

Avaliação, gênero e qualidade na Educação Infantil: conceitos em disputa

Evaluation, gender and quality in Early Childhood Education: concepts in dispute

Carolina Faria Alvarenga*
Cláudia Pereira Vianna**

RESUMO

Este artigo tem por objetivo fazer um recuo histórico sobre o processo de consolidação do debate entre avaliação, qualidade e gênero nas políticas públicas de Educação Infantil para, então, apresentar alguns aspectos dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, um instrumento de autoavaliação institucional participativa (AIP) que insere gênero como parte das dimensões de qualidade. Qualidade é entendida como negociada e um conceito em disputa (BONDIOLI, 2004; MOSS, 2002; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Consideramos imprescindível destacar, entre os achados da pesquisa, a configuração dessa política de avaliação de qualidade elaborada por mulheres-professoras que compartilhavam de concepções teóricas de infâncias e Educação Infantil consensuadas nos documentos nacionais e internacionais da área a partir da perspectiva de gênero (SCOTT, 1988). Em uma dimensão que nasce com a demanda por questões raciais, a dimensão de gênero entra na intersecção. O grupo de mulheres-professoras responsável pela construção desta dimensão específica, nomeadas “guardiãs da questão”, utilizou-se do documento como um instrumento de luta e, como opção política, pautou as diferenças e as desigualdades de gênero e étnico-raciais na Educação Infantil de São Paulo. Nesse sentido, suas reflexões nos colocam alguns importantes desafios para a intersecção necessária entre avaliação, gênero e qualidade na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gênero. Avaliação. Políticas públicas. Qualidade.

* Universidade Federal de Lavras. Faculdade de Educação. Lavras, Minas Gerais, Brasil. E-mail: carol_alvarenga@ufla.br - <https://orcid.org/0000-0002-7556-632X>

** Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: cpvianna@usp.br - <https://orcid.org/0000-0002-9366-4417>

ABSTRACT

This article aims to undertake an historical review of the process of the consolidation of the debate between evaluation, quality and gender in public policies on Early Childhood Education, before then presenting some aspects of the São Paulo City Early Childhood Education Quality Indicators, a participative institutional self-evaluation tool that includes gender as part of the dimensions of quality. Quality is understood as being negotiated and a concept in dispute (BONDIOLI, 2004; MOSS, 2002; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). We consider it essential to highlight, among the research findings, the configuration of this quality assessment policy devised by women-teachers who shared theoretical concepts of childhoods and Early Childhood Education agreed on in national and international documents in this area from a gender perspective (SCOTT, 1988). In a dimension that emerges with the demand for racial issues, the gender dimension enters the intersection. The group of women-teachers responsible for building this specific dimension, referred to as “guardians of the issue”, used the document as an instrument of struggle and, as a political option, put gender and ethnic-racial differences and inequalities on the agenda in Early Childhood Education in São Paulo. In this sense, their reflections pose some important challenges for the necessary intersection between evaluation, gender and quality in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. Gender. Evaluation. Public policies. Quality.

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

É por isso que o debate sobre qualidade está vinculado aos processos de avaliação e é um conceito em disputa. Ao identificar o processo de se definir qualidade, é preciso se perguntar por quem está envolvido e como isso é feito (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Ana Bondioli (2004), pesquisadora italiana, ao pensar na experiência de Educação Infantil italiana desde os anos

1990, afirma que a concepção de qualidade construída tem uma natureza transacional, participativa, autorreflexiva, contextual e plural, processual e transformadora. Dessa forma, temos o entendimento de que a qualidade é negociada.

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

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

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

- 1) a qualidade é um conceito relativo, baseado em valores e crenças;
- 2) definir qualidade é um processo importante por si só, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, idéias, conhecimento e experiência;
- 3) o processo deve ser participativo e democrático, envolvendo grupos diferentes que incluem crianças, pais[famílias], parentes e profissionais da área;
- 4) as necessidades, perspectivas e valores desses grupos podem divergir às vezes;
- 5) definir qualidade deve ser visto como um processo dinâmico e contínuo, envolvendo uma revisão regular e nunca chegando a um enunciado final (MOSS, 2002, p. 20-21).

No âmbito da educação, pode-se falar que a qualidade é negociada apenas quando ela é construída internamente, com participação, pautada no projeto político pedagógico das instituições educativas e nos desafios que cada realidade apresenta. Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence (2003) ampliam o debate ao apontarem a importância das diferenças de gênero, raciais, culturais, e outras ao se pensar em qualidade e avaliação, ao dialogarem com o campo da Sociologia da Infância, e, a partir da experiência italiana de Reggio Emilia, inspiram o debate internacional.

Neste artigo, nosso objetivo foi fazer um recuo histórico sobre o processo de consolidação do debate entre avaliação, qualidade e gênero nas políticas públicas de Educação Infantil para, então, apresentarmos alguns aspectos dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, um instrumento de autoavaliação institucional participativa (AIP) que insere gênero como parte de uma das dimensões de qualidade.

Gênero é entendido aqui não só como uma das dimensões de qualidade do documento examinado, mas também como uma categoria de análise que ajuda a problematizar a construção da diferença sexual que, por meio de normas e símbolos, organiza a estrutura social e constitui identidades subjetivas (SCOTT, 1988).

Gênero e avaliação nas políticas nacionais de Educação Infantil: rupturas e continuidades

No campo de luta das políticas, a Educação Infantil (EI) ainda é recente, se compararmos às outras etapas da Educação Básica. Questões como o caráter assistencialista que ainda prevalece, de um lado, e a antecipação do Ensino Fundamental, de outro; além das condições de trabalho e formação das educadoras e dos educadores, da multiplicidade de funções, com nomenclaturas e salários desiguais, entre outras que se referem ao cuidado e à educação das crianças pequenas, desde bebês, ainda colocam a EI em uma relação desigual se comparada às outras etapas da Educação Básica.

A grande conquista da EI foi o reconhecimento da maternidade como função social e a garantia do cuidado e educação de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas como dever do Estado. Ao incorporar essa necessidade, a Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988) o faz sob o signo do Direito e não mais do Amparo e da Assistência, como as legislações anteriores. Portanto, a partir de 1988, a Educação Infantil torna-se um dever do Estado.

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

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

Lançados em 1987 e 1988, os cadernos “*Creche Urgente*” já pautavam dimensões relativas à qualidade ao apresentarem “direções para questões específicas a respeito da criança (suas necessidades, as necessidades de suas famílias, sua educação, os brinquedos, a saúde e a nutrição), da organização do espaço, da legislação de creche e de seus profissionais” (BRASIL, 1987a). Foram publicados sete cadernos que já traçavam indicadores de qualidade, ainda que o debate sobre esse conceito ou a proposta de construção de indicadores não estivessem presentes naquele momento. Havia uma “intensa mobilização pela expansão da oferta e melhoria de sua qualidade com base em avaliações que nem sempre receberam essa denominação” (ROSEMBERG, 2013, p. 48). Pautavam o debate sobre os direitos das crianças, vistas como cidadãos plenas de desejos e necessidades. A infância, assim, passou a ser vista nos documentos como uma categoria social e a creche como um equipamento social e educacional.

Questões sobre gênero aparecem nos documentos quando questionam a responsabilidade única das mães no cuidado das crianças e do espaço doméstico e a não possibilidade de realização profissional das mulheres. Denunciavam as desigualdades de gênero ao apontarem a responsabilização única das mães pelas crianças e a creche como um “mal necessário”. No entanto, ainda que o debate sobre a igualdade entre os sexos já estivesse presente, o conceito de gênero (SCOTT, 1988) e sua potência epistemológica e política como categoria analítica das relações sociais estava fora do debate sobre o trabalho pedagógico realizado nas creches ou sobre a construção da identidade das crianças. Interessante pensar que essa característica dos documentos marca o contexto da época. Da

mesma forma, não estava presente o debate sobre avaliação e qualidade como um problema social no campo da Educação Infantil (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006).

Antes do primeiro mandato do então presidente, Fernando Henrique Cardoso, a Coordenadoria Geral da Educação Infantil do Ministério da Educação (Coedi/MEC), já vinha preparando um documento de políticas para a EI, conhecido como “*cadernos das carinhas*”, devido ao seu formato similar ao de um caderno e à sua capa com desenhos de rostos de crianças que representavam toda diversidade brasileira. Após sua elaboração no ano de 1993, os “*cadernos das carinhas*” foram publicados em vários temas separados entre os anos de 1994 e 1996 (VIANNA; UNBEHAUM, 2006; FINCO, 2010; PALHARES; MARTINEZ, 2005).

A “*Política de Educação Infantil: proposta*”, de 1993, publicada como o primeiro da série das “*carinhas*”, em 1994, elencou sete ações prioritárias para atender o objetivo de “promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1993, p. 21). Essas ações abrangiam, de forma resumida, a expansão e melhoria de qualidade da oferta, financiamento, propostas pedagógicas e curriculares, formação e valorização profissional, ações interdisciplinares e intersetoriais, sistema de informações sobre a Educação Infantil, e produção de conhecimento sobre a área.

Em 1994, ocorreu o I Simpósio Nacional de Educação Infantil que precedeu a Conferência Nacional de Educação para Todos. Neste encontro foi encaminhada uma proposta da Política de Educação Infantil, com nove recomendações e cinco moções, sendo uma delas a defesa da urgência de aprovar a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Por meio de vários debates e seminários, na busca por uma nova concepção de educação de crianças de zero a seis anos, cujo foco fosse o binômio educação e cuidado, dos documentos que compõem as “*Políticas Nacionais para a Educação Infantil*” destacamos os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995, 2009a). Esses documentos, frutos do reconhecimento do que já havia sido produzido na área, representaram a tentativa de superar a dicotomia entre educação e assistência e de respeitar os direitos das crianças, em um momento histórico em que o aumento da demanda e da oferta da EI acontecia de forma desorganizada (PALHARES; MARTINEZ, 2005).

O documento “*Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*”, cuja primeira versão foi publicada em 1995 e reeditada em 2009, inspirado em um documento da Comunidade Europeia, de 1992: “*Quality in Services for Young Children*”, que já naquele momento articulava o debate sobre Educação Infantil, avaliação e gênero (BALAGEUR; MESTRES; PENN, 1992). Essa construção dialogou também com o campo das

pesquisas em Educação Infantil e com os diversos fóruns e movimentos de luta pela educação das crianças pequenas, desde bebês.

Em 1996, a inserção da EI na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trouxe para a Educação Básica uma nova dimensão: a articulação entre educação e cuidado (ROSEMBERG, 2010). A LDB inova e rompe com as legislações anteriores. Essa inovação traz consequências que vão desde a elaboração de diretrizes nacionais até a preocupação com a formação das profissionais que até então atuavam nos estabelecimentos educativos.

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

Importante ressaltar, no entanto, que a LDB não trata da avaliação *da* Educação Infantil, apenas da avaliação *na* Educação Infantil, o que mostra a fragilidade da compreensão de que a qualidade da educação extrapola a dimensão individual de desenvolvimento das crianças. Porém, nesse campo de disputas e tensões, outros documentos da década de 1990, como os “*cadernos das carinhas*”, já apontavam a importância de se pensar a avaliação *da* Educação Infantil, ou seja, uma avaliação do contexto.

Na década de 1990, visto a preocupação com a qualidade e infraestrutura oferecida nas instituições que acolhiam as crianças, houve um investimento na formação das educadoras, a maioria, até então, leigas, mas também uma priorização da oferta em período parcial em detrimento da oferta em período integral. Após a aprovação da LDB, em 1996, com a inserção da EI como primeira etapa da Educação Básica e como responsabilidade do município, ainda que em regime de colaboração com estados e União, foi necessária uma ação conjunta entre as esferas governamentais para que a transição das creches e pré-escolas para o sistema educacional se adequasse ao critério de qualidade defendido nos documentos. Portanto, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com os Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação,

elaborou o documento Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998a).

No entanto, no mesmo ano, em 1998, com a reconfiguração da equipe da Coedi/MEC, o ideal que buscava superar a dicotomia entre educação e assistência foi desconsiderado e, neste contexto, foi aprovado o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998b), criticado, em sua construção e concepção, como um “desvio de rota” (PALHARES; MARTINEZ, 2005; FINCO, 2010). O caminho que estava sendo construído pelo MEC, com a criação das “Políticas Nacionais de Educação Infantil”, era o de “buscar a superação da dicotomia da educação/assistência, incentivando estratégias de articulação de diversos setores e ou instituições comprometidas com a Educação Infantil” (PALHARES; MARTINEZ, 2005, p. 6). Além disso, apesar de ser uma importante iniciativa do MEC, por ter sido construído por especialistas de renome nacional e internacional, por incorporar propostas nacionais e de outros países e por contribuir com uma nova concepção de EI, o documento está distante da realidade das crianças e das creches e pré-escolas brasileiras. Corre-se o risco, caso as expectativas do referencial não sejam atingidas, de se culpabilizar as relações que ocorrem entre as profissionais da Educação Infantil, as mães e as crianças (PALHARES; MARTINEZ, 2005).

O documento não representa o debate da época, por não contemplar, por exemplo, as recomendações sobre financiamento, quantidade e qualidade no atendimento e formação profissional, construídas no I Simpósio Nacional de Educação Infantil, de 1994. Logo, essa fuga da rota, além de não dialogar com o debate e a produção anterior da Coedi/MEC, dissemina o RCNEI como “o” currículo para a Educação Infantil, mesmo se propondo como um documento norteador (AMORIM; DIAS, 2012).

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

Do ponto de vista de gênero, negar essas especificidades da infância é desprezar a luta feminista que articula educação e cuidado. Portanto, apesar dos avanços, o RCNEI deixa uma herança para a EI de um modelo escolarizante, que ainda mantém traços na atualidade. Enquanto o MEC elaborava o RCNEI, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE)

definiu a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicada em 1999, de caráter mandatório.

Apesar do avanço, do ponto de vista de gênero, não há, na Resolução CNE/CBE nº 1 de 1999 (BRASIL, 1999) que fixa as DCNEI, menção a essas questões. Todavia, no Parecer CNE/CEB nº 22, de 1998 (BRASIL 1998c), que antecede a publicação das DCNEI, há menções sobre gênero, ainda que de forma dicotômica: “as crianças pequenas e suas famílias, mais do que em qualquer outra etapa da vida humana, estão definindo identidades influenciadas pelas questões de **gênero masculino e feminino (...)**” (BRASIL, 1998c, p. 11, grifos nossos).

Segundo Ana Luisa Amorim e Adelaide Dias (2012), a elaboração dessas diretrizes foi um indicativo de que a rota anterior precisaria ser retomada. E sinalizam que a rota foi, de fato, retomada, no início dos anos 2000, a partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva, com a publicação de outros documentos que valorizavam que cada instituição de EI deveria construir seu currículo localmente, de acordo com sua proposta pedagógica.

Avançando no curso dessa breve história, impulsionado pela meta relativa à EI no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011, a partir de 2005, o MEC publicou outros documentos, frutos do debate em seminários regionais. Na Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 até 6 anos à educação, são estabelecidas diretrizes, objetivos, metas, estratégias e recomendações. Nenhum deles se refere a gênero, apenas às diferenças, mas o documento não se exime de ressaltar, na introdução, a importância da discussão quando se pensa no currículo da EI.

A elaboração de parâmetros de qualidade marca um fato histórico para a Educação Infantil por se inserir em um contexto de conquistas em relação à legislação. O PNE, de 2001, no Cap. II, item 19 do tópico Objetivos e Metas da Educação Infantil (BRASIL, 2001), ao estipular pela primeira vez metas para a EI, considerada, então, a primeira etapa da Educação Básica, visa “estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade”. Portanto, inseridos na Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 até 6 anos à educação (BRASIL, 2006a), os documentos cumprem com essa determinação do PNE de 2001 quando se referem às formas de organização e funcionamento das instituições de EI e à (re)organização dos espaços que já existiam.

Os documentos ancoram-se em um debate que estava se fortalecendo à época de sua elaboração – 2006 – sobre a noção da criança como sujeito de direitos, produtora e produto da história e da cultura. A partir desse novo olhar sobre a criança, o documento aponta também outra concepção de uma Pedagogia da Educação Infantil:

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

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

Ao olhar o documento do ponto de vista das relações sociais de gênero, parte-se da premissa de que a Educação Infantil é marcada por essa dimensão ao relacionar a ampliação do acesso às creches e pré-escolas com possibilidades mais igualitárias de inserção de homens e mulheres no mundo do trabalho formal. Portanto, ao se definir parâmetros de qualidade nacionais, estava posto nesses documentos, que o respeito aos direitos das crianças, entre eles, o direito à igualdade de gênero, é uma das prerrogativas dessa qualidade.

Anos mais tarde, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Indique-EI) foram produzidos pelo MEC como um documento de autoavaliação institucional participativa, composto por sete dimensões que se desdobram em indicadores referentes aos fundamentos político-pedagógicos e aspectos sobre o funcionamento de uma instituição de Educação Infantil. Com o objetivo de auxiliar creches e pré-escolas de todo o país nos processos de autoavaliação para que tenham um potencial transformador, o Indique-EI as orienta a “encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática” (BRASIL, 2009b, p. 14). Logo, ao defender que há muitos caminhos para o aperfeiçoamento do trabalho educativo nas instituições de Educação Infantil brasileiras, o Indique-EI assinala que esse potencial transformador precisa ser construído entre família, comunidade e equipe de atuação nas creches e pré-escolas.

Apesar dos muitos caminhos possíveis, alguns princípios foram considerados, entre eles “o reconhecimento e a valorização das diferenças de

gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiência” (BRASIL, 2009b, p. 14).

Publicada também em 2009, a segunda versão das DCNEI constituiu-se em um avanço para o campo da Educação Infantil, uma vez que, ao orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação para as instituições de Educação Infantil, deu destaque às interações e às brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a organização curricular da Educação Infantil, partindo do pressuposto de que crianças pequenas, desde bebês, são sujeitos históricos de direitos e desejos. As DCNEI consolidaram a visão de que a qualidade da Educação Infantil passa por uma avaliação dos processos e não dos resultados. Essa ideia está presente no art. 10, quando afirma que se “devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2009c).

Ao contrário da LDB, o documento constrói a noção de que a avaliação da oferta educativa não pode se dar exclusivamente pela avaliação do desenvolvimento das crianças. De maneira oposta, a avaliação de contexto, ancorada nos princípios da participação democrática, negociação, auto-reflexividade e transformação, possibilita problematizar a avaliação da aprendizagem das crianças ao articular os objetivos educacionais alcançados com a qualidade da formação que elas recebem (BRASIL, 2015; SOUZA; MORO; COUTINHO, 2015; MORO; COUTINHO, 2018).

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

Entretanto, essa é a única referência às questões de gênero que poderiam delinear as concepções de avaliação e qualidade; no restante do documento encontramos apenas referências difusas à diversidade. Sobre as práticas pedagógicas, as DCNEI orientam que as instituições educativas garantam experiências que “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (BRASIL, 2009c).

Mas no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que dá origem a essa nova versão das DCNEI (BRASIL, 2009c), está clara a perspectiva de gênero do documento. Ao tratar da função sociopolítica e pedagógica das propostas pedagógicas da EI, dá origem ao descrito no inciso V do art. 7º da Resolução (BRASIL, 2009c),

que reforça a necessidade de rompimento das relações de dominação, dentre elas, a de gênero. Dos princípios fundamentais das DCNEI (éticos, políticos e estéticos), gênero se destaca nos princípios éticos. A partir da construção de uma visão de mundo que valorize as diferenças e a igualdade, propõe que as crianças precisam aprender a “questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas” (BRASIL, 2009c).

Em 2010, foi realizado o Seminário Internacional sobre Qualidade na Educação Infantil, organizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC), em São Paulo, dentre outros eventos organizados pelo MEC, tendo como princípios norteadores a avaliação de contexto e a noção de qualidade negociada. Todavia, em 2011, houve novamente outra fuga da rota, assim como em 1998 com a construção do RCNEI. A Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), ligada à Presidência da República, propôs a utilização de um instrumento de avaliação em larga escala do desenvolvimento das crianças, elaborado pelas estadunidenses Jane Squires e Diane Bricker, conhecido por *Ages and Stages Questionnaire* (ASQ-3). Combatido por profissionais do campo brasileiro de Educação Infantil, foram nomeados, posteriormente, vários grupos de trabalho para retomarem os princípios já estabelecidos em outros documentos, em especial, nas DCNEI, de 2009, e a continuidade do trabalho que vinha sendo feito.

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

Em 2013 foi constituído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) um GT de Avaliação da Educação Infantil com o objetivo de elaborar uma proposta de avaliação para essa etapa da Educação Básica. Este grupo aprovou, em 2015, uma Minuta de Portaria da Avaliação Nacional de Educação Infantil (Anei). Seria uma avaliação em larga escala, porém, inovadora, segundo Luiz Carlos de Freitas (2015), com foco no monitoramento da oferta e da infraestrutura das creches e pré-escolas e não no desenvolvimento das crianças. Essa proposta dialogou com o que estava sendo

construído no PNE, publicado em 2014, cuja meta 1 referia-se à universalização da pré-escola, até 2016, e a ampliação da oferta de creche, em 50%, no mínimo, até o final da vigência deste PNE (2014-2024). Entre as estratégias da meta 1 do PNE, a qualidade da Educação Infantil destaca-se na estratégia 1.6.:

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

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

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

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

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

a Avaliação Nacional da Educação Infantil, com ciclo avaliativo bianual, a iniciar-se em 2017, com o objetivo de realizar diagnósticos sobre as **condições de oferta da educação infantil** pelos sistemas de ensino público e privado no Brasil, aferindo a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores contextuais relevantes, além de fornecer subsídios aos sistemas de ensino para a construção de políticas públicas que possibilitem melhoria na qualidade da educação infantil (BRASIL, 2016b, grifos nossos).

Apesar de a BNCC não tratar especificamente das condições de oferta, com a revogação da Portaria nº 369 (BRASIL, 2016a), a Anei, cujo objetivo central seria o monitoramento da oferta da EI, ficou suspensa, fato que mobilizou uma moção de repúdio por várias entidades:

Sinaeb é um instrumento legal destinado a qualificar a avaliação da educação básica, tornando-a capaz de auxiliar verdadeiramente o aprimoramento das políticas educacionais em suas diferentes dimensões, inclusive fazendo melhor uso dos mecanismos avaliativos já existentes e fomentando uma nova cultura avaliativa na educação, além de criar outros extremamente necessários (UNDIME, 2016).

Apesar de a Anei ser uma conquista histórica e se constituir em uma etapa do processo mais amplo de avaliação da EI, cabe destacar que, a despeito do retrocesso na revogação da portaria, a avaliação de contexto abre possibilidades de reflexão e debates sobre qualidade, com foco nas condições de oferta e nos fazeres da prática educativa. Mais do que se perguntar se “fazemos bem ou mal

nosso trabalho”, é preciso se atentar para “por que faço aquilo que faço?” e “o que, de fato, obtenho com aquilo que faço?”. Dessa forma, em uma perspectiva formativa e autoavaliativa, com a participação de agentes internos e externos, interconectam-se os processos de avaliação e de reflexão sobre a qualidade (BRASIL, 2015c).

De forma geral, podemos afirmar que nas últimas duas décadas, os parâmetros, indicadores e diretrizes, além de fortalecerem a articulação entre qualidade e avaliação, explicitavam também as questões de gênero e das diferenças como um valor e um fim, ainda que plurais e, muitas vezes, sob o guarda-chuva da diversidade. Assim, o debate atual sobre qualidade no campo da EI converge para “concepções contemporâneas que podem ser consideradas de primeira linha em cenário mundial” (ROSEMBERG, 2015, p. 221), pelas concepções de criança, de Educação Infantil e de qualidade e pelos princípios éticos, políticos e estéticos que orientam a Educação Infantil, apesar de movimentos que caminham na contramão, com a retirada das questões de gênero e sexualidades no PNE (2014-2024), com o acirramento da disputa de gênero nos Planos Estaduais de Educação (VIANNA; BORTOLINI, 2020) e com a recente implementação da BNCC.

Especificamente no campo do currículo, a construção e aprovação da BNCC significou um retrocesso para a EI por dois motivos. Apesar dos esforços de especialistas e pesquisadoras/pesquisador em sua elaboração, na primeira e segunda versão, tentando garantir as especificidades do campo, em diálogo com as DCNEI e os campos de experiência italianos, dando visibilidade na linguagem aos bebês em uma política pública (OLIVEIRA, 2019), a terceira versão, reescrita e aprovada no governo Temer em 2017, contrariou o esforço empreendido e reduziu o documento a uma visão escolarizante e com um viés psicologizante, novamente uma fuga da rota. O segundo motivo foi a retirada dos conceitos de gênero e orientação sexual, resultado da pressão dos grupos conservadores (ARERALO, 2017).

Essa mudança tem por contexto o fortalecimento do discurso antigênero e da disputa pela aprovação de pautas conservadoras manifestadas nos últimos documentos aqui descritos com a omissão do termo “gênero” e de todas as palavras a ele relacionadas, como mulher/menina, homem/menino, sexualidade. E também no corte e/ou limitação da agenda LGBTQI+ em vários Planos e no veto ao trabalho com gênero e sexualidade nas escolas, sob o argumento de que a “ideologia de gênero” seria nefasta para a educação das crianças, no caso da Educação Infantil.

É preciso denunciar a “fórmula estreita”, expressa por um triângulo cujos vértices são compostos pela BNCC, formação docente e avaliação em larga escala. A quem interessa a elaboração de um currículo mínimo que determina

objetivos de aprendizagem? Como não relacionar esse processo ao que já vem se realizando como apostilamento, privatização e homogeneização do ensino? Um projeto que fere a democracia, padroniza e elimina as diferenças. Mas como se trata de disputa, mesmo nesse contexto tão adverso com avanço do Movimento Escola Sem Partido e do discurso antigênero no âmbito nacional, foi possível construir uma agenda de gênero nas políticas de Educação Infantil, sistematizada no documento intitulado Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (SÃO PAULO, 2016), ainda que permeada por tensões e relações de poder que ora a favorecem, ora a desfavorecem.

Gênero nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista

Entre os anos de 2013 e 2016, na gestão do prefeito Fernando Haddad, sob a coordenação da professora Sonia Larrubia Valderde, diretora da então Diretoria de Orientação Técnica de Educação Infantil – DOT-EI, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), dentre os seis documentos construídos, foram publicados os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (SÃO PAULO, 2016).

O documento paulistano foi construído a partir do Indique-EI, em um processo em que uma comissão, além de ter revisado cada dimensão já existente no documento nacional, atualizando o debate teórico e trazendo as especificidades da rede paulistana, acrescentou duas novas dimensões de qualidade: Dimensão 2 – Participação, escuta a autoria de bebês e crianças e Dimensão 5 – Relações Étnico-Raciais e de Gênero.

Os documentos oficiais sobre o processo de construção do documento traziam a riqueza e a complexidade de sua feitura, mas não apontavam tensões e disputas que, certamente, tinham feito parte da escrita, entre negociações, concessões e desafios. Dessa forma, por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras que participaram da comissão da escrita do documento, foi possível ir além do discurso oficial e aprofundar sobre seu processo de construção para compreender como, em que condições e com que força o gênero se inseriu do documento paulistano como uma dimensão de qualidade (ALVARENGA, 2020).

O objetivo foi perceber no jogo político como a força e a herança políticas poderiam explicar a forma e a força como as questões de gênero entraram no documento. Nesse sentido, a pesquisa revelou que a configuração de gênero do documento deu-se em função das teias de interdependência estabelecidas entre

os sujeitos envolvidos e as condições estruturais (institucionais, políticas, legais e normativas) dadas naquele momento histórico (ELIAS, 1994).

Para este artigo, consideramos imprescindível destacar, entre os achados da pesquisa, a configuração dessa política de avaliação de qualidade elaborada por mulheres-professoras que compartilhavam de concepções teóricas de infâncias e Educação Infantil consensuadas nos documentos nacionais e internacionais da área. Em uma dimensão que nasce com a demanda por questões raciais, a dimensão de gênero entra na intersecção, ainda que raça tenha tido mais força política e embasamento teórico. O grupo de mulheres-professoras responsável pela construção desta dimensão específica, nomeadas “guardiãs da questão”, utilizou-se do documento como um instrumento de luta e, como opção política, pautou as diferenças e as desigualdades de gênero e étnico-raciais na EI de São Paulo. Nesse sentido, suas reflexões nos colocam alguns importantes desafios para a intersecção necessária entre avaliação, gênero e qualidade na EI.

Especificamente sobre a Dimensão 5 dos Indicadores, destacamos três conquistas que podem ser consideradas importantes estratégias na configuração de gênero de uma política pública: a importância das articulações políticas com um grupo de professoras na defesa da inserção de raça/etnia e gênero; a abordagem interseccional das diferenças de raça/etnia e gênero, ainda que a questão de gênero tenha tido menos força política do que as questões étnico-raciais; o destaque para as relações étnico-raciais e de gênero no título da dimensão, que traduz o debate realizado entre a subcomissão sobre as diferenças e as desigualdades, permeadas pelas relações de poder. Em todos os documentos da gestão foi utilizada uma linguagem feminista, ainda que tenham ocorrido algumas “escapadas” pelo caminho. Ressaltamos que essa é uma das muitas estratégias que devem ser utilizadas no enfrentamento das desigualdades de gênero, visto que, sozinha, não tem força política para mudar as práticas pedagógicas na EI.

Segundo as entrevistadas, as políticas públicas construídas na gestão de Fernando Haddad dialogam com o campo nacional da EI, mas não podem ser pensadas fora das concepções políticas e ideológicas de uma gestão. Como diz uma delas: *“a avaliação não se dá no vazio conceitual, então dependendo da concepção que eu tenho de criança, de infância, de currículo, de professora, é que eu vou construir como eu vou avaliar isso”*. Além disso, ter documentos de política, os mais sofisticados e contemporâneos, como já dizia Fúlvia Rosemberg (2015), não garante resultados ou efeitos imediatos para o contexto da prática. Considerando a complexidade de nosso cenário de desigualdades de classe, gênero, raça, etnia, localização, idade, desigualdades essas que se refletem na EI, há tantas disputas, rupturas, tensões, quanto conquistas e continuidades.

Cabe destaque então para mais um desafio articulado à inserção das questões de gênero: a problematização do modelo adultocêntrico: “o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro” (GOBBI, 1997, p. 26). Nessa outra lógica, em que as crianças pequenas, desde bebês, interrogam o mundo, a vida, os adultos e até mesmo o currículo, é preciso reconhecer, segundo Loris Malaguzzi citado por Edwards, Gandini e Forman (1999), as “cem linguagens” da criança e não mais uma criança “sem linguagem”. Ao contrário, temos uma “criança competente, ativa e crítica, repleta de potencialidades desde o seu nascimento” (SÃO PAULO, 2015, p. 11). É preciso desconstruir a lógica de que “criança é criança, só muda de endereço”, uma vez que “o endereço e o cenário sócio-histórico-cultural das crianças influenciam de forma direta e permanente as formas de viver as infâncias e produzir sua identidade” (SÃO PAULO, 2015, p. 10). Como afirmou uma das professoras:

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

Para avançar em uma política que articule avaliação, gênero e qualidade, a formação continuada docente é também considerada como fundamental, como lembra uma das entrevistadas: “*a gente entendia que as formações, na cidade de São Paulo, tinham que conversar com os documentos que estavam sendo publicados; então, as formações serviam para potencializar o documento que chegaria nas escolas*”. A mesma professora reforça a opção política dessa decisão:

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

Apesar do contexto conservador em que estávamos vivendo no país – atualmente cada vez maior – inserir as questões de gênero em um documento de qualidade foi uma decisão política: “*se a Educação Infantil tem um papel político de fazer o enfrentamento das desigualdades, a gente não podia deixar as questões de gênero fora disso*”. Outra professora reitera que foi um marco, do ponto de vista da história das políticas públicas para a Educação Infantil:

a Prefeitura de São Paulo não pode publicar um documento em 2015, que seja, onde não apareçam essas questões, pensando em todo o contexto político nacional, de pesquisa que já foi realizada. Poder, pode, mas a gente vai estar fazendo uma opção. Não dá para dizer que não sabia, conforme a opção política mesmo.

Considerando que o referencial teórico no qual a SME se baseou para construir todos os documentos foi a Sociologia e a Pedagogia da Infância, campos que ampliam o entendimento sobre as infâncias, articulando os marcadores sociais às especificidades das crianças, de fato, seria contraditório se não houvesse essa dimensão. Porém, se não fossem as “*guardiãs da questão*”, muito provavelmente o debate estaria diluído no documento ou a Dimensão 5 seria um grande guarda-chuva sobre as diferenças ou ainda com um enfoque na diversidade, como está posto na maioria das políticas públicas federais. “*Foi um lugar de resistência da temática*”.

Então elas levavam isso e defendiam e trataram da questão com muita ênfase, com muita força. Ao longo dessas discussões, aquilo que parecia que ia ser diluído em todas as dimensões ganhou muita força para que ele fosse uma dimensão específica, entendeu?

Por fim, destacamos os efeitos positivos surtidos a partir da política de AIP e da inserção da Dimensão 5. Segundo as entrevistadas foram formativos tanto o processo de tessitura do documento como os momentos de AIP, do ponto de vista individual e coletivo. Ao mesmo tempo, uma das maiores demandas advindas dos planos de ação foi por formação continuada. Esse processo denunciou a ausência de formação inicial e continuada sobre a temática de gênero, visto o silenciamento, a invisibilidade, o medo, os tabus nos relatos das professoras; o que gerou um movimento que merece ser aprofundado em outras pesquisas e

que pode ser considerada outra estratégia: a proposta de utilização dos planos de ação para a formação em contexto, ao possibilitarem ações nas unidades, desde a reformulação dos PPP, como passaram a ser tema de estudos nos momentos coletivos, como atividades com as famílias.

São muitos os desafios e as estratégias a serem articuladas para a inserção das questões de gênero nas políticas públicas educacionais, em geral e mais especificamente na Educação Infantil. Não poderia ser de outra forma, pois, ao falarmos de qualidade social da Educação Infantil, estamos nos referindo a um projeto de sociedade. E na urdidura de novas possibilidades, mesmo em tempos tão adversos, que possamos construir uma sociedade em que as diferenças sejam valorizadas e a igualdade de direitos seja garantida! A começar pelos bebês e pelas crianças!

REFERÊNCIAS

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

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. *Espaço do currículo*, João Pessoa, v. 4, n. 2, p.125-137, set./2011-mar./2012.

ARELARO, Lisete Regina Gomez. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. *Revista Zero-a-seis*, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul/dez 2017.

BALAGUER, Irene; MESTRES, Juan; PENN, Helen. Quality in services for young children. *Childcare Resource and Research Unit*. Brussels: European Commission for Equal Opportunities Unit, 1992.

BONDIOLI, Anna. Dos indicadores às condições do projeto educativo: um percurso pedagógico-político de definição e garantia da qualidade das creches da Região da Emília-Romanha. In: BONDIOLI, Anna (org.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Tradução de Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação contemporânea).

BRASIL. Creche urgente. *Criança compromisso social*. Nº 1. Conselho Estadual da Condição Feminina e Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília, DF: CECF: CNDM, 1987.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jun. 2020.

BRASIL. *Política de Educação Infantil*: proposta. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998a.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 22, de 1998*. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 1998c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2006b. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança*. Brasília, DF: MEC, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC: SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. *Contribuições para a Política Nacional*: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa UFPR; Brasília: MEC: SEB: COEDI, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SINAEB. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, n. 86, p. 26, 6 maio 2016a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=06/05/2016&pagina=26>. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 981, de 25 de agosto de 2016*. Revoga a Portaria MEC nº 369, de 5 de maio de 2016, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, n. 165, p. 16, 26 ago. 2016b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=26/08/2016&pagina=16>. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB/Coedi/Undime, 2018.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

DIDONET, Vital. *A avaliação na e da educação infantil*. São Paulo: Ministério Público do Estado de São Paulo, 2012.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FINCO, Daniela. *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*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. INEP inova na avaliação da educação infantil. *Avaliação educacional* – Blog do Freitas, 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/06/20/inep-inova-na-avaliacao-da-educacao-infantil/>. Acesso em: 2 dez. 2020.

GOBBI, Márcia. *Lápis vermelho é coisa de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 1997.

MORO, Catarina; COUTINHO, Ângela. Avaliação de contexto como processo formativo. *Cadernos de Pesquisa em Educação*. Vitória, v. 20, n. 47, p. 90-112, jan./jul. 2018.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria Lúcia (org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-25.

OLIVEIRA, Djenane Martins. *E quando o assunto é política pública, quem são os bebês e as crianças bem pequenas nas questões de gênero?* 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 2. ed. Campinas: Autores associados: FE/Unicamp, 2005. p. 5-18.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, abr. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele (org.). *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 171-187.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, abr. 2013.

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

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Currículo Integrador da Infância Paulistana*. São Paulo: SME: DOT, 2015.

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

SCHIFINO, Reny Scifoni. *Direito à creche: um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SCOTT, Joan Wallach. *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press, 1988.

SOUZA, Gisele; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin (org.). *Formação em Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto*. Curitiba: Appris, 2015.

UNDIME. *Posicionamento Público: MEC revoga novo sistema para avaliação da educação básica previsto no PNE*. UNDIME, 2016. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/01-09-2016-14-38-posicionamento-publico-mec-revoga-novo-sistema-para-avaliacao-da-educacao-basica-previsto-no-pne>. Acesso em: 2 dez. 2020.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, 2006.

VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. As agendas feministas, LGBT e antigênero em disputa nos Planos Estaduais de Educação (2014-2018). *In*: VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília. *Gênero e educação: 20 anos construindo conhecimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 81-102.

Texto recebido em 04/12/2020.
Texto aprovado em 01/06/2021.

