

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CAMILA SANTO LISBOA

Olhares cruzados para as políticas públicas sobre gênero na educação infantil municipal: os documentos para as infâncias produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo sob a ótica das professoras

São Paulo
2024

CAMILA SANTO LISBOA

Olhares cruzados para as políticas públicas sobre gênero na educação infantil municipal: Os documentos para as infâncias produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo sob a ótica das professoras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia da educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marília Pinto de Carvalho

São Paulo
2024

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 da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

So Santo Lisboa, Camila
Olhares cruzados para as políticas públicas sobre gênero na educação infantil municipal: - os documentos para as infâncias produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo sob a ótica das professoras / Camila Santo Lisboa; orientadora Marília Pinto de Carvalho. -- São Paulo, 2024.

118 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2024.

1. Gênero. 2. Educação Infantil. 3. Políticas Públicas. 4. Trabalho docente. I. Pinto de Carvalho, Marília, orient. II. Título.

LISBOA, Camila Santo.

Olhares cruzados para as políticas públicas sobre gênero na educação infantil municipal:

Os documentos para as infâncias produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo sob a ótica das professoras

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª Marília Pinto de Carvalho (Presidente)
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Fábio Hoffmann Pereira
Universidade Federal de Alagoas

Prof^ª. Dr^ª. Daniela Finco
Universidade Federal de São Paulo

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, prof^a Dr^a Marília Pinto de Carvalho, pelo apoio, paciência e parceria contínuos ao longo do programa de mestrado em Educação da Faculdade de Educação da USP. Sem esta parceria, possivelmente não chegaria até o final do curso e à apresentação desta dissertação.

À prof^a Dr^a Cláudia Vianna e prof^a Dr^a Daniela Finco, pelas contribuições extremamente valorosas e pertinentes durante o exame de qualificação, que foram de grande valia para o presente trabalho.

Ao prof. Dr. Fábio Hoffmann Pereira e à prof^a Dr^a Daniela Finco, pelo aceite em participar da Banca Examinadora e todas as contribuições neste processo.

Aos meus pais, Antônio Ferreira Lisboa e Rosemeire do Espírito Santo, por apoiarem as minhas escolhas e decisões, encarando os desafios apresentados junto comigo. Sou profundamente grata pela dedicação, paciência, cuidado e afeto ao longo de toda a minha trajetória. Se hoje cheguei onde estou, foi graças a vocês.

À minha irmã, Natália, pela torcida, inspiração e afeto. Agradeço por me “*mostrar o caminho*” enquanto irmã mais velha, me guiando nas escolhas acertadas. Obrigada por todo o cuidado com o meu bem-estar.

À minha madrinha, Lígia, pela parceria constante, pelo afeto e cuidado. Agradeço por topar as minhas aventuras e ser ativamente presente.

Ao Nino, meu companheiro de todos os momentos, agradeço por trazer alegrias à minha vida.

Aos meus tios, Armindo e Simone, e aos meus primos, Lais e Lucas, agradeço por todo apoio e carinho, sempre presentes em todos os momentos importantes.

Às minhas amigas de longa data, Danielle, Andréia e Letícia, agradeço pelos quase vinte anos de amizade e pelo apoio constante nesta trajetória. O afeto de vocês tornou este processo menos solitário.

Aos amigos queridos: Camila, Fabiana, Raquel, Liliane, Geovana, Cinthia, Rui e Vanessa, agradeço todo o carinho, risadas e companheirismo. Agradeço, também, por compreenderem os momentos em que me fiz ausente, nunca soltando a minha mão.

Ao grupo de estudos de Educação, Gênero e Cultura Sexual da Faculdade de Educação da USP (Edges), em especial ao pequeno grupo sob orientação da prof^a Marília P. de Carvalho: Cinthia, Ivana, Lucas e Mayla, agradeço as boas leituras, trocas, debates e acalento nos momentos de insegurança.

Às professoras da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo (RME/SP), pela dedicação e empenhos diários junto aos bebês e crianças. Agradeço, principalmente, às professoras participantes deste trabalho, por suas contribuições que guiaram as construções das análises.

Por fim, agradeço aos bebês e crianças que ocupam os espaços de educação infantil que inspiraram a construção do meu projeto de pesquisa inicial. Foi no meu processo constitutivo de professora das infâncias, e nas inquietações trazidas pelas crianças, meninos e meninas, que enxerguei a necessidade de *movimentar meu saber-fazer*.

RESUMO

LISBOA, Camila Santo. **Olhares cruzados para as políticas públicas sobre gênero na educação infantil municipal:** Os documentos para as infâncias produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo sob a ótica das professoras. 2024. 109f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

A proposta desta pesquisa foi investigar documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo voltados à educação infantil, analisando quais suas perspectivas sobre as relações de gênero nos espaços escolares das infâncias e de que forma estes documentos dialogam com os pontos de vista de professoras que atuam nesta rede. Entendendo que estas políticas públicas curriculares norteiam os fazeres pedagógicos da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, a pesquisa foi direcionada conforme os seguintes questionamentos: Quais entendimentos estes documentos apresentam sobre as construções sociais de masculinidades e feminilidades? Como dialogam efetivamente com as práticas das professoras frente às questões que envolvam gênero? Qual peso as professoras atribuem aos documentos curriculares em suas ações diárias com as crianças? Os documentos contribuem para a superação de barreiras enxergadas pelas professoras nas discussões sobre gênero e educação infantil? A partir das entrevistas com cinco professoras de educação infantil da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, são discutidos pontos como: a articulação dos documentos com as práticas exercidas pelas professoras; o brincar que favorece as desconstruções sociais de papéis pré-estabelecidos; a relação entre escola e famílias no apoio e o entrave no diálogo sobre as relações de gênero; e as condições de trabalho como fator relevante para avanços de processos formativos significativos sobre as políticas públicas educacionais para as relações de gênero. Foi possível identificar, no cruzamento de olhares entre política pública e professoras, pontos convergentes nas percepções das professoras sobre suas práticas, percebendo as familiaridades e distanciamentos entre o processo de formulação da política e sua implementação em nível micro.

Palavras-chave: Gênero. Educação Infantil. Políticas Públicas. Trabalho docente.

ABSTRACT

LISBOA, Camila Santo. **Crossed Perspectives on Public Policies on Gender in Municipal Early Childhood Education:** The Documents for Childhood Produced by the Municipal Department of Education of São Paulo from the Teachers' Perspective. 2024. 109p. Dissertation. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

The purpose of this research was to investigate documents produced by the Municipal Department of Education of São Paulo focused on early childhood education, analyzing their perspectives on gender relations in school spaces for childhood and how these documents dialogue with the viewpoints of teachers working in this network. Understanding that these curricular public policies guide the pedagogical practices of the municipal education network in the city of São Paulo, the research was directed according to the following questions: What understandings do these documents present about the social constructions of masculinities and femininities? How do they effectively dialogue with the practices of teachers regarding gender-related issues? How much weight do teachers attribute to curricular documents in their daily actions with children? Do the documents contribute to overcoming barriers perceived by teachers in discussions about gender and early childhood education? Through interviews with five early childhood education teachers from the municipal education network in the city of São Paulo, points such as the articulation of documents with the practices carried out by teachers, play that favors the social deconstruction of pre-established roles, the relationship between school and families in support and hindrance in the dialogue about gender relations, and working conditions as a relevant factor for advancements in meaningful formative processes on educational public policies for gender relations are discussed. It was possible to identify, in the intersection of perspectives between public policy and teachers, convergent points in teachers' perceptions of their practices. Recognizing the familiarities and distances between the policy formulation process and its implementation at the micro level.

Keywords: Gender. Early Childhood Education. Public Policies. Teaching Work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -. Unidades de EI da RME/SP	p. 36
Quadro 2 – Indicação de cores da AIP	p. 43
Quadro 3 – Perfil geral das entrevistadas	p. 59

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	p. 32
Figura 2 -	p. 78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIP	Autoavaliação Institucional Participativa
CEI	Centro de Educação Infantil
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DF	Divisão de Formação
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IQEIP	Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana
JBD	Jornada Básica do Docente
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
NEGS	Núcleo de Educação em Gênero e Sexualidades
NGD	Núcleo de Gênero e Diversidade
OMS	Organização Mundial de Saúde
PEA	Projeto Especial de Ação
PEI	Professor de Educação Infantil
PEIF	Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
RME	Rede Municipal de Ensino
RPI	Rede Parceira Indireta
RPP	Rede Parceira Particular
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
UE	Unidade Escolar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
PARTE I: GÊNERO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE	16
1. CONCEITUANDO GÊNERO.....	16
2. GÊNERO, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
PARTE II: POLÍTICAS PÚBLICAS	22
3. UM DIÁLOGO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS: Alguns referenciais.....	22
4. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	27
PARTE III: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO	30
5. A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO.....	30
6. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA RME/SP:.....	35
7. OS DOCUMENTOS DA SME/SP PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	37
7.1. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana:.....	41
7.1.1. Dimensão 5: Relações étnico-raciais e de gênero.....	44
7.2. Currículo da Cidade: Educação Infantil	44
PARTE IV: DIÁLOGO ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS PROFESSORAS ENTREVISTADAS	48
8. DA METODOLOGIA.....	48
8.1. A entrevista como instrumento metodológico de pesquisa	50
8.2. Contextualizando o momento das entrevistas	52
8.3. Perfil das professoras entrevistadas	58
9. OLHARES CRUZADOS.....	66
9.1. Documentos da RME/SP para as infâncias: entre o conhecido e o despercebido.....	66
9.2. A brincadeira na EI enquanto possibilidade de transformação de papéis sociais pré-estabelecidos.....	76
9.3. Relação com as famílias: entre o apoio e o entrave.....	82
9.4. Os espaços de formação em diálogo com as condições de trabalho nas unidades escolares da RME/SP.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
ANEXOS	115

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada “*Olhares cruzados para as políticas públicas sobre gênero na educação infantil municipal: os documentos para as infâncias produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo sob a ótica das professoras*”, provém de temáticas que se articulam à minha trajetória e interesses pessoais, tais como: gênero, infâncias, educação infantil, e, posteriormente, formulação e implementação de políticas públicas educacionais.

Embora questionamentos que envolvessem gênero permeassem as minhas relações, espaços sociais e trajetória acadêmica, apenas ao cursar a graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da USP me aprofundei nos estudos sobre este debate. Foi na aproximação ao conceito de gênero, tal como definido por Scott (1995), como a “organização social da diferença sexual”, como um elemento constitutivo das relações sociais a partir das diferenças percebidas entre os sexos, sendo uma primeira forma de dar sentido às relações de poder, que me provoquei a pensar e repensar os papéis sociais de homens e mulheres, meninos e meninas, nos diferentes espaços sociais e políticos, na ciência, nas escolas, igrejas, Universidades etc.

Após a conclusão do curso de graduação efetivei-me como professora de educação infantil e ensino fundamental I (PEIF) na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP), atuando, ao longo dos anos, majoritariamente em unidades escolares (UEs) de educação infantil. Atualmente ocupo o cargo de coordenadora pedagógica desta mesma rede de ensino.

Enquanto educadora das infâncias procurei incluir em minhas práticas diárias reflexões individuais e coletivas acerca do debate sobre as relações de gênero, entendendo que o espaço escolar, quando não vislumbrado por uma ótica crítica e reflexiva, tende a ser alienante ao reproduzir e reforçar as diversas opressões presentes nos espaços sociais.

Através da aproximação com os documentos e orientações curriculares para a Educação Infantil paulistana publicados pela RME/SP interessei-me a pensar sobre a formulação de políticas públicas para esta rede e seu processo de implementação a partir da ótica das professoras das infâncias, principalmente nos entrelaces e tensões que envolvem as temáticas voltadas para gênero e educação infantil.

No decorrer do desenvolvimento desta pesquisa ficou evidenciada a necessidade de apropriação dos estudos sobre formulação e implementação de políticas públicas, particularmente os estudos teóricos de pesquisadores que tomam os implementadores de políticas públicas a partir de uma perspectiva política e ativa em nível micro, no contexto da prática (BALL, 1987, 2002, 2005, 2010; BALL et al., 2012; BOWE et al., 1992; LIPSKY, 1980; MAINARDES, 2006; OLIVEIRA, 2014, 2019), entrelaçando estas contribuições com os estudos sobre formulação de políticas educacionais que envolvam gênero e infâncias (ALVARENGA, 2020; ALVARENGA, VIANNA, 2019; CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. 1995, 1998; FARIA, 2006; ROSEMBERG, 2001, 2002, 2003, 2014, 2015 ; SILVA, 2021; SILVA, SILVA e FINCO 2020; VIANNA, 2012).

Conceitos como *burocracia de nível de rua*, *discricionabilidade* (LIPSKY, 1980) e *ciclo de políticas* (BALL, 1987) corroboram na compreensão das disputas e tensões inerentes à criação das políticas públicas e a tomada de decisões dos atores sociais que as executam, destacando a intrínseca complexidade e controvérsia subjacentes às políticas educacionais, os processos micropolíticos, as ações e interpretações dos agentes que lidam em nível local com as implementações destas políticas. Lipsky (1980) destaca que trabalhadores dos serviços públicos de linha de frente representam as diferentes formas de acesso da população aos serviços e políticas públicas. Estes são os chamados *burocratas de linha de frente* e as experiências em seus campos de trabalho se configuram como características comuns de análise.

Segundo Oliveira (2019), a relevância da contribuição de Lipsky para o campo das políticas públicas reside na ênfase atribuída ao papel crucial desempenhado pelos agentes públicos, que integram diretamente o processo de implementação em âmbito local. Seus estudos enfatizaram um crescente interesse no nível micro, explorando como as decisões são tomadas pelos sujeitos na linha de frente e de que maneira exercem impacto no desenho das políticas. As pesquisas subsequentes aos estudos do autor direcionaram seu foco de análise para as decisões dos agentes de base, seus padrões de comportamento, e a forma como interpretam e traduzem as políticas em sua relação com as normas e o trabalho cotidiano que desempenham. Esse enfoque proporciona uma compreensão mais aprofundada dos mecanismos envolvidos na implementação das políticas públicas, fornecendo pistas de análise do processo em nível micro.

As professoras da rede municipal entrevistadas estão, portanto, à frente da execução das políticas públicas voltadas às infâncias presentes nos documentos formulados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) no que estes discorrem sobre as relações de

gênero, mas esta não é uma relação de neutralidade, sendo marcada por fatores que perpassam suas trajetórias de vida e concepções.

Lipsky (2010) atribui a isto o conceito de *discricionariiedade*, onde agentes públicos podem determinar a quantidade, qualidade e a natureza com que o público-alvo das políticas públicas a acessarão. O autor classifica os burocratas em nível de rua conforme suas atividades, partindo dos diversos lócus em que atuam nos serviços públicos. Professores são classificados como “engajados”, podendo utilizar suas ações pedagógicas para fazer a diferença entre os beneficiários e estabelecendo com eles uma relação de longo prazo. Muitas vezes podem usar da discricionariiedade para entregar um serviço que vai além do determinado (LIPSKY, 2010).

Há de se considerar as tecituras presentes nos cotidianos escolares, onde os envolvidos vivenciam diferentes dinâmicas e resistências frente ao apresentado pelos propositores das políticas públicas. Documentos oficiais curriculares configuram-se num determinado tempo histórico marcado por disputas sociais e políticas. As práticas docentes são imbuídas de estratégias e métodos que, muitas vezes, não estão presentes em documentos oficiais, mas que fazem parte de como profissionais enxergam certas políticas e as transformam conforme suas interações com o público.

Trabalhos já existentes (ALVARENGA, 2020; SILVA, 2021) analisam o documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana de modo a contextualizar como qualidade, avaliação e gênero aparecem nas políticas públicas municipais da educação infantil, o primeiro na perspectiva da criação da política pública, as tensões e disputas entre os atores sociais envolvidos até a efetivação da política e, o outro, sobre a efetivação da política pública no cerne de um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo. Estes estudos se configuram como base fundamental de como se costumam as políticas públicas com o cotidiano de quem as vivencia, no cruzamento de olhares entre a macropolítica e a micro. Destaco também a análise de Alvarenga e Vianna (2021) sobre gênero, qualidade e avaliação na educação infantil vistos como conceitos em disputa.

Segundo Alvarenga (2020), reconhecer a educação infantil como espaço estratégico para as políticas de igualdade vai ao encontro da ideia de que criança e política estejam inerentemente ligadas, apesar de, conforme Anjos, Oliveira e Gobbi (2019), as crianças serem, quase sempre, desconsideradas do desenvolvimento político econômico. Ainda para os autores, ao considerarmos as discussões sobre gênero, a tendência é que essa ausência se agrave.

Os questionamentos que permearam a construção desta pesquisa foram: Quais entendimentos os documentos da SME/SP para a Educação Infantil apresentam sobre as

questões de gênero? Como dialogam efetivamente com as práticas das professoras? Qual sentido as professoras atribuem aos documentos curriculares em suas ações diárias com as crianças? Os documentos contribuem para a superação de barreiras enxergadas pelas professoras nas discussões sobre gênero e educação infantil ou dependem de ações discricionárias? A fim de encontrar respostas para estes questionamentos, adotei como metodologia a perspectiva da pesquisa qualitativa em Educação, entrevistando cinco professoras de educação infantil da rede municipal de São Paulo.

Fato relevante na construção desta dissertação foi o momento de crise sanitária da COVID-19 vivenciado, mais emergencialmente, nos anos 2020 a 2022. Para o desenvolvimento da pesquisa, isso significou uma reformulação no projeto inicial apresentado, reconfigurado as pretensões de construção do material empírico e tomando como foco central as entrevistas realizadas com as professoras por plataforma online.

A construção do presente trabalho se dividiu em quatro partes: 1) O conceito de gênero enquanto categoria de análise, como perspectiva de diálogo em construção com a problemática desenvolvida nesta pesquisa. Em sequência, busco relacionar a discussão de gênero e infâncias, como escopo para as análises do material empírico; 2) Referenciais teóricos sobre o processo de formulação e implementação de políticas públicas, seguido de um breve contexto sobre as políticas públicas para a Educação Infantil e suas articulações com gênero; 3) As políticas públicas educacionais para a Educação Infantil da RME/SP, contextualizando a Educação Infantil desta rede e os documentos que dialogarão com as falas das professoras entrevistadas; 4) Metodologia adotada na pesquisa, com posterior apresentação do perfil das professoras entrevistadas e análises do material empírico. Para melhor fluidez do texto, as análises estão divididas em subtemas que melhor configuraram as minhas percepções sobre as temáticas elencadas durante os momentos de entrevistas com as professoras.

Por fim, apresento algumas considerações finais a título de conclusão.

PARTE I: GÊNERO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE

1. CONCEITUANDO GÊNERO

Joan Scott (1995) apresenta em seu artigo mais conhecido que gênero implica em quatro elementos inter-relacionados: os símbolos culturalmente disponíveis; conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos; a política, as instituições e a vida social; a identidade subjetiva. De tal modo, gênero, segundo a autora, é compreendido como elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, sendo este um primeiro modo de dar significado às relações de poder. Ainda, segundo a autora, gênero enquanto categoria de análise possibilita sua compreensão em áreas em que as diferenças sexuais não são facilmente relacionadas (política, educação, trabalho etc.).

O conceito de gênero fornece meios de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana, fornecendo uma categoria útil de análise a fim de desconstruir estas relações. Scott (1995) introduz o termo "*desconstruir*" no contexto pós-estruturalista, adotando a perspectiva delineada por Jacques Derrida, que implica uma análise das operações de diferença e das formas pelas quais os significados são elaborados. Esta abordagem revela a interdependência de termos aparentemente dicotômicos e como seus significados estão intrinsecamente ligados a uma história específica. Essas oposições não são inerentemente naturais, mas sim construídas, moldadas para fins específicos em contextos particulares.

Este entendimento, ainda segundo a autora, nos permite pensar além do binarismo e do essencialismo, reconhecendo as pluralidades e diversidades e rompendo com esquemas tradicionais unitários e universais de se enxergar os sujeitos, tornando possível fugir dos binarismos que fundamentam as hierarquias e as relações de poder, entre elas o masculino versus feminino.

Os estudos de Nicholson (2000) indicam que, durante a década de 1960, houve uma tendência em utilizar aspectos biológicos como fundamentação para a explicação da distinção entre as categorias masculino e feminino. Movimentos feministas da época destacavam a relevância de aspectos compartilhados entre as mulheres, ao mesmo tempo em que ressaltavam suas divergências em relação aos homens. Os anos de 1970 e 1980 foram marcados por

confrontações a estas ideias a partir de reivindicações distintas entre mulheres brancas, negras, lésbicas e heterossexuais (REZENDE; CARVALHO, 2012).

Nicholson (2000) reitera que sexo e gênero não podem ser dissociados, pois sexo também é uma construção sociocultural e está diretamente ligado à maneira como nossos corpos são interpretados socialmente. “Assim, o conceito de ‘gênero’ foi introduzido para suplementar o de ‘sexo’, não para substituí-lo” (ibid. p.11).

A definição de gênero proposta por Scott (1995) auxilia na superação da abordagem intermediária que delineava o gênero como aquilo que era socialmente construído, ao passo que o sexo se referia ao que era biologicamente determinado. Carvalho (2011) apresenta que estudos de autoras como Scott corroboram no entendimento de que nenhuma experiência corporal se constitui alheia aos processos sociais e históricos que permeiam a construção de significados, intrinsecamente ligados às complexas relações sociais. Os corpos de homens e mulheres não representam essências ou experiências fundamentadas em naturezas supostamente femininas ou masculinas. A complexidade surge na medida em que determinados aspectos da vida social são consistentemente associados à natureza, resultando em sua retirada da esfera da ação humana, como a infância, a família, a sexualidade e as mulheres.

Assim, Vianna (2001) argumenta que se trata, de fato, de afirmar que as representações da masculinidade e feminilidade são construções históricas, vinculadas aos símbolos culturalmente presentes em uma específica estrutura social, às normas expressas por suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às dinâmicas de poder estabelecidas nesse cenário.

Para Connell (1995), abordar as estruturas que compõem as relações de gênero implica destacar que essa dinâmica vai além das interações face a face entre homens e mulheres. Gênero constitui uma estrutura abrangente que permeia diversos aspectos, incluindo a esfera econômica, o papel do Estado, as dinâmicas familiares e as manifestações da sexualidade, inclusive em contextos internacionais. Com isso, a autora destaca que o conceito de gênero é intrinsecamente complexo, ultrapassando as simplificações das dicotomias associadas aos "papéis de sexo" ou às implicações puramente biológicas da reprodução.

Nas imbricações do conceito de gênero para a pesquisa que me propus fazer, utilizei gênero como categoria analítica para decifrar os conceitos apresentados nos documentos da rede municipal de São Paulo (RME/SP), e as percepções que as professoras têm sobre as interações entre as crianças, meninos e meninas, nas diferentes vivências das escolas de Educação Infantil da SME/SP em que atuam.

Analisar as apropriações de gênero de diferentes ângulos, tomando a perspectiva dos diferentes atores (neste caso, as professoras), auxilia na compreensão das especificidades da implementação de políticas educacionais que abordam gênero em nível micro, evidenciando que ser homem e ser mulher, menino e menina, são construções sociais complexas e diversificadas. Portanto, considerar as masculinidades e feminilidades como expressões plurais que proporcionam uma variedade de formas para os indivíduos serem e existirem no mundo, inclui, naturalmente, as próprias crianças.

2. GÊNERO, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

O ambiente escolar enquanto espaço coletivo de construção das relações possibilita, tanto para educadores/as quanto para as crianças, a convivência entre as mais diversas configurações sociais, de classe, raça e gênero. Desta forma, é de suma importância que as práticas educativas sejam cotidianamente repensadas e ressignificadas. Enxergar essas pluralidades instiga novos modos de se pensar as interações sociais e as construções de gênero, fugindo das padronizações e dos binarismos. Discutir sobre gênero na educação infantil se traduz em possibilidades de uma educação mais igualitária desde a infância, favorecendo a constituição de uma sociedade sem práticas sexistas.

[...] numa perspectiva de justiça social, a escola deve contribuir, para além de tudo isso, na construção de relações mais igualitárias e na aceitação de uma multiplicidade de formas de ser homem e ser mulher, menino e menina, branco, branca, negro, negra ou indígena. Isso só será possível com uma ampla discussão desses temas como parte da formação inicial e continuada das professoras, de forma que elas possam cumprir um papel transformador em relação às crianças e às famílias, por meio não apenas de questões relativas ao desempenho cognitivo, mas também de valores e práticas. (CARVALHO, 2009, p.864)

A partir disto, é possível repensar as formas de hierarquias e dominação, assim como os dualismos incorporados e naturalizados em nossa cultura (SAYÃO, 2003). Não basta considerar que há meninos e meninas nos espaços de vivência, é preciso saber como as crianças produzem/reproduzem, em suas relações, modos de ser homem e mulher, ou menino e menina, que trazem consequências para sua convivência com o grupo, assim como para suas vidas (ibid., p.78).

Entendendo a construção da infância enquanto objeto sociológico, é possível resgatar as crianças das perspectivas biológicas e psicologizantes que tendem a interpretá-las como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência, das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas (SARMENTO, 2005).

Para Finco (2013), a concepção social da infância introduz um novo paradigma de investigação acadêmica voltado para a compreensão do papel ativo da criança, destacando a percepção de que determinadas realidades sociais somente podem ser desveladas, assimiladas e analisadas quando abordadas a partir da perspectiva das crianças e de seus contextos específicos.

As contribuições de Corsaro (1992, 2002, 2009, 2011 entre outras) para a Sociologia da Infância enfatizam a importância de compreender as crianças não apenas como sujeitos passivos, mas como participantes ativos e competentes em suas próprias vidas sociais. Nesse contexto de interações, as crianças aprendem não somente umas com as outras, mas também com os adultos, produzindo, reproduzindo, interpretando e reinterpretando as culturas em que participam e atuam ativamente. A partir desta perspectiva, os mundos sociais das crianças são construídos na interação com os pares e com o mundo através das rotinas culturais e da linguagem (CORSARO, 2011).

Além disso, o autor enfatiza a importância da abordagem etnográfica para compreender a vida cotidiana das crianças, defendendo a necessidade de os pesquisadores se envolverem ativamente com as crianças em seus contextos naturais para obter uma compreensão mais completa de suas experiências e perspectivas.

As crianças, no que se refere às relações de gênero, vivenciam e assimilam, desde as primeiras vivências escolares, estigmas sociais que acabam por ser refletidos nas interações entre pares: hierarquizações entre “branco(a)/negro(a)”, “menino/menina”, “adulto/criança”, entre tantas outras.

A escola, como outros meios sociais, é um espaço reprodutor e transformador das relações de poder. A forma como o ambiente escolar está estruturado e as várias hierarquias presentes neste meio também propiciam estas construções socioculturais. Concomitantemente, cabe reiterar que as crianças estão, a todo o momento, não apenas reproduzindo relações sociais, mas também, transformando-as. Esta ressignificação ocorre não apenas no ambiente escolar, mas em todos os setores sociais dos quais fazem parte e se colocam como sujeitos pensantes.

Para Santos e Silva (2020), reconhecer a complexidade dos contextos de ação em que as crianças estão inseridas permite lançar novas percepções sobre a capacidade de ação de meninos e meninas. Se as interações sociais experimentadas na presença de adultos frequentemente são marcadas por significados controversos, geralmente estabelecidos de forma unilateral, do adulto para a criança, no contexto das relações entre pares, meninos e meninas elaboram, negociam e ativamente constroem novos significados sobre as relações de gênero.

Frente ao esboço apresentado, cabe salientar que os espaços de educação infantil partem de um contexto de ação regulado pelos adultos, que apresentam complexas relações de poder e evidentes tentativas de controle. Neste sentido, é comum que meninos e meninas apresentem comportamentos e potencialidades que visem corresponder às expectativas de características mais desejáveis no percebido para o masculino e para o feminino.

O controle dos corpos infantis muitas vezes nos passa despercebido, ocorrendo de forma sutil. No ambiente escolar, percebe-se essa tendência principalmente quando as práticas educativas reforçam diferenças baseadas no binarismo determinados pelo sexo biológico, como se certas características fossem naturalmente femininas ou masculinas. Este entendimento justificaria um binarismo interdependente entre homem e mulher, sugerindo a existência de uma maneira singular de ser homem e de ser mulher.

Segundo Cruz e Carvalho (2006, p.143):

[...] as crianças lidam com modos de viver as relações de gênero que lhes são dados a priori e os recriam de maneira particular, em parte reproduzindo, em parte transformando, vivenciando à sua maneira esse movimento de manter e recriar, que é do conjunto da sociedade. Como parte da sociedade, a escola se constitui num contexto múltiplo e contraditório para as ações individuais, mas nela parecem predominar significados de gênero associados à bi-polaridade, ao antagonismo e à hierarquização.

Vianna e Finco (2009) afirmam que as transgressões de padrões socialmente construídos costumam ser malvistas e ridicularizadas, sendo uma das maneiras mais eficientes para reafirmar a conformidade com padrões tradicionais de gênero e, principalmente, com o lugar social que cada pessoa ocupa. “São preconceitos que não resistem à razão, nem aos novos tempos e que continuamos a considerar verdades intocáveis, nos costumes e nas regras inflexíveis” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 281).

Os significados de gênero são impressos nos corpos conforme as expectativas de masculinidades e feminilidades presentes no cotidiano social das crianças. Estes significados estão presentes também na escola, nas formas de organização do espaço e tempo, nas expectativas de aprendizagem, no currículo e, também, nas práticas pedagógicas. Assim o

esforço para olhar além das reproduções e padronizações presentes neste ambiente, considerando o potencial transformador dos espaços escolares.

Prado (2007) afirma que, em contato com um mundo de significações, as crianças têm a capacidade de transcender, indo além das aparências das coisas e representando-as de maneira independente da singularidade ou da materialidade daquilo que percebem, conhecem ou com o qual entram em contato.

Utilizo a definição proposta por Santos e Silva (2020), ao considerarem a instituição de Educação Infantil como um ambiente socialmente organizado, regulamentado e continuamente moldado pelos adultos para as crianças, em que estas, ao interagirem, frequentemente confrontam situações em que as representações de gênero exercem influência sobre suas agências. Elas podem, em alguns casos, acatar, se conformar e alinhar suas ações às normativas vigentes, enquanto, em outros casos, resistem a essas normas, construindo novas e diversas possibilidades de vivenciar as masculinidades e feminilidades.

PARTE II: POLÍTICAS PÚBLICAS

3. UM DIÁLOGO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS: Alguns referenciais

Como referencial teórico, me utilizarei das diferentes abordagens acerca da formulação e implementação de políticas públicas em diálogo com o material empírico, a fim de encontrar caminhos nos estudos existentes que auxiliem na compreensão dos fenômenos percebidos nas falas das professoras entrevistadas. Dentre a literatura sobre políticas públicas, destacarei os estudos de autores que se debruçam sobre os processos decisórios, evidenciando a interação complexa entre atores, instituições e contextos que permeia a concepção e execução de políticas públicas.

Apoio-me em Oliveira (2019) para pontuar que há diversas definições para políticas públicas, com destaque para três:

Lynn (1980) afirma que as políticas públicas são um conjunto de ações governamentais, que produzem efeitos específicos. Para Peter (2001), as políticas públicas são a soma das atividades do Governo, que influenciam a vida dos cidadãos. Para Souza (2006), a definição mais conhecida continua sendo a de Laswell: decisões e análises sobre política pública implicam, em linhas gerais, responder as questões: quem, o quê, por que e que diferença faz. (OLIVEIRA, 2019, p.4)

Ainda, segundo o autor, embora as definições apresentem diferenças, convergem na síntese de que as políticas públicas são a materialização da ação pública a partir do Estado em movimento, na representação concreta das respostas fornecidas pelo Governo aos processos emergentes de articulações entre os diversos grupos e atores, fornecendo meios de hierarquização e modos processuais a suas agendas e interesses.

Barret (2004) destaca que, até a década de 1970, as pesquisas predominantes sobre políticas públicas se concentravam no processo de decisão e elaboração. Essa predominância fundamentava-se em uma lógica weberiana de funcionamento do Estado, que pressupõe uma clara separação entre a esfera política, responsável pela tomada de decisões, e a esfera administrativa, encarregada da execução. Nessa perspectiva, a fase de implementação não era levada em consideração, pois era concebida como uma atividade operacional, destinada apenas à execução de diretrizes previamente decididas. Essa abordagem limitada da implementação subestimava sua complexidade e a influência que pode exercer no resultado das políticas públicas (MEIRA, BONAMINO, 2021).

Os primeiros estudos sobre implementação de políticas públicas, com uma literatura emergente nos anos 1970, ficaram conhecidos como estudos de políticas públicas a partir de uma visão "*top-down*", concentrando-se exclusivamente nos eventos conduzidos por uma única instância de autoridade decisória. Essa abordagem se destacou por meio de estudos de caso centrados, que buscavam identificar os obstáculos à implementação.

Meira e Bonamino (2021) classificam que os estudos “*top-down*”, em resumo, convergiam em uma preocupação central: compreender as razões pelas quais as políticas “falham”. Essa perspectiva partia do pressuposto de que o sucesso de uma política fosse avaliado com base no grau de realização de seus objetivos predefinidos. Nessa concepção, a tomada de decisão por parte de um agente não considerado legítimo para tal, como um burocrata, era considerada um dos fatores explicativos para essas falhas, além de ser percebida como uma distorção da autoridade hierárquica.

Sabatier e Mazmanian (1979) também buscaram identificar elementos-chave na formulação das políticas que estariam contribuindo para que fosse aberto esse espaço de agência no curso da implementação. Dentre eles, estavam a falta de clareza de seus objetivos, que permitia diferentes interpretações e ações discricionárias; uma multiplicidade de atores envolvidos na implementação, potencialmente gerando problemas de comunicação e coordenação; diferenças entre os valores e interesses organizacionais, que dificultavam o estabelecimento de prioridades; e a relativa autonomia e discricionariedade das agências implementadoras, que impunham limites ao controle administrativo. Tendo como base uma premissa normativa/prescritiva, a identificação desses elementos seguia-se uma série de recomendações para garantir o alcance dos objetivos pré-definidos, a exemplo da minimização do número de atores, a regulação da discricionariedade dos agentes implementadores, e a tentativa de atribuir a implementação da política a agências alinhadas com seus objetivos (MEIRA, BONAMINO, 2021, p.5).

Matland (1995) aponta que dentre as principais críticas aos pesquisadores que adotam a linha “*top-down*” estão o desprezo pela relevância das ações e dinâmicas que são prévias à implementação, sendo esta última percebida como um processo administrativo que ignora, ou busca eliminar, os aspectos políticos existentes, sendo os agentes implementadores vistos como um obstáculo ao sucesso da implementação, com destaque apenas aos formuladores das políticas públicas.

A partir destas críticas surge, na década de 1980, a segunda fase de estudos sobre implementação de políticas públicas com ênfase nas percepções “*bottom-up*” (de baixo para cima). A perspectiva “*bottom-up*” apresenta um deslocamento de análise do topo para a base hierárquica político-administrativa, enfatizando as interações entre os agentes (burocratas de linha de frente) e as políticas, analisando as formas como os serviços são entregues e

apresentados aos usuários. A implementação já não é mais vista como uma fase adicional e sequencial na evolução da política, mas sim como um processo criativo em que as organizações locais respondem aos planos estabelecidos em nível macro. A partir dessa perspectiva, elas desenvolvem seus próprios programas e os colocam em prática (MATLAND, 1995, p.48).

Cavalcanti, Lotta e Pires (2018) apresentam que os primeiros estudos sobre burocracia de nível de rua surgem da preocupação acadêmica e política com o processo de implementação das políticas públicas na década de 1970 nos Estados Unidos. Programas federais voltados para a resolução de problemas sociais e urbanos dos anos 1960 e 1970 pressupunham um alto envolvimento de diferentes atores em sua implementação, o que resultou em enorme discrepância entre a política apresentada e sua implementação prática. Esta discrepância revelou a necessidade de uma interpretação desta problemática.

Ao se adensarem em um conjunto vasto de estudos empíricos, esses achados contribuíram para uma percepção crítica de que leis, regras e mandatos formais não se transformam, de forma automática ou simples, em ação nas linhas de frente do serviço público. Uma série de elementos intermediários se colocou no trajeto entre as regras e estruturas formais e o comportamento cotidiano dos agentes de implementação (Pires, 2017). Como consequência, uma maior atenção aos agentes de ponta, a suas condutas cotidianas e aos usos da discricionariedade se fez incontornável (CAVALCANTI, LOTTA, PIRES, 2018).

Os estudos de Michael Lipsky (1980) abordam como interagem agentes do Estado e organizações da burocracia a partir do conceito de *burocracia de nível de rua*. São considerados burocratas de nível de rua um contingente de profissionais dos setores públicos responsáveis pela aplicação das leis. Segundo o autor, os burocratas de nível de rua são o foco da controvérsia política, constantemente divididos entre as demandas dos destinatários dos serviços, que querem maior efetividade e responsividade, e as demandas de cidadãos, que querem mais eficácia e eficiência dos serviços públicos.

Segundo Lipsky, os burocratas de nível de rua medeiam a relação constitucional entre cidadãos e o Estado, detendo as chaves para uma dimensão de cidadania. Esta dimensão se dá, implicitamente, através de certo grau de discricionariedade, e os comportamentos dos burocratas são guiados somente até certo ponto por normas, estrutura organizacional e hierarquias, enquanto grande parte de suas ações são guiadas pela própria natureza de suas funções (CAVALCANTI, LOTTA, PIRES, 2018).

Meira e Bonamino (2018) apresentam que, após ter sido considerada, na abordagem top-down, como um dos principais fatores que levam a falhas e ao fracasso da implementação de uma política, a margem de liberdade concedida aos burocratas de base passa a ser compreendida

como um elemento necessário ao sucesso dos programas, que dependem significativamente da capacidade adaptativa desses agentes. Ainda, segundo as autoras, os formuladores no nível central, portanto, influenciariam apenas parcial e indiretamente os processos conduzidos no nível local, o que explicaria as variações observadas em uma mesma política nacional, dependendo dos contextos de implementação da política pública.

Scheidecker (2021) aponta que, apesar de Lipsky aprofundar o uso da discricionariedade a partir da análise de ação dos burocratas que interagem diretamente com o público beneficiário das políticas públicas, esta autonomia não lhes é uma característica exclusiva. Em certo grau, todos os burocratas e agentes implementadores vivenciam autonomia.

Para Lipsky (1980), a discricionariedade é, muitas vezes, desejável e inevitável ao desempenho das funções dos burocratas de linha de frente, que lidam com situações diversas e imprevistas. A burocracia implica, então, um conjunto de autoridades e normas a serem seguidas, enquanto nível de rua denota um distanciamento destas autoridades e aproximação com casos individuais mais complexos.

Outra abordagem sobre os estudos de formulação e implementação de políticas públicas é a utilização do termo *ciclo de políticas* para compreender como se dá o processo de implementação. Hill (1997) descreve o ciclo como um conjunto de fases interligadas e interdependentes: definição de problemas, definição da agenda, elaboração dos programas, tomada de decisões, implementação e avaliação.

Oliveira (2019) destaca outras obras que acompanham o entendimento de que o ciclo de políticas públicas não ocorre de maneira cartesiana, mas através de uma ação pública permeada por perspectivas políticas não weberianas. (DOWNS, 1966; 1999; PETERS, 2001; WINTER, 2010; MEYERS; VORSANGER, 2010; O'TOOLE, 2010; HILL; HUPE, 2014). Estes estudos apresentam a complexidade presente neste processo ao considerarem que o ciclo se configura por um conjunto de variáveis que devem ser levadas em consideração.

Segundo Alvarenga (2020), as análises tradicionais de políticas públicas compreendem o processo político como um processo contínuo, constituído por três facetas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Esta foi a formulação inicial de Stephen Ball, em 1992, para analisar as trajetórias de políticas públicas. Estudos posteriores do referido autor destacam que o processo político, compreendido como processo e resultado, é permeado por intenções e disputas. A abordagem de Ball, Bowe e Gold apresenta novo sentido ao processo de formulação das políticas públicas, compreendendo que as fases de formulação não se dissociam das fases

de implementação, mas partem de um processo complexo e multifacetado, articulado por dimensões micro e macropolíticas (ALVARENGA, 2020).

Para Oliveira (2014), no nível micro a implementação das políticas parte de uma sucessão de ações em que se vinculam Estado e os diferentes atores que atuam localmente, a partir de distintos repertórios, saberes, crenças e valores. Ball et al. (2012), através da formulação do conceito de tradução e interpretação, sugerem que a política pública não é anunciada da mesma forma pelos sujeitos, sendo a encenação fator importante para compreender os sentidos que lhe serão atribuídos.

Ao pensarmos a implementação de políticas educacionais, sob a perspectiva da instituição escolar e dos agentes de base, devemos levar em conta que a política educacional, como acontece com qualquer política pública, ocorre a partir de hierarquias, agendas, atores e preferências, produzindo efeitos específicos lidos como positivos ou negativos.

Para Oliveira (2019), no entanto, as instituições educacionais públicas (e, em alguns casos, as privadas também) não apenas implementam as políticas educacionais, pois as considera integradas ao contexto territorial e funcionando como um dos elementos da ação pública. Esses espaços são permeados por diversas políticas, como as sociais, culturais, de segurança, geração de emprego e saúde, entre outras. Na maioria das vezes essas políticas se entrelaçam em um conjunto de ações que se estruturam de maneira intersetorial.

Ainda de acordo com o autor, os estudos apresentados por Lipsky e Ball, embora originados de referenciais distintos, convergem no sentido de que a política educacional é aquela que se manifesta nas instituições escolares, sendo os profissionais que atuam nesses espaços (agentes de base) os responsáveis por sua implementação. Desse modo, as decisões tomadas nesses contextos são consideradas políticas e podem, ou não, estar alinhadas com os objetivos educacionais priorizados pelos governos.

Da mesma forma, as decisões refletem conflitos e disputas dentro desses espaços, evidenciando os diversos grupos e interesses existentes. Ball et. Al (2012) afirmam que que, nesses espaços, a política é o exercício de alguma manifestação de poder, que pode ser traduzido em comportamentos ou estratégias de resistência. Há uma multiplicidade de pontos de resistência, que podem desempenhar distintos papéis: o papel de adversário, de alvo, de apoio ou de sobrevivente das relações de poder (OLIVEIRA, 2019, p.10).

Os conceitos de discricionariedade apresentado por Lipsky (1980), e de interpretação e tradução formulados por Ball et al. (2012) são significativos nesta pesquisa para compreender como as professoras se utilizam e transformam as políticas públicas conforme suas noções, trajetórias e interesses. O diálogo com os autores, junto aos referenciais teóricos sobre gênero,

forneceu pistas de como as professoras se aproximam ou se distanciam dos referenciais curriculares para a educação infantil, especificamente das apresentações que estas políticas fornecem sobre gênero nos espaços escolares das infâncias, ora pelo desconhecimento que expressam acerca do processo de formulação das políticas públicas e dos próprios documentos em geral, ora pela forma que regulam suas práticas conforme os entendimentos que fazem delas.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

As lutas pela democratização do acesso à escola pública, em conjunto aos movimentos de mulheres e movimentos feministas da década de 1980, deram a tônica para o reconhecimento ao direito à educação das crianças na Constituição Federal de 1988, acarretando importante marco na organização de uma política nacional para a Educação Infantil.

É a partir do ingresso em massa das mulheres no mercado de trabalho, e das reivindicações do movimento feminista em conjunto com movimentos advindos do campo da esquerda, que nasce a luta por creches, difundindo a ideia de que cabe à sociedade a divisão da tarefa de educação e cuidado dos filhos e filhas das mulheres trabalhadoras. Campos, Rosemberg e Faria (2001), situam que os anos 1980 trouxeram demandas por Educação Infantil que ultrapassaram os limites da esfera educacional, aliando-se a uma série de reivindicações dos movimentos de mulheres e do Fórum da Criança e do Adolescente, unidos a diversas entidades e movimentos sociais que atuavam na promoção do direito e defesa das crianças e adolescentes através da criação de programas de proteção social e acolhimento.

Faria (2006), ao contextualizar este fenômeno, menciona que, ainda que em um primeiro momento, durante a década de 1970, a luta por creches partisse de uma demanda das mulheres pelo direito ao trabalho, estudo e vida social, o convívio entre crianças nas creches no mundo ocidental despertou curiosidade entre pesquisadores que passaram a observar as interações entre as crianças fora do seio familiar. Nos anos 1980, o movimento feminista passa a levantar a bandeira, então, do direito das crianças pequenas à creche, e não apenas para suas mães trabalhadoras.

Nos cadernos “Creche Urgente”, lançados ao final dos anos 1980, já são percebidas introduções às temáticas de gênero na educação das crianças pequenas. O documento apresentava questionamentos quanto a ideia de as mães serem exclusivamente responsáveis

pelos cuidados das crianças, assim como a defesa das mulheres ao direito do próprio corpo e à participação nos meios sociais e políticos.

Para Vianna e Unbehaum (2006), a garantia do acesso da mulher à creche e pré-escola para suas filhas e filhos representa uma conquista significativa no direito da criança a um ambiente educativo, pedagógico e de cuidado extrafamiliar, integrando as responsabilidades familiares, ocupacionais e sociais.

Em 1988, o atendimento em creche e pré-escolas para crianças de zero a seis anos de idade torna-se um dever do Estado, previsto na Constituição Federal, mas anteriormente, a crescente urbanização, o avanço da participação das mulheres no mercado de trabalho e o perfil sociodemográfico em expansão já anunciavam o gradual crescimento da demanda por educação infantil nos estados e municípios brasileiros (CAMPOS; ROSEMBERG, 1998).

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a partir da Emenda Constitucional nº 53, de 2006, define a Educação Infantil em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos de idade como primeira etapa da Educação Básica, sendo obrigatória a partir dos quatro anos de idade.

Com a promulgação da Emenda Constitucional 59, em 2009, a educação básica obrigatória e gratuita foi ampliada, não se limitando apenas ao ensino fundamental. A Educação Infantil, inicialmente deixada de fora como etapa da educação básica obrigatória da redação original da Constituição Federal de 1988 passa, então, a constituir etapa obrigatória da pré-escola após a Emenda 14, de 1996.

A inserção de creches e pré-escolas na educação básica foi um avanço para as políticas de Educação, representando significativo avanço na desconstrução do caráter assistencialista até então atribuído aos espaços da creche. No entanto, as alterações na legislação federal se configuram em novos desafios para as políticas públicas educacionais voltadas à educação infantil, principalmente no intuito de universalização do acesso e permanência das crianças de quatro e cinco anos de idade nos espaços educacionais. Esta percepção nos leva a pensar nos avanços percebidos desde a Constituição Federal de 1988 e nas discrepâncias ainda presentes na garantia plena do acesso de bebês e crianças aos seus direitos básicos, como educação, saúde e proteção, principalmente daquelas que se encontram “à margem”. Para Rosemberg (2014), existe um processo de exclusão no acesso às instituições de Educação Infantil, principalmente creches, refletido pela falta de vagas e condições de acesso.

Fernandes e Domingues (2017) citam que a ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil suscita algumas questões relacionadas a sua eficácia, avaliada, entre outros aspectos,

pelo aumento da oferta e pela cobertura das demandas existentes. Ao contrário do ensino fundamental, onde o desafio reside no insucesso escolar e nos índices de evasão, no contexto da educação infantil a principal preocupação é a pouca oferta de vagas, especialmente nas creches. Isso se deve à não obrigatoriedade de oferta dessas vagas e à necessidade de os municípios, responsáveis pela educação infantil, assegurarem a universalização da pré-escola.

A Sociologia da Infância tem avançado em estudos que consideram a criança em sua construção social específica, mas que também não pode ser totalmente separada de outras categorias de análises, como: gênero, classe social, sexo, raça, etnia. Assim, é inegável a contribuição da Educação Infantil nas reflexões sobre a constituição do desenvolvimento integral dos bebês e crianças pequenas nos espaços educacionais. Recorro a Faria (2006), em artigo atualizado por Silva, Silva e Finco (2019, p.8), para sintetizar este movimento:

Podemos afirmar que a Educação Infantil no Brasil nasceu como um instrumento emancipador das relações entre homens e mulheres na sociedade. Esse fenômeno não pode ser esquecido quando pensamos no papel da profissional docente na Educação Infantil. Assim, o momento histórico da criação da creche, inserido nas ideias emancipadoras do movimento feminista, exerceu influência nas propostas educativas para a pequena infância, trouxe orientações acerca da importância de as crianças terem experiências variadas com diferentes crianças e adultos/as, de serem provocadas à experimentação, à imaginação, à invenção, à comunicação nas mais diferentes linguagens.

Não é o objetivo deste capítulo aprofundar as discussões sobre a origem da Educação Infantil no Brasil, mas, apenas, contextualizar o espaço-tempo em que esta ocorreu e alguns marcos de gênero percebidos nestas políticas. Para tal, estudos já existentes (ALVARENGA, 2020; ALVARENGA; VIANNA, 2021; CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, 1998; FARIA, 2006; FINCO, 2004, 2010, 2013; ROSEMBERG, 2001, 2002, 2003, 2012, 2014; SILVA, SILVA, FINCO, 2020; VIANNA; FINCO, 2009) enriquecem significativamente a compreensão da trajetória histórica das políticas educacionais voltadas para a educação infantil, especialmente no entrelaçamento com as questões de gênero. Assim, a inclusão da Educação Infantil como etapa obrigatória da Educação Básica é um desenvolvimento recente e políticas públicas para a Educação Infantil que incorporam a perspectiva de gênero ainda são escassas, permeadas por disputas políticas, tensões, relações de poder e, como visto nos últimos anos, discursos de pânico moral difundidos por grupos conservadores.

A parte seguinte desta dissertação tratará exclusivamente sobre a rede municipal de ensino de São Paulo e as políticas desenvolvidas no âmbito da municipalidade.

PARTE III: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

5. A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

A Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (SME/SP) é a responsável pela gestão da educação municipal da maior cidade da América Latina. A rede municipal de ensino de São Paulo (RME/SP) é composta por 4125 unidades¹ educacionais da rede direta, indireta e conveniada, divididas entre educação infantil, ensino fundamental e médio, educação bilíngue para surdos e educação de jovens e adultos, e distribuídas em 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE): Butantã; Campo Limpo; Capela do Socorro; Freguesia do Ó - Brasilândia; Guaianases; Ipiranga; Itaquera; Jaçanã - Tremembé; Penha; Pirituba; Santo Amaro; São Mateus; e São Miguel.

Em cada Diretoria Regional de Educação (DRE) é estabelecida uma estrutura organizacional que compreende setores fundamentais para a gestão e coordenação das atividades educacionais nas unidades escolares em suas áreas de jurisdição. Entre os setores das DREs estão: 1) Supervisão Escolar, responsável pela supervisão e orientação pedagógica das unidades escolares da rede direta, indireta, conveniada, particular e os Centros Educacionais Unificados (CEUs) da cidade de São Paulo; 2) Divisão Pedagógica (DIPED), encarregada do desenvolvimento e implementação de políticas educacionais e curriculares promovidas pela SME/SP; 3) Divisão de Administração e Finanças (DIAF), responsável pela gestão dos recursos financeiros e administrativos; e 4) Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral (DICEU), dedicada ao suporte e acompanhamento direto das atividades desenvolvidas nos CEUs.

Para fins de recorte da pesquisa destaco apenas os dados pertinentes ao cargo “Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I” (PEIF) dentre os demais dados da RME/SP, tendo em vista que é este o cargo ocupado pelas professoras escolhidas para as entrevistas. São 19.421 professoras/es de educação infantil e ensino fundamental I² entre cargos efetivos e contratados. O ingresso para provimento do cargo de professor efetivo na RME/SP ocorre por meio de concurso público específico e, para contratos, os editais acontecem com período determinado de contratação.

¹ Dados retirados do portal EOL Gerenciamento, com data base de 10/12/2023.

² Dados retirados do portal EOL Gerenciamento, com data base de 10/12/2023.

A partir dos dados publicados no Censo Escolar 2021 (BRASIL, 2021) cerca de 96,3% de docentes que atuam na EI brasileira são do sexo feminino, com maior distribuição entre as idades de 30 a 49 anos. Como constatado por Fúlvia Rosemberg (2001). A feminização do magistério é tema presente há décadas entre os diversos estudos sobre gênero e educação, mantendo essa constância (VIANNA; CARVALHO; SCHILLING; MOREIRA, 2011; VIANNA, 2012), com volume crescente a partir de 2000 (VIANNA, 2013). Estas pesquisas discorrem sobre como o processo de divisão social do trabalho é permeado por questões relacionadas a gênero, raça e classe social. O acúmulo destes trabalhos é relevante para entender a comunidade de educadoras das infâncias da rede municipal de ensino de São Paulo e o perfil das entrevistadas apresentado em tópico específico.

Uma rede de ensino da dimensão da cidade de São Paulo está em constante revisitação de suas ações pedagógicas e políticas públicas para a educação básica. Fazendo um recorte sobre as políticas públicas municipais voltadas às questões relacionadas a gênero, algumas iniciativas se fazem presentes na SME/SP nos últimos anos, em diálogo com políticas públicas federais e estaduais, que devem ser compreendidas dentro dos contextos políticos em que foram formuladas.

Em 2015, o então prefeito da cidade de São Paulo, Fernando Haddad, criou o Núcleo de Educação em Gênero e Sexualidades (NEGS) em parceria da SME/SP e a Secretaria Municipal de Políticas para as Mulheres (SMPM/SP) através da Portaria Intersecretarial SME/SMPM nº 002 de 27 de março de 2015³. A SMPM foi extinta no governo João Dória/Bruno Covas, dando lugar a uma Coordenação de Políticas para as Mulheres pertencente à pasta da Secretaria de Direitos Humanos da cidade de São Paulo.

A pesquisa de Alvarenga (2020) sobre gênero e políticas públicas na cidade de São Paulo traz importante histórico sobre a construção do NEGS e a lacuna de ações concretas deste núcleo na SME/SP, evidenciando a falta de informações sobre sua regulamentação e seu esvaziamento no governo de João Dória e Bruno Covas (2017 - 2020).

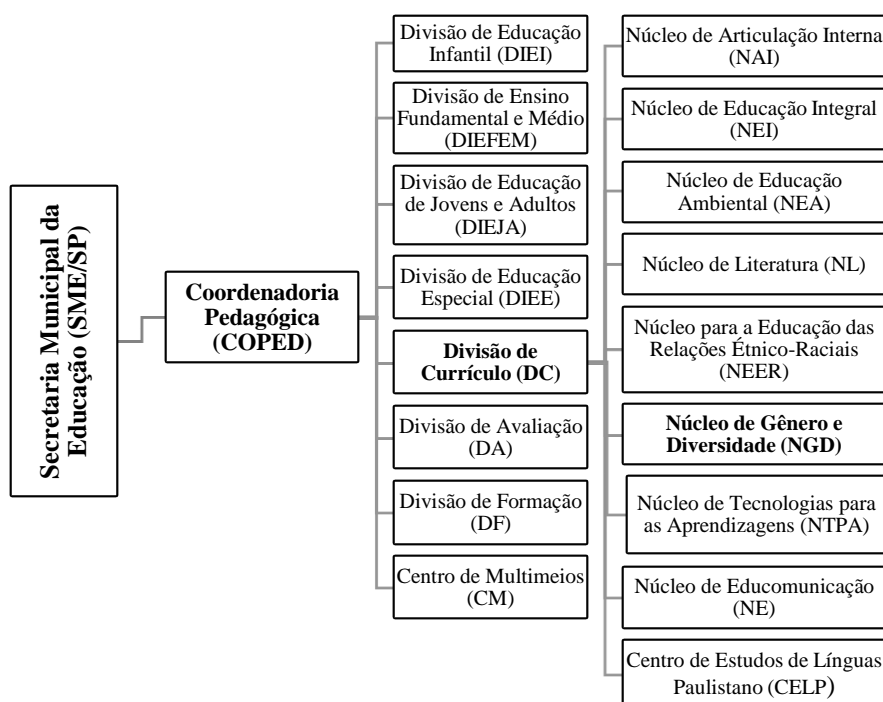
Em 2021, Bruno Covas (2018 - 2021) então prefeito da cidade de São Paulo, através da Portaria SME Nº 2.073⁴, de 16 de abril de 2021, constitui Comissão Integradora de Análises e Pareceres das Ações de Formação do Núcleo Técnico do Sistema de Formação de Educadores – NTF da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sendo o primeiro registro em Diário Oficial da cidade de São Paulo do Núcleo de Gênero e Diversidade (NGD) da SME/SP.

³ <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/11852.pdf>: Acesso em 16 de julho de 2022.

⁴ <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipId=929db70f491e548803240a3766a611ff>: Acesso em 16 de julho de 2022.

O Núcleo de Gênero e Diversidade pertence à Divisão de Currículo (DC), pasta da Coordenadoria Pedagógica (COPED) da SME/SP, conforme Decreto 59.660, de 4 de agosto de 2020, com alterações pelo Decreto 62.275, de 4 de abril de 2023, e destacado no organograma a seguir:

Figura 1: Organização administrativa da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo



Fonte: Adaptado de Secretaria Municipal da Educação de São Paulo – SME/SP⁵

Pelo portal da Secretaria o NGD da SME/SP se apresenta como:

O Núcleo de Gênero e Diversidade (NGD), ressurge como aquele que articulará relações de gênero, sexualidades e diversidade com foco na consecução da Educação Integral, da Equidade e da Educação Inclusiva. O núcleo tem como objetivo central fomentar práticas inclusivas na Secretaria Municipal de Educação, desde os órgãos centrais até as unidades Educacionais diretas e parceiras da Rede Municipal de Ensino, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, com vistas à promoção da igualdade de gênero e do respeito à diversidade.

O NGD é um articulador de políticas públicas municipais, estaduais e federais, além daquelas que, eventualmente, o país e o município sejam signatários, por exemplo a AGENDA 2030, A articulação se dará de maneira interna, isto é, dentro da própria SME, mas abrangerá as Diretorias Regionais de Educação

⁵ Organograma completo da SME/SP disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/organograma/>

(DRE), por meio principalmente das DIPEDs, até a proposições de ações conjuntas e diretas nas Unidades Educacionais.⁶

Como ações concluídas do NGD, na página oficial da SME/SP constam dois cursos oferecidos para servidores da RME/SP no período de 2021 e 2022, intitulados: a) Questões de gênero e diversidade na escola – estudos e reflexões iniciais⁷; e b) A educação de jovens e adultos na perspectiva da diversidade⁸; além de material audiovisual sobre importância da educação e do Programa Transcidadania para travestis, mulheres transexuais e homens trans que estudam em unidades escolares municipais⁹.

Em busca aprofundada no Acervo Digital da SME/SP¹⁰, foi possível identificar outras propostas formativas organizadas pelo NGD, como os cursos “*Relações de gênero no Currículo e no Cotidiano da Educação Infantil*”, “*Os feminismos e o combate à violência contra a mulher: Propostas pedagógicas*” e “*Educação para equidade de gênero e respeito à diversidade: estudos, reflexões e práticas*”, além do “*I Congresso de Educação em gênero e diversidade – Desconstruindo estereótipos*”. Ao indicar a palavra “gênero” na busca avançada do Acervo Digital da SME/SP, constaram as seguintes propostas formativas, não necessariamente organizada pelo NGD, mas articuladas com a Divisão de Formação (DF):

- Interseccionalidade no ensino de Língua Inglesa: gênero, raça e classe (2023). Área promotora: Divisão de Ensino Fundamental e Médio;
- Seminário Gênero e Diversidade: Vozes de Existência(s) e Resistência(s) (2022). Área promotora: DRE Butantã;
- Gênero, Diversidade e o Currículo da Cidade (2022). Área promotora: DRE Campo Limpo, DRE Ipiranga;
- O humano e o social através das linguagens: Gênero e diversidade sexual no audiovisual brasileiro (2022). Área promotora: Divisão de Currículo - Núcleo de Articulação Interna (NAI)

⁶ <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/coped/ntc/ngd/>: Acesso em 16 de julho de 2022.

⁷ Proposta de formação homologada pela SME/SP: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/questoes-de-genero-e-diversidade-na-escola-estudo-e-reflexoes-iniciais/>

⁸ Proposta de formação homologada pela SME/SP: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/a-educacao-de-jovens-e-adultos-na-perspectiva-da-diversidade/>

⁹ Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/transcidadania-oferece-ensino-formacao-profissional-e-inclusao-a-populacao-trans/>

¹⁰ Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/?avanc=1&area=1&s=&areab=ntc-genero>

- Educação para as relações étnico-raciais, de gênero e diversidades: a ação docente no cotidiano das infâncias (2022). Área promotora: DRE Jaçanã-Tremembé;
- Atividade Física e Esportiva para mulheres: Do direito ao acesso! (2023). Área promotora: COCEU;
- Futebol entre meninas na escola: Caminhos educativos (2023). Área promotora: COCEU;
- Diálogos sobre diferenças e identidades na escola (2023). Área promotora: DRE Butantã;
- Equidade e diversidade nas aulas de Educação Física (2023). Área promotora: COCEU;
- Esporte e Diversidade (2022). Área promotora: COCEU

Destaco estes dados para indicar que, embora a criação do NGD seja um marcador importante na constituição de políticas públicas relacionadas a gênero para a SME/SP, a PMSP/SP avança em passos tímidos no debate sobre as relações de gênero nos diferentes níveis da educação básica municipal, diferentemente das ações voltadas às temáticas raciais, cujo marcador importante na RME/SP foi a apresentação do documento curricular “Currículo da Cidade: Educação Antirracista” (São Paulo: SME/COPED 2022). Ainda assim, as ações promovidas pela SME/SP nos últimos anos, através das propostas formativas que trouxeram discussões sobre as relações de gênero nas diferentes áreas do ensino, ocorreram em momento de grande enfrentamento ao avanço do conservadorismo disseminado por grupos fundamentalistas.

Esta pesquisa não tem como objetivo aprofundar as análises sobre o NGD e a construção das ações formativas promovidas pelas SME/SP, suas disputas internas, tensões e estratégias no desenvolvimento destas ações, o que demandaria uma pesquisa aprofundada na temática. As informações e dados destacados neste capítulo surgem apenas à título de informação, como suporte às análises desenvolvidas posteriormente.

No que corresponde às políticas públicas municipais para a educação infantil da RME/SP, os documentos difundidos nos últimos anos são indicadores importantes de avanços sobre as questões de gênero na educação infantil municipal. No projeto inicial de pesquisa constavam os documentos produzidos pela SME/SP publicados de 2013 a 2020. Contudo, durante o processo de entrevistas dois destes tomaram maior peso nas falas das professoras entrevistadas e serão costurados junto às análises pretendidas: a) Currículo da Cidade: Educação

Infantil (SME/COPED, 2019) e b) Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SME/DOT, 2016).

6. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA RME/SP:

A Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo completará, em 2025, 90 anos de história. O marco temporal da origem da educação infantil paulistana se dá com a criação dos Parques Infantis idealizados por Mário de Andrade, em 1935¹¹. Sobre os Parques Infantis, Faria (1999, p.62) define:

Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam *macunaimicamente* integradas, no tríplice objetivo parqueano: educar, assistir e recrear.

Desde a idealização dos Parques Infantis por Mário de Andrade, até a transformação de concepção dos espaços dedicados aos cuidados dos bebês e crianças bem pequenas transferidos da Secretaria da Assistência Social (SAS) para a Secretaria de Educação, a rede municipal passou por diversas mudanças de olhares para as infâncias, marcados pelas diferentes gestões.

A constituição de uma rede de creches na cidade de São Paulo ocorre, em um primeiro momento, através da demanda dos movimentos sociais e populares, principalmente de mães trabalhadoras, conforme destacado em capítulo anterior. Na cidade de São Paulo, a transição das creches da pasta da Secretaria de Assistência Social para a pasta da Educação proposto pela LDB, ocorre tardiamente, em 2001 (Alvarenga, 2019) com o fortalecimento de políticas de conveniamento com entidades privadas a fim de garantir o atendimento da demanda crescente por vagas nas creches, como ocorrido em outros municípios brasileiros.

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024, por meio da Lei 13.005, de 24 de junho de 2014, estabeleceu, em consonância com a legislação federal vigente, o ano de 2016 como base para o cumprimento da universalização do atendimento na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade. Quanto à oferta da educação infantil em

¹¹ A criação dos três primeiros Parques Infantis ocorreu em 1935, período em que Mário de Andrade foi diretor de Departamento de Cultura da Cidade. A SME/SP considera os parques infantis como a origem da educação infantil paulistana, publicando uma edição especial da Revista Magistério, em 2015, em comemoração, à época, dos 80 anos da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A edição pode ser consultada em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/revista-magisterio-80-anos-da-educacao-infantil-ed-especial/>

creches, para atendimento dos bebês e crianças de zero a três anos de idade, o PNE previu ampliar a oferta de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) da demanda até o final de sua vigência.

Souza e Pimenta (2019) destacam que diversas pesquisas dedicadas à análise dos dados disponíveis sobre a prestação de serviços na educação infantil no Brasil indicam que, mesmo com a tendência de expansão, existe uma demanda não atendida, sobretudo em creches. Além disso, essas pesquisas evidenciam disparidades significativas no acesso, tanto entre as regiões e estados brasileiros, quanto em relação às características socioeconômicas, raciais e de gênero das crianças.

Para Silva (2021), a celebração de convênios com entidades privadas se configura na privatização da educação infantil em etapa da primeiríssima infância, de 0 a 3 anos de idade, política também fortemente presente na RME/SP. Atualmente, a Educação Infantil da rede direta da RME/SP se configura em 954 unidades entre os Centros de Educação Infantil (CEI), Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), número bastante discrepante do total de 2230 unidades da rede indireta e conveniada, sendo 391 unidades de CEIs indiretos e 1839 unidades de Creches particulares conveniadas, conforme destacado em quadro a seguir.

Quadro 1: unidades de educação infantil da RME/SP¹²

Tipo	Total
*CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL DIRETO	315
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL INDIRETO	391
*CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO – (CEU) CEMEI	12
*CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO – (CEU) CEI	45
*CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO – (CEU) EMEI	47
*CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL (CEMEI)	19
CRECHE PARTICULAR CONVENIADA	1839
*ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL (EMEI)	516

Fonte: sistema Escola On-Line

Os CEIs, CEMEIs e EMEIs da rede direta são aqueles administrados diretamente pela gestão pública, e neles os cargos de profissionais de educação são ocupados por servidores

¹² Dados retirados do portal EOL gerenciamento, data base Janeiro/2024. As unidades demarcadas com o símbolo * compõem a rede direta da RME/SP.

ingressantes através de concurso público ou, em caráter excepcional, através de profissionais contratados¹³. A Portaria Nº 4.548, de 19 de maio de 2017, estabeleceu normas para a celebração e o acompanhamento de termos de colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação e Organizações da Sociedade Civil visando à manutenção, em regime de mútua cooperação, de Centros de Educação Infantil – CEI para o atendimento de crianças na faixa etária de zero a três anos. Esta portaria especifica as outras duas formas de administração dos CEIs da RME/SP: Rede Parceira Indireta (RPI), onde o atendimento à comunidade ocorre em instalações próprias do município, incluindo propriedades locadas pela Administração Municipal, cedidas em comodato ou autorizadas através de termo de permissão de uso; e a Rede Parceira Particular (RPP), são estabelecimentos nos quais o serviço à população é prestado em propriedades da própria entidade, concedidas ou locadas por ela, seja por meio de recursos financeiros próprios ou repassados pela SME/SP (SILVA, 2021).

O avanço das políticas de conveniamento da RME/SP, sobretudo nas creches, não é o foco desta pesquisa, em vista que as professoras entrevistadas possuem cargos lotados em EMEIs. Os dados aqui apresentados sobre as unidades de educação infantil da RME/SP servem, no entanto, para apontar a discrepância entre a quantidade de unidades escolares da rede direta frente à crescente política de terceirização vislumbrada na rede indireta e conveniada. Entidades sindicais dos servidores municipais têm denunciado o avanço da Rede Parceira Indireta (RPI) e Rede Parceira Particular (RPP) frente ao número diminuto de inaugurações de escolas municipais da rede direta, o que resulta tanto na diminuição de oferta e ocupação de cargos via concursos públicos, como em investimento de recursos públicos em espaços nem sempre adequados às necessidades dos bebês e crianças bem pequenas.

7. OS DOCUMENTOS DA SME/SP PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A produção documental da SME/SP para a educação infantil é crescente, sendo perceptíveis as transformações de concepções e políticas voltadas para as infâncias atendidas nos espaços de educação do município. A partir do “Programa de Reorganização Curricular ‘Mais Educação São Paulo’ – Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e

¹³ A contratação de profissionais para atuação nas unidades escolares ocorre em situações em que o quadro de profissionais não esteja completo, ou em situações em que não há concursos públicos em vigência.

Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo” e do documento “Orientação Normativa nº 01/13: avaliação na educação infantil: aprimorando olhares” (São Paulo: SME/DOT, 2014), a RME/SP buscou aprimorar e consolidar fundamentos conceituais que orientassem a prática pedagógica, abordando aspectos como a compreensão da criança, a concepção de infância, os princípios da Educação Infantil, a estrutura curricular, o perfil do educador infantil, a participação das famílias, a elaboração do projeto político-pedagógico, a integração entre Educação Infantil e ensino fundamental, e os processos avaliativos nesse contexto. Esses alicerces conceituais desempenharam papel crucial na construção dos documentos e nas ações desenvolvidas posteriormente (SILVA, 2021).

O documento "Orientação Normativa nº 01/13: Avaliação na Educação Infantil: Aprimorando Olhares" emerge como uma discussão pedagógica centrada *na e com* a infância, bem como um currículo integrador voltado para a Educação Infantil na cidade de São Paulo, mas com uma discussão para as infâncias que não se encerra aos cinco anos e onze meses de idade, considerando que a criança segue potente e criativa ao ingressar no ensino fundamental. Este documento resulta de uma série de encontros formativos conhecidos como "*Diálogos para a Construção do Currículo da Infância Paulistana*", concebidos com o propósito de desenvolver diretrizes e práticas que discutissem as necessidades específicas do contexto educacional da educação infantil paulistana e do Grupo de Trabalho Avaliação na educação infantil – GT Avaliação.

O documento apresenta importantes reflexões sobre concepção de educação infantil, criança, infâncias, currículo, participação das famílias, Projeto Político Pedagógico, documentação pedagógica e avaliação na EI. Ainda, como destaca o documento:

Cada um desses itens defende a ideia 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: SME/DOT, 2014, p. 6).

Quanto a concepção de educação infantil destacada pelo documento, este alicerça-se em Faria (2003), ao apresentar a EI como:

(...) um oásis, um lugar onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode crescer, sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre ela: as crianças (FARIA, 2003, apud, São Paulo: SME/DOT, 2014, p. 11).

Sobre a concepção de criança/infância, o documento "Orientação Normativa nº 01/13: Avaliação na Educação Infantil: Aprimorando Olhares" destaca que:

As concepções sobre criança e infância são construções sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas e a partir de múltiplas variáveis como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte. Considerando tais elementos e a sua relação com a imagem de criança construída no tempo e na história, pode-se afirmar a existência de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança (São Paulo: SME/DOT, 2014, p. 13).

Conforme observado por Silva (2021), a publicação deste documento desempenhou um papel de destaque nas concepções que direcionaram a elaboração das políticas públicas de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo posteriores, fornecendo um referencial teórico-prático em diálogo com os debates atuais promovidos pela Sociologia da Infância e por uma pedagogia das infâncias. Além disso, a publicação da "Orientação Normativa nº 01/13: Avaliação na Educação Infantil: Aprimorando Olhares", elenca um debate sobre os processos avaliativos na EI que influenciou diretamente no desenvolvimento do documento "*Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*" (SME/SP, 2016).

Outro documento de relevância entre as produções de políticas públicas para a educação infantil da RME/SP é o "*Currículo Integrador da Infância Paulistana*" (São Paulo: SME/DOT, 2015), que se apresenta como subsídio para os momentos de estudo coletivo dos educadores e educadoras tanto da Educação Infantil, como do Ensino Fundamental e Médio, promovendo reflexões sobre as práticas pedagógicas com vistas a um processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental que articule as propostas desenvolvidas em ambas as etapas.

Como concepção de crianças e infâncias, o documento destaca estudos e pesquisas de diferentes áreas, como a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia e a Psicologia, que ampliam as "fontes de conhecimento não apenas sobre as crianças, mas também com as crianças e (...) a necessidade de ouvir e considerar os bebês e as crianças, entendendo não mais a infância como um período 'sem linguagem', marcado por ausência e incapacidades" (São Paulo: SME/DOT, 2015, p. 11).

Segundo o documento:

O Currículo Integrador reconhece a infância 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 (sua inteligência e sua personalidade) (São Paulo, SME/DOT, 2015, p. 11).

Há no documento tópico denominado "*Reconhecimento da diversidade, valorização das diferenças e o compromisso com a igualdade*", que destaca a necessidade de refletir sobre as intencionalidades presentes no currículo, de escutar e investigar sobre como se tem

possibilitado a construção de percepções positivas das diferenças e como têm sido representados e valorizados: meninos e meninas, as populações negras, indígenas, imigrantes e brancas, pobres e ricos, paulistanos e migrantes, pessoas com deficiência, com distúrbios globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a fim de construir um ambiente educacional efetivamente igualitário para todas as pessoas.

Enfatizo esses dois documentos como orientadores curriculares cruciais das concepções de crianças e infâncias na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME/SP), sendo pontos de referência extremamente relevantes para a formulação das demais políticas públicas divulgadas pela SME/SP a partir de 2013, período que inicia durante a gestão do ex-prefeito Fernando Haddad (2013 – 2016). Dentre as produções para a Educação Infantil, destacam-se:

- Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares (2013);
- Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana (2015);
- Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015);
- O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil (2015);
- Revista Magistério – Número especial de 80 anos da Educação Infantil Paulistana (2015);
- Parques Sonoros da Educação Infantil Paulistana (2016);
- Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016)
- Currículo da Cidade: Educação Infantil (2019)
- Orientação Normativa da educação alimentar e nutricional para Educação Infantil (2022)
- Orientação Normativa de registros na Educação Infantil (2022)

Dentre estas publicações, dois documentos tomaram força durante as falas das professoras entrevistadas, tanto por serem os mais atuais, mas, também, por considerarem como mais relevantes em suas rotinas diárias e/ou espaços formativos. Por este motivo, escolhi levá-los em maior consideração na construção das análises do material empírico. Sendo eles: 1) Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SME, DOT/2016) e 2) Currículo da Cidade: Educação Infantil (SME, COPED, 2019).

Importante apontar que a documentação atual da SME/SP para as infâncias dialoga com os documentos anteriores, apresentando concepções de infâncias, educação infantil e espaços para as infâncias, oriundos de concepções construídas ao longo do período histórico da

educação infantil da cidade de São Paulo. Como sugerido por todos estes documentos, é necessária uma investigação mais aprofundada sobre como estas construções positivas acerca das diferenças ocorrem no ambiente escolar; se são efetivamente construídas no Projeto Político Pedagógico, na organização do tempo e dos espaços físicos, nas práticas e saberes pedagógicos etc. Este é um exercício que me proponho a fazer nesta dissertação, no que se refere às relações de gênero, ainda que de forma inicial e entendendo que é um pequeno recorte das vivências ocorridas dentro desta rede de ensino com dimensão tão vasta.

7.1. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista:

O documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (IQEIP) teve sua versão final publicizada no ano de 2016, se apresentando como uma política pública de Educação Infantil que busca a garantia dos direitos dos bebês e crianças. O desenvolvimento do documento tem como embasamento a experiência publicada pelo MEC em 2009, no documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil*, onde, além da revisão de cada dimensão apresentada no documento publicado pelo MEC, a versão paulistana atualiza o debate teórico e acrescenta especificidades de sua própria rede, adicionando duas dimensões que não estavam presentes na versão nacional: Dimensão 2 – Participação, escuta e autoria dos bebês e crianças e Dimensão 5 – Relações Étnico-Raciais e de Gênero (ALVARENGA, 2020).

Para Alvarenga e Vianna (2021) ao sustentar a perspectiva de múltiplas abordagens para aprimorar a prática educativa nas instituições de Educação Infantil brasileiras, o documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil enfatiza a necessidade de construir esse potencial transformador por meio de uma colaboração eficaz entre família, comunidade e a equipe que atua nas creches e pré-escolas.

À época da implementação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (IQEIP), o prefeito da cidade de São Paulo era Fernando Haddad (2013 a 2016). No marco de sua gestão foram apresentados outros documentos para a Educação Infantil paulistana anteriores aos Indicadores que influenciaram na sua escrita e formulação, como destacado em capítulo anterior. Estes documentos demarcaram importantes contribuições para as concepções de infâncias e educação infantil na rede municipal que reverberam, também, em documentos recentes.

Para a formulação da política pública relativa aos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP) no âmbito da RME/SP, foram organizados Grupos de Trabalhos (GTs) nas 13 (treze) Diretorias Regionais de Ensino (DREs) em parceria com diferentes setores da SME/SP e assessorias externas. Entre as diferentes etapas de discussão da política foram organizados seminários de escrita, escuta e diálogo ao longo dos anos 2013, 2014 e 2015, conforme explicitado na apresentação do documento:

Esse processo se constituiu em diferentes momentos, ora incluindo todas as Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, ora nas discussões com o GT de escrita. Todos eles podem ser considerados como momentos de formação que permitiram reflexão e diálogo sobre as concepções, práticas e contextos em que elas se dão, sempre na perspectiva da busca da Qualidade Social da Educação Infantil.




A proposta dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP) é construir uma cultura de Autoavaliação Institucional Participativa (AIP) contemplando os diferentes atores das unidades de educação infantil da RME/SP: bebês, crianças, familiares e/ou responsáveis, comunidade escolar, gestores e educadores. Como descrito pela SME/SP, a prática da AIP colabora para o fortalecimento de uma gestão democrática participativa de modo a favorecer o diálogo e parceria entre as unidades educacionais, DREs e a própria Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Este processo autoavaliativo é composto por 09 (nove) dimensões que dialogam com as práticas diárias presentes nos espaços educativos para as infâncias. Dentre estas nove dimensões há a avaliação dos espaços, práticas educativas, horários de alimentação e higienização, espaços de formação, entre outros pontos.

A constituição desta política pública para a educação infantil municipal, principalmente o processo de formulação da dimensão 5 (cinco), “*Relações étnico-raciais e de gênero*”, foi marcada por diferentes tensões, disputas e jogos de poder, como apresentado na tese de doutoramento de Carolina Alvarenga (2020). A autora destaca o processo histórico de consolidação do debate sobre avaliação, qualidade e gênero nas políticas públicas na Educação Infantil, demonstrando alguns aspectos do Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP) a partir da Autoavaliação Institucional Participativa (AIP) como um instrumento que insere gênero como parte das dimensões de qualidade. Sobre a formulação do documento, Alvarenga e Vianna (2021) indicam que os documentos oficiais trazem a riqueza e complexidade de sua feitura, mas deixam de fora as tensões e disputas que, certamente, fizeram-se presentes na escrita, entre negociações, concessões e desafios.

A organização do momento da AIP se dá por meio do calendário escolar, no qual são previstos momentos específicos de trabalho coletivo com participação das famílias, profissionais de educação e da comunidade. O primeiro momento ocorre em dia não letivo, para a realização da AIP e discussão das nove dimensões de avaliação descritas no documento paulistano. Os participantes são subdivididos em pequenos grupos de trabalho e, para cada pergunta debatida na dimensão, é atribuída uma cor de referência (verde, amarelo e vermelho).

Quadro 2: Indicação das cores da AIP

	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 em um bom caminho.
	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.
	Caso o grupo avalie que essas atitudes, situações ou ações não existem na instituição, atribuirá a escolas a cor vermelha. A situação é grave e merece providências imediatas.

Fonte: Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (São Paulo: SME/DOT, 2016)

Ainda sobre a indicação das cores no momento de discussões, o documento apresenta:

As cores atribuídas às perguntas ajudarão o grupo a ponderar e decidir qual das três cores reflete com maior precisão a situação da instituição de Educação Infantil em relação a cada indicador. A partir das cores atribuídas às perguntas, o grupo avalia qual cor melhor representa o indicador. Não é necessário atribuir cores às dimensões (SÃO PAULO: SME/DOT, 2016, p. 20).

Após o momento de trabalho dos pequenos grupos, a instituição deve organizar uma plenária coordenada por pessoa indicada para este fim, onde o relator de cada grupo de trabalho apresenta as discussões realizadas e as cores atribuídas a cada indicador. No momento de plenária os demais participantes podem concordar ou não com as cores atribuídas, sendo o coordenador responsável por auxiliar na organização dos momentos de debate. O documento sugere que é importante priorizar o debate no lugar da simples votação, levando em conta os diferentes pontos de vista.

O segundo momento previsto em calendário escolar é a organização de um plano de ação da instituição tendo em vista os pontos destacados em amarelo e vermelho ao fim da plenária. Para este momento é realizada nova convocação de todos os segmentos (familiares/responsáveis, representantes da comunidade, profissionais da unidade educacional)

que estiveram presentes ou não durante a primeira reunião. E é feita a subdivisão em pequenos grupos de trabalho, dessa vez para formulação do plano de ação em torno das problemáticas destacadas na plenária inicial.

7.1.1. Dimensão 5: Relações étnico-raciais e de gênero

A cada dimensão o documento realiza uma breve apresentação da temática abordada de acordo com as concepções fundamentadas em literatura nacional e internacional e na própria construção histórica das políticas públicas curriculares da RME/SP sobre a educação infantil e as infâncias. Sobre as questões étnico-raciais e de gênero, o documento destaca:

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 (SÃO PAULO: SME/DOT, 2016).

Ao longo da dimensão 5 são apresentados conceitos de racismo, sexismo, discriminação racial e preconceito a fim de embasarem as discussões nos pequenos grupos. Os indicadores da dimensão 5 são divididos em: 5.1. Currículo e prática pedagógica, 5.2. Relacionamentos e atitudes, 5.3. Atuação dos profissionais e 5.4. Construção positiva da identidade.

Na análise, os indicadores presentes nesta dimensão foram colocados em diálogo com as falas das professoras entrevistadas, entendendo que suas ações partem da interpretação que fazem das políticas públicas para a educação infantil municipal fomentada pela SME/SP.

7.2. Currículo da Cidade: Educação Infantil

A apresentação final do documento Currículo da Cidade: Educação Infantil se deu em 2019, sob a gestão do então prefeito Bruno Covas (2018 – 2021). O documento se apresenta como uma política curricular construída a muitas mãos, num processo dialógico e colaborativo

entre SME/SP, Diretorias Regionais de Educação (DREs) e educadores da rede através do Grupo de Estudos e Práticas Pedagógicas (GEPP) constituído em 2017.

A primeira versão do documento foi publicizada em agosto de 2018 para os profissionais em educação da RME/SP para que realizassem as suas contribuições que, após análise e discussão, foram ou não incorporadas à versão final. O documento destaca que “os bebês e crianças também tiveram suas vozes consideradas, participando de escutas nos territórios onde se encontram” (SÃO PAULO, SME/COPED, 2019).

Como ações de implantação, o documento destaca a produção de vídeos orientadores, seminários temáticos, fomento de espaços para trocas digitais de experiências, que complementaram as discussões do currículo de modo a apoiar as atividades diárias com bebês e as crianças. Os documentos “Orientação Normativa nº 01/13: avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares” (São Paulo: SME/DOT, 2013) e “Currículo Integrador da Infância Paulistana” (São Paulo: SME/DOT, 2015) aparecem como base substancial para as concepções de criança, educação infantil e infâncias apresentadas no Currículo da Cidade: Educação Infantil¹⁴, sinalizando, como já destacado, a existência de uma documentação para a educação infantil da RME/SP que tem um ponto de partida que reverbera nas construções curriculares atuais da rede.

Sobre as formulações dos documentos anteriores e os processos formativos ao longo dos anos na educação infantil paulistana, o documento Currículo da Cidade: Educação Infantil aponta:

Ao advogarmos que as práticas cotidianas na Educação Infantil são permeadas de significados e devem romper com divisões arbitrárias de tempo, espaço e material, não poderíamos ser contraditórios e lidar de forma distinta com a formação dos profissionais que estão nas UEs diariamente. Assim, entendemos que a formação da RME/SP, para implementação deste documento, iniciou-se desde o lançamento do Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015b) e continuou ao longo dos anos até os debates que originaram este material (SÃO PAULO: SME/COPED, 2019).

O documento curricular é dividido nas seguintes temáticas: 1) A escola como espaço social da esfera pública, 2) Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas Unidades Educacionais, 3) A Reinvenção da ação docente na Educação Infantil, 4) Articulando a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 5) A Gestão Democrática e a Implementação do Currículo.

¹⁴ Estes documentos apontam obras nacionais e internacionais da Sociologia da Infância como aportes para a construção da Educação Infantil da RME/SP.

Ao longo dos temas abordados são apresentadas cenas dos diferentes cotidianos vivenciados em unidades escolares da RME/SP. A escolha das cenas é, segundo o documento, uma “perspectiva de contemplarmos o protagonismo de todos os atores das unidades escolares (UEs)” (SÃO PAULO: SME/COPED, 2019).

Em complementação, o documento destaca que:

As cenas possibilitam materializarmos os princípios e os conceitos presentes no Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015b), sem cairmos em um receituário e, ao mesmo tempo, permitem às UEs analisarem suas práticas em relação ao que é narrado. [...] Não há uma análise única, uma forma modelar de proceder, nem uma prática que não possa melhorar, e todas as UEs podem e devem superar tudo que é indicado nas cenas. A premissa para tanto é que se tenha um trabalho coletivo para alcançar tais objetivos (SÃO PAULO: SME/COPED, 2019, p. 15).

É no item “1. A escola como espaço social da esfera pública”, subitem “1.4.2. Educação para as Relações de Gênero”, que se faz presente uma abordagem específica sobre gênero na educação infantil. Como introdução à temática o documento destaca as discussões sobre Educação Infantil a partir do século XX, apontando especificamente o período de 1980 a 1990 como relevantes nas produções de novas abordagens presentes nas unidades escolares e nas interações entre professores, educadores, familiares e as próprias crianças.

Questões relativas ao tema gênero trazem novos questionamentos para as UEs de Educação Infantil. Muitas são as abordagens sociais, culturais, políticas sobre esse tema. A igualdade social entre as pessoas de diferentes gêneros e a liberdade de expressão sobre os sentimentos e pensamentos são direitos que todos defendem na Educação Infantil (SÃO PAULO: SME/COPED, 2019, p. 51).

É necessário avaliar que o documento Currículo da Cidade foi lançado (em 2018, com versão final publicada em 2019) em época de conjuntura bastante conservadora e de avanços de grupos que defendem uma política anti gênero e de perseguição aos direitos humanos. Ao longo do desenvolvimento desta dissertação não encontrei estudos pertinentes ao processo de escrita e construção do documento Currículo da Cidade: Educação Infantil que, possivelmente, se deu dentro de um jogo político marcado por disputas, tensões, relações de poder e concessões. De todo modo, a inclusão da discussão de gênero no documento curricular foi uma decisão respaldada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP).

Não me estenderei sobre o conteúdo abordado acerca da temática de gênero no item “1.4.2. Educação para as Relações de Gênero” destacado anteriormente, uma vez que esta análise será conduzida de forma complementar às contribuições das professoras entrevistadas.

Cujo objetivo é compreender a interpretação que essas profissionais fazem do documento curricular em conjunto com suas práticas diárias, considerando as situações vivenciadas com as crianças de suas respectivas turmas. Essa abordagem integrada permitirá uma compreensão mais profunda e contextualizada da interseção entre o currículo proposto e a realidade observada com seus agrupamentos.

PARTE IV: DIÁLOGO ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

8. DA METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza por uma abordagem metodológica qualitativa, escolha esta que dialoga diretamente com os objetivos aqui delineados, mostrando-se coerente com a análise pretendida., quanto às interpretações das professoras sobre os aspectos de gênero presentes nos documentos em questão.

A utilização dos métodos qualitativos trouxe diversas contribuições ao avanço do conhecimento em Educação, pois possibilita uma compreensão mais aprofundada dos intrincados processos envolvidos nos âmbitos escolares, de aprendizagem, de relações interpessoais, nos processos institucionais e culturais, na socialização e sociabilidade, bem como no cotidiano escolar, explorando suas múltiplas implicações. Adicionalmente, a metodologia qualitativa nas pesquisas em Educação permite a compreensão das diferentes formas de mudança e resiliência presentes nas práticas educativas (GATTI, ANDRÉ, 2013, p. 34).

Para Martins (2004), a metodologia qualitativa consiste na heterodoxia no momento de análise do material empírico, que exige do pesquisador uma capacidade integrativa e avaliativa, além do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva. O estudo de Fraser e Gondim (2004) indica que, na abordagem qualitativa, o objetivo vai além de simplesmente conhecer as opiniões das pessoas sobre um determinado tema. Busca-se compreender as motivações, significados e valores que fundamentam essas opiniões e visões de mundo. Em outras palavras, a abordagem qualitativa visa proporcionar voz ao outro e entender a perspectiva a partir da qual ele se expressa.

Investigações que adotam uma abordagem qualitativa enfrentam diversos desafios específicos, conforme destacado por Van Zanten (2003). Entre esses desafios, ressalta-se a necessidade de fundamentação teórica e prática do objeto de estudo, a elaboração de um marco de interação eficaz com os sujeitos envolvidos e a importância do controle da subjetividade por parte do pesquisador. Tais aspectos evidenciam a complexidade inerente à condução de pesquisas qualitativas e destacam a relevância de uma abordagem rigorosa a fim de garantir a qualidade e a validade das análises desenvolvidas.

Ao citar os estudos de Brito e Leonardos (2001), Gatti e André (2013), discorrem que as abordagens qualitativas demandam um grau substancial de rigor no tratamento da realidade e na sua posterior reconstrução, uma vez que se fundamentam na premissa da participação ativa do pesquisador no decorrer do processo investigativo. Ainda para os autores, a ausência de sensibilidade por parte do pesquisador, desde a concepção da pesquisa até o trabalho de campo, os métodos de interação com o material empírico e, principalmente, durante as análises, impacta negativamente a pertinência das pesquisas qualitativas, comprometendo a confiabilidade dos estudos e de suas conclusões (GATTI, ANDRÉ, 2013, p. 36).

Van Zanten (2003) argumenta que enfrentar estas questões possibilita reforçar a legitimidade dos estudos qualitativos, primeiro a partir de uma análise cuidadosa do campo de estudo, identificando se o contexto possibilita a realização da proposta a ser pesquisada e, posteriormente, na reflexão sobre o papel do pesquisador frente aos sujeitos envolvidos, controlando a sua subjetividade ou mesmo miopia intelectual (OLIVEIRA, 2019).

O aprofundamento da compreensão da configuração subjetiva do pesquisador em uma abordagem qualitativa implica enfrentar desafios complexos inerentes a este tipo de pesquisa. A compreensão e a abordagem cuidadosa desses desafios tornam-se cruciais para evitar possíveis "casuísmos" que possam surgir na interação com o material empírico. Ao buscar compreender a configuração subjetiva apresentada, o pesquisador reconhece a influência de suas próprias perspectivas, valores e experiências na condução do processo. Esse reconhecimento é fundamental para mitigar olhares enviesados, promovendo uma abordagem mais objetiva e reflexiva diante dos dados.

O desafio nesta dissertação é, portanto, não apenas "dar voz" às professoras entrevistadas, mas também identificar regularidades, relações e utilizar um instrumental analítico capaz de organizar e atribuir sentido aos dados. Alves-Mazzotti (2003) destaca a importância de ir além da simples coleta de informações, em um processo que impõe a necessidade de interpretar, contextualizar e extrair significado dos relatos, reconhecendo padrões subjacentes e contribuindo para a construção de conhecimento mais profundo acerca dos objetivos inicialmente propostos.

O esforço contínuo do pesquisador de acordo com o sentido proposto, não apenas eleva a qualidade da pesquisa, mas também contribui para o avanço teórico e metodológico da pesquisa qualitativa, estabelecendo práticas mais refinadas e éticas na interpretação e análise de dados. Essa reflexão constante sobre a subjetividade do pesquisador é fundamental para

assegurar a validade e a confiabilidade dos resultados, promovendo uma pesquisa mais robusta e significativa no âmbito das pesquisas qualitativas em Educação.

Nesse contexto, enquanto pesquisadora enfrentei a tarefa de equilibrar a minha própria subjetividade com a objetividade analítica, buscando simultaneamente respeitar as singularidades das professoras entrevistadas e identificar aspectos comuns passíveis de enriquecer a compreensão global do objeto em estudo. Um dos aspectos centrais nesse processo foi me afastar do olhar de educadora nessa mesma rede de ensino, a fim de compreender o ponto de vista, os valores e os significados construídos pelas entrevistadas.

8.1. A entrevista como instrumento metodológico de pesquisa

A literatura voltada à metodologia de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas e Sociais dedica uma considerável atenção à entrevista, explorando suas diferentes modalidades, limitações e potenciais. Embora a literatura existente sobre a temática seja uma ferramenta valiosa para aqueles que utilizam a entrevista em sua prática de pesquisa, é importante ressaltar que não existem fórmulas predefinidas aplicáveis a todas as situações.

Como regra, devem-se respeitar os princípios éticos e de objetividade, garantindo uma melhor aproximação com a realidade que se pretende estudar. Zago (2003) destaca que nenhum método é capaz de compreender todas as dimensões de uma problemática, e que é necessário levar em conta as aprendizagens e o que se produz no processo concreto de investigação.

A escolha pelo tipo de entrevista a ser adotada pelo pesquisador, como de outros instrumentos de pesquisa, não é neutra, parte da problemática do estudo que nos leva a questionar o social, e na busca de estratégias para dar respostas a estes problemas. O pesquisador se apropria da entrevista não como uma técnica a ser transposta a todas as situações do material empírico, mas como algo que faz parte da construção sociológica do objeto de estudo.

Segundo Fonseca (1999), os dados não são autoexplicativos: partem do ponto de vista de quem os analisa. O mesmo material pode fornecer diferentes leituras em termos de dinâmicas sociais ou patologias, dependendo dos questionamentos que guiarão nosso olhar, inclusive para desconstruir estereótipos pré-estabelecidos. A autora aponta que é muito fácil cair no senso comum, ainda mais quando o tema carrega certa emoção. É preciso fugir dos chavões que geram

pouco aprofundamento das análises e estarmos prontos a “escutar”, principalmente de modo a desconstruir em nós mesmos noções culturais que permeiam o pensamento contemporâneo

Zago (2003) aponta uma aproximação com a *entrevista compreensiva* dentro da perspectiva qualitativa por permitir a construção da problemática de estudo durante seu percurso e em suas diferentes etapas. A entrevista compreensiva difere do modelo clássico: não possui uma estrutura rígida, de forma que as questões podem ser modificadas conforme a direção que se pretende dar à investigação; e tem como objetivo de investigação a compreensão do social.

Contudo, cabe diferenciá-la de tendências espontaneístas que vão contra os formalismos metodológicos. O método “é aqui entendido não em oposição à teoria ou como um conjunto de técnicas de pesquisa. O sentido dado é o da orientação teórico-metodológica que sustenta e dá sentido aos caminhos adotados pelo trabalho de investigação” (ZAGO, 2003, p. 296).

A análise proposta por Ferreira (2004) destaca a entrevista como uma comunicação que demanda uma compreensão aprofundada de suas nuances. A entrevista, segundo o autor, transcende a informalidade, já que é configurada por um agendamento prévio. Essa característica específica confere à interação uma dinâmica peculiar, onde emerge uma evidente assimetria entre o pesquisador e o entrevistado.

A relação de assimetria é acentuada pelo fato de ser o entrevistador quem define os temas a serem abordados, exercendo influência direta sobre a direção e o conteúdo do diálogo. Essa dinâmica pode resultar em desequilíbrio no poder comunicativo, levantando questões sobre a objetividade e imparcialidade do processo.

Diante desse contexto, a proposta é de minimizar essa assimetria tanto quanto possível, visando criar um ambiente propício à expressão do entrevistado. Esse esforço não apenas busca garantir a autenticidade das respostas, mas também reconhece a importância de permitir que o interlocutor se sinta à vontade para compartilhar suas experiências, percepções e reflexões de maneira mais genuína (OLIVEIRA, 2019).

Assim, a compreensão profunda da entrevista, envolve não apenas a análise das técnicas e abordagens metodológicas, mas também a reflexão crítica sobre a dinâmica de poder e a interação entre pesquisador e entrevistado, contribuindo para uma abordagem mais ética e enriquecedora no contexto da pesquisa qualitativa.

O esboço inicial desta pesquisa contemplava a utilização da metodologia de entrevistas compreensivas com professoras de uma unidade escolar específica de educação infantil da RME/SP, acompanhadas pela observação em campo de suas práticas, realizando uma costura

entre o discurso e o observado cotidianamente. No entanto, ao longo do meu percurso na pós-graduação, necessitei reformular e reconfigurar o projeto inicial para atender às contingências globais impostas pela pandemia da COVID-19 especialmente a necessidade do isolamento social, que implicou, entre outras medidas, no fechamento das escolas.

Diante dessa nova realidade, e considerando o cronograma de conclusão da pesquisa, tornou-se inviável realizar o trabalho em campo para observar as práticas das professoras entrevistadas. Em resposta a esses desafios, optei por uma abordagem alternativa, entrevistando remotamente professoras de educação infantil da RME/SP provenientes de diferentes unidades escolares e regiões da cidade de São Paulo.

Essa escolha não apenas atendeu às restrições impostas pela situação pandêmica, mas também ampliou a diversidade de perspectivas e experiências das professoras envolvidas, permitindo uma análise mais ampla e enriquecedora das práticas educacionais em diferentes contextos. A entrevista compreensiva, portanto, se apresenta nesta pesquisa como a principal ferramenta de acesso ao material empírico, acarretando muitos desafios na exploração da complexidade das práticas cotidianas das professoras entrevistadas.

Considero que a reconfiguração metodológica demandou uma reflexão bastante cuidadosa sobre as implicações no processo de desenvolvimento desta pesquisa, especialmente no que diz respeito à profundidade e contextualização do material empírico, além de reduzir as possibilidades de análise deste apenas às falas das professoras entrevistadas e às dinâmicas ocorridas durante os momentos dos encontros ocorridos remotamente.

8.2. Contextualizando o momento das entrevistas

O desenvolvimento das entrevistas ocorreu em um contexto bastante específico e singular: durante o avanço das contaminações pelo vírus SARS-CoV-2. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a COVID-19, também conhecida como Novo Coronavírus, como uma pandemia global¹⁵. Este cenário pandêmico trouxe uma série de desafios sociais frente a uma situação em constante agravamento, destacando medidas de controle sanitário que abrangeram desde o distanciamento social até o uso de Equipamentos de

¹⁵ Informações e infográficos sobre o momento pandêmico estão disponíveis no portal: <https://portal.fiocruz.br/observatorio-covid-19>

Proteção Individual (EPI), além do fechamento de escolas, universidades e diversos locais de convívio social.

Somado a isso, o ex-presidente Jair Bolsonaro adotava posturas controversas de enfrentamento à pandemia, que partiam da negação de seus impactos e efeitos sociais. Durante a crise sanitária, Bolsonaro expressava ceticismo sobre a eficácia do distanciamento social e lockdowns, promovendo medicamentos não comprovados cientificamente como tratamento eficaz para a COVID-19, além de criticar a importância do uso de máscaras e EPIs no controle da transmissão do vírus.

O negacionismo evidenciado à época pelo ex-presidente Jair Bolsonaro foi constantemente criticado por profissionais da saúde, cientistas e autoridades sanitárias nacionais e internacionais, que destacavam a importância do cumprimento das diretrizes da OMS e de medidas baseadas em evidências científicas para conter a disseminação do vírus. O negacionismo do governo federal apresentado em relação à pandemia, principalmente nos anos 2020 e 2021, influenciou diretamente as ações de combate à propagação do vírus, colocando em risco a saúde pública e a adoção de medidas que poderiam reduzir efetivamente a disseminação do vírus.

No contexto educacional, o agravamento das transmissões e mortes por COVID-19 resultou na suspensão do ensino presencial em escolas e universidades públicas e privadas em nível global. No Brasil, após pressão dos movimentos sociais e da população em geral, a Lei nº 13.979/2020, artigo 3º, delineou diretrizes específicas que incluíam o isolamento, a quarentena, e outras medidas “[...] para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus” (BRASIL, 2020).

Como uma estratégia paliativa para evitar a interrupção do acesso aos conteúdos educativos em instituições formais, buscou-se reativar as atividades por meio da implementação do ensino remoto de forma emergencial. Fialho e Neves (2022), subsidiadas pela pesquisa de Neves, Fialho e Machado (2021), apontam que, ao contrário da educação a distância, que é a última modalidade de ensino regulamentada pelo Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017), de acordo com o artigo 80 da Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e cuja oferta é responsabilidade de instituições educacionais devidamente credenciadas, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) não foi objeto de ampla discussão nacional. O ERE não possuía uma padronização nas propostas de atividades, carecendo de uma plataforma específica para fins educativos e implementado de maneira emergencial e improvisada. Essa implementação ocorreu, inclusive, por meio de canais não tradicionais, como redes sociais (WhatsApp) e

aplicativos de reuniões, como o Google Meet, demonstrando uma adaptação improvisada ao processo de ensino-aprendizagem ocorrido tradicionalmente de forma presencial.

A suspensão abrupta do ensino presencial gerou desafios inéditos para o sistema educacional, professores, alunos e suas famílias. Nesse cenário, o acesso à educação e a continuidade das atividades pedagógicas tornaram-se fortemente dependentes de estratégias remotas e tecnológicas, desencadeando uma rápida adaptação nos métodos de ensino e evidente disparidades no acesso aos conteúdos educacionais por parte da comunidade educacional, agravando as muitas desigualdades já presentes nos espaços escolares da educação básica brasileiros (BARBOSA, ANJOS, AZONI, 2022; MACEDO, 2021; MAGALHÃES, 2021).

No âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP), o Decreto Municipal nº 59.283, de 16/03/2020, que declara estado de emergência no município e estabelece medidas para enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus, apresenta, em seu artigo 16, diretrizes específicas para a Secretaria Municipal de Educação. Entre essas diretrizes, destaca-se: 1) a obrigação de capacitar os professores para atuarem como orientadores dos alunos, proporcionando-lhes informações essenciais para a prevenção da doença, 2) a realização de mutirões de orientação direcionados aos responsáveis e alunos, 3) a exploração de alternativas para garantir o fornecimento de alimentação aos estudantes, 4) a promoção da interrupção gradual das aulas na rede pública, acompanhada de orientações aos responsáveis e alunos acerca da COVID-19 e das medidas preventivas e 5) a orientação às escolas da rede privada para que adotem procedimentos similares e a implementação de medidas voltadas para a operacionalização do ensino a distância.

Como primeira medida de enfrentamento à situação pandêmica, a Instrução Normativa nº 13/2020, dispôs sobre medidas transitórias e antecipou o período de recesso das unidades educacionais da rede municipal de ensino direta e parceira, além de adotar medidas para o funcionamento das unidades educacionais, visando reduzir os riscos de infecção pela Covid 19 - coronavírus aos estudantes, educadores e demais pessoas que trabalham ou frequentam os espaços sob a gestão da SME/SP. Após o adiantamento do período de recesso dos profissionais em educação, a SME/SP dispôs sobre medidas de atendimento aos bebês, crianças e estudantes da RME/SP a partir do atendimento remoto através da plataforma online Google Sala de Aula. Durante o ano letivo de 2020, as unidades escolares permaneceram abertas sob sistema de rodízio entre os gestores educacionais (diretores, assistentes de direção e coordenadores pedagógicos) e auxiliares técnicos de educação (ATE) para atendimento ao público e entrega de cestas básicas aos estudantes matriculados na rede municipal.

As medidas de atendimento remoto emergencial perduraram durante o segundo semestre letivo de 2020, com o ainda crescente agravamento de casos de COVID-19 no Brasil. Em 2021, por determinação do governo do Estado, a SME/SP adotou como medida a retomada gradual de atendimento presencial nas unidades escolares independente da curva de contágio do vírus. O início do ano letivo de 2021 foi marcado por tensões e inseguranças dos profissionais em educação, que ainda não tinham sido contemplados pela campanha de vacinação iniciada contra o vírus SARS-COV-2.

Este período foi marcado por um movimento de greve¹⁶ na rede municipal que perdurou cerca de três meses durante o primeiro semestre de 2021, dificultando também que as entrevistas ocorressem antes do mês de maio deste ano: parte dos profissionais em educação tinha retornado ao atendimento presencial e parte se encontrava em greve. Havia muita tensão entre os profissionais em educação por conta do retorno gradativo das aulas durante o período pandêmico, marcado também pelo lento processo de imunização proposto pelo Governo do Estado de São Paulo.

Com a reconfiguração da proposta inicial de execução deste trabalho, diretamente vinculada aos desafios pandêmicos e isolamento social que acarretou variadas dificuldades de acesso a professoras que concordassem em participar das entrevistas, recorri à minha rede de contatos diretos de professoras da rede municipal de São Paulo que me auxiliaram na indicação de possíveis candidatas para efetivação das entrevistas.

A comunicação com as possíveis entrevistadas ocorreu por contato telefônico, e-mail e mensagens via rede sociais. A indicação por terceiros facilitou meu acesso a diferentes professoras da RME/SP, que trabalham em unidades escolares em localidades distintas na cidade de São Paulo, mas muitas das indicadas mostraram-se receosas em participar da pesquisa mesmo após explicar que se tratava de uma pesquisa de mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Dentre as diversas tratativas com as professoras indicadas, e com o intuito de não estender o período de realização das entrevistas para além do proposto no cronograma de pesquisa, realizei cinco entrevistas com professoras de educação infantil e ensino fundamental I (PEIF) da RME-SP de maio de 2021 até março de 2022.

Outro aspecto de destaque é que as entrevistas via plataforma remota ocorreram fora do horário de trabalho das professoras, que haviam retornado ao trabalho presencial em suas

¹⁶ Intitulada “greve pela vida”, os profissionais de educação da RME/SP reivindicavam condições de trabalho remoto e acesso/permanência dos estudantes às plataformas online enquanto não houvesse avanços nas campanhas de vacinação contra a COVID-19. Neste período de greve os índices diários de óbitos no Brasil chegaram ao exorbitante número de 3 mil óbitos diários (<https://covid.saude.gov.br/>)

unidades escolares, exigindo uma constante e necessária adaptação de dias e horários, alinhada tanto às suas rotinas quanto à minha disponibilidade. Em algumas ocasiões, os encontros remotos precisaram ser cancelados pelas professoras devido a questões de saúde relacionadas à pandemia, dado que o persistente aumento no número de contágios e óbitos também impactou diretamente as participantes deste processo. Duas das professoras entrevistadas cancelaram o agendamento inicial da entrevista devido à contaminação por COVID-19, enquanto uma delas perdeu um familiar próximo, levando ao reagendamento do encontro online previamente marcado.

Para a realização das entrevistas me utilizei da plataforma Google Meet, associada à ferramenta de gravação presente na plataforma, fator importante para transcrição posterior das conversas e análise do material empírico. Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 1) e consentiram oralmente com a gravação ao início de cada entrevista. Os arquivos de gravação foram encaminhados às professoras entrevistadas para que tivessem acesso ao material. O tempo de duração das entrevistas foi variado, durando, em média, 50 minutos, com a entrevista mais longa durando cerca de 1 hora e 30 minutos.

Algumas professoras se utilizaram do momento da entrevista para compartilhar situações de seus cotidianos que se costuravam aos questionamentos levantados. Do mesmo modo, outras professoras mostraram-se mais contidas, desenvolvendo timidamente suas respostas. Quando alguma entrevista avançava para questões que desviavam muito do roteiro semiestruturado proposto (ANEXO 2), procurei reorganizar minhas falas para inserir os assuntos previamente levantados sem cortar as falas das professoras naquilo que partilhavam.

Kauffman (1996) destaca que, para obter informações essenciais, o pesquisador deve se aproximar do estilo de conversação sem se envolver numa verdadeira conversa, assim, a entrevista é uma tarefa que demanda esforço constante. O objetivo da entrevista é romper com a hierarquia sem cair em uma equivalência de posições, mantendo distintos papéis entre entrevistador e entrevistado. Nesse processo, o pesquisador adentra o mundo do entrevistado sem assumir o seu lugar, buscando assim estabelecer uma dinâmica que permita uma troca de informações enriquecedora e respeitosa. Este princípio parte de um equilíbrio entre proximidade e distanciamento, essencial para garantir a qualidade e a profundidade das informações obtidas durante o processo de entrevista que contribuirá para uma compreensão mais rica do contexto estudado.

Para fundamentação das perguntas, me utilizei de roteiro semiestruturado construído a partir dos questionamentos que me propunha a pesquisar. O roteiro foi utilizado de maneira flexível, sem uma rigidez de execução das perguntas. Mantive uma postura de escuta atenta, respondendo possíveis questionamentos que surgiram tanto de ordem pessoal como profissional. Zago (2003) atenta ao fato de que, embora a entrevista possa se aproximar do estilo de uma conversação, é um trabalho que exige esforços a todo o momento. As questões a serem colocadas não são tão óbvias, e o roteiro não deve ser rígido nem linear, pois surgem imprevistos que podem apontar caminhos para a compreensão do fenômeno estudado.

Assim, as perguntas foram abordadas conforme o delineamento da entrevista e a partir das interações com as professoras. Em algumas situações, a temática de gênero foi abordada pela entrevistada anteriormente ao ponto direcionado a isso, em outras situações, as percepções das professoras sobre gênero tomaram forma apenas ao adentrarmos as perguntas específicas sobre a questão.

Como elencado anteriormente, considerei a perspectiva de entrevista compreensiva conforme definida por Zago (2003), de que quando o pesquisador se engaja formalmente, o objetivo da investigação é a compreensão do material que descobre em contextualização com os objetivos previamente definidos para a pesquisa. Após a execução das duas primeiras entrevistas, revisei o roteiro semiestruturado, atentando-me ao que era necessário reformular ou mesmo repensar para as dinâmicas dos próximos encontros.

Durante as entrevistas, me esforcei, em um primeiro momento, para estabelecer uma relação de confiança com as entrevistadas explicitando que se tratava de uma pesquisa de mestrado em Educação sobre os documentos da SME/SP para a educação infantil em diálogo com as práticas pedagógicas das professoras desta rede. Durante os convites às entrevistadas não foquei na palavra *gênero* como uma dimensão central da pesquisa para que isso não influenciasse suas respostas posteriores, embora constasse no TCLE o título da pesquisa onde aparece o foco nos estudos de gênero.

Outro aspecto de relevância decorre de minha condição enquanto servidora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP), estabelecendo certa cumplicidade com as entrevistadas ao longo das conversas. Ao tratarmos sobre a RME/SP era bastante presente o sentimento de familiaridade. Notei que elas se utilizaram da entrevista também para comentar sobre pontos de discordância com a SME/SP em forma de desabafo, como a superlotação das turmas, a pouca oferta de vagas em cursos de formação continuada e o exaustivo momento de trabalho remoto em conjunto com o trabalho presencial. Mais uma vez ficou evidente um

desafio muito presente em minha trajetória na pós-graduação e na construção desta dissertação: a necessidade de me distanciar do papel de professora, numa prática reflexiva constante entre os limites entre o ser professora e o ser pesquisadora, mas na compreensão de que por vezes os papéis se entrelaçam.

A transcrição da gravação das entrevistas foi feita por profissional especializada, e o material foi revisado por mim posteriormente. Além da transcrição, utilizei um caderno de registros para anotação das minhas percepções durante as conversas, por vezes anotando alguma palavra que tenha se destacado, ou registrando possíveis sentimentos e gestos que as entrevistadas tenham apresentado. A partir deste conjunto de material empírico me esforcei para agrupar as falas das professoras conforme temáticas comuns coerentes com a pesquisa que me proponho a fazer, cruzando seus pontos de vista com a bibliografia elencada para fim de possíveis análises e algumas das conclusões desta dissertação.

Reforço, por fim, que a crise sanitária mundial impôs reflexões e adaptações significativas ao processo de condução das entrevistas e escolha das professoras entrevistadas. O distanciamento social influenciou diretamente a interação entre pesquisador e entrevistado, impossibilitando a dinâmica tradicional de encontros presenciais e impondo limites ao processo de análise do material empírico, que ficou limitado às entrevistas realizadas através de plataformas online.

O contexto de pandemia impulsionou uma abordagem metodológica reflexiva, considerando não apenas as limitações enfrentadas à época, mas também as implicações psicossociais e éticas inerentes à realização dos encontros em um cenário tão sensível. Nesse sentido, o entendimento do impacto da pandemia na dinâmica das entrevistas não apenas dá sentido à compreensão do recorte das análises aqui delineadas, mas pode contribuir para repensarmos os limites das estratégias metodológicas adaptáveis a contextos desafiadores, como o vivenciado durante a crise sanitária da COVID-19.

8.3. Perfil das professoras entrevistadas

Após superar alguns desafios ao iniciar o processo de desenvolvimento das entrevistas, concluí um total de cinco entrevistas com professoras da RME/SP. Ao reformular o projeto, optei por não estabelecer um número específico de entrevistas para o desenvolvimento da pesquisa. Essa decisão foi pautada na ideia de que o acúmulo de material empírico ao longo dos

processos de entrevistas forneceria indícios sobre a necessidade de realizar novos encontros. Neste capítulo, apresento um breve perfil das professoras entrevistadas, reconhecendo que esse panorama proporciona relevante pano de fundo para as percepções por elas apresentadas, propiciando uma compreensão mais aprofundada do contexto de onde partem.

Três das cinco professoras entrevistadas possuem acúmulo de cargos, sendo que duas destas atuam com os dois cargos na RME/SP e uma possui acúmulo de cargo na rede municipal de São Caetano do Sul, fator especialmente relevante ao refletirmos sobre os momentos de formação continuada e o acesso aos espaços formativos das unidades escolares.

Das cinco professoras entrevistadas, três se autodeclararam brancas¹⁷ e duas professoras se autodeclararam pretas. O momento de autodeclaração ocorreu sempre ao início de cada entrevista, durante o ponto de apresentação.

Apenas duas professoras entrevistadas tinham, à época da realização, tempo de carreira no magistério acima de 10 anos. Todas são graduadas em Pedagogia que é, atualmente, a titulação mínima para ingresso e provimento dos cargos de Professor de Educação Infantil (PEI) e Professor de Educação Infantil e Fundamental I (PEIF) na RME/SP.

Quadro 3: perfil geral das entrevistadas

Nome ¹⁸	Sexo	Cor ou Raça (IBGE) ¹⁹	Idade	Formação	Acúmulo de cargos	Tempo de carreira
Luana	Feminino	Branca	54	Magistério Graduação em Letras e Pedagogia	Não	8 anos
Rosa	Feminino	Branca	55	Magistério Graduação em Pedagogia	Sim, na RME/SP	Cargo 1: 17 anos Cargo 2: 14 anos
Fernanda	Feminino	Preta	47	Magistério Graduação em Pedagogia	Sim, na RME/SP	Cargo 1: 22 anos Cargo 2: 17 anos
Andréia	Feminino	Branca	37	Graduação em Comunicação Social – Rádio e TV Graduação em Pedagogia	Não	6 anos

¹⁷ Para fins de análise será considerado o fator cor/raça conforme definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

¹⁸ Todos os nomes são fictícios conforme Termo de Consentimento e Livre Esclarecido

¹⁹ Auto atribuição das entrevistadas

Tatiane	Feminino	Preta	30	Graduação em Pedagogia	Sim, em redes distintas	Cargo 1: 8 anos Cargo 2: 8 anos
---------	----------	-------	----	------------------------	-------------------------	------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora

A primeira professora entrevistada foi Luana, que se autodeclarou como mulher branca. Luana tem 54 anos de idade e atua há oito anos como professora da rede municipal de São Paulo. Anteriormente a se efetivar nesta rede, lecionou por seis anos na rede estadual como professora contratada. Conheci Luana ao trabalharmos no mesmo Centro Educacional Unificado (CEU) em anos anteriores, embora em unidades escolares distintas, e foi uma das entrevistadas com quem fiz contato direto. Luana prontamente se colocou à disposição para agendarmos a entrevista e, após conhecimento e assinatura do termo de consentimento, organizamos um horário fora de seu período de trabalho para realização.

A entrevista ocorreu via plataforma *Google Meet* e foi gravada para revisitação, como destacado anteriormente. Luana inicialmente mostrou-se tranquila, mas ao decorrer da pesquisa notei certo desconforto advindo da entrevistada, principalmente quando tratamos dos assuntos sobre gênero e documentos específicos da SME/SP para a educação infantil.

Nascida em São Paulo, capital, Luana é casada e tem três filhos com quem mora no bairro de São Mateus, zona leste de São Paulo. cursou o magistério quando tinha dois dos três filhos, aos 20 anos de idade, como uma possibilidade de ingresso rápido no mercado de trabalho, mas destaca que ser professora não era seu desejo inicial.

L: Na verdade, ser professora não estava na minha concepção, não era bem o que eu queria. Eu queria fazer Direito, só que de repente eu me vi numa situação que eu precisava trabalhar e pela idade também [...] então, colocando na balança, eu ponderei e vi que se eu optasse por ser professora seria mais rápido e me daria um retorno a curto prazo.

Após concluir o magistério lecionou por pouco tempo nos anos iniciais do ensino fundamental e obteve a oportunidade de bolsa de estágio em um programa da rede estadual denominado *Escola da Família*²⁰. Com a parceria do Governo do Estado com instituições privadas do ensino superior, Luana financiou sua graduação em Letras e tomou gosto pela profissão docente. Neste programa teve contato com jovens estudantes e suas famílias aos finais de semana. Fazia pontes entre unidades escolares do território, estagiários e espaços

²⁰ O Programa Escola da Família foi instituído via Decreto nº 48.781, de 07 de julho de 2004.

socioculturais ao mesmo tempo em que atuava como professora substituta cobrindo aulas eventuais. Passou, assim, alguns anos vinculada à rede estadual de ensino antes de ingressar em uma escola de educação infantil na Prefeitura de São Paulo. Foi no ingresso em uma escola de educação infantil que Luana se deparou com um novo cenário:

L: Quando eu prestei o concurso eu estava um pouco entristecida, me sentindo desvalorizada com o Governo do Estado, porque além de você ser contratada, você era submetida todo ano a uma prova. Se não passasse ficava 200 dias letivos sem entrar em sala de aula. E aquilo foi me enfraquecendo, era uma tortura, porque no final do ano eu tinha que fazer a prova e passar. Eu passei, sempre passei, mas aquilo não entrava em mim. Aí eu pensei assim, já que eu vou estudar para passar numa prova onde eu não sou efetiva, eu vou me dedicar e vou passar no concurso da Prefeitura. Foi o que eu fiz, me dediquei e passei no concurso da prefeitura. E vou te falar a verdade, cá de paraquedas. No primeiro dia eu tremi e falei “*gente que mundo é esse?*” As crianças “*Oh, prô. Oh, tia, não sei o que*” totalmente diferente de você lidar com adolescentes, mas eu amei. Eu sou muito fácil de me adaptar, eu sempre fui aberta ao novo, me adaptei e na educação infantil eu fiquei.

Quando questionada sobre interesse em exercer funções de gestora educacional na RME/SP, Luana disse almejar o cargo de diretora de escola, pois teve experiência como assistente de direção escolar. Para ela é importante ter as vivências dos cargos de gestão escolar a fim de ter outra visão sobre o trabalho na escola e as dificuldades sofridas também pela equipe gestora.

Embora não tenha participação ativa em grupos religiosos ou sindicais, é perceptível seu engajamento político em falas sobre a luta da categoria dos profissionais em educação na conquista e manutenção de direitos.

Assim como Luana, outra professora entrevistada não tinha na docência a sua primeira escolha de campo de trabalho. Rosa tem 55 anos de idade e se autodeclarou como mulher branca. É servidora efetiva em dois cargos na RME/SP, sendo um dos cargos lotado em uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e o outro cargo lotado em um CEI (Centro de Educação Infantil). Ambos os cargos efetivos de Rosa estão em unidades escolares de um CEU localizado na zona leste de São Paulo. Eu me comuniquei com Rosa por indicação de Luana e, por ser uma professora com acúmulo de cargo em um CEI, considerei que seu depoimento traria importantes pontos à pesquisa em vista dos diferentes espaços de educação infantil que circula enquanto professora

Rosa é casada e não tem filhos. Antes de trabalhar no município de São Paulo lecionou na prefeitura de Suzano por seis anos, e anteriormente a isto, trabalhou na extinta TELESP. À época da entrevista Rosa contou que estava em processo de readaptação funcional em vista de

um quadro de saúde que impactou sua coluna, muito possivelmente desenvolvido nos anos de atuação na educação infantil ao ter que carregar os bebês da creche no colo.

Rosa comenta que na educação formal encontrou um senso de construção de coletividade e acolhimento entre os estudantes e a comunidade, diferentemente do que acontecia em seu trabalho anterior na TELESP. Tanto Rosa quanto Luana comentam que escolheram, inicialmente, o ingresso na educação infantil por julgarem ser um trabalho menos desafiador, o que se desmistificou com o passar dos anos, ao descobrirem a complexidade dos cotidianos da educação infantil.

C²¹: Mas tem um motivo específico de você achar mais interessante o trabalho na educação infantil?

R: Eu gosto muito do (ensino) fundamental também, porque no fundamental a gente consegue discutir mais, até realizar debates mais aprofundados com as crianças, mas eu tinha muita vontade de conhecer a educação infantil, de trabalhar. E quando eu assumi o concurso para educação infantil eu fiquei muito satisfeita, até porque tem pessoas que pensam que bebês e crianças é só o cuidar. E não é. O cuidar e o ensinar eles são indissociáveis.

Sobre sua participação em grupos religiosos Rosa se coloca como universalista, não se identificando com uma religião específica, embora cite o budismo e o espiritismo como referências religiosas. Rosa diz não participar ativamente de nenhum grupo sindical, mas acompanha os chamados à categoria sempre que possível. Comenta que tem proximidade com grupos políticos considerados de esquerda nas redes sociais, como WhatsApp e Facebook.

Mesmo que não participe ativamente das lutas sindicais, Rosa posicionou-se contra o governo federal do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019 a 2022) e os retrocessos por ela percebidos nesta gestão, principalmente nas políticas de cortes de verbas na educação.

Durante a entrevista, Rosa apresentou em suas respostas sua visão de educação como um espaço fomentador do pensamento crítico, tanto entre as crianças como junto às comunidades em que cada escola está inserida. Por este motivo ela diz não almejar outra função na RME/SP, além de docente, ao dizer “*prefiro ficar com as crianças*”. Entre os dois cargos efetivos na rede municipal de São Paulo, Rosa circulou por várias escolas da zona leste até conseguir vaga em uma unidade escolar mais próxima à sua residência, onde atuou nos últimos anos.

Fernanda foi a terceira professora entrevistada. Ela tem 47 anos de idade e se autodeclarou como uma mulher preta. Possui 22 anos de magistério só na RME/SP. Minha

²¹ Pesquisadora

aproximação com Fernanda ocorreu através de indicação de uma professora que atuava na mesma unidade escolar em que, à época, eu atuava como professora.

A conversa com Fernanda foi a mais longa entre todas as entrevistas realizadas, durando cerca de 1 hora e 30 minutos. Ao decorrer da entrevista Fernando levantou diversas temáticas, discorrendo sobre suas práticas junto às crianças de maneira mais detalhada que as outras professoras entrevistadas.

F: Eu sou de uma família bastante pobre, bastante simples, que achava que estudar até oitava série era mais que suficiente. Minha mãe disse várias vezes que... minha mãe é faxineira, se aposentou como faxineira, e ela dizia que para ser faxineira a gente não precisava ter mais que a oitava série. E eu nunca desdenhei do trabalho dela, mas eu nunca quis ser faxineira. Porque eu via algumas pessoas humilhando ela. O trabalho dela era considerado segunda linhagem, como se fosse menos importante. E eu briguei muito, tive que sair de casa com 17 anos porque ela não queria que eu estudasse, ela achava bobagem estudar, "*burrice, burrice, gastar tempo atoa*" ela falava. Na época passei no Liceu de Artes e Ofícios para fazer desenho em Arquitetura, uma coisa assim, eu não lembro mais, faz muitos anos, eu tinha só 14 e passei no Magistério. Aí meu pai falou para mim: "Vou falar para você que você pode fazer alguma coisa que te faça feliz ou alguma coisa que te dê dinheiro, você tem que escolher o que você quer para sua vida porque você já tem aí duas opções, duas opções gritam em sentidos diferentes". Eu sou voluntária na educação desde os nove anos [...] eu era voluntária no Centro Cívico e no Centro Cívico eu era responsável por empréstimos na biblioteca. Eu ajudava nas aulas de Educação Física do Ciclo Básico I porque a professora não dava conta, porque eram 45 crianças. Eu ajudava nas festas, eu ajudava nas formaturas das crianças pequenas e eu sempre estive muito envolvida com isso. Então, foi natural para mim ir para o Magistério.

Por meio de experiências com a educação formal e não formal, Fernanda obteve suporte financeiro para estudar. Aos 14 anos de idade trabalhou como voluntária em uma associação de educação não formal, onde teve acesso a livros de Emília Ferrero e Piaget por influência de outros educadores. Fernanda comenta que a trajetória no trabalho docente foi uma fuga da realidade dura onde cresceu, marcada pela violência no bairro em que morava com sua família, no extremo leste da cidade de São Paulo.

F: Eu escolhi entrar na educação porque eu entendo que a educação foi o que quebrou meu círculo de pobreza. Por que quebrou meu ciclo de pobreza? Porque esse povo maluco que estudava, que me fazia ler etc. e tal, era um povo maluco que também não tinha base nenhuma. Morava na favela da Santa Inês, ali no Ermelino Matarazzo, mas lia, lia muito. Os caras liam em várias línguas porque eles queriam quebrar esse processo. Eu tinha 14, eles tinham 22, 32, 52.

Fernanda se coloca como uma professora não convencional, atribuindo isto à sua trajetória de vida antes de ingressar na RME/SP e na breve experiência que teve no Movimento

de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). Para Fernanda, muitas professoras têm visões romantizadas das crianças e da comunidade escolar, comentando a visão de uma concepção de “criança cor de rosa”, ou seja, a idealização de uma forma única de ser criança e viver a infância. Quando questionada sobre exercer outras funções dentro da SME/SP afirma não ter interesse:

F: Camila, minha língua não cabe na boca. Toda vez que entra uma gestão de esquerda eu sou convidada e toda vez eu falo: “*não, obrigada, eu sou feliz na sala de aula*”. E o meu filho falava para mim: “Você não pensa em sair da sala de aula?”. Eu falava: “Você não tem noção do que é isso”. Você tem que vender a alma para ficar nesses carguinhos e eu não quero isso. *Na sala de aula sou rainha, eu tenho um poder político na sala de aula que eu não tenho em nenhum outro lugar.*

Ao longo da conversa, embora não negue a importância dos espaços coletivos de formação, Fernanda afirma ser com o seu agrupamento de crianças o melhor espaço de formação, no conjunto com as crianças e nas interações diárias entre *adulto e criança* e entre *crianças*.

Contatei a próxima entrevistada através de um grupo de WhatsApp de profissionais da educação da rede municipal de São Paulo de que faço parte. Após convidá-la a participar da e apresentar o termo de consentimento, Andréia aceitou o convite e marcamos a reunião para os dias seguintes.

Andréia se autodeclarou como mulher branca e tem 37 anos de idade. É solteira e não tem filhos. Embora mais jovem que as entrevistadas anteriores, ao longo da entrevista compartilhou das incertezas prévias em seu campo de formação profissional, até chegar à profissão docente atual.

A: Eu me formei no ensino médio em escola pública, na região sul de São Paulo, região do Grajaú. Não tinha condições de pagar uma faculdade particular, fiz um cursinho popular e aí demorei uns três anos para descobrir a profissão ideal. Tentei faculdade pública e não conseguia, até que entrei no PROUNI. Consegui uma bolsa cem por cento no PROUNI [...] como tinha amigos na área eu escolhi Comunicação Social. Então eu fiz primeiro Comunicação Social, Rádio TV, mas sempre pensando na Pedagogia. Acabei não atuando na área e depois que me formei decidi fazer Pedagogia.

Anteriormente ao ingresso via concurso público na RME/SP atuou por seis anos como professora contratada em um CEI conveniado na região de Perus, zona noroeste da cidade de São Paulo. Anteriormente, seu primeiro contato na área docente foi a atuação como professora de educação infantil no município de Itanhaém. A mãe de Andréia trabalha como cozinheira em uma escola pública na região de Caieiras, onde Andréia mora atualmente. Embora afirme

não participar de grupos religiosos específicos ou sindicais, Andréia é a única dentre as cinco professoras entrevistadas a afirmar participar de todas as greves chamadas pelas entidades sindicais do funcionalismo público municipal.

Ainda que tenha prestado o último concurso de acesso e provimento para o cargo de coordenador pedagógico na RME/SP, Andréia diz preferir o trabalho com as crianças “*mesmo com todas as dificuldades*”, conforme mencionado por ela. A entrevista com Andréia foi a mais rápida dentre as cinco professoras entrevistadas. Suas respostas foram bastante sucintas, aprofundadas apenas quando a instigava a comentar mais sobre o assunto abordado.

A última professora entrevistada foi Tatiane, que tem 30 anos de idade e se autodeclarou como mulher preta. Atualmente Tatiane mora com a mãe na região da Bela Vista, bairro central da cidade de São Paulo e se apresentou como mãe solo, comentando sobre as dificuldades por ela percebidas em vista do acúmulo de cargos como professora na rede municipal de São Paulo e na rede municipal de São Caetano do Sul. Segundo Tatiane, é com o apoio de sua mãe que cria sua filha de quatro anos de idade.

Dentre as entrevistadas Tatiane foi a única a apontar participação ativa em um grupo religioso, afirmando participação ativa na Igreja Católica desde pequena. Ela mencionou a participação na igreja como influência direta em sua escolha pelo curso de Pedagogia, conferindo peso à aproximação com as crianças durante as aulas de catequese que exerce na igreja.

T: Quando eu era criança eu queria ser médica, falava para todo mundo: “ah eu quero ser médica”. E aí eu oscilava, a princípio eu queria ser auxiliar de limpeza, me inspirava muito na minha mãe, ela sempre foi tudo, eu sempre a admirava muito. [...] desde pequena já percebia essas discussões sociais, de valorização, aí eu comecei a perceber também que medicina era muito distante para mim pela minha realidade social, porque eu tinha que me manter, estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Fazer medicina era impossível, não tinha ninguém para me financiar. Eu tenho uma amiga que começou a fazer Pedagogia e falou para mim que estava gostando muito, e eu gostava de ensinar. E por ser uma área que você possa trabalhar com crianças, porque eu já vinha de um trabalho muito frequente com adultos (trabalhei em RH). Eu já tinha trabalhado com criança, eu tive experiência na Igreja com a catequese para crianças. A Educação Infantil religiosa da Igreja Católica. Aí eu comecei a fazer faculdade e comecei a gostar bastante.

Tatiane menciona que está na educação infantil *por escolha*, pois se identifica com as propostas para as infâncias. Tanto na rede municipal de São Paulo, como na rede de São Caetano do Sul, atua como professora com crianças de zero a seis anos de idade. Antes de acessar a RME/SP via ingresso por concurso público, Tatiane, assim como Andréia, trabalhou

por um ano como professora contratada em um CEI conveniado da região central da cidade de São Paulo.

Desde que ingressou como professora concursada na RME/SP, ela atua na mesma unidade escolar, fato que marca sua percepção da identidade de trabalho coletivo da escola em que se encontra, fornecendo com bastante propriedade elementos concretos dos espaços e das práticas que ali se configuram.

As entrevistas realizadas com as cinco professoras proporcionaram identificação de pontos de convergência entre as participantes, especialmente no que se refere aos documentos da SME/SP, aos espaços destinados às infâncias na educação infantil, às relações com as famílias e às condições de trabalho. São estes os elementos que fundamentaram a construção dos capítulos subsequentes.

As expressões e perspectivas das professoras entrevistadas formaram a base para a análise do material, promovendo o cruzamento de olhares entre o material empírico das entrevistas e os referenciais teóricos delineados acima. Esse entrelaçamento considerará os estudos de gênero, infâncias e políticas públicas, destacando o ponto de vista das professoras enquanto agentes implementadores das políticas em nível micro, compreendendo não apenas os momentos de convergência das percepções que apresentam, mas também as significativas nuances que permeiam suas experiências individuais e coletivas nos espaços educativos que ocupam enquanto professoras das infâncias.

9. OLHARES CRUZADOS

9.1. Documentos da RME/SP para as infâncias: entre o conhecido e o despercebido

Neste capítulo de análise do material empírico relacionarei as dinâmicas entre as professoras enquanto agentes implementadores diretos das políticas públicas e suas percepções sobre suas ações com as crianças. Maynard-Moody e Musheno (2003) apontam como características do trabalho da linha de frente duas dinâmicas: a primeira que corresponde à interação com o cidadão-usuário, no caso desta pesquisa, das professoras com as crianças, e, a segunda, com o “sistema”, aqui compreendido como as diretrizes formais da política e seus elaboradores nos escalões superiores.

Sobre a efetivação da política pública curricular do município de São Paulo, o documento Currículo da Cidade: Educação Infantil destaca:

Compreendemos que as orientações curriculares expressas por um documento só se efetivam nas práticas cotidianas, na relação entre gestoras(es), professoras(es), funcionários, familiares/responsáveis, bebês e crianças (SÃO PAULO: SME/COPEP, 2019, p. 14).

Os trabalhos de Lipsky (1980) e Oliveira (2014) convergem no entendimento de que a política pública é aquela que efetivamente é implementada, sendo sua execução através de uma série de decisões sucessivas, não necessariamente coordenadas. Exercer controle absoluto sobre esse processo é impraticável, o que ressalta a importância do que ocorre em âmbito local e o papel desempenhado pelos agentes implementadores, especialmente aqueles na base e em contato direto com os cidadãos, usuários ou destinatários das políticas (OLIVEIRA, 2019).

Retomando Ball e Bowe (1992), para quem a política está sujeita à interpretação e recriação no contexto da prática, onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original, apoio-me em Mainardes (2006) em sua compreensão de que as políticas não são apenas “implementadas” dentro desta arena (contexto prático), mas são sujeitas à interpretação e à recriação.

Luana compreende que há uma liberdade em suas ações junto com as crianças, mas que esta liberdade é guiada pelo documento curricular que serve como parâmetro.

L: Eu tenho essa liberdade da minha sala. Eu fecho a porta e trabalho. Mas eu vejo sim uma estrutura que você tem que seguir. É uma liberdade que você tem aquele parâmetro. Você tem a sua liberdade, mas você tem que seguir aquele parâmetro que é comum a todos (o currículo).

Viñao-Frago (2006) aponta que há uma cultura escolar que se sobrepõe às determinações políticas hierarquicamente superiores e em que prevalecem vozes que não as dos principais envolvidos (ANJOS, OLIVEIRA, GOBBI, 2019, p.48). No entanto, no decorrer de suas construções, os documentos para a Educação Infantil municipal de São Paulo apresentam uma linha elaboração bastante dialógica com as práticas vivenciadas pelas professoras com os meninos e meninas nos espaços para as infâncias.

Para Sacristán (2008), o conceito de currículo é entendido como “práxis”, que se baseia em um documento escrito, mas que só existe de fato ao ganhar forma e conteúdo no cotidiano escolar. O documento curricular para a educação infantil, embora planejado por gestores interessados em alcançar resultados consistentes com os objetivos da organização, traz em sua formulação um grupo de estudos e práticas pedagógicas que contou com a participação de

gestores pedagógicos e educadores. Estes espaços de formulação de políticas não são neutros, ao contrário, são marcados por tensões e disputas.

Ao formular a noção de interpretação e de tradução, Ball et al. (2012) partem da premissa de que os profissionais que atuam na escola – especialmente os professores – atribuem sentido às políticas públicas, uma vez que tais sujeitos realizam uma leitura ativa da política. Nesse processo, a maneira pela qual a política é apresentada para e por esses sujeitos importa, porque tal exposição – a atuação – é que, em grande medida, explicará as diferentes traduções e interpretações que serão produzidas. Assim, a política, da forma como está anunciada institucionalmente nos documentos, nas normas, nos regulamentos e nos marcos regulatórios, não pode ser simplesmente implementada, mas complexamente interpretada, traduzida e negociada por professores que têm as suas histórias, formações profissionais, condições individuais em contextos diversos que ocorrem, ainda, concomitantemente com outras políticas.

Considerar as formulações de políticas públicas municipais da educação infantil, e os recortes que trazem sobre gênero em conjunto com os olhares de quem as vivencia cotidianamente é, portanto, relevante para compreendermos os espaços e educadoras das infâncias como fundamentais na ruptura de padrões sociais pré-estabelecidos. Os documentos Currículo da Cidade: Educação Infantil e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, apresentam em seu cerne leituras que embasam o fazer pedagógico e apresentam situações para que educadoras e educadores repensem suas práticas com os meninos e meninas.

Educar as crianças numa perspectiva compreensiva sobre sexualidade e gênero é construir questionamentos sobre situações do dia a dia e tomar decisões apoiadas em informações, discussões e posicionamentos (SÃO PAULO, SME/COPED: 2019, p.52).

Luana demonstra desconforto ao dizer que conhece pouco os documentos da RME/SP. Cita, como publicações mais presentes nos espaços de formação, o Currículo da Cidade: Educação Infantil e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, mas afirma que nunca os leu na íntegra, não reconhecendo possíveis avanços nas discussões sobre gênero nestes.

L: Olha, ele (currículo) tem pontos, considera a criança no seu espaço, a criança traz a cultura dela. Ele tem esses pontos, acho importante isso. Agora a questão de gênero eu ainda não vi, não sei te dizer.

Ainda que afirme “*pisar em ovos*” ao tratar da temática de gênero, Luana cita alguns momentos em que presenciou situações práticas nas quais teve que intervir junto às crianças, como no manuseio de brinquedos e em brincadeiras. De modo geral não considera que há uma

divisão entre meninos e meninas nas propostas que executa com as crianças, considerando a educação infantil um espaço privilegiado para as interações entre meninos e meninas e para as descobertas através das brincadeiras.

L: [...] hoje em dia as famílias, aquela concepção de família mudou muito. Papai, mamãe, irmãozinho... não. Família é a que acolhe. Pode ser dois pais, duas mães, avó, tio. Então, eu abordo assim, por exemplo: se um menino pegou uma boneca e quer brincar com aquela boneca, ou quer brincar de panelinha, o que eu coloco para eles brincarem, aí vem aquela história: 'mulherzinha, mulherzinha'. Então o que eu falo é: não é mulherzinha, papai pode fazer comida. O papai pode cuidar do irmãozinho mais novo, não é só a mamãe que cuida. Mamãe pode sair para trabalhar e o papai ficar em casa cuidando de vocês. Eu abordo dessa maneira. E se o menino quer brincar de panelinha qual o problema se ele quer ser cozinheiro? Vamos fazer todo mundo, vamos todo mundo fazer comidinha. Vamos ver quem faz comidinha mais gostosa, vamos ver os ingredientes que cada um põe. E por aí eu vou.

Esta fala de Luana fornece pistas sobre o que entende sobre gênero e sobre sua prática. O desconhecimento das políticas públicas municipais curriculares para a educação infantil não a impede de criar estratégias para trabalhar questões de gênero em suas propostas com as crianças, mas o afastamento dos espaços de formação continuada e o desconhecimento da documentação pedagógica criam barreiras para que não se sinta segura para falar sobre o assunto.

Rosa, embora entenda que os espaços coletivos de formação sejam significativos para avanços das práticas sobre gênero em uma instituição escolar, considera que a abordagem sobre estas questões recai no campo individual, ficando a critério de cada educadora, em seus planejamentos e projetos, apresentar propostas que rompam com as diferentes desigualdades.

R: Hoje em dia, se eu for falar da escola hoje, acho que o trabalho dessas questões é individual. Mas eu acho que tem... a gente precisa levar essa temática (de gênero) para dentro da escola para que haja essa discussão e que seja trabalhado coletivamente, eu acredito. Mas se não tivesse coletivo, eu acho que individualmente fica bem difícil trabalhar porque a comunidade vai cobrar. [...] Eu acho que o grupo (de professoras) ainda não se mostrou pronto para discutir, mas como a temática está muito em alta, eu acho que precisa ser levado, discutido e abordado, sim.

A afirmação de Rosa “*a comunidade vai cobrar*” reforça a importância da existência de espaços de discussão e formação na rede municipal que fomentem o pensamento crítico coletivo entre pares, tanto entre educadores, como entre educadores e familiares. As ações das professoras sobre as questões de gênero, com respaldo nas diferentes políticas públicas disseminadas pela instituição, justificariam práticas pedagógicas coletivas da unidade escolar

junto à comunidade e sociedade civil em geral. O que não quer dizer que não existirão conflitos, tensões e disputas em jogo.

Ao citar Matland (1995), a pesquisa de Exner, Lotta e Farah (2021) expõe que, quanto mais claros os objetivos de uma política, maior a probabilidade de se induzir um conflito na sociedade. Segundo os autores, o fortalecimento de grupos conservadores no debate sobre a integração de gênero no âmbito educacional é fruto de uma reação destes grupos a políticas educacionais que defendem, explicitamente, a escola enquanto defensora da igualdade de gênero entre homens e mulheres. “Talvez, se esses objetivos não fossem tão explícitos, não seria criado espaço para o conflito” (EXNER, LOTTA e FARAH, 2021, p. 43).

Na dimensão que trata sobre gênero e relações étnico-raciais, o documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP) discorre sobre o currículo e prática pedagógica no seguinte indicador:

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?

Durante a entrevista, Rosa disse conhecer alguns dos documentos da rede, citando o Currículo da Cidade: Ed. Infantil, Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana e o Currículo Integrador da Infância Paulistana como exemplos. Mas diz não se recordar de ter discutido sobre o ponto específico de gênero do Currículo da Cidade nos momentos de formação de sua unidade escolar, mencionando não ter aprofundado o estudo dos documentos em sua integralidade.

Rosa aponta o Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana como um dos documentos que considera de maior relevância dentre os publicados, no entanto, avalia que a utilização dos documentos nos momentos de formação ocorre de maneira fragmentada.

R: Eles (os documentos) são importantes, sim, mas acho que deveriam ser estudados como um todo e não dividido em partes. Fica fragmentado, precisava trabalhar todo o contexto, com todas as pessoas, todos os capítulos e assuntos. Fica parecendo uma obrigação e é aquela coisa dos saberes na gavetinha, fica tudo fragmentado e acaba de perdendo um pouco.

Apesar de evidenciar desconhecimento do documento em sua totalidade, Rosa menciona práticas com as crianças e reflexões presentes em seus planejamentos pedagógicos que estabelecem diálogo direto com as diretrizes documentais.

R: Eu gosto bastante de trabalhar livros que retratam sentimentos para que as crianças consigam ter um equilíbrio emocional forte, de modo que o menino

não precise pensar: “Ah, homem não chora, menino não pode chorar”. Por que não pode? É a menina, por que tem que tratar com tanta delicadeza? [...] Eu acredito em aprendizagens que levem as crianças a se questionarem, a não ter medo de expressar seus sentimentos, suas angústias e assim trabalhar principalmente o respeito um pelo outro, as diversidades e pluralidades que existem. Ninguém é igual a ninguém.

A fala de Rosa dialoga diretamente com o indicador “5.2 – Relacionamentos e atitudes” proposto pelo documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana:

5.2.4 É garantido a todos os bebês e crianças expressarem seus sentimentos, emoções, atitudes, preferências, sem restrições por serem meninos ou meninas?

Entre as entrevistadas, considero que Rosa foi a que mais demonstrou inibição. Suas respostas tornaram-se mais complexas à medida que a instigava a complementar sua linha de pensamento e conforme avançamos no diálogo. Diferentemente de outras entrevistadas, Rosa trouxe suas percepções sobre gênero apenas quando chegamos no ponto do roteiro que tratava sobre os documentos e as formações oferecidas dentro e fora do ambiente de trabalho.

Andréia aponta que o Currículo da Cidade: Educação Infantil é a principal referência durante os momentos de formação em sua unidade escolar, embora também manifeste desconhecimento acerca da presença de um ponto específico neste documento que aborde questões relacionadas a gênero.

A: Nos momentos de estudo aparece o Currículo da Cidade, mas não especificamente (a temática de gênero). Aparece, pelo que eu lembro que estudei, essa questão de não separar as atividades, não fazer essa separação do que é de menino, do que é de menina.

Apesar de não recordar o ponto específico no Currículo da Cidade que aborda a temática das relações de gênero e educação, Andréia expõe nesta fala a compreensão que possui sobre o conceito de gênero ao destacar as não distinções entre meninos e meninas. Nesse contexto, o documento curricular sugere:

Hoje as organizações não são baseadas em separação de meninos e meninas, da mesma forma como não há separação de brincadeiras e brinquedos. É possível ter um canto de fantasias e as crianças escolherem qualquer vestimenta ou acessório para usar? (SÃO PAULO: SME/COPED: 2019)

Como Luana e Rosa, Andréia entende que o repertório sobre gênero parte da construção de um repertório individual:

A: Eu vejo mais essas relações na prática, nunca assim em construir uma atividade, dentro de uma atividade... Eu acho que acaba aparecendo mais na hora das intervenções. Eu acho que, como nunca houve uma formação efetiva, a gente acaba vendo isso na prática a questão da relação de gênero. Por exemplo, não separar as crianças nas atividades: “ah, é só para meninos, só para meninas”, mas você acaba de ter que intervir. Cada profissional vai ter seu repertório para intervir.

Rizzato (2012) sugere que ter acesso à informação sobre os estereótipos de gênero, diversidade sexual e sobre os preconceitos presentes no dia a dia da escola nem sempre será suficiente para que educadores e educadoras se mobilizem de modo a intervir e transversalizar essas discussões em sua prática. Do mesmo modo, para Scott (1986) as concepções de crenças, padrões, valores e conceitualizações são estabelecidas previamente no imaginário dos indivíduos, socializados sob a ótica das estruturas de poder que ordenam a sociedade.

Sobre as políticas educacionais, Lima (2023, p. 232) destaca:

No caso das políticas educacionais, cuja implementação envolve níveis diferentes de gestão, cabe reconhecer a implementação da política como uma dinâmica mais complexa e permeável a fatores intervenientes, que envolvem as ideologias, aspectos cognitivos, valores e concepções de mundo, relacionados à formação docente, às práticas pedagógicas e à gestão escolar. Esta complexidade de relações desloca a preponderância das normas e disposições legais como estruturantes das políticas, realçando na análise a discricionariedade dos implementadores.

Fernanda demonstra muita propriedade em citar os documentos como referenciais para suas práticas durante toda a entrevista, elencando o Indicadores da Qualidade Infantil Paulistana como o principal entre eles. A professora considera o processo da AIP, promovido em conjunto com a comunidade, como fator de extrema relevância apresentado pela política pública municipal.

F: Eu penso que os documentos num geral são muito importantes porque eles respaldam um trabalho de pessoas loucas como eu, então eu gosto muito da documentação da Prefeitura de São Paulo, gosto muito mesmo, eu sempre que posso [...] dou para pessoas de outros lugares para eles verem como a gente... pelo menos na parte escrita, a gente está avançado, mas eu acho que nenhum documento é tão importante, tão importante quanto os indicadores, por quê? É nos indicadores que a gente fala, por exemplo, que a gente não pode ler histórias onde as meninas são sempre princesas, é nos indicadores que pergunta se a gente dá várias propostas para que meninos possam ser qualquer coisa e não só coisas que se acha de meninos. É nos indicadores que a gente fala sobre todas as religiosidades serem respeitadas, é nos indicadores que a gente fala “a minha escola é laica”, que defende equidade de gênero, o direito de meninos e meninas ao protagonismo infantil.

A fala de Fernanda demonstra conhecimento e a apropriação dos documentos da SME/SP para a educação infantil, destacados por ela, enquanto políticas públicas que discorrem sobre as mais variadas temáticas pertinentes à Educação Infantil, dentre elas as questões relacionadas a gênero, como exemplificado no indicador a seguir do Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP).

5.4.5 Existe também a escolha intencional de histórias que apresentem as meninas como aventureiras, heroínas e corajosas assim como personagens de princesas?

A professora enxerga que o documento, através do diálogo e debate com as famílias/responsáveis e comunidade escolar, fornece embasamento para avanços junto às propostas curriculares e ações desenvolvidas pelas unidades escolares, como é o momento de aplicação do Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana em sua primeira fase (de discussão em pequenos grupos e plenária).

F: [...] o Indique²², para mim, é uma obrigatoriedade. Eu amo a obrigatoriedade dos Indicadores, e quando São Paulo fez o documento com mais assuntos a serem tratados do que tinha o Federal, eu adorei. Adoro pensar que a gente tem mais dimensões, e que a gente tem dimensões que abordam, por exemplo, as questões de como a gente trata meninos e meninas.

Sobre a inclusão de novas dimensões em comparação ao documento publicado pelo Ministério da Educação (MEC), o documento dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana explicita:

A partir da utilização do documento publicado pelo MEC, Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, que apresenta sete dimensões de qualidade, o GT que preparou os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana adotou nove dimensões de qualidade [...]. Essa opção foi necessária para incluir questões que focalizassem as diversidades de gênero e de raça/etnia, aspectos já apontados como necessários a partir de outras experiências de aplicação de Indicadores de Qualidade realizadas em todo o país.

Alvarenga e Vianna (2021, p.17) destacam que a inserção da dimensão de gênero no documento paulistano “nasce com a demanda por questões raciais, a dimensão de gênero entra na intersecção, ainda que raça tenha tido mais força política e embasamento teórico”. O trabalho de Alvarenga (2020) destaca, também, que pautar no documento as diferenças e as desigualdades de gênero e étnico-raciais na Educação Infantil de São Paulo partiu de um grupo

²² O termo “Indique” refere-se ao documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana da SME/SP.

de mulheres-professoras “guardiãs da questão”, que se utilizaram do documento como um instrumento de luta e como opção política.

A professora Tatiane também destaca os documentos da rede municipal como importantes avanços de orientações voltadas às infâncias percebidas na escola, principalmente no diálogo que trazem sobre concepções de crianças e famílias.

T: Eu acho que os documentos servem para dar um bom embasamento para quem realmente está em sala, para quem realmente está na escola com as crianças. Eu gostei muito desse último “Currículo da educação infantil”, achei ele muito completo e trouxe muitas coisas do dia a dia da escola. Traz muito a visão do professor da educação infantil.

Sobre as discussões de gênero com base nos documentos da SME/SP, menciona a falta de engajamento que enxerga em suas colegas de trabalho para mudar reproduções dos padrões normalizados dentro da escola.

T: Vou falar por mim, no meu lugar de fala agora, eu sendo uma mulher negra, com uma classe social que eu conheço desde que eu era criança como menos favorecida, com uma série de questões, eu sei que eu trago na minha formação, inclusive como professora, mas mais pessoal também, a importância de se trabalhar questões de gênero e etnia. Porque é uma coisa que eu vivi enquanto criança. Hoje eu reconheço muitas ações das minhas professoras enquanto eu era criança como ações racistas. Então eu vejo a importância de se trabalhar com as crianças pequenas, desde muito pequenas, ações afirmativas. São questões que procuro ler, procuro me atualizar, por mais que eu saiba que é uma busca constante, que ela não tem fim.

Durante toda a conversa, Tatiane faz um recorte racial sobre as problemáticas percebidas por ela no ambiente escolar, tanto nas temáticas trabalhadas nos momentos de formação, como nas abordagens das políticas públicas trazidas nos documentos e nas práticas presentes em sua unidade de trabalho. As falas de Tatiane revelam que, embora a formulação e implementação da política seja essencial, ela se torna inalcançável quando não alicerçada em mudanças estruturais na dinâmica do trabalho.

Sobre os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, Tatiane menciona um apressamento para a realização da autoavaliação participativa, principalmente na dimensão 5 sobre questões étnico-raciais e de gênero: *“as pessoas pouco discordam, não querem debater”*. A professora entende, ainda, que a defasagem na formação sobre as temáticas que envolvam gênero atrasa os avanços pretendidos nas políticas: *“não é possível debater com qualidade sobre uma temática sobre a qual as pessoas não têm propriedade para falar e não compreendem o assunto”*.

As falas das professoras das infâncias aqui entrevistadas apontam fortemente para o rompimento de processos escolarizantes nos espaços das infâncias. Os estudos mais atuais da Sociologia da Infância permitem compreender a produção de políticas públicas para a Educação Infantil nos documentos da RME/SP, principalmente na gestão do ex-prefeito Fernando Haddad. Alvarenga e Vianna (2021) destacam que, embora em diálogo com as produções nacionais voltadas para as infâncias, a construção de uma política não é pensada fora das concepções políticas e ideológicas de uma gestão. As autoras relembram Fúlvia Rosemberg (2015) ao destacarem que ter documentos de política, por mais sofisticados e contemporâneos que se apresentem, não assegura resultados ou efeitos imediatos para o contexto da prática (ALVARENGA, VIANNA, 2021, p.17).

Uma interpretação possível das falas das professoras entrevistadas é de que estas possuem, mesmo ao afirmarem desconhecimento dos documentos em sua integralidade, bastante proximidade no que é difundido nas políticas públicas oficiais da SME/SP para a Educação Infantil, no que entendem por infâncias, crianças e os espaços destinados para a Educação Infantil paulistana. O compartilhamento, no momento das entrevistas, de práticas realizadas junto aos seus agrupamentos fornece pistas de que as professoras ratificam estas políticas em diversas de suas ações práticas.

Na compreensão que fazem sobre as temáticas de gênero presentes nos documentos, o desconhecimento do ponto específico não impede que as professoras entrevistadas compreendam que situações de separação entre meninos e meninas, seja em momentos de fila, nas brincadeiras e na distinção das formas de como meninos e meninas expressam seus sentimentos, já não cabem mais nos espaços da Educação Infantil. Cabe salientar que esta pesquisa se deu em momento em que foi impossibilitada a observação em campo do trabalho pedagógico das professoras entrevistadas, portanto, o limite metodológico desta pesquisa é a compreensão e interpretação que as professoras fazem das políticas educacionais e o que dizem sobre suas próprias práticas.

Este apontamento é importante para pensarmos que as políticas públicas não são exclusivamente rejeitadas ou tensionadas por seus executores, e sua implementação deve ser compreendida na dinâmica que revela e constrói trajetórias, conformando a costura entre temporalidades, subjetividades e territorialidades que revelam uma dimensão histórica, coletiva e social (GUSSI; OLIVEIRA, 2016).

Através das falas das professoras entrevistadas algumas hipóteses são possíveis: 1) as vivências e formações das professoras, para além daquelas do ambiente de trabalho, fornecem

diferentes referenciais que influenciam suas formas de compreensão das políticas públicas no que se referem às temáticas de gênero na educação infantil, especialmente quando atribuem ao interesse individual, ou seja, à discricionariedade de cada ator que implementa a política, interesse ou não de trabalhar tais questões junto às crianças; 2) embora algumas das professoras entrevistadas atribuam falta de conhecimento das políticas públicas da SME/SP em sua integralidade, nas diferentes temáticas que os documentos abordam, as suas concepções de criança, infâncias e Educação Infantil convergem com as produções da Secretaria apresentadas nos últimos anos, mesmo que estas apontem resistências às formas de implementação e organização dos documentos (conteúdos fragmentados, falta de tempo na formação ou até mesmo o não interesse em aprofundar-se nos estudos destes).

9.2. A brincadeira na EI enquanto possibilidade de transformação de papéis sociais pré-estabelecidos

É nos momentos de brincadeira que as crianças interagem com seus pares e socializam seus modos de enxergar o mundo. Para Manuela Ferreira (2002), a atividade lúdica constitui um elemento natural à vida social, representando um processo interpretativo de ordem complexa. A criação da realidade demanda negociações de significado, conduzidas por meio da interação entre o corpo e a linguagem. Enquanto atores competentes nas interações entre si e com os variados grupos etários, as crianças produzem as culturas que expressam ao mesmo tempo que reconstróem a experiência infantil.

Os espaços da educação infantil aparecem entre as entrevistadas como lugares privilegiadores do rompimento de processos de escolarização presentes mais fortemente em outras etapas da educação básica, como o ensino fundamental e médio.

Os documentos produzidos para a EI da rede municipal desde 2013 trazem forte tendência em romper terminantemente com a perspectiva de que o foco da educação infantil seja a preparação para o ensino fundamental. Esta transformação de concepção caminha junto com um debate não só na rede municipal de São Paulo, mas consolidado em nível nacional nos espaços acadêmicos, sobre a necessidade de trabalhar o processo de letramento com as crianças na educação infantil sem o objetivo de antecipar a alfabetização (ABUCHAIM, 2015).

Para Corsaro (2009) as crianças não apenas internalizam a cultura, mas também criam e participam ativamente de suas próprias culturas de pares, utilizando-se da apropriação seletiva

de informações do mundo adulto para atender aos seus interesses específicos, contribuindo ativamente para a produção e a mudança social.

Kishimoto (2001) apresenta que os conceitos associados aos brinquedos se fundamentam como instrumentos que facilitam a brincadeira, entendida como a manifestação do lúdico em ação, ou seja, do uso das regras que provêm do mundo social. A partir desta perspectiva entende-se que o brincar não é inato ao indivíduo; em vez disso, o ato de brincar pressupõe uma aprendizagem social, destacada pela importância do envolvimento e da instrução provenientes do meio.

Sobre as interações que ocorrem nos espaços dedicados às infâncias, o documento Currículo da Cidade salienta:

Os bebês e as crianças aprendem especialmente ao estabelecer interações e ao realizar brincadeiras. Estas são situações de vida autênticas, pois não prescindem das relações e dos vínculos entre as pessoas, de contextos e de repertórios de práticas (SÃO PAULO: SME/COPED, 2019, p. 20).

Nos espaços da educação infantil pensados para os bebês e crianças de 0 a 5 anos de idade, a escola das infâncias se apresenta como um meio de vivências entre pares, onde a ludicidade, a brincadeira e a imaginação favorecem a construção e reconstrução dos papéis sociais pré-estabelecidos de feminilidades e masculinidades.

O documento Currículo da Cidade: Educação Infantil, como já destacado anteriormente, apresenta no tópico 1.4.2 a temática “*Educação para as relações de gênero*”. Embora o documento traga contribuições extremamente importantes sobre a temática de gênero na Educação Infantil, o tópico de que trata o assunto é relativamente mais curto em relação às demais temáticas apresentadas no documento, como por exemplo, os pontos “1.4.1 Educação para as Relações Étnico-Raciais” e “1.4.3 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, respectivamente.

Durante a introdução sobre a temática de gênero e educação, o Currículo da Cidade menciona que:

Romper o silêncio sobre a normatividade daquilo que podem ou não podem fazer meninos e meninas é um modo de romper com preconceitos como aqueles que afirmam que meninos são mais barulhentos e meninas mais silenciosas, que as meninas preferem brincar paradas e meninos gostam de correr etc. É preciso reconhecer que há muitos modos de ser menino e menina, e que essas regras não devem definir os modos como as pessoas se constituem (SÃO PAULO, 2019, p.51).

O documento apresenta uma cena em uma unidade de educação infantil da rede municipal de São Paulo onde as educadoras ressignificaram os espaços do tanque de areia e casinha, desconstruindo estereótipos dos brinquedos roxo e rosa como espaços de brincadeiras direcionadas somente para as meninas.

Figura 2

Cena 6

As crianças se reuniram para conversar sobre os espaços da Unidade. Falaram sobre os lugares que gostavam ou não e sinalizavam seus motivos. Foram desafiadas pela professora a registrar seus apontamentos e propostas em forma de desenhos. Estes serviram como eixos para a reelaboração dos espaços e início do processo de reflexão sobre a importância do olhar da criança no pensar sobre o espaço da UE. Em outro momento, elas saíram pela escola para fotografar esses espaços pontuados anteriormente e ficaram ansiosas aguardando a revelação das fotos. Montaram um gráfico fotográfico, que foi explorado pelo grupo mapeando o ponto de vista de todas elas. Concluíram, então, os espaços que gostariam de modificar ou ampliar na escola: a casinha e a caixa de areia. Fizeram uma maquete com as novas propostas e encaminharam aos gestores. Durante esse percurso, os meninos votaram que não gostavam da casinha e das panelinhas, porque eram coisas de menina. Foi observado, então, que era preciso uma ressignificação do espaço e das brincadeiras consideradas de meninas, trabalhar sobre a igualdade de gênero e abolir na escola o estereótipo de rosa e roxo para objetos e brinquedos considerados de meninas. Devido a isso, construímos um espaço de casinha feito de madeira e repleto com objetos de cozinha reais.

Fonte: Currículo da Cidade: Educação Infantil (São Paulo: SME/COPED, 2019, p.52)

As cenas estão presentes em todo o documento do Currículo da Cidade: Educação Infantil de modo a aproximar as discussões elencadas com as vivências das unidades escolares da rede municipal de São Paulo. A escolha das cenas na composição do documento é fundamental para aproximá-lo dos fazeres das unidades educacionais da rede municipal de São Paulo, no sentido de criar no cerne do documento um sentimento de pertencimento das educadoras e das unidades educacionais nas abordagens ali tratadas.

A cena apresentada acima reflete as atuais pesquisas sobre gênero e infância (FINCO, 2004, 2010, 2013, 2016; SAYÃO, 2003; NEVES, 2008; KISHIMOTO; ONO, 2008; BUSS-SIMÃO, 2012, 2013; dentre outros), evidenciando uma abordagem em que a organização dos espaços não se baseia na diferenciação entre meninos e meninas. Da mesma forma, a não

distinção entre brincadeiras e brinquedos relaciona-se a situações anteriormente delineadas pelas professoras entrevistadas no cotidiano das instituições de educação infantil de São Paulo em que atuam. O espaço da "casinha" e as "panelinhas" em tons de rosa e roxo, anteriormente associadas pelos meninos como uma brincadeira exclusiva das meninas, cedem lugar a uma casinha de madeira equipada com utensílios reais, proporcionando uma experiência de brincadeira mais atrativa para meninos e meninas.

Considerando a instituição de Educação Infantil como um ambiente socialmente estruturado, regulamentado e continuamente delineado pelos adultos para as crianças, estas, ao interagirem nesse contexto, frequentemente se deparam com situações nas quais as representações de gênero exercem influência sobre suas formas de ação. Em algumas instâncias, elas aderem, se conformam e alinham suas ações a tais regulamentações, enquanto em outros momentos as questionam, dando origem a novas e variadas possibilidades para a experimentação das masculinidades e feminilidades (SANTOS, SILVA, 2020, p.9).

A maioria das professoras entrevistadas afirma não ter discutido este ponto do documento específico sobre gênero nos horários coletivos de formação em suas respectivas unidades escolares, como já destacado. No entanto, suas práticas diárias com seus agrupamentos demonstram que a política pública dialoga diretamente com a percepção que fazem sobre os espaços das infâncias da rede municipal como fomentadores do brincar, da experimentação, da fantasia e da não diferenciação e separação dos brinquedos entre as crianças com quem trabalham.

L: A gente fantasia junto, essa é uma das hipóteses. Quando um menino pega uma boneca para brincar eu trato com muita naturalidade. Eu deixo bem livre, eu não estipulo cantinho de menino, cantinho de menina. Pego uma caixa de brinquedos e coloco todos os brinquedos possíveis, cada uma pega e tem a liberdade de pegar aquilo que quer para brincar. E quando vem essas questões eu me coloco com eles ali, procuro mostrar que não é assim. Se for também uma menina que está brincando de dirigir caminhão, falo que é normal, que mulher dirige carro, que mulher joga bola, que isso é perfeitamente normal. Assim que eu procuro, dentro das brincadeiras, que é a proposta da educação infantil, encontrar caminhos para contemplar todo mundo. Mas assim, no assunto mesmo (de gênero), sentar e conversar com eles sobre o assunto eu nunca me aventurei. Eu tiro daquilo que eles trazem.

Luana percebe as questões específicas sobre gênero enquanto um conteúdo curricular a ser trabalhado com as crianças em atividade direcionada, em que ela necessitaria “*sentar e conversar com eles sobre o assunto*”. Exclusivamente sobre o brincar, o indicador 5.1.4 do IQEIP questiona:

5.1.4 As educadoras e os educadores organizam vivências e estimulam experiências onde as crianças possam brincar sem que haja a distinção entre brinquedos/brincadeiras de meninos e meninas?

Kishimoto (2008), ao citar MacNaughton (1997 apud 2008) discorre sobre as possíveis armadilhas do brincar livre nos currículos de Educação Infantil que não estimulam o brincar entre meninos e meninas, orientados pela psicologia modernista do desenvolvimento, que corroboram com a manutenção de relações tidas como patriarcais de gênero, entre as crianças e entre criança e professora.

Neste sentido, a fala de Luana “*a gente fantasia junto*” destaca como o olhar atento para as necessidades de seu agrupamento na organização dos espaços e dos brinquedos apresentados às crianças se apresenta como forte aliado nas brincadeiras entre meninos e meninas. Demonstra que, além de organizar o espaço para que todas as crianças brinquem juntas sem dispor os brinquedos em espaços lidos como “de menina” ou “de menino”, o brincar e fantasiar *junto* com as crianças possibilita sua intervenção em momentos em que surjam possíveis constrangimentos entre elas. Situação parecida foi destacada por Tatiane e Andréia:

T: Uma criança da minha turma do ano passado estava brincando com as panelinhas, eu acho muito importante a gente estimular que a criança brinque de tudo o que ela quiser, independente do brinquedo que seja [...] Ele estava brincando de fazer um café, ele pegou um copinho, uma jarriinha e estava lá brincando. Uma menina falou para ele: “nossa, mas você não pode brincar de panelinha porque você é menino, menino não faz comida”. Ele falou assim: “Ué, mas eu estou tomando café. Eu não posso fazer café? Menino também toma café”. E aí na hora eu fiquei só observando, não falei nada. A menina respondeu: “É mesmo, menino também toma café”. E seguiram brincando.

A: [...] Muitas vezes eu tive que intervir. Por exemplo, quando as meninas querem jogar futebol, ir lá e jogar junto. É mais no brincar livre (que essas situações aparecem). Já aconteceram algumas situações em que os meninos não deixaram as meninas brincarem. Aí você vai lá e conversa, coloca para brincar junto.

Sobre o olhar para os meninos, o documento IQEIP apresenta:

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?

Segundo Sayão (2000), ao nos predispor a escutar e observar atentamente as crianças, nos deparamos com cenários singulares, marcados por elementos inesperados e imprevistos. Ao se depararem com estes contextos, educadores frequentemente se veem distantes do desafio de fornecer respostas adequadas às indagações apresentadas pelas crianças. Essa complexidade se acentua ao se defrontarem com situações para as quais não exista prontamente uma solução

ou, precisamente, não saibam como intervir de maneira eficaz. Essa dinâmica evidencia a necessidade de uma postura reflexiva e adaptativa por parte dos educadores e educadoras, demandando uma constante disposição para compreender as nuances dos espaços educativos e responder de maneira sensível e efetiva às demandas das crianças.

Brougère (2004) afirma que os estereótipos sociais provêm, primeiramente, dos pais e das pessoas que cercam as crianças. Anteriormente às crianças exercerem suas funções de escolha, são os pais que constroem seu primeiro ambiente de brinquedos. Assim, as escolhas iniciais das crianças são guiadas pelos diversos contextos em que vivem, com destaque para a influência significativa do ambiente familiar. Como disse Rosa:

R: Eu acredito que as aprendizagens levem à reflexão, que leve as crianças a se questionarem. [...] As crianças não nascem preconceituosas, as crianças não nascem racistas, infelizmente se tornam. A gente tem que trabalhar essas questões desde a infância para que essas crianças não se tornem preconceituosas, para que essas crianças não discriminem. Eu acho que depende muito de nós essa questão.

Para Cruz e Carvalho (2006), as crianças vivenciam as relações de gênero com base no que lhes é previamente apresentado, recriando essas dinâmicas de maneiras singulares. Este processo parte tanto da reprodução de padrões sociais preexistentes, como de suas transformações. Souza, Finco e Tomaz (2022) destacam que a ludicidade presente nas brincadeiras entre meninos e meninas uma possibilidade de recriação e superação de papéis sociais pré-estabelecidos, permitindo a construção de novas relações e mundos possíveis.

Como compromisso a ser assumido enquanto instituição escolar, o Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP) apresenta que 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, bonecos/as, 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: SME/DOT, 2016, p. 45).

Mesmo sem correlacionar suas práticas diretamente com as políticas públicas curriculares, as professoras intrinsecamente remetem em suas falas a concepções delineadas nos documentos analisados. Oliveira (2019, p. 12), neste sentido, apresenta a seguinte síntese:

[...] a escola tem se configurado como um local que faz e que reforça a política educacional. A política vai além daquela praticada apenas pelos políticos, que estão inseridos nos círculos mais elevados de poder. Há atores que praticam a política dentro da escola e na comunidade escolar. Ao compreender sua atuação, a partir do contexto da prática e da atuação, o agente de base (na perspectiva de Lipsky (1980)) ou o sujeito que atua (na perspectiva de Ball et. al (2012)) está imerso na noção de trajetória, uma vez que também incorpora ao processo seus valores, percepções e crenças construídas ao longo de seu percurso profissional e pessoal.

O objetivo deste capítulo foi correlacionar as percepções das professoras sobre os momentos de brincadeiras das crianças com os documentos curriculares da SME/SP, costurando suas práticas com as interpretações que fazem sobre os conceitos de gênero em diálogo com os papéis que exercem enquanto agentes de base na implementação das políticas educacionais. As falas das professoras entrevistadas, embora corroborem com concepções presentes nos documentos, demonstram que existem limites entre a atuação coletiva e individual.

9.3. Relação com as famílias: entre o apoio e o entrave

A conjuntura nacional dos últimos anos foi marcada por fortes embates políticos e sociais no que concerne à discussão sobre gênero nas políticas educacionais. O ex-presidente Jair Bolsonaro e sua base de apoiadores políticos travou forte oposição e perseguição ao campo progressista, bombardeando os debates em torno das políticas nacionais de direitos humanos com falsas notícias e terrorismos ideológicos, como a ofensiva do ativismo antigênero.

O reflexo do conservadorismo bolsonarista disseminado, principalmente, por grupos fundamentalistas contrários às agendas de direitos humanos, com ofensivas antigênero que ocuparam os espaços de discussões sobre a Educação Básica nacional, culminou em pânico moral e confusão em relação à construção de gênero nas crianças a partir do discurso da “ideologia de gênero” (ARRUDA, FINCO, 2022).

Na votação do Plano Nacional de Educação (PNE), em um cenário político marcado por tensões, grupos conservadores, apoiados por grupos religiosos e não religiosos, em aliança com o Movimento Brasil Livre (MBL) e o Movimento Escola Sem Partido, atuaram de forma coordenada no Congresso pela retirada das menções às questões de gênero do documento. O PNE (2014-2024), em sua versão final sancionada como lei, estabeleceu como objetivo

principal a luta contra as desigualdades educacionais, abordando de maneira genérica a erradicação de todas as formas de discriminação (VIANNA; BORTOLINI, 2020).

O movimento nacional denominado *Escola Sem Partido* surge em 2004 por iniciativa do advogado Miguel Nagib, procurador do Estado de São Paulo, como uma iniciativa conjunta de pais e estudantes que se diz contrária à politização ideológica do ambiente educacional brasileiro²³. Os defensores do movimento argumentam que professores e professoras não devem utilizar suas posições para promover uma agenda partidária ou ideológica específica nas escolas. Em 03 de maio de 2016, o senador Magno Pereira Malta apresentou no Senado Federal o Projeto de Lei nº 193, que seria o primeiro projeto de lei em nível federal do movimento Escola Sem Partido, visando incluir esta perspectiva entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O debate crítico aponta como alguns dos efeitos negativos do movimento a limitação da liberdade acadêmica e do debate dentro das instituições educacionais, suprimindo a pluralidade de ideias e restringindo o papel dos professores de discutirem pautas sociais e políticas importantes. Outro ponto de crítica ao Escola Sem Partido é que a própria neutralidade é uma ideologia em si. Eliminar completamente as influências políticas e ideológicas do ambiente educacional é impraticável e resulta em uma visão de neutralidade que favorece determinados interesses. A proposta pode ser percebida, então, como uma tentativa de impedir importantes debates sobre questões sociais relevantes, como diversidade, direitos humanos e justiça social, gerando a difusão de perseguições às práticas exercidas por professores nos diferentes níveis da vida escolar.

A ex-ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos do governo Bolsonaro, Damares Alves, disse em vídeo publicado na internet que o Brasil entrava em uma nova era, onde “os meninos vestem azul e as meninas rosa”²⁴. Esta afirmação da ex-ministra resume o pensamento dos grupos fundamentalistas que disputam os espaços de discussão sobre educação no Brasil e que instigam a comunidade escolar a perseguir e denunciar professores que debatam a chamada “ideologia de gênero”. Não é pretensão deste capítulo retomar estudos já estruturados sobre o assunto (ALVARENGA, 2020; CUNHA, 2020; JUNQUEIRA, 2018; MELO, 2020; VIANNA, BORTOLINI, 2020; PEREIRA, ARAGUSUKU, TEIXEIRA, 2023), mas, sim, apresentar um breve pano de fundo para as tensões sociais e políticas percebidas nos últimos anos.

²³ O histórico do Movimento Escola Sem Partido está disponível no portal: (<http://escolasempartido.org/quemsomos>)

²⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>

No contexto da municipalidade, estes embates foram percebidos também em escolas de educação infantil que previam em seus Projetos Políticos Pedagógicos o livre brincar entre as crianças, garantindo o direito a uma educação sem perspectiva sexista de separação entre meninos e meninas. Cabe destacar que tais entendimentos são fundamentados nos documentos produzidos pela SME/SP, como já extensamente destrinchado neste trabalho.

Sobre a conjuntura de tensões percebidas à época, Rosa entende que o momento vivenciado se apresentava como desafiador:

R: Tem duas vertentes: uma que se tornou mais fácil porque hoje em dia tem mais assuntos, mais autores que falam nestas questões, porém, por outro lado, existem pessoas, vereadores, que tentam burlar o nosso trabalho, que o professor não tenha autonomia e liberdade de cátedra.

Ainda sobre as dificuldades percebidas, Rosa continua:

R: Infelizmente, o que nós poderíamos avançar muito acaba sendo prejudicado devido ao empobrecimento de ideias de vereadores, e até da comunidade, eu diria, porque as vezes são ligados a religiões que são preconceituosas e falam coisas que nem existem dentro da Rede, como foi caso durante as eleições, que falaram dos Kit Gays. Falaram que existiam livros para estimular as crianças a serem gays, e isso nunca aconteceu, estou na Rede desde 2005 e eu nunca vi isso.

A fala de Rosa nos remete à intenção de “pânico moral” vivenciada durante o período das eleições presidenciais em 2018. O conceito de “pânico moral”, introduzido por Cohen (2011), auxilia na percepção deste fenômeno enquanto uma reação intensificada e emocional do público diante de eventos ou questões percebidos como ameaças à ordem social ou moral, geralmente como resposta a mudanças sociais e culturais. Para o autor, nesses casos, as ameaças são frequentemente amplificadas por setores da mídia e autoridades que buscam gerar uma sensação de crise na população, investindo na criação e manutenção de “bodes expiatórios”.

Balheiro (2018), ao se utilizar deste conceito, destaca que a construção do pânico moral relacionado à suposta ameaça da “ideologia de gênero” às crianças, foi fortemente utilizada como justificativa para ataques a materiais didáticos escolares, programas educacionais e exposições artísticas que abordam a diversidade de gênero e sexualidade.

A trajetória de construção da narrativa em torno do pânico moral de distribuição de um “kit gay” nas escolas brasileiras se valeu de oportunismos reatualizados e moldados em diferentes momentos históricos. Inicialmente, em 2011, a narrativa serviu para frear e deslegitimar a política pública Escola Sem Homofobia, articulada ao programa Brasil Sem

Homofobia, de 2004, que previa combater a violência e preconceito contra a população LGBT no espaço escolar e destinado a escolas de ensino médio.

Situações de constrangimento vivenciadas por educadores e educadoras brasileiros nos últimos anos, a partir de narrativas distorcidas e disseminação de pânico moral, tomaram força em grupos conservadores que circulam pela internet. Fernanda, uma das professoras entrevistadas, passou por situação semelhante na unidade escolar em que trabalha, com ameaças e perseguições do familiar de uma criança que estava matriculada em seu agrupamento.

A unidade escolar em que Fernanda trabalha fica localizada na região central de São Paulo, e é considerada uma escola de referência para a educação infantil na RME/SP por desenvolver um trabalho pedagógico baseado nos direitos humanos e no respeito às diversidades²⁵. Ao convidar Fernanda para participar da entrevista tinha conhecimento prévio do vivenciado pela unidade escolar nos últimos anos, assim, inseri o assunto no decorrer da entrevista quando avalei ser o melhor momento.

Para situar o constrangimento vivenciado por Fernanda, considero necessário um breve histórico desta unidade escolar em específico. Em 2018, a instituição vivenciou uma situação de enfrentamento por parte da comunidade escolar²⁶ que tomou grande proporção. Esta primeira situação não ocorreu com Fernanda, mas com outra professora que trabalhava nesta EMEI. À época, o familiar de uma das crianças da escola publicou um vídeo nas redes sociais em que instigava o menino a dizer que a professora ensinava “*coisas erradas*” para a turma, incentivando, segundo esta família, “*meninos a usarem saias, vestidos e a pintar as unhas*”. Segundo os relatos de Fernanda durante o momento da entrevista, o pai da criança exposta em vídeo exercia a função de policial e, foram tão intensas a perseguição e exposição sofridas pela professora, que ela entrou em licença médica, sendo afastada de suas funções e removendo-se da unidade ao final do ano letivo de 2018.

Fernanda comenta que, apesar de não ter conhecido a professora que vivenciou o constrangimento em 2018, desde então a escola busca o fortalecimento das relações com as famílias que compõem a comunidade escolar, atuando também em defesa dos documentos e diretrizes curriculares para as infâncias desenvolvidos pelas SME/SP como aliados na proteção do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, mas mesmo este movimento apresenta as suas contradições.

²⁵ As práticas desenvolvidas nesta unidade escolar frequentemente são destaque na página da Secretaria Municipal de Educação, principalmente por compor um coletivo que visa integrar os espaços da escola com a cidade.

²⁶ Esta descrição baseia-se em notícias jornalísticas e relatos em mídias sociais circulados à época do ocorrido que, seguindo as diretrizes éticas da pesquisa dispostas em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, não divulgarei para garantir o total anonimato da professora entrevistada.

Como prática constante, Fernanda conta realizar assembleias com as crianças dos agrupamentos em que leciona. As assembleias configuram os momentos de tomada de decisões da turma para os momentos de brincadeira com os brinquedos e na organização da rotina diária. A professora comenta que o momento de escolha dos brinquedos entre as crianças durante as assembleias é marcado por negociações entre meninos e meninas.

F: Eu trabalho com assembleias semanais e, nas assembleias as crianças determinam o que vai ser feito durante a semana. Eu sempre consulto o grupo, se eles querem ou não, se eles topam ou não. [...] eles começam a ficar muito autônomos para pensar coisas que são muito mais legais do que a gente quer fazer.

No momento da entrevista estávamos em situação pandêmica da COVID-19, então o grupo de crianças atendidas presencialmente na unidade escolar estava reduzido a 35% da capacidade total, conforme critérios estabelecidos por portaria específica da SME/SP em conjunto com a área da saúde, enquanto as outras crianças da turma seguiam roteiros pré-definidos encaminhados pelas professoras da escola às famílias via aplicativo de celular *WhatsApp* ou plataforma online *Google Sala de Aula*.

Cumprir destacar que o momento de crise sanitária mundial da COVID-19 ressignificou as interações entre as unidades escolares e as famílias/responsáveis, tanto restringindo a permanência das crianças e da comunidade escolar nos espaços físicos das escolas, como impondo novas formas de interação até então nunca vivenciadas. Foram muitos os desafios apresentados aos professores, familiares e alunos durante este momento, principalmente no acesso e consolidação de propostas online. Para a educação infantil o desafio torna-se ainda maior, entendendo que as vivências das crianças nos espaços escolares dificilmente serão transpostas para roteiros estruturados para desenvolvimento à distância. Outro apontamento relevante é a confusão aparente entre o público e o privado a partir de iniciativas de propostas de atendimento às crianças e famílias em que as professoras utilizavam de seus aparelhos celulares particulares, como no caso da escola de Fernanda, para cumprir demandas do trabalho escolar.

Como tentativa de atendimento às crianças que estavam em ensino remoto emergencial, e a fim de integrar o grupo de crianças atendidas presencial e remotamente, Fernanda encaminhava as vivências no grupo online com as famílias e responsáveis, como imagens das rotinas, livros e demais registros. Uma das caixas de brinquedos da turma de Fernanda foi apelidada pelas crianças como caixa das “*barbies*”, por dispor de uma variedade de bonecas, de diferentes jeitos, cores e tamanhos, que ficavam à disposição para as crianças manusearem.

Na visão de Fernanda, a caixa de bonecas causava desconforto também em outras educadoras da EMEI:

F: O dia em que as crianças brincam com as bonecas, eles brincam de nanar neném. As minhas Makenas são bonecas de pano grandes, são de várias cores, vários formatos: gordas, magras, pequenas e assim vai. Eu acredito muito que se as crianças não conseguirem ver a diversidade elas não aprendem a lidar com o diverso. “Ah, mas você só vai dar boneca hoje? Não dá para pôr carrinho junto?” [dizem outras professoras], e eu digo “Não, não dá, a gente votou”. As meninas podem brincar de carrinho e ferramentas, mas os meninos não podem brincar de nanar neném?

Fernanda diz ter compartilhado certo dia no grupo com os familiares que a caixa de bonecas foi a proposta escolhida pelas crianças, seguido de uma mensagem elucidativa de que *“não existem brinquedos de meninos e meninas, aqui existem apenas brinquedos”*. Na manhã seguinte Fernanda foi surpreendida por um longo texto do familiar de uma das crianças sobre as concepções que este fazia de família tradicional e do que devem brincar meninos e meninas. Além desta situação em específico, Fernanda relata outros momentos desconfortáveis que passou com este familiar, que demonstrava postura de intimidação em relação aos combinados de Fernanda com a turma para o momento pandêmico vivenciado, como o uso obrigatório de máscara de proteção facial nas crianças. Como apresentado por Junqueira (2020), situações como a vivenciada por Fernanda remetem que, aos professores e à escola, se atrelou o papel de doutrinação das crianças e jovens, nomeando-os como inimigos das famílias.

A professora comenta que a gestão escolar teve ciência dos acontecimentos conforme ocorreram, agindo de forma a amenizar a situação para os envolvidos, professora e família da criança. Passada a situação, em um certo dia a unidade escolar recebeu a visita de investigadores da polícia civil perguntando pela professora com quem ocorreu o caso do vídeo de 2018, mas que, conforme destacado anteriormente, já não atuava mais nesta EMEI. A assistente de direção à época recebeu os policiais e questionou a motivação da visita à escola, o que foi alegado pelos investigadores como segredo de justiça.

Para Fernanda, o ressurgimento do caso de 2018 após a situação vivenciada por ela com o pai do menino de seu agrupamento não foi coincidência.

F: Eu tenho alguns contatos com políticos, então os policiais saíram e eu comecei a mandar recado para todo mundo: vereador, senador, deputado. Sei que baixou um monte de gente lá! E eu acho que é isso, a gente tem que brigar contra.

Com o ressurgimento do vídeo gravado em 2018 nas mídias sociais e nos grupos conservadores, Fernanda conta que a unidade escolar recebeu inúmeras ameaças telefônicas,

além de denúncia na ouvidoria nacional dos direitos humanos. A partir deste enfrentamento, a EMEI buscou diversos canais de apoio, suscitando, inclusive, um debate na Câmara Municipal de vereadores em 2021 em defesa do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e o documento norteador Currículo da Cidade: Educação Infantil.

Como ações adotadas pela escola, além da publicação de um manifesto em defesa do Currículo da Cidade: Educação Infantil, a escola foi orientada, através da figura do supervisor escolar, a reformular o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade.

F: Não tinha isso no projeto político pedagógico. Então, foi falado isso: “*Olha, presta atenção, vocês estão engatinhando nas questões éticas, vocês não têm nada de gênero no PPP de vocês, repensem esse projeto político pedagógico*”. Como que a gente vai fazer qualquer ação aqui, Camila, ou garantir o direito de meninos e meninas brincarem com as coisas se isso não está especificado no projeto político pedagógico?

No caso específico desta EMEI, a implementação da política pública através das políticas educacionais para a educação infantil do município de São Paulo foi fundamental na justificção do trabalho pedagógico realizado por Fernanda e demais professoras da unidade escolar, tanto junto às famílias, como para a comunidade em geral. Para Oliveira (2019), as instituições educacionais são espaços políticos em função dos atores direta ou indiretamente a elas vinculados, sendo pais, alunos, professores, gestores, profissionais da educação e membros da comunidade em geral alguns dos sujeitos que emergem como partes interessadas nesse processo. Assim,

As interações que ocorrem nesses espaços, em âmbito local e territorial, revelam embates, correlações de força, estratégias de cooperação e/ou rupturas que explicam como esses sujeitos se articulam, como agem e tomam decisões. As instituições escolares são, portanto, arenas políticas nas quais as impressões, as percepções, os interesses e os valores se aproximam e são processados, gerando as diferentes combinações, que são decisivas para se compreender como a implementação das políticas educacionais realmente ocorre (OLIVEIRA, 2019).

Ainda, assim, as falas de Fernanda apontam as contradições presentes na escola em que atua, seja no questionamento de outras professoras às suas práticas com as crianças (no caso da disposição das caixas de bonecas para meninos e meninas brincarem), seja na ausência da discussão de gênero na educação infantil no PPP da escola.

Outras falas das professoras entrevistadas apontam as dificuldades percebidas por elas em construir relações de efetiva parceria com as famílias, como a pouca participação no acompanhamento da vida escolar das crianças e o esvaziamento da representatividade dos

familiares nos espaços educacionais de tomada de decisão e avaliação (Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana).

A professora Rosa destaca as inseguranças sobre as discussões de gênero percebidas por ela entre educadoras, crianças, famílias e comunidade em geral. Ao longo da entrevista, Rosa passa a delinear as suas próprias concepções sobre gênero, principalmente ao relatar uma vivência ocorrida com ela em anos anteriores.

Rosa relatou que lecionou para dois meninos que faziam oficinas no equipamento educacional CEU²⁷ em que ela trabalhava: *“Eles sofreram bullying, mas na oficina. Porque um queria dançar, o outro lutava karatê”*. Ao indagar Rosa sobre o “bullying”, como destacado por ela, que as crianças sofriam de crianças maiores durante as oficinas, comenta que *“os dois meninos tinham um jeito feminino, eu já tinha notado”*.

Sobre o “*jeito feminino*” destacado por Rosa, Vianna e Finco (2009) corroboram que o minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, perceptível no gerenciamento das emoções, na dinâmica corporal, no aprimoramento das habilidades e nos modelos cognitivos de meninos e meninas, encontra-se associado à significativa influência das expectativas enraizadas em nossa sociedade e cultura. Este fenômeno reflete a complexa interação entre normas sociais, valores culturais e as construções de gênero que moldam as experiências individuais de meninos e meninas.

Ainda, segundo as autoras, as transgressões aos padrões socialmente estabelecidos tendem a ser desaprovadas e objeto de ridicularização na sociedade. Essa reação é tida como uma estratégia eficaz para reforçar a expectativa de que cada indivíduo deve se conformar aos padrões tradicionais de gênero e, principalmente, ao papel atribuído a ele na sociedade. São preconceitos que não resistem à lógica ou à evolução dos tempos, mas que persistem como supostas verdades inquestionáveis, enraizadas em costumes e regras inflexíveis.

Scott (1995) reitera que as concepções de gênero são fruto de crenças, padrões, valores e conceitualizações previamente estabelecidas no imaginário dos indivíduos, socializados sob estruturas de poder que ordenam a sociedade. Para Exner, Corrêa, Lotta e Farah (2021), a formação docente, apesar de necessária, não é suficiente para romper com noções de gênero advindas de valores socialmente construídos carregados pelos docentes.

²⁷ Os equipamentos educacionais (CEU) oferecem oficinas diversificadas a toda a comunidade em que está inserido. Geralmente as oficinas abrangem diversas áreas, como esportes, lazer e cultura.

Sobre o ocorrido com seus alunos em 2009, Rosa lamenta a falta de embasamento que tinha à época para lidar com a situação, que culminou com a saída das crianças da escola por suas famílias não saberem lidar com a situação.

R: [...] não foi em sala de aula comigo, não foi na minha presença. Eu tentei apoiar minhas crianças, mas eu não tinha embasamento para isso.

Já a professora Tatiana destaca que é desafiadora a parceria junto às famílias, mas reconhece a importância do trabalho conjunto.

T: Se a gente não souber trabalhar também com essas famílias, e de alguma maneira trazer ela para esse campo de reflexão, eu acho que dificilmente teremos sucesso no sentido de educar essas crianças. Porque é uma parceria mesmo, a escola e a família... Tem que ser. Só que é algo que eu me pergunto o tempo inteiro também: como trazer essas famílias? Como fazer com que se interessem? É algo que fico refletindo.

A proposta dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, através da autoavaliação participativa é de justamente colocar os familiares junto às reflexões pertinentes aos espaços das infâncias, como destaca Fernanda:

F: Isso faz com que as famílias comecem a entender que ali é um lugar público e não extensão da casa delas, que elas não podem chegar e fazer qualquer coisa. A gente nunca consegue entender a diferença do privado para o público, principalmente onde tem muitas mulheres por conta da maternagem, e eu acho que o Indique²⁸ aponta isso para as famílias, que apesar de tanta mulher, nós somos sérias, nós temos um padrão de trabalho e quem está fora do padrão de trabalho precisa se adequar [...] dos documentos todos eu acho o Indique o mais importante, porque ele discute com a comunidade, não discute só dentro da escola.

Mesmo que os momentos de avaliação sejam propostos para execução aos sábados no Calendário Escolar, o debate das nove dimensões demanda tempo, preparação prévia dos participantes e construções de entendimento de forma acessível às famílias sobre as práticas e concepções pedagógicas desenvolvidas pela unidade escolar e pela educação infantil da RME/SP de maneira geral, também destacado por Rosa:

R: Eu acho que o grupo fica desmotivado com essa questão do não comparecimento, da não participação da comunidade, porque fica uma coisa de que só nós participamos, só nós professores e funcionários da unidade. E, alguns dos itens discutidos são muito específicos do trabalho na escola, fica distante para os pais.

²⁸ O termo “Indique” refere-se ao documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana da SME/SP.

Para Luana, além da dificuldade percebida na baixa participação dos familiares e responsáveis, o momento dos Indicadores é visto com desconfiança pelos profissionais em educação da rede. Luana afirma que as professoras enxergam as perguntas pretendidas no documento como armadilhas durante o processo de AIP e posterior construção do plano de ação a ser desenvolvido pela unidade escolar, encaminhado às DREs.

L: Então, como que é organizado... nós tivemos uma pouca participação dos pais. As professoras se organizam até de uma forma bem fluída, mas nós sinalizamos respostas que nem sempre elas são verdadeiras, nem sempre são aquilo que a gente quer falar. Porque às vezes a gente fica meio que acuada... se você coloca uma determinada coisa, aquilo vira contra você, aquilo pode virar contra você. E não é isso que a gente quer. A gente realmente queria colocar coisas para que desse um chacoalhão em cima, mas não é o que acontece. Aquilo vai reverter a gente sabe que vai vir para cima da gente.

Campos, Medeiros e Ribeiro (2016) apontam que diversos profissionais de diferentes esferas enfrentam resistências em assumir responsabilidades pelo aprimoramento do atendimento às crianças e às famílias, especialmente quando isso implica a necessidade de reflexões profundas sobre suas práticas. Sobre o momento de avaliação do indicador 5 do documento, “*Relações étnico-raciais e de gênero*”, as professoras pontuam:

T: No dia do Indicadores não se demora muito nesse tema (gênero). Ele é falado, colocado, e as pessoas pouco discordam, escutam mais do que opinam. Eu acho que, por ser um tema delicado ainda para as pessoas discutirem, falarem, é um tema que ainda incomoda muito. Eu acho que deve ser debatido, mas acho que é um processo de construção ainda, de construção e desconstrução ao mesmo tempo.

R: Na EMEI (esse ponto) fica praticamente em vermelho, vejo principalmente a questão dos brinquedos que posso comparar com o CEI. No CEI todas as salas receberam brinquedos, no caso, bonecas diferenciadas. Foi comprado um kit de bonecas e meninos e meninas brincam. No CEI essa questão (de gênero), eu sinto que é mais discutido, tem um investimento maior para a questão de gênero.

Ainda sobre o indicador relativo a gênero no momento da AIP com as famílias, Andréia comenta que, em um dos anos de aplicação do IQEIP, surgiu entre as famílias uma discussão sobre a utilização dos banheiros por meninos e meninas.

A: Eu não sei se foi em 2018, mas lembrei de uma situação ocorrida com os pais no momento da discussão desse ponto. Surgiu entre as famílias, foi muito delicado, uma discussão dos banheiros. Para as famílias se um menino entrar no banheiro das meninas é um escândalo, é proibido, só falta soltar uma sirene ali. Essa discussão, as famílias não recebem com muita... não fica confortável. E eu acho, se não me engano, foi 2018 que teve aquela questão do Governo Federal falar que havia uma apostila sobre. Eu lembro que foi muito delicada

essa discussão com as famílias e, na verdade, os banheiros em todas as escolas que trabalhei são separados.

Cumprе destacar que o documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, não trata, em nenhum dos indicadores do ponto 5, a questão da divisão dos banheiros. Quanto à utilização dos banheiros por meninos e meninas sem diferenciação entre as crianças, a tese de doutoramento de Carolina Alvarenga (2020) apresenta as polêmicas acerca deste debate à época de construção do documento paulistano, onde, na versão final publicizada o trecho “*uso do banheiro*” foi retirado do indicador “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?”. Para a autora, o “silenciamento que se reverberou na configuração dos Indicadores, mostra-nos mais uma vez os tabus em torno da temática, especialmente quando envolve sexualidade e o controle dos corpos das crianças” (ALVARENGA, 2020, p. 210).

Em sua dissertação de mestrado, Silva (2015) observou as diferentes interações que se estabelecem nos diversificados espaços de uma unidade escolar de educação infantil, espaços estes marcados também por normas de gênero, como os banheiros. O autor percebeu, através de suas observações e análises, que nas interações entre meninos e meninas nos banheiros surgem as brincadeiras com água, o desejo de conhecerem seus corpos e o do outro, ou apenas o desejo de ficarem sozinhos por um tempo, longe das vivências em suas salas de referência.

A retirada do debate acerca da utilização dos banheiros por meninos e meninas do documento IQEIP aponta o silenciamento sobre questões de gênero em questões que demonstraram ser explicitamente mais polêmicas. Assim, a fala de Andréia, com indicação da época em que surgiu a discussão sobre os banheiros (2018), rememora o “pânico moral” alastrado nos diferentes espaços sociais, como tratado inicialmente neste capítulo, bem como a dificuldade que as professoras enfrentam neste diálogo com as famílias, justamente por demonstrarem ausência de força política e teórica que subsidiem estas discussões.

Sobre questões ainda não consensuadas nos espaços de educação infantil, o documento Currículo da Cidade: Educação Infantil, apresenta:

Reconhecemos que, na sociedade plural em que vivemos, há respostas ainda não consensuadas para algumas perguntas: num dia de verão, as crianças podem ficar de calcinha e cueca no pátio para tomar banho de chuva ou mangueira? Meninos podem ou não pintar as unhas e maquiar-se? A UE de Educação Infantil precisa ter banheiros diferenciados para meninos e meninas? O tema é novo, e sua abordagem é delicada, mas o compromisso com as crianças e com a sociedade exige que nós, gestoras(es), professoras(es), educadoras(es), possamos definir respostas. Tendo em vista

que os CEIs e EMEIs devem educar as crianças de forma compartilhada com as famílias/responsáveis, é fundamental que sejam organizados espaços para a formação entre as(os) profissionais e debates com as famílias/responsáveis sobre as suas perspectivas.

Os estudos de Matland (1995) e Lipsky (1980) levam à reflexão sobre a ambiguidade percebida em diretrizes amplas e abstratas, que se ausentam de indicar ferramentas necessárias para que o agente de base possa executá-las.

Neste sentido, apesar das falas das professoras indicarem que o momento da AIP seja de extrema relevância no diálogo com as famílias sobre questões determinantes nas vivências cotidianas dos espaços da Educação Infantil, suas percepções apontam que enxergam esse momento como insuficiente, tanto pelo esvaziamento percebido por elas durante a AIP, como pela falta de repertório que possuem para tratar temáticas que consideram delicadas, como a de gênero. As professoras, indicam, portanto, que o aprofundamento dessas discussões não se limita apenas ao período em que ocorre a AIP, sugerindo que é necessário expandir o escopo desses diálogos com as famílias para além desse momento específico. Enfatizam, também, que a complexidade dessas questões demanda um engajamento contínuo e mais aprofundado, que perpassa a necessidade de fortalecer as ações formativas, tanto entre os profissionais da educação como em parceria com as famílias. Conforme explicitado por Carvalho (2009):

[...] numa perspectiva de justiça social, a escola deve contribuir, para além de tudo isso, na construção de relações mais igualitárias e na aceitação de uma multiplicidade de formas de ser homem e ser mulher, menino e menina, branco, branca, negro, negra ou indígena. Isso só será possível com uma ampla discussão desses temas como parte da formação inicial e continuada das professoras, de forma que elas possam cumprir um papel transformador em relação às crianças e às famílias, por meio não apenas de questões relativas ao desempenho cognitivo, mas também de valores e práticas (CARVALHO, 2009, p.864).

Assim, mesmo que as políticas educacionais forneçam importantes subsídios para o avanço das discussões relacionadas a gênero na Educação Infantil municipal, não sem enfrentamento, como foi o caso da situação vivenciada na escola de Fernanda, cabe-nos indagar se são suficientes para mudanças profundas nas práticas realizadas pelas professoras.

9.4. Os espaços de formação em diálogo com as condições de trabalho nas unidades escolares da RME/SP

Profissionais das infâncias persistentemente têm desafiado as lógicas que desvalorizam sua atuação, promovendo debates sobre a profissionalização em conexão com os processos formativos exigidos e incentivados pelas políticas públicas (CÔCO, 2011). Para Paulino e Côco (2016), o aprimoramento profissional está intrinsecamente vinculado às políticas de profissionalização, as quais estão diretamente relacionadas às normativas para a formação inicial e continuada destinadas aos educadores, ao mesmo tempo, o processo de profissionalização no âmbito da Educação Infantil ocorre em constante interação com a batalha pelo reconhecimento da natureza educativa dessa etapa da educação. Em um intercâmbio recíproco, é imperativo que essa luta pelo reconhecimento da Educação Infantil considere os requisitos de formação e as condições de trabalho oferecidas aos profissionais, contribuindo assim para o fortalecimento integral do campo da Educação Infantil.

O estudo de Lipsky (1980) destaca que os trabalhadores de *baixo escalão* desenvolvem estratégias de enfrentamento à pressão que são essenciais para sua sobrevivência, ainda que possam entrar em conflito com as políticas organizacionais. Enquanto os burocratas de nível de rua estão centrados em assegurar as condições necessárias para a execução de seu trabalho, os gestores estão orientados para os resultados. Estes últimos estão preocupados com o desempenho, os custos associados à garantia desse desempenho e os elementos das políticas que podem sujeitá-los a uma análise crítica.

No campo das políticas para a educação infantil, essas fragilidades destacam as desconexões entre as políticas de profissionalização dos docentes, muitas vezes delineadas por uma abordagem economicista (OLIVEIRA, 2014), e as complexas funções sociopolíticas e pedagógicas da Educação Infantil.

Existe na rede municipal de ensino de São Paulo, desde 1975, legislação que regulamenta as condições de trabalho dos professores, com a Lei nº 8.209/75, que instituiu a carreira do magistério municipal. Mas foi apenas em 1992 que os professores da RME/SP conquistaram o Estatuto do Magistério Municipal através da Lei nº 11.229/92. O Estatuto de 1992 foi modificado em 1993 pela Lei nº 11.434, que dispõe sobre a organização dos Quadros dos Profissionais de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo e institui planos de carreira. Nova mudança em ambas as leis ocorreu em 2007, com a Lei nº 14.660, que garantiu

nas diferentes jornadas do quadro docente horas-atividade a serem cumpridas dentro da jornada visando garantir a formação continuada.

Todas as professoras entrevistadas são servidoras públicas concursadas, tendo como cargo base na RME/SP o denominado “PEIF – Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I”. A jornada de trabalho dos profissionais desta categoria é dividida entre JBD (Jornada Básica de Educação) e JEIF (Jornada Especial Integral de Formação). Apenas profissionais que fazem a opção pela JEIF têm direito à jornada remunerada de formação vinculada aos espaços de formação continuada em suas unidades escolares onde, anualmente, ocorre a discussão de um Projeto Especial de Ação (PEA) direcionado às práticas e problemáticas percebidas nas comunidades escolares atendidas.

Entre as diversas especificidades da carreira docente na rede municipal de SP, destaco que apenas profissionais com turmas de 25 aulas atribuídas têm direito a compor a JEIF. A bandeira “*JEIF para todos que por ela optarem*” aparece constantemente no plano de lutas das entidades sindicais dos profissionais em educação, que defendem que o direito à inclusão na jornada especial de formação deve partir de uma escolha do profissional e não necessariamente da atribuição completa do quadro de sala/aulas. Esse pano de fundo é necessário para a compreensão de que os espaços formativos remunerados possuem restrições.

Em todas as entrevistas, questões relacionadas às condições de trabalho e o acesso aos espaços formativos como problemáticas vivenciadas cotidianamente em suas unidades escolares foram pontuadas. Questões como o acúmulo de cargos com outras redes, a oferta insuficiente de vagas em cursos formativos oferecidos pela Secretaria e o vasto número de crianças matriculadas nos agrupamentos configuram para as professoras entraves para o necessário aprofundamento teórico tanto nos próprios documentos curriculares da rede municipal, como em assuntos significativos que permeiam as suas rotinas com as crianças, como a discussão de gênero na Educação Infantil.

T: Os cursos da Prefeitura são extremamente concorridos, a oferta é pouca em relação à demanda. A demanda é muito grande e os cursos que eu fiz desde que eu entrei na Prefeitura foram cursos de excelente qualidade. Eu fiz alguns sobre os imigrantes, sobre alguns jogos que a gente pode usar dentro da escola com as crianças, sobre inclusão. Então acho que os temas são amplos, é uma coisa muito positiva. São temas que falam muito sobre os diversos grupos que estão dentro da escola, contempla essa questão da diversidade, acho isso muito importante, só que são bem concorridos.

Tatiane menciona a tentativa de fazer cursos sobre questões étnico-raciais e de gênero oferecidos pela SME-SP, mas que não foi contemplada a participar pelo número limitado de

vagas e turmas disponíveis à época. Andréia compartilha da insatisfação apresentada por Tatiane ao comentar sobre os cursos de formação oferecidos pela própria Secretaria:

A: Nunca tem curso suficiente, nunca tem vaga suficiente e é difícil conciliar para a maioria dos professores. Geralmente os cursos fora do horário de trabalho complica bastante.

Nem todos os profissionais que acumulam cargos, na mesma rede de ensino ou em redes distintas, conseguem fazer opção pela JEIF e participar dos momentos de formação do PEA. Esta situação foi vivenciada por muitos anos por Tatiane. A entrevistada destaca em suas falas como a não participação dos espaços de formação e integração com seus pares dificulta seu senso de pertencimento à unidade escolar em que trabalha, sentindo-se isolada de discussões e tomadas de decisões. Em outro ponto, Tatiane percebe um descompasso entre o pretendido pela política pública educacional e a realidade vivenciada nas unidades escolares da rede.

T: A única incoerência que eu aponto é que os documentos parecem não levar em consideração a superlotação que nós temos nas escolas municipais de São Paulo, sobretudo na EMEI. Trabalhar com 35 crianças e projetar um trabalho bem realizado, bem estruturado, como aquele currículo propõe, com 35 crianças é uma incoerência. Para nós é utópico, algo que nunca conseguiremos alcançar.

Quanto aos momentos de formação continuada presentes na jornada de trabalho, Tatiane comenta sobre o dificultador de acumular dois cargos de professora, se dizendo esmagada pelo tempo entre o deslocamento de uma unidade escolar à outra. Foi apenas no ano de 2020 que Tatiane conseguiu integrar a JEIF em sua jornada de trabalho, participando mais ativamente destes momentos de formação da escola.

T: A formação continuada para mim é muito importante. Eu acredito que ela transforma tanto a prática do professor, quanto sua visão de mundo. Porque hoje a gente pode ter uma concepção, acreditar em determinadas situações e às vezes você participa de uma formação continuada, você está conversando com alguma pessoa em algum curso, em alguma formação e você já tem uma outra visão sobre determinado assunto, determinada situação. Eu acho muito importante essa troca, acho que os maiores aprendizados que nós temos é através dessas trocas de formação continuada. Ao ouvir as experiências do outro você aprende muito mais.

Rosa reforça as dificuldades encontradas por profissionais que possuem acúmulo de cargos em participar dos cursos oferecidos pela SME/SP. A escassez de vagas e os horários limitados dificultam que consiga adequar sua jornada de trabalho com as formações oferecidas. Para conseguir avançar em sua formação continuada além das horas-atividade dentro da jornada

de trabalho, comenta que investiu em cursos online oferecidos pela entidade sindical à qual é filiada.

Rosa também confirma a oferta via Secretaria de Educação de cursos com a temática voltada às discussões sobre gênero, mas que não conseguiu participar até o momento. Foi através dos cursos oferecidos pelo sindicato, e em trocas e leituras de interesse pessoal que se apropriou de temáticas que envolvam gênero.

R: Um tempo atrás se me perguntasse se era possível (tratar das questões de gênero com as crianças), eu ficaria muito em dúvida. Talvez eu não saberia como trabalhar. Mas hoje em dia, com tantos cursos assim, eu já fiz vários cursos pela APROFEM²⁹, que retrata um pouco disso. Então assim, eu acho que antigamente a gente trabalhava na educação infantil muitas histórias de príncipes e princesas, hoje em dia eu acho que já não é por aí. Porque assim, as meninas não são princesinhas, quando passam para a fase adulta são mulheres, são pessoas que lutam, são pessoas que têm um potencial em todos os aspectos, ela não precisa ser aquela coisa delicada. Então é importante trabalhar desde a infância que todos têm potenciais, que todos são fortes, que assim, de certa forma, temos que trabalhar a igualdade, a sensibilidade também. Não tem essa que o homem não pode chorar, que uma menina não pode ser forte.

Ao tratarmos sobre os espaços de formação das unidades escolares, como os momentos do PEA, Rosa percebe metodologias diferentes entre as escolas que trabalha.

R: [...] no CEI as reuniões têm a ver com nosso trabalho pedagógico ou com o parecer das professoras. Já na EMEI é mais designado mesmo: “Olha, é para ler o texto, o artigo e depois vocês discutem e fazem um resumo, uma síntese, uma ata e encaminha para a coordenação”. Já no CEI tem a participação das professoras, às vezes nós optávamos por determinado assunto e a partir desse assunto surgiam as discussões.

Os dois vínculos de Rosa na educação infantil municipal favorecem perceber as diferentes abordagens dos espaços formativos de cada unidade, ficando nítido em suas respostas um engajamento maior das educadoras do CEI em questões que envolvam gênero ou, mesmo que superficialmente, as diferenças percebidas entre as crianças.

Ao conversamos sobre os espaços de formação continuada, Luana diz ter vivenciado boas experiências na rede, mas, ainda que reconheça a importância das atividades destinadas à formação dentro do espaço escolar, Luana sente que os temas elencados para discussão são repetitivos. Para a professora, há uma recorrência de temáticas abordadas frente a outras pouco debatidas nas discussões fomentadas durante a jornada de formação. Como importante avanço, a entrevistada cita as discussões que envolveram questões étnico-raciais durante o PEA no

²⁹ Sindicato dos professores e funcionários municipais de São Paulo.

fomento de seu repertório sobre a temática, causando mudanças em sua prática, mas reconhece que formações voltadas para as questões de gênero são poucas.

L: Na verdade nós trabalhamos muito sobre racismo, o que eu acho importante, é uma coisa que não deve sair nunca (da discussão). Mas a questão de gênero não foi trabalhada, não se fala muito no assunto, eu não sei te dizer o porquê, porque já houve sugestões. Eu não sei trabalhar essa questão, eu não tenho esse suporte para trabalhar essa questão de gênero na escola e é isso que eu mais sinto falta. Eu já propus para nós trabalharmos junto com a questão racial, que a gente já trabalha muito, embora ainda encontremos alguns obstáculos, mas a gente já deu uma bela de uma alavancada. Então estou esperando gênero, porque eu também acho importante você trabalhar isso na escola desde pequenos [...] porque *eu piso em ovos*.

Até este momento eu não havia abordado a temática de gênero na entrevista, mas entendo que a apresentação do título de minha pesquisa no TCLE ofereceu pistas para que Luana introduzisse a discussão. Após esta fala de Luana mantive minha postura de escuta atenta e aproveitei a deixa para questionar se o acúmulo de formação continuada sobre as questões étnico-raciais foi positivo nas práticas cotidianas das professoras de sua unidade.

L: [...] os nossos encontros no PEA fortaleceram bastante (as discussões voltadas à temática étnico-racial), deu suporte para nós trabalharmos em sala, foi bem favorável sim. Temos muito que crescer ainda, tem muitas ações que precisam evoluir, ser mais trabalhadas. É aquilo que eu te disse, nós estamos caminhando para isso... Temos caminhado para isso, nos fortalecendo.

Já Tatiane destaca, sobre temáticas que envolvam questões étnico-raciais:

T: Eu tenho que trazer para minhas crianças essa importância de se valorizar e valorizar o outro como ele é, de valorizar e contemplar a beleza das pessoas negras. Foi muito colocado esse perfil eurocêntrico e as crianças vêm muito com isso de casa, da sociedade. Então eu acho que as formações são importantes por esse motivo, porque eu sou uma professora negra que tem letramento racial. Agora eu entendo também que tem pessoas negras como eu sendo professoras que não tem essa informação, que existem pessoas brancas que nem pensam nisso e às vezes nem faz sentido para elas falarem sobre isso. Por isso que eu considero muito importante a escola trazer essas temáticas, não como uma coisa optativa, mas como algo importante como uma lei, que nós temos leis que falam sobre isso.

Embora não seja o foco de análise central desta pesquisa, destaco que a SME/SP publicou, em 2022, o documento “Currículo da Cidade: Educação Antirracista: orientações pedagógicas: povos -brasileiros³⁰” (SME/COPEd, 2022) com orientações pedagógicas, conceitos e práticas antirracistas direcionadas à população negra. O descritivo do documento

³⁰ Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-antirracista-orientacoes-pedagogicas-povos-afro-brasileiros/>

se apresenta em consonância a Lei nº 10.639, de 2003, que altera a LDB 9.394, de 1996, destacando:

Historicamente, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo empreende esforços para a implementação da Lei nº10.639/2003. Para além da formação continuada ofertada aos educadores e educadoras, houve a aquisição de livros e materiais pedagógicos com abordagens antirracistas, a inclusão dos jogos Mancala Awele¹ e Onça² no Programa Jogos de Tabuleiro, a escrita/implementação de documentos e materiais orientadores (SME/COPEd, 2022, pág. 14).

A construção do documento curricular parte de ações do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NEER) junto das divisões pedagógicas das treze Diretorias Regionais de Educação da SME-SP através de Grupo de Trabalho criado para desenvolvimento deste documento. Quanto aos avanços sobre as questões étnico-raciais e de gênero na escola, Fernanda comenta:

F: A Lei10.639 e a 11.645 são duas leis que se você não tiver ouvidos para ouvir e olhos para ver, passa batido. E eu acho que sobre a questão de gênero é igual. Eu falo sempre que as minorias elas estão no mesmo lugar comum. A gente olha, sabe que está ali e finge que não viu, porque está todo mundo acostumado, sempre foi assim. Então, está tudo bem falar que o cabelo da menina é ruim, está tudo bem dizer que boneca é de menina, que menino não pode dançar balé, está tudo bem, sempre foi assim, só que *eu não sou da turma que sempre foi assim*.

Quando questionada sobre as suas percepções sobre os espaços formativos na escola, Fernanda afirma:

F: Eu vou te contar que o meu maior e melhor espaço de formação é minha sala de aula.

Para Alves, Teixeira e dos Santos (2022), um breve panorama de pesquisas qualitativas acerca dos estudos sobre formação de professores para efetivação de uma educação para as relações étnico-raciais revela fatores correlatos para efetivo cumprimento da Lei 10.639, como a escassez de opções de cursos de aprimoramento para docentes e demais profissionais em educação; a falta ou insuficiência de iniciativas institucionais voltadas à efetiva implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais em municípios e escolas; e, não menos preocupante, as barreiras ainda pouco exploradas relacionadas às disposições individuais dos educadores para lidar com essa temática, mesmo após participarem de programas de formação continuada. Segundo Oliveira (2019), a concepção de uma política pública não se limita à implementação delineada em documentos, leis, marcos regulatórios, regras operacionais,

decretos e manuais. Embora essas diretrizes institucionais desempenhem um papel crucial, estabelecendo a gramática que orienta e conforma a ação em questão, por si só, não são capazes de garantir sua efetiva materialização.

Ainda assim, a existência de uma política nacional que embase a obrigatoriedade das discussões antirracistas nos espaços educacionais fortalece que estas existam, mesmo que com lacunas percebidas nos processos de formação voltados aos professores e professoras da educação básica, dificultador ainda mais presente nas discussões voltadas a gênero. A invisibilidade de gênero nas políticas educacionais, ressaltada pela falta de clareza e precisão nos documentos normativos, impacta significativamente o processo efetivo de implementação dessas diretrizes. Este fenômeno aponta para uma lacuna crítica no desenvolvimento e na execução de políticas que buscam abordar as complexidades de gênero no contexto educacional. (EXNER; CORRÊA; LOTTA; FARAH, 2021).

Cabe destacar ainda que as professoras entrevistadas consideram não ter formação suficiente para discutir adequadamente as questões de gênero seja com as famílias, seja com seus agrupamentos de crianças. No entanto elas relatam inúmeras situações em que intervieram nas relações entre as crianças, na organização das brincadeiras, e dos espaços para promover maior igualdade entre meninos e meninas e maior flexibilidade na compreensão das masculinidades e feminilidades. É como se falar de gênero fosse legítimo somente como um componente curricular específico dando origem a atividades voltadas explicitamente a essa discussão. Mas as situações cotidianas narradas por elas, além de muito semelhantes a cenas presentes nos documentos aqui discutidos, constituem sem dúvida momentos cruciais para a discussão das relações de gênero entre as crianças, provavelmente mais adequadas do que se fossem criadas situações pedagógicas específicas. Acredito que a crítica à ausência ou insuficiência das formações a respeito de gênero precisa ser contextualizada frente a essa percepção.

Oliveira (2019), ao citar Ball (1987), argumenta que, do ponto de vista dos agentes que operam as políticas nesses contextos, há uma variedade de elementos que compõem o repertório do processo de implementação, os quais se entrelaçam na dimensão subjetiva que permeia diariamente a esfera institucional. Isso inclui desde as decisões, reuniões e recursos orçamentários até os conteúdos simbólicos, comportamentos e atitudes dos atores individuais, grupais e institucionais vinculados à política. Dentre tantas outras variáveis, as ações interpretativas e discricionárias emergem como fatores cruciais, pois definem a dinâmica com que esse processo se desenrolará.

Embora as professoras entrevistadas elenquem as diversas dificuldades por elas percebidas quanto às condições de trabalho, a oferta de cursos com vagas escassas e o distanciamento dos espaços formativos nas escolas, a realidade vivenciada na RME/SP, de espaços dedicados à formação continuada remunerada dentro da jornada de trabalho, destoa de muitos outros municípios brasileiros. A Lei nº 14.660, de 2007, fruto de muitas lutas dos sindicatos e dos servidores municipais da Educação, representou marco significativo na trajetória da carreira docente no município de São Paulo. A legislação, ainda que apresente lacunas, referenda o compromisso com a formação continuada dos professores e professoras que atuam na educação básica municipal dentro da jornada docente remunerada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como professoras de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP) interpretam as perspectivas de gênero presentes nas políticas públicas educacionais produzidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) para a Educação Infantil, especificamente os contidos nos documentos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana e Currículo da Cidade: Educação Infantil.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a fim de inserir a fundamentação teórica no campo da categoria de análise da implementação de políticas públicas, tomei como base de diálogo os estudos teóricos de diferentes pesquisadores, como Michael Lipsky e Stephen Ball, que consideram os implementadores das políticas a partir de uma perspectiva micro, no contexto da prática, considerando diferentes fatores que influenciam o uso que os atores fazem das políticas. Fazer o cruzamento destes estudos com gênero, conforme conceitualmente definido por Scott, como uma categoria de análise e primeira forma de dar sentido às relações de poder, foi um desafio que tentei cumprir ao longo da escrita, num contínuo processo de ir e vir.

Dentre as diferentes dificuldades encontradas durante o desenvolvimento desta pesquisa, destaco o período de crise sanitária da COVID-19 agravada entre os anos 2020-2022, que impôs novas dinâmicas na metodologia de desenvolvimento das entrevistas, transpostas para ferramentas online (*Google Meet*) e no redesenho da pesquisa inicialmente pretendida. Em vista do momento de distanciamento social, tomei como central o entrelaçamento da literatura abordada com as falas das cinco professoras de educação infantil entrevistadas.

Sobre os documentos previamente citados, ainda que o recorte parta do que melhor dialogava com as falas apresentadas pelas professoras, as políticas educacionais para a Educação Infantil apresentadas a partir de 2013, durante a gestão de Fernando Haddad na prefeitura da cidade de São Paulo, demonstram uma interconexão e coerência nas concepções de crianças, infâncias e Educação Infantil. O aprofundamento nas leituras dos documentos da Educação Infantil da SME/SP demonstrou que estes estão em consonância com os estudos da Sociologia da Infância, ao preconizar uma Pedagogia da Infância que concebe a criança em suas potencialidades, com desejos, capacidades, e capaz de construir e desconstruir formas de ser e estar no mundo.

Ainda que a maioria das professoras entrevistadas aparentasse não possuir uma leitura aprofundada das políticas educacionais da rede municipal, suas falas evidenciam ações práticas que são muito próximas aos documentos. Para tal, considero como fator relevante o desenvolvimento de políticas públicas educacionais para a EI interconectadas, a partir dos diferentes documentos divulgados pela SME/SP, que podem influenciar diretamente as percepções que as professoras fazem de suas ações. Essa investigação pode ser aprofundada em pesquisas que contemplem os contextos da prática em conjunto com os documentos para a Educação Infantil já publicizados.

As cenas presentes no documento Currículo da Cidade: Educação Infantil, além destacar as práticas cotidianas das professoras da rede municipal, trazem algumas provocações iniciais em pontos de extrema relevância para as ações práticas das professoras da rede, como as questões relacionadas a gênero. Neste sentido, a proposta de apresentação das cenas no documento curricular pode ser vista como uma política educacional que não é exclusivamente formulada “de cima para baixo”, mas que usa referências às ações dos agentes de base (cenas dos cotidianos das escolas) como motivação para que a política seja aceita, interpretada e implementada. Assim, a implementação de políticas públicas não é meramente rejeitada ou tensionada pelos seus executores, mas parte de uma dinâmica que estabelece a interconexão entre temporalidades, subjetividades e territorialidades, evidenciando uma dimensão histórica, coletiva e social.

Na interpretação das temáticas de gênero presentes nos documentos, o desconhecimento dos pontos específicos não impede que as professoras entrevistadas percebam que práticas de diferenciação entre meninos e meninas, seja em filas, durante as brincadeiras ou nas formas de expressão de sentimentos, não são apropriadas nos contextos da Educação Infantil. Todas as professoras entrevistadas, quando indagadas se percebem questões de gênero em suas práticas diárias, comentam sobre momentos em que as crianças brincam juntas e no contato com os diferentes brinquedos. Ao mesmo tempo, existem contradições aparentes em suas ponderações que só poderiam ser evidenciadas em conjunto com a observação em campo.

As situações em que as professoras necessitaram intervir demonstram que o olhar atento para as relações de gênero fornece subsídios para que se sintam seguras em conversar com as crianças, fornecendo a possibilidade de não silenciar os desconfortos que surgem. No entanto, a percepção da maioria das professoras entrevistadas é que essas práticas ocorrem no âmbito individual, a partir do repertório e vivências de cada educadora. Aí, portanto, reside o perigo da discricionariedade e da interpretação a partir do contexto da prática e da atuação do agente de

base, que incorpora ao processo crenças, valores e percepções construídas ao longo do seu percurso pessoal e profissional. Falas como *“me sinto pisando em ovos”*, ou um aparente desconforto em tratar sobre gênero com as famílias, a utilização dos banheiros, entre outras, indicam que a formulação de políticas mais avançadas sobre as questões de gênero na Educação Infantil é insuficiente quando não atrelada a outras ações, como participação dos agentes nas formulações das políticas educacionais, estudos sobre implementação em nível micro, formações continuadas que envolvam professoras e familiares e condições de trabalho adequadas.

Contudo, em situações em que o fazer pedagógico da escola foi ameaçado, como na situação apresentada por Fernanda, o documento curricular serviu para o fortalecimento da instituição escolar nas políticas de gênero. Esse fenômeno estabelece uma distinção significativa entre a rede municipal de São Paulo e várias outras, onde diretrizes orientadoras e políticas desse tipo não estão disponíveis.

Ao utilizar o documento curricular como instrumento de fortalecimento das ações pedagógicas, a escola não apenas se posicionou como defensora da política educacional da rede de ensino, mas também demonstrou compromisso com a construção de um ambiente educacional sensível às questões de gênero e às infâncias. Isso não quer dizer, porém, que os documentos *“Indicadores de Qualidade: Educação Infantil”* e *“Currículo da Cidade: Educação Infantil”* não tenham lacunas. Como apontado em ponto específico, os documentos curriculares e avaliativo organizam uma discussão mais tímida sobre gênero se comparado com outros pontos de discussão, como educação antirracista e educação inclusiva.

A pouca oferta de formação continuada sobre gênero nos cursos oferecidos pela SME/SP, a superlotação dos agrupamentos da Educação Infantil e o pouco tempo dedicado aos estudos é ponto convergente entre algumas das professoras entrevistadas como obstáculos significativos para a implementação efetiva dos documentos às suas práticas. Essa lacuna pode, também, ser resultado de outros fatores, como a complexidade percebida por elas no proposto pelos documentos, a falta de tempo para uma leitura detalhada, ou até a necessidade de formação continuada de qualidade. Ainda assim, a política de formação continuada dentro da jornada de trabalho remunerado é um diferencial na RME/SP frente a outras realidades brasileiras, onde este tipo de jornada não existe.

Nesse contexto nacional, sem pretensão de esgotar o tema, a presente pesquisa sugere que os documentos produzidos pela SME/SP para a Educação Infantil são inovadores em suas discussões sobre gênero e infâncias.

Ainda que as políticas públicas aqui estudadas tenham seus limites de implementação, que esbarram diretamente na ação discricionária dos agentes de base (professoras) que lidam com as políticas em nível micro, o fortalecimento das políticas curriculares educacionais para a Educação Infantil ao longo dos últimos anos nesta rede favoreceram a visão de uma Educação Infantil que enxerga as crianças em suas potencialidades, minimizando práticas escolarizantes que visavam o encurtamento das infâncias.

Através do sentido de poder ser e fazer, as crianças, meninos e meninas, podem, nas brincadeiras e no acesso aos diferentes tipos de brinquedos, configurar e reconfigurar seus modos de ser menino e ser menina, como demonstrado em todas as falas das professoras entrevistadas. No entanto, este, certamente, é um debate que demanda novas investigações, especialmente aquelas voltadas à compreensão das dinâmicas cotidianas entre as crianças nas unidades escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUCHAIM, B. O de. Panorama das políticas de educação infantil no Brasil. – Brasília: UNESCO, 2018.

ALVARENGA, C. F. Entrelaçando gênero e políticas públicas: a participação de mulheres-professoras na configuração de gênero dos indicadores de qualidade da educação infantil paulistana. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

ALVARENGA, C. F. e VIANNA, C. P. Avaliação, gênero e qualidade na Educação Infantil: conceitos em disputa. *Educar em Revista*. 2021, v. 37.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. . Impactos da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: Nadir Zago; Marília Pinto de Carvalho, Rita Amélia Teixeira Vilela. (Org.). Itinerários de pesquisa. 2ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, v. 1, p. 33-47.

ALVES, L.; TEIXEIRA, D.; SANTOS, W. N. DOS . Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores e professoras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 103, n. 264, p. 450–465, maio 2022.

ANJOS, C. I. dos, OLIVEIRA, D. M. e GOBBI, M. A. Políticas de educação infantil e relações de gênero: implicações para a formação docente na perspectiva da diversidade e da diferença. v. 9 n. 1 (2019): Dossiê - Educação, diversidade cultural e linguística: debates sobre questões de Angola e do Brasil.

BALIEIRO, F. DE F. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. *Cadernos Pagu*, n. 53, p. e185306, 2018.

BALL, S. J. *The micropolitics of school*. Oxford: Penguin Books, 1987.

BALL, S. J. Reformar escolar/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge; Taylor and Francis Group, 2012.

BARBOSA, A.L de A; ANJOS A.B.L dos; AZONI C.A.S. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19. 2022.

BARRETT, S. M. Implementation studies: time for a revival? Personal reflections on 20 years of implementation studies. *Public Administration*, Oxford, v. 82, n. 2, p. 249-262, 2004. Disponível em: [https://perguntasapo.files.wordpress.com/2014/06/sbarrett-
implementacao.pdf](https://perguntasapo.files.wordpress.com/2014/06/sbarrett-implementacao.pdf). Acesso em: 28 jan. 2021.

BRITO, A.X., LEONARDOS, A.C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FCC/Autores Associados, n.113, 2001, p.7-38.

BOWE, R.; BALL, S. J. with GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 maio 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021*.

BRASIL. Lei no 9.394 de 20 dez. 96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979.htm.

BROUGÈRE, G. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.

BUSS-SIMÃO, M. *Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas*. 2012. 312f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

_____. *Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche*. *Cadernos De Pesquisa*, 2013, 43(148), 176–197. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100009>

CAMPOS, A.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, 2016. (Coleção Baderna.)

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CARVALHO, M. P de. Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 138, set./dez. 2009. Pgs. 837 – 866

_____. O conceito de gênero: Uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da educação da ANPED (1999 – 2009). *Revista Brasileira de Educação*, 2011, vol. 16 n. 46. Jan – abr. p. 99 – 117.

CAVALCANTI, S.; LOTTA, G. S.; PIRES, R. R. C. Contribuições dos estudos sobre burocracia de nível de rua. In: PIRES, R.; LOTTA, G.; OLIVEIRA, V. E. (Orgs.). *Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas*. Brasília: Ipea/ Enap, 2018. cap. 9, p. 227-246.

CÔCO, V. A configuração do trabalho docente na educação infantil. In: CONGRESSO IBERO-LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 6., 2010, Elvas, Portugal. *Anais...* [S.l.]: Anpae, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/118.pdf>>

COHEN, S. *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and the Rockers*. Londres: Routledge, 2011.

CONNELL, R. W. Políticas da Masculinidade. *Educação e Realidade*, v.20, n.2, p.185-206, jul/dez 1995.

CORSARO, W. A. Interpretative Reproduction in Children's Peer Culture. *Social Psychology Quartely*. Vol. 55, n 2, 160-177, 1992.

_____. Reprodução Interpretativa no Brincar ao Faz-De-Conta das Crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*.nº17, p.113-134, 2002.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

_____. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, T. M.; CARVALHO, M. P. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 26, p. 113-143, jan./jun. 2006.

CUNHA, L. L. N. (2020). A antipolítica de gênero no governo Bolsonaro e suas dinâmicas de violência. *Revista de Estudios Brasileños*, 7(14).

DOWNS, A. *Inside bureaucracy*. Boston: Little, Brown, 1966.

DOWNS, A. *Uma teoria econômica da democracia*. São Paulo: EDUSP, 1999.

EXNER, M. K.; CORRÊA, M. G.; LOTTA, G.; Farah, M. F. S. Implementando Diretrizes De Gênero Na Escola: Entre a Obediência Legal E Cultural. *AE* 2021, 14, 33-56.

FARIA, A. L. G. de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação & Sociedade*, 20(69), 60–91. 1999. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000400004>

_____.; pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu*. Pp. 279-287, jan/jun de 2006.

FARIA, A. L. G. de.; PALHARES, M. S. (Orgs). *Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2003.

FERNANDES, F. S., & DOMINGUES, J. dos R. (2017). Educação infantil no estado de São Paulo: condições de atendimento e perfil das crianças. *Educação E Pesquisa*, 43(1), 145–160. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701155227>

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância*. 2002. Dissertação (Doutorado em Ciências da Educação) –Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2002.

FIALHO L.M.F, NEVES V.N.S. Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal. *Educ Pesqui* [Internet]. 2022

FINCO, D. F. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas relações de meninos e meninas na pré-escola*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____. *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, programa de pós-graduação em educação- USP, 2010.

_____. *Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero*. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 31, n.61, p. 169-184, nov. 2013

_____. *Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil*. *Proposições*, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 89–101, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863>.

FERREIRA, V. S. *Artes e manhas da entrevista compreensiva*. *Saúde e Sociedade*, v. 23, p. 979-992, 2014.

FONSECA, C. “Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e Educação”. *Revista Brasileira de Educação* (São Paulo), 10: 58-78. 1999

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S.M G. *Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa*. *Paidéia*, 2004, 14 (28), 139 -152

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. *A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil*. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GUSSI, A. F.; OLIVEIRA, B. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. *Revista Desenvolvimento em Debate*, v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016.

HILL, M. *The policy process in the modern state*. 3. ed. Harlow: Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf, 1997.

HILL, M.; HUPE, P. *Implementing public policy*. 3 ed. Harlow: Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf, 1997.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018

KAUFMANN, J.-C. *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan, 1996.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, T. M., & Ono, A. T. (2008). Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *Proposições*, 19(3), 209-223. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000300011>

LIMA, M. de F. M. de. Aspectos da implementação da correção de fluxo no Rio de Janeiro: um olhar sobre os burocratas de médio escalão. In: *A rede de estudos sobre implementação de políticas públicas educacionais em ação: trajetória, produção e incidência no campo de atuação*. Curitiba: CRV, p. 223-241, 2023.

LIPSKY, M. *Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos*, 1980 / tradutor, Arthur Eduardo Moura da Cunha. Brasília: Enap, 2019.

LYNN, L. E. *Designing public policy: a casebook on the role of policy analysis*. Santa Monica: Goddyear, 1980.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, v. 34, n. 73, p. 262–280, maio 2021.

MACNAUGHTON, G. Feminist praxis and the gaze in the early childhood curriculum. *Gender and Education*. v.9, n.3, p.317-326, September, 1997.

MAGALHÃES, R. C. DA S. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais*. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 28, n. 4, p. 1263–1267, out. 2021.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.* 27 (94). Abr. 2006

MARTINS, H. H. T. de S. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação E Pesquisa*, 2004, 30(2), 289–300. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>

MATLAND, R. E. Synthesizing the implementation literature: the ambiguity-conflict model of policy implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, vol. 5, nº 2, 1995, p. 145-174.

MAYNARD-MOODY, S. W.; MUSHENO, M. *Cops, teachers, conselours: stories from the front lines of public service*. Michigan: University of Michigan Press, 2003.

MEIRA M, BONAMINO. A. Contribuições dos estudos de implementação para a análise de políticas educacionais: uma breve discussão do contexto de implementação da BNCC. *Educ rev*. 2021

MELO, M. de; VILARINO, M. A “ideologia de gênero” como obstáculo ao direito fundamental à educação e à igualdade de gênero. *Revista da Defensoria Pública do Estado de São Paulo*, [S.l.], v. 2, n. 1, jul. 2020. ISSN 2674-9122.

MEYERS, M.; VORSANGER, S. Burocratas de nível de rua e a implementação de políticas públicas. In: PETERS, G. PIERRE, J. *Administração pública*. São Paulo: Editora UNESP, 2010. P. 240-270.

NEVES, V. N. S.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, Charliton José dos Santos. Trabalho docente no Brasil durante a pandemia da Covid-19. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 25, p. 1-18, 2021.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*. v. 8. n. 2, p.941, 2000.

OLIVEIRA, B. R. A implementação do Programa Bolsa Família sob a perspectiva da condicionalidade educacional: uma análise a partir dos agentes públicos de base. *Revista do Serviço Público*, v. 65, n. 4, p. 517-544, p. 355-375, out/dez. 2014.

OLIVEIRA, B. R. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 4, abr. 2019.

OLIVEIRA, I. G. de. *Gestão escolar e gênero: análise do trabalho de diretoras(es) no contexto das reformas educativas*. 2019. 121f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

O'TOOLE, L. Relações interorganizacionais no processo de implementação. In: PETERS, G.; PIERRE, J. (Orgs). *Administração pública*. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 229-248.

PAULINO, V. B. R.; CÔCO, V. Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na educação infantil. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 697-718, 2016. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300008>

PEREIRA, M. M.; ARAGUSUKU, H. A.; TEIXEIRA, J. M. Direitos humanos em disputa: (des)institucionalização e conflitos entre movimento LGBTQIA+ e ativismo antigênero no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 38, n. 111, p. e3811026, 2023.

PETERS, B. G. *The politics of bureaucracy*. 5 ed. London: Routledge, 2001.

PIRES, R. Between the law and the case: making sense of labor inspectors? Responses to risks at the workplace in Brazil. *Droit et Société*, v. 96, p. 273-288, 2017.

PRADO, P. D. Crianças menores e maiores: entre diferentes idades e linguagens. In: Congresso de Leitura do Brasil – COLE, 16, 10 a 13 de julho de 2007, Campinas. Anais. Campinas, 2007.

RIZZATO, L. K. Percepções docentes sobre a homofobia na escola: entre dissonâncias e continuidades. In: 10º Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas – PE. Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI, 2012.

REZENDE, A. B. de, CARVALHO, M. P. de. Formas de ser menino negro: articulações entre gênero, raça e educação escolar. Diferenças e desigualdades na escola. Tradução. Campinas: Papirus, 2012. p. 192.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. *Cadernos De Pesquisa*, (115), 25–63. 2002 <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100002>

_____. Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. Anais. – Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

_____. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista Estudos Feministas* [online]. 2001, v. 9, n. 2.

_____. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. *Cadernos De Pesquisa*, 44(153), 742–759. 2014 Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2768>

_____. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. In: UNBEHAUM, S; ARTES, A. Escritos de Fúlvia Rosemberg. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 216-235.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (org.) Creches e pré-escolas no hemisfério norte. 2. ed. (primeira edição 1994). São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1998.

SABATIER, P. Top-down and bottom-up approaches to implementation research. In: HILL, Michael (ed.). *The policy process: a reader*. New York: Harvester/Wheatsheaf, 1993. p. 266-296.

SACRISTÁN, J.G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, S. V. S., & SILVA, I. de O. e. (2020). Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina. *Educar Em Revista*, 36, e69973. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.69973>

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientação normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares – Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2013.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo integrador da infância paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015

SÃO PAULO (SP). 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, 2015

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. – São Paulo: SME/DOT, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil – São Paulo: SME/COPED, 2019

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Antirracista – São Paulo: SME/COPED, 2022

SAYÃO, D. T. Crianças: substantivo, plural. Palestra proferida no II Seminário Educação Infantil em Debate, organizado pelo Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil da Fundação Universidade federal do Rio Grande, realizado em outubro de 2000 na Cidade do Rio Grande/RS

_____. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações de gênero e infância. Pro-Posições, v.14, n. 3 (42), p. 67-87, set./dez. 2003.

SCHEIDECKER, C. B. Coordenação em um arranjo institucional complexo: o território etnoeducacional do Médio Xingu e a usina de Belo Monte. Dissertação (Mestrado). FGV EAESP - CMAPG: Dissertações, Mestrado em Administração Pública e Governo. 2019.

SILVA, T. J. 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.

_____. Avaliação institucional na educação infantil: processos de construção de qualidade em uma creche paulistana. 2021. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação - UNESP

SILVA, P. R. da., SILVA, T. J. da., & FINCO, D. (2020). Relações de gênero, educação da pequena infância e mudanças políticas no Brasil: contribuições para um estado da arte*. Cadernos Pagu, (58), e205815. <https://doi.org/10.1590/18094449202000580015>

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 9-255, jul/dez, 1995

SOUZA, A. R. de S. FINCO, D., TOMAZ, R. “Agora eu era o herói”: brincadeiras e cultura lúdica nas infâncias e juventudes latino-americanas. Apresentação do Dossiê Desidades, n. 32, 2022.

SOUSA, S. Z., PIMENTA, C. O. Atendimento à educação infantil no estado de São Paulo: trilhas previstas em planos municipais de educação. Educação E Pesquisa, 45, 2019.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jun/dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-45222006000200003>

VIANNA, C. P. BORTOLINI, A. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. Educação e Pesquisa [online]. 2020, v. 46

VIANNA, C.; CARVALHO, M. P. de; SCHILLING, F. I.; MOREIRA, M. de F. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. Educação & Sociedade, v. 32, n. 115, p. 525-545, 2011

VIANNA, C. P.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. Cad. Pagu, Campinas, n. 33, p. 265 – 283, jul./dez. 2009

VIANNA, C. P. e UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. Educação e Sociedade., v. 27, n. 95, p. 407-428, 2006. Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302006000200005>.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. Cadernos Pagu, Desafios da equidade, v.17_18, p. 81-103, 2001.

_____. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2, p. 68, 2012.

_____. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (coord.). Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIÑAO-FRAGO, A. VIÑAO, A. Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Madrid: Morata, 2006. (Tradução nossa dos trechos citados).

WINTER, S. Perspectivas de implementação: status e reconsideração. In: PETERS, G.; PIERRE, J. (Orgs.). Administração pública. São Paulo: Editora UNESP, 2010. P. 209-228.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. São Paulo, 2003, p. 183-20

ZANTEN, A. V. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. Perspectiva, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 25–45, 2004. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10098>.

ANEXOS

ANEXO 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntária, da pesquisa intitulada “*Olhares cruzados sobre as relações de gênero: Os documentos para as infâncias produzidos pela SME/SP e as vivências escolares*”, que tem como pesquisadora responsável Camila Santo Lisboa, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho, as quais podem ser contatadas pelo e-mail camila.lisboa@usp.br ou telefone (11) 97499-4927.

O presente trabalho tem por objetivos: investigar documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo voltados à educação infantil, analisando quais perspectivas apresentam sobre as relações de gênero no ambiente escolar e de que forma estes documentos dialogam com as vivências escolares trazidas pelas professoras de diferentes EMEIs da cidade de São Paulo.

Minha participação consistirá em entrevista gravada via plataforma online Google Meet, com data, horário e link de acesso divulgados previamente pela pesquisadora responsável.

Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome completo:

Assinatura:

Local e data:

ANEXO 2: Roteiro de Entrevista – Professoras EMEI

1. Perfil:

- Nome
- Idade
- Sexo
- Cor ou Raça (conforme IBGE)
- Estado civil
- Filhos
- Local de nascimento
- Tempo de profissão
- Tempo de trabalho na RME/SP e na U.E atual
- Vínculo
- Participação em grupos, igrejas, partidos, sindicatos

2. Trajetória pessoal e profissional:

- Escolha da profissão e formação profissional
- Formação complementar/cursos específicos para o trabalho docente
- Como descreveria sua trajetória enquanto professora da RME/SP?
- Sempre atuou na educação infantil?
- Gostaria de exercer outras funções dentro da RME/SP (gestão escolar, supervisão etc.)? Por quê?

3. Organização escolar e prática docente:

- Como funcionam os espaços de formação na sua U.E? Houve mudanças nestes espaços por conta do atual momento de enfrentamento da pandemia da covid-19?
- Qual a importância da formação continuada para a prática docente?
- Os temas de interesse para formação são discutidos e escolhidos conjuntamente entre o grupo de educadoras?
- Quais são as maiores dificuldades na formação continuada da sua U.E e na RME/SP?
- Em sua trajetória profissional na RME/SP houve momentos de formação que abordaram questões relacionadas à temática de gênero?
- Em sua prática diária é possível pensar sobre as relações de gênero? De que formas?

4. Documentos SME/SP:

A fim de recorte para esta pesquisa, selecionei cinco documentos organizados pela SME/SP que trazem discussões importantes sobre registros, avaliação, currículo e concepções para a educação infantil paulistana. São estes:

- I. *Orientação Normativa nº 01/13 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares;*
- II. *Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana: orientação normativa nº 01/2015;*
- III. *Currículo integrador da infância paulistana;*
- IV. *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana;*
- V. *Currículo da Cidade: Educação Infantil*

- O que você conhece sobre estes documentos?
- Você considera que são documentos de fácil acesso e conhecimento das professoras da sua U.E?
- Algum destes documentos foi objeto de estudo nos espaços de formação da sua U.E? Quais?
- Você considera que estes documentos favorecem as discussões sobre relações de gênero na educação infantil? Quais?
- Nos espaços de formação da sua U.E existem discussões que envolvam as relações de gênero na educação infantil? Em caso afirmativo, algum destes documentos foi utilizado nestas discussões?

Acontece anualmente na RME/SP o “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”, um momento de Autoavaliação Institucional Participativa, conforme documento orientador de mesmo nome.

- Como é organizado o “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” na sua U.E?
- Neste documento há nove dimensões de avaliação, sendo a dimensão 5: “Relações étnico-raciais e de gênero”. Você considera que este documento facilita as discussões com seus pares e com a comunidade escolar?
- Em 2019 o Currículo da Cidade: Educação Infantil foi tema central do PEA de todas as unidades de educação infantil da RME/SP. Como foi feita a discussão deste documento na sua U.E?

- No Currículo da Cidade, o ponto 14.2 do documento trata sobre “Educação para as Relações de Gênero”. Você se recorda se este ponto foi discutido com seu grupo? Como se deu essa discussão?
- Você considera que estes documentos produzidos pela SME/SP são importantes para a educação infantil paulistana? De que forma?
- Você considera que estes documentos produzidos pela SME/SP são importantes para a sua prática diária em sala de aula?