com muitas rupturas ao

longo das décadas e seja marcada ainda por desigualdades. Nesse sentido, entendo que mais interessante do que dizer que os Indicadores tinham a “cara da Rede” seria dizer, assim como Freire, que os Indicadores tiveram também o objetivo de “mudar a cara da Rede”, partindo da Educação Infantil e ampliando o referencial teórico de forma mais sofisticada e complexa daquele que havia no final dos anos de 1980: a Sociologia e a Pedagogia da Infância.

Por mais que se desejasse que a participação da Rede nos momentos de AIP e de devolução de sugestões de mudanças para a Comissão de escrita se refletisse na autoria do documento, afirmar que o documento é a “cara da Rede” significa dizer que os princípios norteadores, ou seja, *“a legislação maior dos documentos, as diretrizes que regem a Educação Infantil”* (Bruna), eram consensuados por toda a Rede? Dizer que *“esse documento tem a cara da Rede porque teve a participação da Rede”* (Edilene) remete-nos ao que já foi discutido anteriormente: se a Rede é tão diversa e desigual, queremos um documento que tenha a cara da Rede ou *“a cara do que a gente acredita”* (Carolina)?

Se considerarmos que a autoria dos Indicadores foi coletiva, como afirmaram todas as entrevistadas, é preciso retomar a ideia de Elias (2008) sobre as disputas de poder que são influenciadas pela força relativa das jogadoras. Inserir temáticas polêmicas e inovadoras, como a Dimensão 2 e 5, demandou bagagem teórica e política, mobilização, estratégias de negociação: *“em nossas opções políticas definimos lealdades”*, portanto, nossas *“prioridades e estratégias na agenda das políticas sociais-educacionais são sempre resultantes de negociações políticas”* (ROSEMBERG, 2012, p. 39). Inserir, estrategicamente, a Dimensão 5 nos Indicadores e lutar para que ela se mantivesse em um lugar de destaque, foi uma conquista de um grupo específico de professoras, ainda que estivesse anunciada a importância das temáticas em outros textos políticos da gestão.

A noção de qualidade negociada implica que as negociações em torno dos fins e valores compartilhados por cada UE dar-se-á a partir do que foi entendido e construído como qualidade em determinado contexto histórico. Retomo a fala da Sonia para dizer que, naquele momento, *“na cidade de São Paulo, o que a gente entende que seriam Indicadores de Qualidade está aqui”*. Portanto, quando tensiono a ideia de autoria coletiva não quero negá-la, porém, diante uma proposta de política pública que dialoga com o referencial da Sociologia e Pedagogia da Infância, inserir, neste documento, entendo que a decisão de inserir os princípios teóricos, políticos, estéticos, metodológicos contidos em cada um dos descritores, foi de um pequeno grupo de profissionais, qual seja, a Comissão Ampliada (a depender da dimensão, por apenas parte dela).

Isso não significa dizer que os processos de negociação não tiveram participação das gestoras, educadoras, funcionárias e famílias que estavam nas UEs nos momentos de AIP e nos seminários, conforme já relatado, ressaltando, inclusive, o sentimento de reconhecimento de educadoras e famílias, ao perceberem as mudanças feitas de uma versão para outra. Diante de toda a potência que a AIP traz e, de fato, com efeitos transformadores na prática (FESTA, 2019), o que problematizo, não como um desafio a ser superado, nem como um ponto negativo, mas como resultado da opção política assumida, é a autoria do documento. Mesmo em um rico processo de diálogo com a Rede, nos momentos de ida e vinda do contexto da produção do texto para o contexto da prática, o poder de decisão sobre o que se considera qualidade naquele momento histórico em São Paulo estava nas mãos de um pequeno grupo, ainda que tensionado por essas jogadoras do “chão da escola”.

De fato, para “mudar a cara da Rede”, tendo como referencial conceitual a Sociologia e a Pedagogia da Infância, que ampliam o debate da avaliação e qualidade na EI a partir do enfrentamento das desigualdades, não seria possível negociar os princípios basilares de forma ampla. Porém, o diálogo com a Rede, em meio às tensões, disputas e conflitos que também são pressupostos da participação (BONDIOLI, 2004), é uma opção e estratégia política importante para o fortalecimento da política pública.

4.3.3. O processo de construção dos Indicadores já era formativo em si mesmo

O processo de construção dos Indicadores já era formativo em si mesmo, para além do que ele resultou. Você botar as pessoas para pensar questões e dizer: “Olha, você tem que pensar e depois me devolver, porque daí eu vou registrar e depois a gente volta a pensar junto” legitima a construção democrática disso, legitima seus autores, que não é só essa pessoa que está aqui atrás, mas é todo mundo, a rede inteira que participou dessa discussão. (Renata)

Nesta fala, Renata destaca que, no processo de construção dos Indicadores, a dimensão participativa articula-se intrinsecamente à dimensão formativa. Conforme ressaltado por Festa (2009, p. 257), a AIP revelou “um caráter formativo de grande potência, posto que promoveu reflexões significativas e suscitou, efetivamente, processos de transformação”. No mesmo sentido, podemos avaliar os efeitos positivos que emergiram a partir da experiência de AIP com a Dimensão 5.

Eu acho que é um marco mesmo, pensando que a gente não sabe o futuro, (risos), ainda mais com esse contexto político; se não proibirem a utilização. Eu acho que proibir não. Eu acho que algumas pessoas foram cutucadas, despertadas para a temática, como tudo é na vida, tudo, tudo, tudo: do jeito que eu passo por uma questão não é da mesma forma que você passa pela mesma, mas eu acho que teve esse despertar de buscar outras referências de algumas pessoas, e outras serão ou não serão. (Carolina)

Nessa fala, a professora ressalta que cada uma foi “cutucada”, “despertada” na medida em que permitiu se tornar um sujeito de experiência, de receptividade e de disponibilidade (LARROSA, 2002). Nesse processo formativo, “*as pessoas começam a perceber o quanto elas ainda não se sentem seguras o suficiente ou tranquilas para poder trabalhar determinadas questões*”. Alguns relatos mostram como as professoras foram tocadas em suas vidas pessoais: “*uma professora, muito emocionada, dizia o quanto o debate do PEA tinha mudado a vida dela, na casa dela. O quanto ela já não mais aceitava a posição que ela ocupava naquela família, com naturalidade*” (Renata). Em uma das reuniões de estudo, ao analisarem dados sobre violências contra mulheres, ouviram-se depoimentos:

“Eu não sabia que o que eu vivia era violência. Eu achava que aquilo era assim. Podia ser assim”. E isso é muito duro. Isso é muito duro, porque você descobre, por exemplo, coisas que você viveu, e que naquela época, tudo bem, e você vê que você estava sendo violentada. Então, não dá para não discutir isso desde bem pequenininha. (Renata)

Esse relato reforça a importância da escuta e do olhar atentos para as questões de gênero na Educação Infantil, assim como da intencionalidade pedagógica ao trabalhar com as crianças pequenas o cuidado de si e a autoproteção, apenas para se referir ao relato trazido por Renata. No entanto, principalmente nas temáticas das relações étnico-raciais e de gênero, por essa ser uma “*avaliação formativa, se ele não sabe responder, então é o momento de ele tomar conhecimento disso, não é um problema*” (Bruna). Para além da dimensão formativa individual, Renata amplia para se pensar na instituição como um todo:

Os Indicadores, por exemplo, para escolas que não discutiam isso, foi o start para muita gente começar a dizer: Nossa, mas quer dizer que não é normal isso? Quer dizer que eu tenho que discutir isso? É, desde coisa simples, do tipo: Que livro de história eu escolho para as crianças? Como a mulher está lá dentro? Tem livro de história que a mulher está diferente do que as princesas? E se não tem, onde que a gente vai buscar isso? Onde estão as mulheres protagonistas? (Renata)

Sonia reitera que “*os Indicadores, na verdade, suscitaram discussões e reflexões nas unidades que estavam adormecidas, que às vezes a escola não tinha coragem de debater ou de perceber que aquilo podia ser aprofundado, que poderia ser questionado*”. Bruna traz a mesma percepção de que foi um movimento em que as unidades começaram a pensar como respondiam às questões “*não como a minha prática sozinha lá na sala de aula. Como, então, a instituição tem que lidar com a questão étnico-racial e de gênero? Qual é o nosso papel? Qual é o nosso posicionamento? Como a gente fomenta isso? A gente faz um projeto?*”.

Edilene lembra que, em 2012, “*a gente estava com uma cara nova na rede; então, foi bom porque, de certa forma, nós colocamos em pauta a questão gênero, a questão étnico-racial e a questão da escuta da criança*”. Nas demandas dos Planos de Ação, o que mais

apareceu foi, nessa ordem: elaboração de projetos e ações relacionados à temática; formação continuada relacionada à temática; formação para famílias por meio de textos, folderes e palestras com especialistas; outras ações; aquisição de materiais, livros e brinquedos; incorporação nos documentos da unidade (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p. 65).

Durante as oficinas de avaliação do processo coordenadas pelas assessoras, um ponto que chamou a atenção ao refletirem sobre a elaboração dos Planos de Ação foi que na definição dos temas prioritários, houve a presença da categoria “Retomada das dimensões avaliadas com verde” com 32% das menções. Essa ação foi necessária, mesmo não estando prevista na metodologia proposta, visto que houve um processo de esverdeamento, especialmente nas dimensões que se referiam às práticas pedagógicas cotidianas (dimensões 2 e 3) (CAMPOS; RIBEIRO, 2017). Segundo as entrevistadas, a Dimensão 5 não foi a mais esverdeada, visto que *“oscilou de DRE para DRE; então, você via que tinha DREs que esse tema era bem trabalhado; diferente da dimensão da escuta e da outra, que foi geral, nas 13 Regionais; a da Relação Étnico-Racial e de Gênero não”* (Bruna).

O processo de esverdeamento mostra que a instituição reconhece que as situações, atitudes e ações que ocorrem no dia a dia estão num bom caminho. No entanto, pode refletir, além da dificuldade em avaliar criticamente a própria prática pedagógica, o medo da avaliação negativa, falta de experiência em processos autoavaliativos partilhados e a descrença na necessidade e/ou possibilidade de mudanças (FESTA, 2019). Um fato curioso que pode estar relacionado aos aspectos apontados por Meire Festa sobre o esverdeamento é quando a unidade, ao elaborar o plano de ação, não coloca os descritores que ficaram vermelhos, *“às vezes eles sumiam quando era feito o Plano de Ação”* (Elaine), fato que nos revela a importância da formação. *“É preciso desmistificar a ideia de que o apontamento amarelo ou vermelho seja “apenas” um problema, mas sim a possibilidade do início de uma solução (Participante de Oficina Regional sobre Plano de Ação, DRE 13, grupo 3)”* (CAMPOS; RIBEIRO, 2017, p. 3).

Logo, a partir desse processo formativo que a AIP possibilitou, tanto do ponto individual como coletivo, surgiram demandas de formação dentro das próprias unidades. Kelly destacou que *“formação foi o boom!”*. Em muitas delas, os Projetos de Ação na Escola (PEA), que são estudos desenvolvidos ao longo do ano pela equipe docente, começaram a pautar as temáticas de gênero e das relações étnico-raciais: *“a Dimensão 5 virou tema de PEA de muitas unidades, justamente por esse reconhecimento: Não fomos formadas na Pedagogia para lidar com essas questões, e a gente precisa correr atrás”* (Bruna). Reconhecer, portanto, que a formação inicial não contemplou essas temáticas é *“um passo para elas se*

aprofundarem. É algo super positivo” (Bruna). Portanto, surgiu “um movimento bem bacana”, visto que as professoras “começaram a estudar a lei 10.639, foram rever o projeto, foram fazer no outro ano o PEA sobre isso. Então, se o intuito da gente era colocar na discussão esses dois temas, nós conseguimos”. Algumas unidades “mudaram o PPP, reelaboraram o que elas iam comprar de material. Então é muito significativo, muito importante” (Edilene).

As temáticas dos PEAs passaram a abordar gênero e relações étnico-raciais, “às vezes, como título; outras não estava como título, mas estava na composição” e diante da dificuldade em encontrar materiais de estudo sobre gênero solicitavam ao NEER: “ano passado eu discuti sobre a questão racial e esse ano eu quero discutir sobre gênero, mas eu estou encontrando menos material” (Elaine). De outro lado, as professoras ouviram, em muitos dos encontros de discussão, “ah, eu não discuto, porque eu não tenho material” ou “ah, a gente não tem formação”. Todavia, nos anos de 2014 e 2015, a SME realizou o Leituraço, com a oferta de livros sobre as relações étnico-raciais, indígena e imigrante; porém, conforme apontado, as demandas variavam de DRE pra DRE, em função das especificidades de cada região e também das ações que cada uma assumia politicamente (FESTA, 2019). Kelly avalia que na DRE em que atuava, “o nó maior foi a questão da formação, e a formação era solicitada não só no âmbito de gestão, mas de ações dentro da escola, de pessoas para irem até a escola tratar sobre o assunto, com as crianças, com os funcionários, em geral. Então, isso foi bem marcante” (Kelly). No entanto, o documento,

de algum modo, provocou; claro que a gente vai ter um trabalho grande ainda, de fato, garantir um processo formativo a esse respeito, mas ele trouxe uma potência muito grande, porque ele possibilita, em espaços onde essa discussão não chegou de forma alguma, a voz, porque as crianças já estão lá com as suas vozes, mas eu tenho uma política pública que garante que elas sejam ouvidas nesses espaços, porque a gente não tem sempre isso. Então, elas estão lá o tempo inteiro e vão ficar anos e anos, no seu processo de escolarização, sem falar sobre isso. (Elaine)

Do ponto de vista da formação continuada, Maria destaca que as ações variavam muito de DRE para DRE e, com isso, entende não havia uma política de formação da SME: “depende, um pouco, de cada Diretoria; e depende, um pouco, de quem está sendo contratado”. No entanto, como já apresentado anteriormente, tanto as falas das professoras como o relatório da consultora sinalizam, para justificar, inclusive a opção política pelo referencial da Sociologia e da Pedagogia da Infância, que havia encontros quinzenais de formação na DOT-EI/SME com as equipes pedagógicas das DREs. Concordo com o argumento da professora Maria que não houve uma política de formação na temática de

gênero. Kelly relata sobre a DRE em que atuava à época e conta que a política daquela DRE era a formação:

tivemos mais de 300 cursos, todos com professores, USP, PUC, convidados, professores da própria rede; então, foi uma DRE que investiu nisso; pode não ter sido a melhor formação, mas a política da DIPED [DRE] era a formação. A questão étnico-racial foi muito discutida; a questão de gênero também. Nós tivemos turmas que só trataram da questão de gênero. Nossos cursos não tinham público. O público-alvo era todo mundo, desde diretor até o vigia. Então, todos podiam fazer o curso, todos. Foram muitos cursos, nós tínhamos cursos presenciais e cursos online, semipresenciais; e todos eram para todos da unidade. Então, teve escola que ia a escola inteira fazer o curso. Nós tivemos cursos que nós demos dentro das unidades; então, a equipe da DIPED foi para as escolas, para todas as EMEFs, todas as EMEIs e CEIs, da rede direta. Nós demos um curso para cada unidade; então, foi muito trabalho (risos). (Kelly)

Outros depoimentos ao longo deste trabalho mostraram que as ações de formação em gênero também variaram de DRE pra DRE. Cada DRE, em função das teias de interdependência entre os sujeitos envolvidos em cada uma delas, estabelecia sua agenda de formação segundo suas opções políticas. Portanto, não houve uma política de formação emanada da SME que abordasse gênero como eixo da política de formação, nem a produção de documentos curriculares específicos tal como as ações do NEER. Um dos motivos, já elencados, é a ausência do NEGS como indutor dessas políticas.

Portanto, em relação às temáticas das relações étnico-raciais e de gênero, foi possível perceber que, durante a gestão Haddad, houve um avanço em relação à formação continuada, tendo sido as relações étnico-raciais mais institucionalizadas, via NEER ou pelo GTI intersecretarial e GTP ERER/SME. Ter políticas de formação continuada que abranjam, além das professoras e gestoras, outras profissionais que atuam nas instituições, reconhecendo-as como educadoras, é estratégico no “enfrentamento das resistências às agendas das diferenças e para que os conteúdos das formações sejam abordados de forma mais sistêmica e enraizada nas escolas e nas políticas educacionais” (CARREIRA, 2015, p. 436).

Todos os relatos costurados até aqui mostraram que tanto o processo de tessitura do documento como a AIP foram formativos, tanto do ponto de vista individual como coletivo. Ao mesmo tempo, uma das demandas que as UEs mais suscitaram foi a continuidade dessa formação, o que “exige um investimento contínuo nas políticas de formação dos profissionais de educação, em especial, no sentido de potencializar a reflexão-ação desses profissionais sobre as próprias práticas e suas concepções” (CARREIRA, 2015, p. 433). Para alimentar o sentimento de corresponsabilidade, gerado também nesse processo participativo e formativo de construção dos Indicadores, exige também das equipes gestoras da DOT-EI e das DREs um encaminhamento das demandas oriundas dos planos de ação.

4.3.4. Qual é o papel político da educação na infância?

Apesar do contexto conservador em que estávamos vivendo no país – atualmente cada vez maior – inserir as questões de gênero em um documento de qualidade foi uma decisão política: “*se a Educação Infantil tem um papel político de fazer o enfrentamento das desigualdades, a gente não podia deixar as questões de gênero fora disso*” (Renata). Carolina reitera que foi um marco, do ponto de vista da história das políticas públicas para a Educação Infantil:

a Prefeitura de São Paulo não pode publicar um documento em 2015, que seja, onde não apareçam essas questões, pensando em todo o contexto político nacional, de pesquisa que já foi realizada. Poder, pode, mas a gente vai estar fazendo uma opção. Não dá para dizer que não sabia, conforme a opção política mesmo. (Carolina)

Considerando que o referencial teórico no qual a SME se baseou para construir todos os documentos foi a Sociologia e a Pedagogia da Infância, campos que ampliam o entendimento sobre as infâncias, articulando os marcadores sociais às especificidades das crianças, de fato, seria contraditório se não houvesse essa dimensão. Porém, se não fossem as “*guardiãs da questão*”, muito provavelmente o debate estaria diluído no documento ou a Dimensão 5 seria um grande guarda-chuva sobre as diferenças ou ainda com um enfoque na diversidade, como está posto na maioria das políticas públicas federais. “*Foi um lugar de resistência da temática*”, conforme afirmou Renata.

Então elas levavam isso e defendiam e trataram da questão com muita ênfase, com muita força. Ao longo dessas discussões, aquilo que parecia que ia ser diluído em todas as dimensões ganhou muita força para que ele fosse uma dimensão específica, entendeu? (Sonia)

Sonia reitera que “*essa força emergiu do grupo*”, mesmo que esse fosse um princípio colocado no Programa Mais Educação e nas propostas para a educação da cidade de São Paulo referentes à qualidade, emanadas do documento “Educação e desigualdades na cidade de São Paulo”:

l. Combater as várias formas de exclusão/discriminação presentes nas escolas e creches, valorizando o direito à diversidade, à convivência e à cultura da paz, entre diferentes grupos e movimentos étnico-raciais, incluindo pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e famílias/grupos em situação de alta vulnerabilidade, bem como **promovendo a igualdade de gênero e étnico-racial**.

n. Promover a formação permanente das/os profissionais da Educação para a **promoção da igualdade e a valorização da diversidade étnico-racial e de gênero** (AÇÃO EDUCATIVA, 2013b, p. 169, grifos meus).

Uma meta de equalização que visa a diminuição de 60% das desigualdades educacionais existentes entre diversos grupos em um período de dez anos já tinha sido apresentada pelo Informe Brasil (CARREIRA et al, 2016) no momento da construção do PNE e foi reiterada nesse documento sobre a realidade paulistana.

Diante das profundas desigualdades educacionais de São Paulo (entre centro e periferia, entre regiões da cidade, raça/etnia, gênero, origem regional, presença de deficiência etc.), o estabelecimento de uma meta de equalização no Plano de Educação pode contribuir para estimular estratégias que enfrentem de forma mais precisa e acelerada os graves problemas da cidade, aliada ao necessário fortalecimento de políticas universais que ampliem e melhorem o atendimento educacional para o conjunto da população (CARREIRA, 2013b, p. 162).

No entanto, no jogo de forças e na configuração estabelecida no processo de construção do PME, *eco* do discurso conservador religioso, distorcido nos planos nacional e estaduais de educação, a superação das desigualdades de gênero foi invisibilizada na “ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”: *“existia um grupo que estava fortemente articulado e que pressionou para que essas mudanças ocorressem, aí tinham os vereadores também que apoiaram e por conta disso a gente acabou perdendo”* (Sonia).

Em São Paulo, o projeto original do PME teve início em 2008, com a composição de uma Comissão Organizadora por meio de uma audiência pública convocada pela SME, sendo construído a partir de mais de duas mil atividades⁶³ consolidadas na Conferência Municipal de Educação, de 2010. Havia sido aprovado pela Comissão de Educação da Câmara Municipal, em 2012, porém após pressão de setores religiosos (católicos e evangélicos), na revisão da Comissão de Finanças e Orçamento, para além da diretriz que suprimiu gênero e orientação sexual de seu texto, outras também foram alteradas ou banidas:

3.17 – Instaurar para as instituições escolares protocolo para registro e encaminhamento de denúncias de violências e discriminações de gênero e identidade de gênero, raça/etnia, origem regional ou nacional, orientação sexual, deficiências, intolerância religiosa, entre outras, visando a fortalecer as redes de proteção de direitos previstas na legislação.

3.18 – Promover ações contínuas de formação da comunidade escolar sobre sexualidade, diversidade, relações de gênero e Lei Maria da Penha nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, através da Secretaria Municipal de Educação e em parceria com Instituições de Ensino Superior e Universidades, preferencialmente públicas, e desenvolver, garantir e ampliar a oferta de programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação, além de cursos de extensão, especialização, mestrado e doutorado, visando a superar preconceitos, discriminação, violência sexista, homofóbica e transfóbica no ambiente escolar.

3.19. Difundir propostas pedagógicas que incorporem conteúdos sobre sexualidade, diversidade quanto à orientação sexual, relações de gênero e identidade de gênero,

⁶³ <https://www.nossasaopaulo.org.br/2013/06/07/plano-municipal-de-educacao-alteracao-na-data-das-audiencias-publicas/> Acesso em: 15 out 2018.

por meio de ações colaborativas da Secretaria Municipal de Direitos Humanos, da Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo, dos Conselhos Escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil. (excluída em sua totalidade)

6.5 – Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero e étnico-racial, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

Todos os termos que se referiam à identidade de gênero e orientação sexual, como violência sexista, homofóbica e transfóbica, foram retirados. Esse debate, baseado no pseudoconceito de “ideologia de gênero”, é tão problemático que, *“no Plano Municipal de São Paulo, foi tirado gênero, qualquer gênero, não tem gênero alimentício, é um negócio surreal! Não tem explicação do ponto de vista da ordem da prática”* (Renata). A professora acrescenta: *“ideologia do gênero do jeito que eles colocam é uma coisa que é impossível, ela não existe. Ou seja, eu estou brigando contra uma coisa que não existe, e isso é de um grau de loucura coletiva que me assusta profundamente”* (Renata).

Contrariamente a todo o processo que estava sendo vivenciado na SME com a construção dos textos políticos daquela gestão, o prefeito Fernando Haddad sancionou o PME (2015-2025). Na cerimônia de sanção, Haddad afirmou que o plano aprovado “vai fazer efetivamente a diferença: valorizar o professor, ampliar vagas, diminuir o número de alunos por sala de aula. Tudo isso é importante demais e o **Plano dialoga muito com essas variáveis que vão afetar positivamente a qualidade**”⁶⁴ (grifos meus). No entanto, em sua gestão, todos os textos políticos legitimaram o discurso de que a qualidade da Educação estava articulada à inserção das questões de gênero, movimento contrário ao que se deu no processo de criação do PME, que desconsiderou gênero entre essas variáveis destacadas pelo prefeito.

O PME nasceu pautando o debate de gênero, porém, à medida que o poder legislativo foi se apropriando do texto, paralelamente ao avanço do projeto Escola Sem Partido e do discurso sobre a “ideologia de gênero”, que ganharam força a partir de 2014, as tensões e disputas enfraqueceram a perspectiva da luta contra as desigualdades de gênero e orientação sexual. *“A gente estava discutindo esse documento [Indicadores], e o pessoal chegava na reunião e mostrava os panfletos”*, lembra Maria ao se referir às manifestações polarizadas entre os grupos conservadores religiosos e os grupos progressistas que ocorreram em frente à Câmara Municipal de São Paulo nos dias de votação do PME⁶⁵.

⁶⁴ <http://www.deolhonoplano.org.br/saopaulo/plano-de-educacao-de-sao-paulo-e-sancionado-pelo-prefeito-fernando-haddad/> Acesso em: 19 set 2018.

⁶⁵ <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/08/camara-aprova-plano-municipal-de-educacao-de-sp-sem-palavra-genero.html> Acesso em: 19 set 2018.

Segundo Ananda Grinkraut, assessora de diversidade, raça e participação da ONG Ação Educativa, uma das participantes dos debates sobre o PME na Câmara, “o Plano não alcançou a potência que poderia ter para possibilitar a superação das grandes desigualdades na cidade de São Paulo”⁶⁶. *“É um retrocesso. E é um conservadorismo. Coisas que a gente achava que já havia superado retornam com muita força”* (Sonia). Uma das professoras destaca que faltou maior articulação política e enfrentamento da PMSP e da SME: *“não teve um pronunciamento oficial, nem do Prefeito, e nem do Secretário, que na época era o Chalita, não houve (...) parece que se furtaram mesmo dessa discussão, e a gente perdeu”*. Uma estudante, presente na cerimônia de sanção do PME, afirmou⁶⁷:

Gênero é importante porque existem famílias diferentes. Hoje em dia a gente está vivendo em uma sociedade com famílias com dois pais, duas mães e, na minha escola, eu convivo com pessoas homossexuais e bissexuais. Então, por que omitir a palavra gênero se ela é tão constante na nossa vida? Tem muitas coisas que eu pergunto para o professor e não teria coragem de perguntar para minha mãe ou para o meu pai. (...) O debate dentro da sala de aula é importante porque a gente vai sair da escola e enfrentar o mundo. E o mundo não tem só heterossexuais.

A fala dessa estudante dialoga com o que as professoras entrevistadas afirmaram sobre a **opção política da gestão**: *“quando a gente apresentou a versão final [dos Indicadores], em março de 2016, e a gente fez os seminários, essa foi uma das questões que as pessoas fizeram: como é que a gente lançava um documento que trazia as questões de gênero?”* (Sonia). Elaine também se lembra de que foram questionadas: *“Então, vocês vão sustentar? Sim, porque o que a gente está fazendo é relações de gênero”*. A despeito do retrocesso do PME, *“essa dimensão, hoje, está nos Indicadores, como um Indicador de Qualidade. (...) Ou seja, a qualidade vai, necessariamente, ter que passar por isso”* (Renata). Sonia reafirma o que já foi apresentado na defesa sobre a inserção da Dimensão 5: *“um dos grandes papéis da Educação Infantil é justamente ajudar a criança na formação dessa identidade”*. Ao mesmo tempo em que, em 2017, o vereador Fernando Holiday (DEM/MBL) intimidava escolas e professores e professoras ao fiscalizar uma suposta “doutrinação ideológica”⁶⁸, as professoras da Dimensão 5 defendiam que o debate de gênero não é

dessa natureza, não é desse campo que eu estou discutindo, não tem nenhum tipo de ideologização do ensino, é um projeto de sociedade que a gente está defendendo, é um projeto de sociedade onde as pessoas têm direitos iguais, independente do gênero ao qual elas pertencam. (Renata)

⁶⁶ <http://www.saopaulo.sp.leg.br/apartes-antteriores/revista-apartes/numero-17/o-primeiro-plano/> Acesso em: 19 set 2018.

⁶⁷ <http://www.deolhonoplano.org.br/saopaulo/plano-de-educacao-de-sao-paulo-e-sancionado-pelo-prefeito-fernando-haddad/> Acesso em: 19 set 2018.

⁶⁸ <https://revistaforum.com.br/noticias/e-se-o-fernando-holiday-bater-na-porta-da-sala-de-aula-2/> e <http://intranet.sme.prefeitura.sp.gov.br/portalsme/2016/11/01/secretaria-nadia-campeao-visita-a-emef-amorim-lima/> Acesso em: 19 set 2018.

Nesse sentido, as professoras da Dimensão 5, ao lutarem, tensionarem, disputarem um lugar para as questões de gênero – e étnico-raciais – em uma política de qualidade do município de São Paulo conseguiram silenciar as reverberações vindas da construção do plano nacional para o municipal, fazendo valer outros ecos, e colocaram-se o desafio de construir estratégias possíveis para o enfrentamento das desigualdades. Ou, como afirmou Bruna, essas professoras “*viram, nos Indicadores, um instrumento de luta de alguns direitos*” (Bruna). Passado o primeiro momento de tensão dentro da própria Comissão Ampliada, mesmo em meio ao processo de construção do PME, o sentimento foi o de que:

nós estávamos muito à vontade para tratar do assunto. Em nenhum momento, a gente foi questionada com relação a isso e gerou alguma dúvida de trazer essa questão porque os documentos estavam apontando para outra direção e nós estávamos indo pela direção contrária. Em nenhum momento isso foi trazido como um empecilho, nem pela subcomissão, nem pela Comissão Geral. (Kelly)

Durante a tramitação do PME na Câmara Municipal, Bruna ressalta que “*a gente teve muita autonomia no debate; porque, também, a pessoa da Secretaria [SME], que era a Sonia, tinha um olhar muito cuidadoso para essas questões; então, se a própria Secretaria estava bancando e abrindo para o debate, então, isso fica mais fácil*” (Bruna). Mais uma vez, essa fala reforça a importância da configuração na construção de políticas públicas. Ao contrário da produção dos textos políticos para a Educação Infantil em São Paulo, no processo do PME, a configuração estabelecida não permitiu tal avanço:

os vereadores que eram ligados a comunidades evangélicas, católicas, cristãs, enfim; muitas vezes, iam para o lado da “ideologia de gênero”, e não desse nosso lado; porém, na constituição dos Indicadores, embora perpassasse o debate que estava acontecendo na Câmara, aqui foram os educadores que construíram. (Renata)

Se pensarmos que um PME não é uma política emanada de uma Prefeitura ou de uma Secretaria de Educação, e sim uma política de Estado, ou seja, do poder público que atravessa vários governos, apesar de na gestão do governo Haddad gênero ter entrado na agenda da política pública de São Paulo, ainda não podemos afirmar que seja uma política de Estado. Portanto, até hoje, gênero entra nas políticas públicas pelas brechas, da mesma forma que Sonia se referiu ao falar das conquistas da EI ao longo das últimas décadas. Para avançarmos nessa agenda é preciso articular as dimensões administrativa, participativa, formativa e sociopolítica da luta, criando lastros legais, normativos, operacionais e institucionais que induzam ações de formação inicial e continuada. Os Indicadores, mesmo que seja uma política pública local, acabou por fortalecer esse caminho, uma vez que pautou gênero como parte de uma dimensão da qualidade social da EI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ÚLTIMO ARREIMATE E NOVAS BORDADURAS

Ao olhar para o processo de construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, a fim de compreender a configuração de gênero desse documento a partir da configuração social estabelecida, tomei por base a articulação entre os quatro eixos propostos por Elias, quando se trata de uma pesquisa sociológica: estrutura social, história, valores e indivíduos. Ao fazer esse exercício, considerei imprescindível a análise da configuração social que se coloca a partir desses quatro elementos. A interconexão entre uma história – feminista – que valoriza os indivíduos e uma história que reconhece a importância da estrutura social permitiu perceber as teias de interdependência entre os sujeitos envolvidos, a partir de suas trajetórias, com seus valores, sonhos e vontade política; bem como a estrutura social em que essa política foi construída, com suas normas, símbolos, instituições, discursos, pressões, todas perpassadas por relações de poder.

Do ponto de vista metodológico, ainda que tenha utilizado o ciclo de políticas, de Ball, visto ser meu objeto de pesquisa um documento de política pública, ousei fazer uma triangulação metodológica ao realizar o exercício de imaginação sociológica, proposto por Elias, ao olhar para os quatro eixos de análise elencados, além da análise histórica, proposta por Scott, ao considerar as continuidades e discontinuidades de uma história feminista, a partir da noção de ecos e reverberações.

Diante da complexidade do ciclo de políticas, não foi possível olhar apenas para o documento desta em específico – *contexto da produção do texto* – sem perceber como os outros contextos estão imbricados entre si. Mesmo que a pesquisa não tenha analisado para os efeitos dessa política – *contexto dos resultados (efeitos)* – no cotidiano das instituições de Educação Infantil – *o contexto da prática* –, traduziu-se em uma forma de resistência e de fortalecimento da inserção de uma agenda de gênero nas políticas públicas educacionais, sobretudo da EI; dito isso, depreende-se que partir do entendimento das tensões e disputas em determinado contexto social – *contexto de influência* – é fundamental para criar estratégias para o enfrentamento das desigualdades e a (re)construção de novas políticas – *contexto de estratégia política* – para assim conquistar outros espaços de luta que não as brechas.

Ainda assim, os efeitos que surgiram da política analisada apareceram em função da forma como o contexto da produção do texto se articulou aos demais, a partir das idas e vindas nas UEs, por meio da AIP. Logo, a partir dos resultados anunciados pelas entrevistadas, que corroboram aspectos apresentados nos relatórios das assessoras e

consultora e na pesquisa de Meire Festa (2019), artigo estratégias políticas para o fortalecimento da inserção de gênero na agenda das políticas públicas de EI, a partir da experiência de São Paulo.

Durante a gestão Haddad, entre rupturas e continuidades com as políticas municipais de outras gestões, o diálogo com as políticas nacionais de Educação Infantil trouxe muitos ecos que reverberaram distorcidamente em função da configuração estabelecida naquele momento histórico. O debate sobre avaliação da EI, posto legalmente como uma demanda nacional a partir do PNE, de 2014, ressoou naquela política local ao encontrar no grupo gestor a liderança de Sonia Larrubia. A consultoria do MEC, via edital público, realizada pela professora Marina Célia Moraes Dias, referendou e apoiou financeiramente a iniciativa paulistana com vistas a reconfigurar a política de avaliação da EI do MEC, reformulando o Indique-EI e oferecendo subsídios para as SMEs do país na elaboração de uma sistemática de uso dos indicadores. No entanto, em função do contexto político com o golpe parlamentar de 2016, a política foi interrompida.

Nessa política de avaliação da EI do município de São Paulo, em consonância com o campo teórico da Sociologia e Pedagogia da Infância, estava posto desde o documento do programa de governo, o debate sobre a diversidade, desigualdades e diferenças. No entanto, a pesquisa mostrou que a forma e a força com que a temática seria inserida nos Indicadores foram permeadas por tensões e disputas e foram definidas em função das teias de interdependência que se estabeleceram entre os sujeitos envolvidos no processo de construção. A Dimensão 5 – Relações Étnico-Raciais e de Gênero se delineou como uma conquista e um avanço no campo das EI e das diferenças, uma vez que foi inserida como uma dimensão de qualidade junto a outras que compõem o cotidiano das creches e pré-escolas, ou seja, consolidou-se como um elemento essencial para se pensar a qualidade e o papel sociopolítico da EI.

Especificamente sobre a Dimensão 5 dos Indicadores, destaco outras três conquistas que podem ser consideradas importantes estratégias na configuração de gênero de uma política pública: a importância das articulações políticas com um grupo de professoras na defesa da inserção de raça/etnia e gênero; a abordagem interseccional das diferenças de raça/etnia e gênero, ainda que a questão de gênero tenha tido menos força política do que as questões étnico-raciais; o destaque para as relações étnico-raciais e de gênero no título da dimensão, que traduz o debate realizado entre a subcomissão sobre as diferenças e as desigualdades, permeadas pelas relações de poder. Em todos os documentos da gestão foi utilizada uma linguagem feminista, ainda que tenham ocorrido algumas “escapadas” pelo caminho. Ressalto

que essa é uma das muitas estratégias que devem ser utilizadas no enfrentamento das desigualdades de gênero, visto que, sozinha, não tem força política para mudar as práticas pedagógicas na EI.

Por ter como objeto de pesquisa as questões de gênero, foi preciso olhar também para as disputas internas na própria dimensão. O objetivo não foi dicotomizar e hierarquizar as questões étnico-raciais e de gênero, mas perceber, no jogo político, como a força e a herança políticas de cada uma poderiam explicar a forma e a força com que gênero entrou no documento. Nesse sentido, a pesquisa revelou que a configuração de gênero do documento deu-se em função das teias de interdependência estabelecidas entre os sujeitos envolvidos e as condições estruturais (institucionais, políticas, legais e normativas) dadas naquele momento histórico.

Na feitura do documento, considerei que as “jogadoras” – Sonia Larrubia Valverde, como gestora; Maria Machado Malta Campos e Bruna Ribeiro, como assessoras; Carolina de Paula Teles Duarte, Elaine Cristina Ferreira da Conceição, Edilene de Cássia Zambrana Ferrel Ribeiro, Kelly Cristina Graciano Silva e Renata Cristina Dias de Oliveira, professoras da Comissão e aquelas do “chão da escola” – não poderiam ser consideradas adversárias, uma vez que partiam do diálogo com o campo da EI para a construção do documento paulistano. No entanto, houve diferentes níveis de poder em meio às disputas, importante nas decisões sobre o que entrava e o que saía do documento e, mais especificamente, da Dimensão 5. O caráter participativo e de autoria coletiva anunciado tanto pelas professoras da subcomissão, como pela gestora, assessoras e consultora (esta última, por meio dos relatórios técnicos publicados) está permeado por esses certames, uma vez que o poder de escolha não era o mesmo para todas.

Professoras, coordenadoras pedagógicas, diretoras, supervisoras, funcionárias (cozinha, limpeza, vigia, segurança) e famílias foram consideradas as “jogadoras” que estavam no “chão da escola” por terem participado da AIP e contribuído com sugestões de mudanças da versão preliminar para a versão final, embora com graus de participação diferentes. Mesmo que considere que tenham possuído menor poder de decisão, um dos elementos que se fizeram presentes nessa dinâmica de disputas e escolhas, e que marcou a configuração de gênero do documento, refere-se às polêmicas ocorridas tanto dentro da própria comissão como nos momentos de AIP. Os debates mais intensos e calorosos foram em torno das questões étnico-raciais, o que alimentou a importância de se pautar esse tema na dimensão, aliado ao fato de as professoras da subcomissão possuírem maior embasamento

teórico e político nas questões étnico-raciais. Ao mesmo tempo, as questões de gênero ficaram invisibilizadas, seja em função da ausência de temáticas polêmicas, articuladas na intersecção com a sexualidade, pautadas no documento, por exemplo, nos textos explicativos; seja em função da incompreensão de termos que se referem a gênero, o que traria outro peso para o debate.

Dos dois temas de gênero que foram mais polêmicos – uso do banheiro separado por sexo e atuação de professores nas creches e pré-escolas – permaneceu na versão final apenas o último, o que talvez se justifique por ser inconstitucional atribuir cargos e funções em decorrência do sexo, mesmo que seja prática comum nas instituições de EI; os homens são afastados dos cuidados com as crianças, especialmente na troca de fraldas, com os bebês e nas idas ao banheiro com as crianças maiores. Por outro lado, ainda que tenham origem na mesma lógica binária e heteronormativa, o grupo de professoras da subcomissão não teve força teórica e política para sustentar o debate sobre o banheiro, visto que faz essa intersecção com a sexualidade e, portanto, carrega medos, tabus e incompreensões.

Dois outros elementos que se articularam a essas disputas entre as jogadoras dizem respeito aos aspectos legais, normativos e institucionais. Ao contrário das questões étnico-raciais que possuem leis e documentos normativos que legitimam outras políticas, principalmente de formação e elaboração de materiais, não há nenhum documento legal e normativo que induza políticas de gênero. Ao contrário, o contexto conservador em que estamos vivendo tem disputado a legitimidade do discurso em torno das questões de gênero, desconfigurando o debate sobre a igualdade de gênero em outros termos. Além disso, outro elemento importante na configuração do documento foi a existência de mecanismos institucionais, frutos do cenário nacional favorável às questões étnico-raciais que reverberou nas políticas paulistanas, inserindo-se no Programa de Metas da cidade de São Paulo, como estratégia para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, tais como um núcleo de estudos e grupos de trabalho sobre as relações étnico-raciais, tanto via SME, como intersecretariais. Contrariamente, apesar de ter sido criado um núcleo de gênero e sexualidade na SME, em 2015, ele ficou invisibilizado e desregulamentado.

Todos esses elementos imbricam-se na configuração social estabelecida que possibilitou a compreensão da configuração de gênero dos Indicadores. Tendo utilizado o bordado como metáfora para pensar na tessitura desse documento, ao longo deste trabalho, olhei para a frente e para o avesso desse bordado, fazendo alguns arremates de fios soltos e embaraçados. Porém, ao final do capítulo 4, partindo da avaliação das professoras entrevistadas sobre o processo de construção dos Indicadores, coloquei-me também como

uma bordadeira e, em um movimento de resistência, elaborei possíveis estratégias políticas para o enfrentamento das desigualdades de gênero na Educação Infantil.

De forma sucinta, retomo as conquistas, os desafios e as limitações em torno de uma gestão municipal que teve como opção política a construção de seis documentos que pretenderam estar articulados, em diálogo com o campo da EI, a partir dos princípios éticos, estéticos e políticos da Sociologia e da Pedagogia da Infância. Em todos esses documentos, as questões de gênero foram pautadas, com maior ou menor intensidade e força. Nos Indicadores, a inserção das questões de gênero como parte de uma dimensão de qualidade, tão importante quanto as outras dimensões que constituem a EI, aborda de forma articulada o debate sobre qualidade, avaliação e gênero.

O fato de os Indicadores terem sido construídos a partir da triangulação entre formação, AIP e avaliação, aliado à forma como a DOT-EI estruturou a metodologia de trabalho, possibilitou que o processo de construção do documento fosse participativo e formativo, sem desconsiderar, entretanto, os desafios postos pela complexidade da RMESP e os diferentes graus de participação e envolvimento, tanto em função das relações de poder exercidas no momento de AIP, quanto em razão da existência ou ausência de práticas reflexivas nas unidades. A partir das conquistas, desafios e limitações apresentadas pelas professoras, articulei quatro dimensões de um ordenamento de uma política de AIP que se inter-relacionam e podem se constituir como estratégias para novas bordaduras no enfrentamento às desigualdades de gênero e na busca por qualidade social da EI, quais sejam: dimensões administrativa, participativa, formativa e sociopolítica.

Na *dimensão administrativa*, a partir de desafios e dificuldades encontrados no processo de construção dessa política pública para a EI paulistana, apresento estratégias que poderiam ser utilizadas para o fortalecimento da política. A descentralização da gestão administrativa da RMESP, a partir das DREs, foi uma ação importante para propiciar a gestão democrática, construída no governo da prefeita Erundina, entre 1989 e 1992, porém, diante do crescimento e da complexidade da Rede, reverberou-se trazendo inúmeros desafios. Coloca-se, portanto, como estratégia, o aprimoramento dos sistemas de comunicação entre SME e DREs e entre DREs e UEs.

Outro desafio que se colocou a partir da opção por uma política de autoavaliação concerne ao caráter processual e contextualizado frente à realidade específica de cada unidade, às diferentes experiências e práticas de reflexão-ação e a uma tendência de esverdeamento das dimensões no que compete ao trabalho pedagógico. Nesse sentido, outra

estratégia seria a criação de sistemas de apoio à AIP para que haja efeitos concretos na ação educativa com vistas à transformação. No contexto paulistano, seria importante o fortalecimento do papel das supervisoras para contribuir com um olhar externo ao grupo de cada instituição. Esse desafio articula-se aos dois seguintes que se relacionam à histórica falta de prioridade do poder público no financiamento da Educação e das agendas políticas educacionais, especialmente na Educação Infantil. Além de equipes reduzidas, tanto de DOT-EI/SME, como das DREs, responsáveis por todos os níveis e modalidades da educação, e ao número de supervisoras desproporcional ao número de UEs de responsabilidade de cada uma, segundo uma das assessoras, o único aporte de recursos para a construção dessa política de qualidade foi para a contratação da assessoria. Em relação à EI, a gestão priorizou a ampliação de vagas e a construção de creches, ainda que não tenha alcançado a meta e grande parte dela ter sido viabilizada via conveniamento. Nesse sentido, portanto, outra estratégia seria a garantia de recursos, por meio da alocação de pessoal, estrutura física e verbas.

Além disso, essa invisibilidade histórica da EI nas agendas políticas foi reconhecida quando apareceu a resistência do sistema frente às mudanças em sua forma de funcionamento, colocadas pelas demandas postas pelas UEs a partir dos momentos de AIP, o que exige um trabalho sistemático, processual e articulado entre as diferentes instâncias do sistema municipal de educação. Nesse sentido, coloca-se como mais uma estratégia a importância das articulações políticas e institucionais para a configuração de uma política pública.

Por fim, ainda na dimensão administrativa, ao apresentar algumas ações da gestão atual (Dória/Covas), destaco duas estratégias utilizadas pela gestão Haddad como mecanismos importantes na tentativa de consolidação de políticas de Estado: ter garantido no PME a construção de padrões e indicadores de qualidade para uso da autoavaliação das UEs; ter garantido no calendário dois dias para realização da autoavaliação e para construção do plano de ação e ter dado visibilidade e publicidade das ações realizadas ao longo da gestão, ainda que essa estratégia precise ser aperfeiçoada.

Na *dimensão participativa*, a partir da avaliação das professoras, gestora e assessoras sobre o processo de construção de uma política de avaliação a partir da AIP, tensiono o caráter participativo e de autoria coletiva destacados por elas, não no sentido de negá-lo, mas para sinalizar as tensões e disputas que o permeia. Aponto que o documento não teve a “*cara da Rede*”, como apontaram, mas a cara do que esse grupo acreditava, o que considero positivo frente a uma Rede desigual, de um lado, e a opção teórica daquilo que se considerava qualidade naquele momento, de outro. Portanto, ainda que o poder de decisão sobre o que e como entraria no documento seja permeado por relações de poder, o diálogo com a Rede,

pode ser considerado uma importante estratégia utilizada. Outras estratégias foram: a metodologia de trabalho para a construção do documento, sob o princípio da participação, com a realização de seminários descentralizados e oficinas, os movimentos de idas e vindas às UEs; a aplicação de questionários, o que possibilitou a articulação dos diversos contextos do ciclo da política, enriquecendo o processo e o resultado final da política, embora com diferentes graus de participação e envolvimento de cada sujeito envolvido no processo; a inserção das creches conveniadas na política de AIP, visto que são maioria em relação à rede direta de creches no município de São Paulo, ainda que a participação na comissão de escrita tenha sido desproporcional; a inserção da participação das famílias na política de AIP, uma vez que fortalece a gestão democrática e amplia o sentimento de corresponsabilidade e suscita as UEs a pensarem em formações que as envolvam; a tentativa de uma linguagem apropriada aos diferentes níveis de compreensão sobre as dimensões de qualidade, em especial, sobre as questões de gênero; e a articulação com o campo da Sociologia e da Pedagogia da Infância, que favoreceu e fortaleceu a inserção das duas novas dimensões nos Indicadores.

Na *dimensão formativa*, destaco os efeitos positivos surtidos a partir da política de AIP e da inserção da Dimensão 5. Segundo as entrevistadas foram formativos tanto o processo de tessitura do documento como os momentos de AIP, do ponto de vista individual e coletivo. Ao mesmo tempo, uma das maiores demandas advindas dos planos de ação foi por formação continuada. Esse processo denunciou a ausência de formação inicial e continuada sobre a temática de gênero, visto o silenciamento, a invisibilidade, o medo, os tabus nos relatos das professoras; o que gerou um movimento que merece ser aprofundado em outras pesquisas e que pode ser considerada outra estratégia: a proposta de utilização dos planos de ação para a formação em contexto, ao possibilitarem ações nas unidades, desde a reformulação dos PPP, como passaram a ser tema de estudos do PEA ou outros estudos nos momentos coletivos, como atividades com as famílias.

Em função da descentralização da Rede, ainda que tenha havido uma política de formação sobre o referencial da Sociologia e da Pedagogia da Infância, entre SME e DREs, pode-se afirmar que não houve uma política de formação emanada da SME que abordasse gênero como eixo da política de formação, nem a produção de documentos curriculares específicos tal como as ações do núcleo das relações étnico-raciais. As iniciativas variavam de DRE para DRE em função dos arranjos e das prioridades estabelecidas em cada uma delas. Um dos motivos é a ausência do núcleo de gênero como indutor dessas políticas. Logo, uma estratégia a ser destacada é a garantia de uma política de formação sobre as diferenças, via

SME, de forma interseccional: gênero, raça e sexualidade e fortalecer o NEGS para atuar na formação continuada e na produção de documentos curriculares, dentre outras ações intersecretariais e na própria SME são duas estratégias que se articulam.

Por fim, na *dimensão sociopolítica*, retomo o contexto de produção dos Indicadores, ao colocá-lo em disputa com o processo de elaboração do PME. Os embates em torno das questões de gênero e orientação sexual na política nacional reverberaram na política local. Em um movimento de resistência, em nome da qualidade social da EI, as professoras da subcomissão silenciaram essas reverberações, estabelecendo uma outra configuração da política e possibilitando novos ecos. Dessa forma, para o avanço dessa política de EI que cruza avaliação, qualidade e gênero, faz-se necessária a articulação entre essas quatro dimensões de luta – administrativa, participativa, formativa e sociopolítica – tensionadas pelas conquistas, desafios e estratégias que foram utilizadas e outras que trazem novos desafios.

Como **arremate final** vale admitir que são muitos os desafios e as estratégias a serem articuladas na construção de políticas públicas educacionais que tenham as diferenças como princípio. Não poderia ser de outra forma, pois, ao falarmos de qualidade social da Educação Infantil, estamos nos referindo a um projeto de sociedade. E na urdidura de novas bordaduras, que possamos construir uma sociedade em que as diferenças sejam valorizadas e a igualdade de direitos seja garantida! A começar pelas crianças pequenas, desde bebês!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-posições**, v. 14, n. 3 (42), pp. 13-24, set./dez. 2003.
- _____; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. “As creches e a iniciação” e as relações étnico-raciais. In: VAZ, Alexandre F. e MOMM, Caroline M. (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 121-135.
- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. Construção do currículo para a Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 252-273, jan./abr. 2015.
- AÇÃO EDUCATIVA. **Educação e desigualdades na cidade de São Paulo**. São Paulo: Ação Educativa, 2013 (Em questão; n. 8).
- _____. (org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- ACORDO Queerográfico. **e-cadernos ces**. Disponível em: < <http://eces.revues.org/1539>>. Acesso em: 17 mai. 2017.
- AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do currículo**, v. 4, n.2, pp.125-137, Set./2011-mar./2012.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; OLIVEIRA, Djenane Martins; GOBBI, Marcia Aparecida. Políticas de educação infantil e relações de gênero: implicações para a formação docente na perspectiva da diversidade e da diferença. **Cadernos CIMEAC**, v. 9, n. 1, p. 34-54, jul. 2019.
- ALVARENGA, Carolina Faria. **Relações de gênero e trabalho docente: jornadas e ritmos no cotidiano de professoras e professores**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2008.
- _____; CARDONA, Maria João. Cidadania e igualdade de gênero na educação pré-escolar: estratégias e desafios na construção de uma política pública em Portugal. In: XXV Colóquio da Afirse - Portugal, 25, 2018, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Universidade de Lisboa, 2018, p. 101-111.
- _____. Pelos caminhos de Lisboa: quando o imprevisível se torna mágico e cheio de luz. In: RABELO, Giani et al (orgs.). **Pelos caminhos de Portugal**. Criciúma, SC: UNESC, 2019, 122 p. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/6949/1/Pelos%20Caminho%20de%20Portugal.pdf>. Acesso em 2 de julho de 2019.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.
- ALVES, Bianca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- ANPED, ABdC. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Ofício n. 1. ANPED, ABdC, 2015.
- AQUINO, Ligia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Orientação Curricular para a Educação Infantil: referencial curricular nacional e diretrizes curriculares

nacionais. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 99-115.

ARELARO, Lisete Regina Gomez. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Zero-a-seis**, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul-dez, 2017.

ARROYO, Miguel González. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, pp. 1381-1416, 2010.

ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez/FCC, 2015.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA; Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019.

BADINTER, Elisabeth. **O conflito** – a mulher e a mãe. Trad. Vera Lúcia dos Reis. Rio de Janeiro: Record, 2011.

BALAGUER, Irene; MESTRES, Juan; PENN, Helen. Quality in services for young children. **Childcare Resource and Research Unit**. Brussels: European Commission for Equal Opportunities Unit, 1992.

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, vol. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

_____. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University, 1994.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

_____; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana Cancellari.; VIEIRA, Lívia Maria F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

_____; SILVA JR., Hédio; CARVALHO, Silvia Pereira de (Coord.). **Educação infantil e práticas promotoras da igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT; Instituto Avisa lá, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOITO JUNIOR, Armando. As bases políticas do neodesenvolvimentismo. **Fórum Econômico da FGV-SP**. 2012.

BONDIOLI, Anna. Dos indicadores às condições do projeto educativo: um percurso pedagógico-político de definição e garantia da qualidade das creches da Região da Emília-Romanha. In: _____ (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Trad. Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2004 (Coleção Educação contemporânea).

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Introdução. In: _____. **Manual de Educação Infantil**. 9ª ed. De 0 a 3 anos. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-37.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre et al. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Creche urgente. **Criança compromisso social**. Nº 1. Conselho Estadual da Condição Feminina e Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília, 1987a.

_____. Creche urgente. **Organização e Funcionamento**. Nº 2. Conselho Estadual da Condição Feminina e Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília, 1987b.

_____. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988a.

_____. Creche urgente. **Espaço físico**. Nº 3. Conselho Estadual da Condição Feminina e Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília, 1988b.

_____. Creche urgente. **Dia a dia**. Nº 4. Conselho Estadual da Condição Feminina e Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília, 1988c.

_____. Creche urgente. **Relatos de Experiência**. Nº 7. Conselho Estadual da Condição Feminina e Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília, 1988d.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990a.

_____. **Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção dos Direitos da Criança. Brasília, DF, 1990b.

_____. **Política de Educação Infantil**: proposta. Brasília, DF: MEC, 1993.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1994a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação Infantil no Brasil**: situação atual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1994b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1994c.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação Infantil**: bibliografia anotada. Brasília, DF: MEC/SEF, 1995.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, Brasília, DF, 1996a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1996b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

- _____. Ministério de Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998a.
- _____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998b.
- _____. **Parecer CNE/CEB nº 22, de 1998.** Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. CNE/CEB, 1998c.
- _____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001.
- _____. Presidência da República. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.
- _____. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** Brasília, DF: SPM/PR, 2004a.
- _____. **Resolução n. 1, de 17 de junho 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004b.
- _____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Relatório de Gestão da Secad – 2004.** Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.
- _____. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC, 2006a.
- _____. **Parâmetros Nacionais de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil.** Vol. 1, Brasília, DF: MEC, 2006b.
- _____. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil.** Vol. 2, Brasília, DF: MEC, 2006c.
- _____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Vol. 1, Brasília, DF: MEC, 2006d.
- _____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Vol. 2, Brasília, DF: MEC, 2006e.
- _____. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília, DF, MEC, 2007.
- _____. Presidência da República. **Lei n. 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.
- _____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança.** Brasília, DF: MEC, 2009a.
- _____. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009b.
- _____. **Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009c.

_____. **Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília, DF, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação.** Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n. 1.147/2011. Brasília, MEC, 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. 86 p. – (Série legislação; n. 125)

_____. Projeto MEC/Unesco – Apoio ao Desenvolvimento de Estratégias de Implementação do Plano Nacional de Educação no tocante às públicas públicas de Educação Básica.

Documento técnico contendo estudo analítico das principais dificuldades e pontos positivos encontrados no uso dos indicadores de qualidade da educação infantil paulistana. São Paulo, set., 2014b.

_____. Projeto MEC/Unesco – Apoio ao Desenvolvimento de Estratégias de Implementação do Plano Nacional de Educação no tocante às públicas públicas de Educação Básica.

Documento técnico B contendo estudo analítico das principais dificuldades e pontos positivos encontrados no uso dos indicadores de qualidade da educação infantil paulistana. São Paulo, jan., 2015a.

_____. Projeto MEC/Unesco – Apoio ao Desenvolvimento de Estratégias de Implementação do Plano Nacional de Educação no tocante às políticas públicas de Educação Básica.

Documento técnico C contendo proposta de revisão do documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, podendo incluir novos indicadores e definindo sistemática que envolva as Secretarias de Educação . São Paulo, jul., 2015b.

_____. **Contribuições para a Política Nacional:** a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2015c, 104p.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Segunda versão. Brasília, DF: MEC, 2016.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB/Coedi/Undime, 2018.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 18, n. 55, p. 939-960, out./dez., 2013.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel Morsoleto. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: FCC, 1993.

CAMPOS, Maria Malta; COELHO, Rita de Cássia; CRUZ, Silvia H. Vieira. **Consulta sobre qualidade da educação infantil:** relatório técnico final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006.

CAMPOS, Maria Malta; RIBEIRO, Bruna. **Autoavaliação institucional participativa em unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo.** Relatório técnico 2013/2015. São Paulo: FCC, 2016.

_____. **Autoavaliação Institucional Participativa em unidades de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo.** Relatório técnico 2015/2016. São Paulo: FCC, 2017.

- CARDONA, Maria João et al. **Guião de educação, género e cidadania** – Pré-escolar. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, Lisboa, 2015.
- CARREIRA, Denise. A educação e o direito humano à cidade. In: AÇÃO EDUCATIVA. **Educação e desigualdades na cidade de São Paulo**. São Paulo: Ação Educativa, 2013a (Em questão; n. 8), p. 9-23.
- _____. Plano de educação da cidade: um direito da população de São Paulo. In: AÇÃO EDUCATIVA. **Educação e desigualdades na cidade de São Paulo**. São Paulo: Ação Educativa, 2013b (Em questão; n. 8), p. 157-163.
- _____. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais**: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2015.
- _____. O Informe Brasil – Gênero e Educação: da Conae às diretrizes nacionais.
- CARREIRA, Denise et. al. **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas. 2016, p. 25-54.
- CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Indicadores da qualidade na educação**: relações raciais na escola. São Paulo: Ação Educativa, 2013.
- CARREIRA, Denise et. al. **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas. 2016.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (orgs.). **Horizontes pluraís**: novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: Ed. 34/ FCC, 1998, p. 379-409.
- CARVALHO, Isabel Cristina Moura. A confidencialidade na pesquisa em Educação. In: ANPED. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Gênero e diversidade sexual**. EFPB, 2009.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cenários da educação infantil. **Educação & Realidade**, v. 30, n. 2, p. 165-185, 2005.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação infantil como direito. In: BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**, v. 2, Brasília: MEC, 1998.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- DE LA FARE, Mónica; MACHADO, Frederico Viana; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Breve revisão sobre regulação da ética em pesquisa: subsídios para pensar a pesquisa em educação no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 247-283, jan./jun. 2014.
- DIDONET, Vital. **A avaliação na e da educação infantil**. São Paulo: Ministério Público do Estado de São Paulo, 2012.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. Cronologia da luta pela regulação específica para as ciências humanas e sociais da avaliação da ética em pesquisa no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, jan./abr. 2017.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. São Paulo: Artes Médicas, 1999.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, v. 2, 1993.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. **Mozart: sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

_____. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, v. 1, 2011.

_____. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2008.

_____. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Políticas públicas e gênero. In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da (orgs.). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003, p. 127-142.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. **Educação e Sociedade**. Vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, especial, out, 2005.

_____. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, v. 26, p. 279-288, 2006.

FARIA, Livia Monique de Castro; CASTANHEIRA, Marina Aparecida Marques. Na hora do banho: o borbulhar de relatos de violências sexuais contra crianças. In: Fazendo Gênero 10, 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013, p. 1-11.

FESTA, Meire. **Autoavaliação institucional participativa da Educação Infantil da cidade de São Paulo: o processo sob a ótica dos participantes**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2019.

FICO, Carlos. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso brasileiro. **Varia História**, vol. 28, n. 47, p. 43-59, jan./jun., 2012.

FINCO, Daniela. Relações de gênero e as brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Dossiê Gênero e Infância da Revista Pró-posições**, n. 42, dez., 2003.

_____. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2010.

_____; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 55-80.

- FINCO, Daniela; SILVA, Adriana Alves; GOULART, Ana Lúcia Goulart. Apresentação do Dossiê Feminismo em estado de alerta na educação de crianças pequenas em creches e pré-escolas. **Revista Zero-a-Seis**, v. 20, n. 37, p. 2-10, jan-jun, 2018.
- FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Movimentos na construção do direito à educação infantil: histórico e atualidade. Dossiê: Infância e Educação Infantil. **Em Educação**, v. 35, n. 1, p. 25-38. Santa Maria, jan./abr. de 2010.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Liber Livros, 2008.
- FRANCO, Dalva de Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989–1991) e suas consequências. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3, p. 103-121, 2014.
- FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 15(2): 240, maio-agosto/2007.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOBBI, M. **Lápis vermelho é coisa de mulherzinha**: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. Campinas, SP. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Campinas, 1997.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão – In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: SECAD, 2005.
- GONÇALVES, Renata; ABREU, Suellen. Do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres ao “machistério” de Temer. **Revista de Políticas Públicas**, v. 22, n. 2, p. 753-771, 2019.
- HADDAD, Lenira. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Políticas para a Infância: uma apreciação crítica. In: XXI Reunião da ANPED, 21, 1998, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 1998.
- hooks, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 16, p. 193-210, jan./abr., 2015.
- JESUS, Sylvania Francisca de. **A literatura afro-brasileira e indígena na formação de professores de sala de leitura da Secretaria Municipal de Educação/SP**. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2017.
- KUHLMANN JUNIOR, Moisés. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, FE–Unicamp; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2005, 120p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62), p. 51-65.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n.19, jan/abr, p. 20-29, 2002.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória** – história. Volume I. Lisboa: Edições 70, 2000.
- LEMOS, Fernanda. Entrevista com Joan Scott. **Mandágora**, vol. 19, n. 19, p. 161-164, 2013.
- LOPES, Valéria Virgínia; GRINKRAUT, Ananda; NUNES, Míghian Danae Ferreira. Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e a política de avaliação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 102-123, jun., 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. Lucia de A. **Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos**. Tese de Doutorado. PUC/SP, 1998.

MADSEN, Nina. **A construção da agenda de gênero no sistema Educacional Brasileiro (1996-2007)**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

_____; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr., 2009.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional?** 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MELO, Adriana Almeida Sales de; SOUSA, Flávio Bezerra de. A agenda do mercado e a Educação no governo Temer. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, ago. 2017.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no Governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, pp.461-87, mai./ago. 2009.

MORO, Catarina; COUTINHO, Ângela. Avaliação de contexto como processo formativo. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. Vitória, v. 20, n. 47, p. 90-112, jan./jul., 2018.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria Lúcia (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-25.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Consulta pública. Agosto de 2010.

OLIVEIRA, Djenane Martins. **E quando o assunto é política pública, quem são os bebês e as crianças bem pequenas nas questões de gênero?** Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2019.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A educação infantil: uma questão para o debate. FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2ª ed. Campinas: Autores associados–FE/Unicamp, 2005, p. 5-18.

PERROT, Michele. **As mulheres ou os silêncios da história**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru, SP: Edusc, 2005.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. 2ª ed. São Paulo. CERVE/FFLCH/USP, 1983.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, p. 137-162, jan. 2002.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 777-792, 2013.

RIBEIRO, Bruna. **A qualidade na Educação Infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2010.

RIBEIRO, Cláudia Maria. Gênero e sexualidade no cuidar e educar. **Pátio – Educação Infantil**, ano VI, mar./jun., 2008, p. 10-13.

_____. Navegando pelo enigma da sexualidade da criança: “Lá onde a polícia dos adultos não adivinha nem alcança”. In: XAVIER FILHA, Constantina. **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande. MS: Ed. UFMS, 2009, p. 57-71.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, apr., 2001.

RODRIGUES, Tatiana; ABRAMOWICZ, Anete. Diversidade e as políticas públicas comparadas de educação. **Contrapontos**, Itajaí, SC., v. 11, n. 3, p. 244-254, out. 2011.

_____. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 15-30, 1 mar. 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 47-68, jun., 2001.

_____. Educação Infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa** n. 96, p. 58-65. São Paulo: Cortez/FCC, 1996.

_____. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 7-40, Campinas: Autores Associados/FCC, 1999a.

_____. O estado dos dados para avaliar políticas de Educação Infantil. **Estudos em avaliação educacional**, n. 20, p. 5-57, São Paulo: FCC, 1999b.

_____. Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p. 11-46.

_____. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, abr., 2013.

_____. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. In: UNBEHAUM, Sandra; ARTES, Amélia. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Reorientação curricular das escolas municipais de educação infantil - 1989-1992**, São Paulo, 1992.

_____. **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a educação infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____. **Parecer nº 17, de 2013**. Orientações para o Sistema Municipal de Ensino quanto à implementação da Lei nº 12.796/13 na educação infantil. São Paulo: CME-SP, 2013a.

_____. **Programa de Metas 2013-2016: um convite ao planejamento urbano participativo**. São Paulo, 2013b.

_____. **Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implementação**. São Paulo: SME/DOT, 2014a.

_____. Orientação Normativa nº 01/2013. **Avaliação na Educação Infantil:** aprimorando os olhares. São Paulo: SME/ATP/DOT, 2014b. Disponível em: Acesso em: 21 setembro 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores da Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: SME / DOT, 2015a (versão preliminar).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana:** orientação normativa nº 01/2015 / Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2015b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo Integrador da Infância Paulistana.** São Paulo: SME / DOT, 2015c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil.** São Paulo: SME / DOT, 2015d.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Magistério.** Edição Especial – Educação Infantil. São Paulo: SME / DOT, 2015e.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Política para Mulheres. **Portaria Interministerial nº 2,** de 27 de março de 2015. SME / SMPM, 2015f.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: SME / DOT, 2016 (versão final).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil.** São Paulo: SME / COPED, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SCHIFINO, Reny Scifoni. **Direito à creche:** um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2012.

SINGER, André. Raízes sociais e ideológicas do lulismo. **Novos estudos CEBRAP,** n. 85, p. 83-102, 2009.

SCOTT, Joan Wallach. **Gender and the Politics of History.** New York: Columbia University Press, 1988.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995.

_____. El eco de fantasía: La historia y la construcción de la identidad. **La manzana de la discordia,** vol. 4, n. 1, p. 129-143, enero- junio, 2009.

_____. **The fantasy of feminist history.** Durham: Duke University Press, 2011.

_____. Reverberaciones feministas. **CS,** n. 10, p. 339-370, julio.diciembre, 2012.

SERRÃO, Célia Regina Batista. **O processo de integração da creche ao sistema municipal de educação de São Paulo (2001-2004):** a desconstrução de um atendimento integral e integrado às crianças de 0 a 6 anos. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2016.

- SETTON, Maria Graça Jacintho. Socialização de habitus: um diálogo entre Norbert Elias e Pierre Bourdieu. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018 .
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Dimensão ética da investigação científica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 199-208, jan./jun. 2014. Acesso em: 19 mai. 2016.
- SILVA, Tássio José da. **Organização e utilização dos espaços físicos na Educação Infantil: um estudo sob a ótica do gênero**. Dissertação de Mestrado: Programa de Pós-Graduação em Educação, Unifesp, 2015.
- _____.; ALVARENGA, Carolina Faria. Pedagogia da infância, normas de gênero e os espaços educativos para meninos e meninas. In: Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias – Grupec, 5, 2016, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2016.
- SILVEIRA, Maria Lúcia da. Políticas públicas de gênero: impasses e desafios para fortalecer a agenda política na perspectiva da igualdade. In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da (orgs.). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003, p. 65-76.
- SOUSA, Juliana Padilha de. **Tramas Invisíveis: Bordado e a Memória do Feminino no Processo Criativo**. 2019, 164f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes, UFPA, Belém, 2019.
- SOUZA, Gisele; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin (Orgs.). **Formação em Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto**. Curitiba: Appris, 2015.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003.
- TELES, Maria Amelia de Almeida. Prefácio do Dossiê Feminismo em estado de alerta na educação de crianças pequenas em creches e pré-escolas **Revista Zero-a-Seis**, v. 20, n. 37, p. 2-10, jan-jun, 2018.
- _____. Feminismos, interseccionalidades, divisão sexual do trabalho, maternidade e creches! Ou quem se lembra das crianças pequenas? In: SILVA, Adriana Alves; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **“Isso aí é rachismo!” Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas: transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 251-261.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Resolução nº 4871, de 22 de outubro de 2001. **Código de Ética da Universidade de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-4871-de-22-de-outubro-de-2001>>. Acesso em: 5 janeiro 2017.
- VARIKAS, Eleni. Gênero, experiência e subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott. **Cadernos Pagu** (3), pp. 63-84, 1994.
- VIANNA, Cláudia Pereira. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012.
- _____. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 791-806, 2015.
- _____. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: breve história de lutas, danos e resistências**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Série Cadernos da diversidade)

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

_____. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 407-428, 2006.

_____. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. CARREIRA, Denise et. al. **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas. 2016, p. 55 - 120.

VIANNA, Cláudia Pereira; ALVARENGA, Carolina Faria. A inserção de gênero na educação infantil: a experiência de Portugal - entrevista com Maria João Cardona. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 44, p. 1-20, 2018.

UNBEHAUM, Sandra G. **As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação**. Tese de doutorado. PUC-SP, 2014.

ZAGO, Luiz Felipe; GUIZZO, Bianca Salazar; SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Problematizações éticas: inquietudes para a pesquisa em educação com gênero e sexualidade. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 189-212, jan./abr. 2016.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2º ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, concordo em participar, como voluntária, da pesquisa para a elaboração da tese de doutorado, intitulada “*Gênero e Educação Infantil: construindo uma política de qualidade no município de São Paulo*”, que tem como pesquisadora responsável **Carolina Faria Alvarenga**, estudante do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela **Professora Doutora Cláudia Pereira Vianna**, as quais podem ser contatadas pelos *e-mails* carol_alvarenga@ded.ufla.br e cpvianna@usp.br ou telefones _____.

Fui informada de que a pesquisa tem como objetivo compreender o processo de construção de uma política pública para a Educação Infantil que insere gênero como uma dimensão de qualidade. Minha participação consistirá em conceder entrevista sobre esse tema à pesquisadora. Entendo que as entrevistas realizadas serão gravadas para fins de estudo, o material será transcrito e seu conteúdo utilizado para análise pela pesquisadora.

Considerando que meu nome consta nos documentos que compõem a política pública para a Educação Infantil paulistana, autorizo o uso do meu nome verdadeiro, desde que usado segundo os princípios éticos de pesquisa.

Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas de pesquisa. Estou ciente de que posso retirar meu consentimento quando quiser, e que não receberei nenhuma remuneração em decorrência de minha participação.

Local: _____ **Data:** _____/_____/_____

Assinatura da entrevistada: _____

Pesquisadora: Carolina Faria Alvarenga - Número USP _____, RG _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE B – ROTEIROS DE ENTREVISTA

Entrevistada: Professora Sonia Larrubia Valverde, diretora da DOI-EI; mestrado (Relatórios de Avaliação nas EMElS do Município de São Paulo: uma necessidade ou uma exigência Legal. PUC-SP – 1994)

FALA DE APRESENTAÇÃO: Bom dia / boa tarde, professora Sonia. Conforme conversamos por e-mail, estou fazendo o doutorado na Faculdade de Educação da USP, sob orientação da professora Cláudia Vianna, e meu objetivo é compreender o processo de construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, com o olhar voltado para as questões de gênero. E você, como diretora da DOI-EI durante a gestão do governo Fernando Haddad, entre 2013 e 2016, responsável pela construção dos documentos que compõem a política de educação infantil, é uma pessoa fundamental na minha pesquisa por ter participado de todo o processo.

QUESTÃO DETONADORA: Gostaria de começar nossa entrevista com seu relato sobre o processo de construção, desde o momento em que recebeu o convite para assumir a direção da DOT-EI.*

Formação e Trajetória profissional na Rede

Formação profissional; Como e quando você se interessou pelas questões de gênero?; Trajetória na Rede; Quais foram os projetos anteriores que envolviam a temática de gênero como professora, supervisora e diretora da Rede?

Construção do documento

Como foi o processo de construção da dimensão de gênero nos Indicadores?; Como foram os trabalhos das comissões, em especial, da dimensão 5?; Como foi a negociação da concepção de gênero a ser veiculada no documento?

Sobre o documento

Quais foram as sugestões relacionadas a gênero para a inserção ou exclusão na versão final do documento?; O que significa essa Dimensão 5 nos Indicadores de Qualidade, considerando que o documento parte de uma noção de qualidade negociada?; Com foi a relação dos Indicadores com os outros documentos construídos, em especial, os Padrões Básicos de Qualidade? (força política de inserir gênero em todos eles)

Contexto político

Quais foram as tensões e os desafios para inserir gênero nos documentos da rede paulistana em um momento em que uma onda conservadora invadia os poderes legislativos (ESP, “ideologia de gênero”)?
Quais foram os argumentos utilizados para essa conquista (teóricos, legais, políticos)?

Negociações

Quais foram as principais negociações, tensões, concessões no momento da discussão nas unidades de Educação Infantil no município?; Quais foram as lutas travadas por você como representante de uma Secretaria de Educação para ter êxito na construção do documento?

Avaliação da política

Você avalia uma possibilidade de continuidade dessa experiência? Por quê?; Quais foram as conquistas e quais são os desafios ainda a perseguir?; O que você mudaria nesse processo?

IN OFF

Retirada da discussão sobre os banheiros da versão final; Posição do prefeito / secretário de Educação sobre a inserção de gênero diante da supressão do PME; Esverdeamento da Dimensão 5; Em relação a gênero, você considera que a DOT-EI abriria mão de inseri-lo como uma dimensão?; Nomes importantes que bancaram a proposta; Importância da formação continuada.

*Negociar o uso do nome verdadeiro na pesquisa.

Entrevistadas: Professoras responsáveis pela sistematização da Dimensão 5 – Relações étnico-raciais e de gênero: Carolina de Paula Teles Duarte – DRE Campo Limpo; Elaine Cristina Ferreira da Conceição – DRE Itaquera; Kelly Cristina Graciano Silva – DRE Freguesia/Brasilândia; Edilene de Cássia Zambrana Ferrel Ribeiro – EMEI Olga Benário Prestes; Renata Cristina Dias Oliveira – CEU Alvarenga – Núcleo Educacional

FALA DE APRESENTAÇÃO: Bom dia / boa tarde, professora. Conforme conversamos, estou fazendo o doutorado na Faculdade de Educação da USP, sob orientação da professora Cláudia Vianna, e meu objetivo é compreender o processo de construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, com o olhar voltado para as questões de gênero. E você, como participou da comissão que ficou responsável pela sistematização da dimensão 5 dos Indicadores, é uma pessoa muito importante para minha pesquisa. Já entrevistei a professora Sonia Larrubia e irei entrevistar a professora Maria Malta Campos e Bruna Ribeiro, assessoras da SME neste período.

QUESTÃO DETONADORA: Assim, gostaria de começar nossa entrevista com seu relato sobre como foi sua inserção na produção dos Indicadores e, mais especificamente, na Dimensão 5.

Formação e Trajetória profissional na Rede

Formação profissional; Como e quando você se interessou pelas questões de gênero?; Trajetória na Rede; Quais foram os projetos anteriores que envolviam a temática de gênero como professora Rede?

Construção do documento

Como foi o processo de construção da dimensão de gênero nos indicadores?; Como foram os trabalhos da comissão responsável pela dimensão 5?; Como foi a negociação da concepção de gênero a ser veiculada no documento?

Sobre o documento

Quais foram as sugestões relacionadas a gênero para a inserção ou exclusão na versão final do documento?; O que significa essa Dimensão 5 nos Indicadores de Qualidade, considerando que o documento parte de uma noção de qualidade negociada?

Contexto político

Quais foram as tensões e desafios para inserir gênero nos documentos da rede paulistana em um momento em que uma onda conservadora invadia os poderes legislativos (ESP, “ideologia de gênero”)?; Quais foram os argumentos utilizados para essa conquista (teóricos, legais, políticos - CF, LDB, Cedaw, Secadi)?

Negociações

Quais foram as principais negociações, tensões, concessões no momento da discussão nas unidades de Educação Infantil no município?

Avaliação da política

Você avalia uma possibilidade de continuidade dessa experiência?; Quais foram as conquistas e quais são os desafios ainda a perseguir?

IN OFF

Retirada da discussão sobre os banheiros da versão final; Esverdeamento da Dimensão 5; Em relação a gênero, você considera que a DOT-El abriria mão de inseri-lo como uma dimensão?; Nomes importantes que bancaram a proposta; Importância da formação continuada; tensões raça x gênero; GT raça e GT gênero; sexualidade; Inserir as duas dimensões partiu da Comissão ou tinha vindo como sugestão dos relatos de aplicação do Indique ou dos seminários?

*Negociar o uso do nome verdadeiro na pesquisa.

Entrevistada: Professora Maria Machado Malta Campos - assessora SME/DOT-EI; pesquisadora FCC; presidenta da Diretoria Colegiada da Ação Educativa

FALA DE APRESENTAÇÃO: Bom dia / boa tarde, professora Maria. Conforme conversamos por e-mail, estou fazendo o doutorado na Faculdade de Educação da USP, sob orientação da professora Cláudia Vianna, e meu objetivo é compreender o processo de construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, com o olhar voltado para as questões de gênero. E você é uma pessoa fundamental na minha pesquisa por ter participado de todo o processo como assessora da SME/SP, além de ser referência para a Educação Infantil, com a larga experiência na discussão sobre políticas públicas e avaliação na área. Já entrevistei a professora Sonia Larrubia e as professoras que participaram da sistematização da dimensão 5 dos Indicadores.

QUESTÃO DETONADORA: Assim, gostaria de começar nossa entrevista com seu relato sobre o processo de construção dos Indicadores com foco nas relações de gênero, desde o momento em que recebeu o convite para assumir a assessoria da DOT-EI e realizar o trabalho junto à professora Sonia Larrubia. *

Formação e Trajetória profissional na Rede

Formação profissional; Em sua longa trajetória na EI, como e quando se interessou pelas questões de gênero?

Construção do documento

Como foi o processo de construção da dimensão de gênero nos Indicadores?; Como foram os trabalhos das comissões, em especial, da dimensão 5?; Como foi a negociação da concepção de gênero a ser veiculada no documento?; Intersecção entre raça e gênero; Núcleo de RER na SME

Sobre o documento

Quais foram as sugestões relacionadas a gênero para a inserção ou exclusão na versão final do documento?; **O que significa essa Dimensão 5 nos Indicadores de Qualidade, considerando que o documento parte de uma noção de qualidade negociada?**

Contexto político

Quais foram as tensões e desafios para inserir gênero nos documentos da rede paulistana em um momento em que uma onda conservadora invadia os poderes legislativos (ESP, "ideologia de gênero")?; Quais foram os argumentos utilizados para essa conquista (teóricos, legais, políticos - CF, LDB, Cedaw, Secadi)?

Negociações

Quais foram as principais negociações, tensões, concessões no momento da discussão nas unidades de Educação Infantil no município?

Avaliação da política

Você avalia uma possibilidade de continuidade dessa experiência? Por quê?; Quais foram as conquistas e quais são os desafios ainda a perseguir?; Como você avalia a metodologia proposta pelo documento para que o debate sobre as questões de gênero fosse qualificado?; O que você mudaria nesse processo (metodologia, por exemplo)?

IN OFF

Retirada da discussão sobre os banheiros da versão final; Posição do prefeito / secretário de Educação sobre a inserção de gênero diante da supressão do PME; Esverdeamento da Dimensão 5; Em relação a gênero, você considera que a DOT-EI abriria mão de inseri-lo como uma dimensão?; Nomes importantes que bancaram a proposta; Importância da formação continuada

*Negociar o uso do nome verdadeiro na pesquisa.

Entrevistada: Bruna Ribeiro - assessora SME/DOT-EI; doutoranda em Educação FEUSP

FALA DE APRESENTAÇÃO: Boa tarde, Bruna. Conforme conversamos por e-mail, estou fazendo o doutorado na Faculdade de Educação da USP, sob orientação da professora Cláudia Vianna, e meu objetivo é compreender o processo de construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, com o olhar voltado para as questões de gênero. E você é uma pessoa importante na minha pesquisa por ter participado de todo o processo como assessora da SME/SP. Já entrevistei a professora Sonia Larrubia, irei entrevistar a professora Maria Malta e as professoras que participaram da sistematização da dimensão 5 dos Indicadores.

QUESTÃO DETONADORA: Assim, gostaria de começar nossa entrevista com seu relato sobre sua participação no processo de construção dos Indicadores, considerando os momentos como os Seminários, a Comissão Ampliada e as subcomissões, os momentos de autoavaliação nas unidades e como as discussões de gênero apareceram nesses momentos.

Formação e Trajetória profissional na Rede

Formação profissional; Especialista em avaliação na EI

Construção do documento

Durante a aplicação do Indique EI, como foram as discussões de gênero?; Nos questionários de avaliação após a aplicação do Indique EI, as sugestões contemplavam as questões de gênero?; Como foi o processo de construção da dimensão de gênero nos Indicadores?; Como foram os trabalhos das comissões, em especial, da Dimensão 5?; Como foi a negociação da concepção de gênero a ser veiculada no documento?

Sobre o documento

Quais foram as sugestões relacionadas a gênero para a inserção ou exclusão na versão final do documento?; O que significa essa Dimensão 5 nos Indicadores de Qualidade, considerando que o documento parte de uma noção de qualidade negociada?

Contexto político

Quais foram as tensões e desafios para inserir gênero nos documentos da rede paulistana em um momento em que uma onda conservadora invadia os poderes legislativos (ESP, "ideologia de gênero")?

Negociações?

Quais foram as principais negociações, tensões, concessões no momento da discussão nas unidades de Educação Infantil no município?

Avaliação da política

Você avalia uma possibilidade de continuidade dessa experiência? Por quê?; Quais foram as conquistas e quais são os desafios ainda a perseguir?; Como você avalia a metodologia proposta pelo documento para que o debate sobre as questões de gênero fosse qualificado?; O que você mudaria nesse processo (metodologia, por exemplo)?

IN OFF

Retirada da discussão sobre os banheiros da versão final; Esverdeamento da Dimensão 5; Em relação a gênero, você considera que a DOT-EI abriria mão de inseri-lo como uma dimensão?; Nomes importantes que bancaram a proposta; Importância da formação continuada

*Negociar o uso do nome verdadeiro na pesquisa.

APÊNDICE C – DIMENSÃO 5: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO

Os bebês e crianças que vivem e experienciam suas infâncias nas Unidades Educacionais de Educação Infantil na Cidade de São Paulo são marcadas por diversas identidades, sejam raciais, étnicas, de gênero, territorial, nacionalidade que se inter cruzam nas relações entre os pares, entre os bebês e as crianças e entre as crianças e os adultos, entre estes e as famílias nas práticas educativas cotidianas.

Reconhecer e considerar essas identidades nas Unidades de Educação Infantil nas diversas ações, experiências e nas relações estabelecidas cotidianamente significa reconhecer o papel fundamental da educação no que tange ao combate do racismo e sexismo, assumindo o compromisso com a promoção da igualdade étnico-racial e de gênero. E, por consequência, promovendo a igualdade de acesso, tratamento e oportunidade no desenvolvimento integral dos bebês e das crianças.

A construção coletiva e a consolidação de uma educação pautada na igualdade implicam: a constituição de um currículo que vise à reeducação das relações étnico-raciais e de gênero e a quebra do silêncio sobre estas questões, principalmente quando estamos a falar de bebês e crianças bem pequenas. É comum ouvirmos “as crianças não são preconceituosas e nem racistas”, “isso vem de família”, “o preconceito está na cabeça do adulto”, “eu trato todos do mesmo jeito: meninos, meninas, negros, brancos, indígenas e imigrantes”. No entanto, vários estudos demonstram que as crianças percebem as diferenças, sejam elas raciais e/ou de gênero, ainda muito pequenas, porém a interpretação que fazem dessas diferenças, ou seja, se entendem como positivas ou negativas irá depender das informações que recebem dentro e fora do ambiente educacional e das relações que se estabelecem entre bebês, crianças e os adultos.

Assumir este compromisso requer que as educadoras e os educadores, assim como o Projeto Político-Pedagógico, considerem os pressupostos legais, ou seja, que as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas, os materiais (livros, bonecas(os), brinquedos, filmes, revistas) e ambientes estejam planejados e organizados de forma a combater o racismo, preconceito e discriminação racial/gênero, bem como de construir a percepção positiva das diferenças étnico-raciais e de gênero. Assim, vivenciando um ambiente educacional igualitário na concretude, no qual se respeita e discute as diferenças, possibilitando a autoestima dos bebês e crianças negras, indígenas, imigrantes e brancas.

Esta dimensão surge com a intenção de que as educadoras e os educadores da Educação Infantil possam refletir e construir ações comprometidas com uma educação para todos(as), o que pressupõe diálogos com toda a comunidade escolar, nos momentos de formação e discussão, que pontuem o quanto muitas práticas que ocorrem dentro do ambiente educativo têm silenciado ou citado de modo pontual as culturas e conhecimentos produzidos pelas populações africana, afro-brasileira, indígenas e dos imigrantes. Além de nos fazer repensar as intencionalidades presentes nos currículos, nas imagens nas paredes, corredores e murais, nas histórias lidas e/ou oferecidas aos bebês e crianças, aos meninos e meninas, nas comemorações/festas que estão presentes no cotidiano das escolas.

Convidamos a comunidade escolar a investigar e refletir sobre e como o racismo tem se perpetuado no espaço educacional e como são valorizadas e representadas as diferentes populações negras, indígenas, brancas e imigrantes e, deste modo, construir caminhos que orientem o fazer e o pensar da educação para que esta seja, efetivamente, para todos(as).

INDICADOR 5.1 - CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

5.1.1 O Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional explicita, por escrito e em suas ações, o compromisso com a educação antirracista e com a igualdade de direitos entre os gêneros masculino e feminino?

5.1.2 As propostas pedagógicas da Unidade Educacional preveem e realizam ações e reflexões, de forma permanente com os bebês e as crianças, as famílias/responsáveis e os demais profissionais, que valorizem as diferenças entre negros, brancos, indígenas e imigrantes?

5.1.3 As educadoras e educadores ao proporem experiências para os bebês e as crianças, tais como jogos, brincadeiras, arte, culinária, filmes, livros, músicas e danças, estimulam novos conhecimentos e visões sobre as culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e imigrantes, considerando que todos os povos produzem cultura e conhecimento?

5.1.4 As educadoras e educadores organizam vivências e estimulam experiências onde as crianças possam brincar sem que haja a distinção entre brinquedos/brincadeiras de meninos e meninas?

5.1.5 O Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional respeita a definição constitucional de que a educação pública é laica, levando em consideração a existência de pessoas que professam diferentes religiões e outras que não professam nenhuma religião?

5.1.6 Diante do silêncio sobre a História e Cultura das populações africanas, afro-brasileiras e povos indígenas e as legislações atuais, é garantida na formação permanente das educadoras e dos educadores a pesquisa, o estudo e a construção de práticas pedagógicas promotoras da igualdade que trabalhem com essas culturas?

5.1.7 A Unidade Educacional mantém a prática de rever e discutir coletivamente o Projeto Político-Pedagógico, buscando analisar avanços e desafios no que se refere à implementação da LDB alterada pelas Leis no 10.639/2003 e no 11.654/2008?

INDICADOR 5.2 - RELACIONAMENTOS E ATITUDES

5.2.1 As educadoras e educadores reconhecem, acolhem, interferem positivamente e não silenciam quando acontecem situações (entre os bebês e as crianças, entre crianças e os adultos e entre os adultos) que envolvem xingamentos, piadas e apelidos preconceituosos e racistas com relação aos meninos/meninas, negros, indígenas e imigrantes?

5.2.2 Diante de situações de xingamentos, ofensas ou rejeições referentes à pertença étnico-racial e/ou gênero, os bebês e as crianças são estimulados e se sentem seguros em compartilhar com as educadoras e educadores seus sentimentos e aflições?

5.2.3 Nas atividades cotidianas da Unidade Educacional, como fila, organização dos brinquedos, divisão de equipes, há preocupação em não separar os grupos em meninos e meninas?

5.2.4 É garantido a todos os bebês e crianças expressarem seus sentimentos, emoções, atitudes, preferências, sem restrições por serem meninos ou meninas?

5.2.5 Na Unidade Educacional, os bebês, as crianças, as educadoras e os educadores e familiares/responsáveis vinculados a religiões de matrizes africanas (umbanda e candomblé, entre outras) são respeitados quando utilizam adereços, vestimentas e símbolos religiosos?

INDICADOR 5.3 - ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS

5.3.1 A equipe gestora, os educadores e educadoras discutem com as famílias o caráter positivo e a importância de termos profissionais da educação do sexo masculino atuando plenamente com os bebês e as crianças pequenas?

5.3.2 A Unidade Educacional está atenta se em seu calendário, nas ações pedagógicas e na rotina, não são realizadas orações, rituais e comemorações de nenhuma religião garantindo a não violação do direito à liberdade religiosa dos bebês, crianças e suas famílias/responsáveis?

5.3.3 Todos os bebês e crianças (meninos e meninas) recebem os mesmos cuidados, atenção e acolhimento no momento da troca de fraldas/roupas, do banho, do choro e dos conflitos, sem que haja privilégio de gênero, raça e etnia?

5.3.4 Há procedimentos na Unidade Educacional de escuta, documentação e encaminhamento para ações, atitudes e verbalizações com conteúdo preconceituoso e discriminatório por razões religiosas, de gênero, racial ou étnica?

5.3.5 A Unidade Educacional organiza, frequentemente, momento formativo e/ou de orientação com relação à identificação e intervenção em situações de racismo, sexismo e outras discriminações? (Especial atenção às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que alteram a LDB)?

INDICADOR 5.4 - CONSTRUÇÃO POSITIVA DA IDENTIDADE

5.4.1 As vivências e experiências oportunizadas pelas educadoras e educadores, tais como: leitura de histórias, filmes, apreciação de obras de arte e artistas, músicas e músicos e expressões

corporais contemplam a diversidade e permitem que bebês e crianças construam a percepção positiva das diferenças étnico-raciais?

5.4.2 Os bebês e crianças negras, indígenas e imigrantes têm oportunidade de conhecer e ouvir por parte das educadoras e educadores falas positivas sobre sua beleza, seu cabelo, penteados e demais características físicas e culturais?

5.4.3 Todos os bebês e as crianças têm a oportunidade de ver sua imagem (revistas, fotos, vídeo, desenhos e outros) representada positivamente nos materiais gráficos presentes nas paredes e murais da Unidade Educacional?

5.4.4 É oportunizado a todos os bebês e crianças, meninos e meninas terem seus cabelos cuidados, acariciados e penteados de modo que possibilite a construção de uma imagem positiva de sua estética?

5.4.5 Existe também a escolha intencional de histórias que apresentem as meninas como aventureiras, heroínas e corajosas assim como personagens de princesas?

5.4.6 Os educadores e educadoras oportunizam aos meninos vivências em que estes se fantasiem, assumam papéis de cuidar do outro, limpar e organizar o espaço coletivo em contraposição à ideia machista?

5.4.7 Na apresentação de diferentes profissões, nas personagens como heróis/heroínas, príncipes/princesas estão contempladas as diferentes identidades étnico-raciais (branco, negro, indígena) e os imigrantes?