






NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E O MITO DE PROCUSTO: POLÍTICAS E PRÁTICAS EM PORTUGAL

Neoliberalism, Early Childhood Education and Procusto's myth: politics and practices in Portugal

Manuela **FERREIRA**
Faculdade de Psicologia e de Ciência de
Educação
Universidade do Porto
Porto, Portugal
manuela@fpce.up.pt
<https://orcid.org/0000-0003-4512-1669> 

Catarina **TOMÁS**
Escola Superior de Educação de Lisboa e CICS.NOVA
Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da
Universidade Nova de Lisboa
Lisboa, Portugal
ctomas@eselx.ipl.pt
<https://orcid.org/0000-0002-9220-964X> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

RESUMO

O estreitamento do currículo e a crescente “escolificação” da Educação de Infância tem gerado tensões e mudanças entre as demandas neoliberais e os princípios da democracia, equidade e participação. Apoiadas nas Sociologias da Infância e da Educação e nas Ciências da Educação, sinalizamos a presença desses discursos nas políticas públicas para a Educação de Infância em Portugal e a sua resignificação por educadores/as nas suas práticas pedagógicas. Usando o brincar como analisador, as observações em jardins de infância, públicos e privados de Lisboa, Porto e Braga, entre 2016 e março de 2020, sublinham o “peso” da escolarização face ao brincar como direito e modo de participação infantil, e na reconfiguração das crianças em alunos/as, das educadoras/es em professoras/es e do jardim de infância em escola.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças. Educação de Infância. Neoliberalismo. Escolificação. Brincar.

ABSTRACT

The narrowing of the curriculum and the “schoolification” in Early Childhood Education, has generated various tensions and changes between these demands and the principles of democracy, equity and participation. Supported by the Sociologies of Childhood and Education and Educational Sciences, we signal the presence of these speeches in the public policies for Early Childhood Education in Portugal and their resignification by educators in their pedagogical practices. Using play as an analyser, the observations made in kindergartens, public and private in Lisbon, Oporto and Braga, between 2016 and March 2020, allow us to highlight the “weight” of schooling in the face of playing as a right and mode of child participation, and in reconfiguration of children in pupils, educators in teachers and the kindergarten in primary school.

KEYWORDS: Children. Early Childhood Education. Neoliberalism. Schoolification. Play.

INTRODUÇÃO

Na mitologia grega, Procusto (Προκρούστης) ou “o esticador [aquele que martela os metais], um filho de Poseidon, possuía um retiro no Monte Korydallos nos Erineus, na via sagrada entre Atenas e Eleusis. Ali ele tinha uma cama de ferro com o seu exato tamanho, para a qual convidava todos os peregrinos a passar a noite (...) Se fossem altos, Procusto amputaria o tamanho excedente pelas pernas; se fossem baixos esticava-os até que se ajustassem ao tamanho da cama, ajustando quem quer que passasse à sua porta às dimensões desejadas (adaptado, CHEVALIER, GHEERBRANT, 1982, p. 786).

A publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997), 18 anos depois do Estatuto dos Jardins de Infância da Rede Pública do Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro), assinala um antes e um depois no interesse das políticas públicas para a educação da infância (EI) no Portugal democrático e uma viragem na sua orientação sociopolítica que passa, a partir de então, a ter como argumento incontornável a necessidade de investir na qualidade do desenvolvimento na primeira infância. Doravante, trata-se de institucionalizar como prioridade nacional da EI uma política, ao mesmo tempo, preocupada com a prevenção e de integração social, capaz de se conciliar com as famílias, assegurando as funções tradicionais de acolhimento e guarda das crianças pequenas; com os direitos das crianças à educação e à cultura, fomentando o seu desenvolvimento pessoal e social e elevando o nível de formação das novas gerações; com os desígnios da economia e do mercado para responder a desafios cada vez mais exigentes das sociedades contemporâneas, e, ainda, com a justiça social, no combate às desigualdades sociais e ao insucesso escolar em prol da inclusão social e educativa das crianças, no reconhecimento dos seus direitos.

A compreensão desta ambição política, e seus desenvolvimentos até ao presente, assim como das mudanças que se sucederam nas práticas e relações em curso nos contextos socioeducativos, chama a atenção para importância de se colocar a história da EI e das tradições educativas locais e nacionais em perspectiva de grande angular, abrangendo escalas sociopolíticas e económicas mais vastas, já que a educação das crianças dos 3-6 anos se encontrava sob a mira das políticas europeias e das organizações internacionais desde a viragem para a década de 90. Vivia-se um panorama social em que a prevalência das lógicas de mercado, da racionalidade financeira e dos conhecimentos e instrumentos da gestão empresarial, alicerçavam discursos neoliberais formulados em torno da eficiência, eficácia e rendimento. Esta tem sido a estratégia para equacionar a melhoria do desempenho dos sistemas educacionais com a qualidade dos seus recursos humanos para assim enfrentar os desafios

socioeconómicos de uma sociedade dita “do conhecimento” (MAROY; VOISI, 2013). O objetivo de “melhorar a eficácia do ensino, reduzir as desigualdades e diferenças de desempenho entre grupos de alunos (a equidade), enfim, controlar ou então reduzir os custos, ou seja, melhorar a eficiência” (MAROY; VOISI, 2013, p. 882), implica uma diversidade de arranjos institucionais e ferramentas para a implantação de políticas conducentes à apresentação de resultados e exprime-se na transição de políticas de controlo e regulação por normas previamente definidas para “políticas de regulação por resultados, em que a avaliação dos outputs dos sistemas organizacionais, referentes a objetivos e normas predeterminados, ocupa um lugar central” (MAROY; VOISI, 2013, p. 883). Esta matriz faz-se ainda acompanhar de um conjunto de ideias-metáforas da racionalidade económica e burocrática que reabilitam o investimento educativo na infância e na EI apostando na sua capitalização mediante uma eficiente modelação das crianças pequenas, e sua comprovada preparação, e nas qualificações úteis para uma inserção futura no mercado de trabalho. Uma vez mais, a criança é tida como “um vir a ser” agora informado por uma lógica de precoce fabricação de “crianças do mercado” (KEDDIE, 2016). É este modelo que, à semelhança da cama de Proscuto, ganha influência significativa nos sistemas educativos, segundo lógicas glocalizadas (SANTOS, 2001), que vão assumindo contornos mais “hard” ou mais “soft” (MAROY; VOISIN, 2013) e com compassos espaço-temporais diferenciados (FERRAZ; NEVES; NATA, 2018).

Não obstante a relevância destas coordenadas para se entender o maior investimento nas políticas públicas na EI, como tem acontecido em Portugal (FERREIRA; TOMÁS, 2018; TOMÁS; FERREIRA, 2020), importa ainda, como defende Vintimilla (2014), ir além da visão neoliberal centrada nos efeitos económicos que produz e nas reformas que apontam para uma formalização precoce, excessiva, intensiva e adaptativa da educação em geral, incluindo a EI, que acontece cada vez mais cedo e mais intensamente na vida das crianças, na creche e no jardim de infância (JI). A necessidade de desafiar a ideologia normativa e valores que perpassam as várias dimensões da vida, contrapondo a defesa de outros discursos que não abdicam da inclusão, da equidade, da diversidade e da participação nas práticas sociais e educativas quotidianas, merece, mais do que nunca, ser colocada na agenda, e isso pode ter como porta de entrada exequível a valorização da educação holística das crianças (NOWAK-LOJEWSKA et al., 2019) e do direito a brincar na infância (FERREIRA; TOMÁS, 2018, 2019, 2020). Com este posicionamento, trata-se de questionar uma matriz regulatória

neoliberal – qual cama de Proscuto - que ‘entrou de fininho’ nas políticas e nas práticas da EI e se tem vindo a naturalizar e a normalizar.

Procuramos, então, dar conta de como os discursos neoliberais, apologistas da performatividade, flexibilidade, escolha individual, responsabilidade, classificações e meritocracia têm promovido o estreitamento do currículo e a crescente “escolificação” nas políticas públicas da EI, reabilitando a teoria do capital humano, fazendo perigar a importância social, educativa e política do brincar. Procuramos também, nas adesões e resistências a essas demandas e às que decorrem da importância de realizar os princípios de equidade, participação, democracia e justiça social, atentar aos significados das tensões e mudanças das finalidades da EI, da orientação das práticas pedagógicas e dos papéis sociais de educadoras/es e crianças. A identificação de alguns dos seus efeitos contribui para compreender o grau de penetração dos discursos neoliberais no quotidiano dos JI em Portugal.

Assim sendo, na continuidade de um posicionamento crítico informado pelas Sociologias da Infância e da Educação e pelas Ciências da Educação, a partir do qual temos vindo a investigar e a refletir acerca das relações entre políticas educativas para a EI, práticas pedagógicas e o brincar, com mais incidência a partir de 2016, começamos por sinalizar a presença e penetração dos discursos e lógicas neoliberais no caso das políticas para a EI em Portugal. Seguidamente avançamos para a análise dos modos como educadoras/es reinterpretam aquelas políticas e lidam com elas nas suas práticas pedagógicas com as crianças. Para tal, tomamos como analisador privilegiado os lugares e os sentidos do brincar, observados e escutados no quotidiano de JI públicos e privados, localizados em três cidades: Lisboa (três da rede pública e dois da rede privada, com e sem fins lucrativos), Porto (um da rede pública) e Braga (um da rede pública e outro da rede privada sem fins lucrativos), entre 2016 e março de 2020 (período que antecede a pandemia por COVID-19¹). A seleção dos JI dependeu da aceitação das educadoras para a realização das observações participantes nas suas salas. As educadoras tinham, em média, 20,5 anos de serviço docente, as auxiliares 14 anos de atividade profissional, e os grupos de crianças, com uma média de 25 crianças por sala, caracterizaram-se pela heterogeneidade de idades, sexo e condição social.

¹ O estatuto inicial das observações a que recorreremos deriva/ou de pesquisas que começamos por desenvolver acerca das relações entre práticas pedagógicas e brincar. Foram, no entanto, as problemáticas emergentes da sua análise e a sua problematização num quadro de interdependências macro-micro, global-local, estruturas-ações, políticas-práticas que tem permitido reequacioná-las segundo uma compreensão mais crítica e politizada da EI.

Na identificação e análise de um conjunto de ideias-metáforas centrais sobre as práticas em curso - Redução dos tempos de brincar face aos tempos para trabalhar; Processos de escolarização e "Datificação" das aprendizagens das crianças e Gestão do currículo em função da idade e dos desempenhos: os/as veteranos/as e os/as finalistas - destaca-se o "peso" dos processos de escolarização, e a desvalorização do brincar como direito e modo particular de participação infantil e alguns dos seus na reconfiguração das crianças em alunos/as, das educadoras/es em professoras/es² e do JI em escola.

DISCURSOS NEOLIBERAIS E EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A mudança paradigmática que atinge as políticas e as práticas da EI deriva da impregnação do campo da educação pelo discurso neoliberal, sobretudo a partir da propagação das suas principais teorias e conceitos – Teoria do Capital Humano, Teoria da Escolha Pública e a Nova Gestão Pública –, explicitado num universo de que fazem parte as noções de performatividade, flexibilidade, escolha individual, prestação de contas [accountability], classificações [rankings], meritocracia e desenvolvimento de atitudes, disposições e competências predictoras de sucesso. Como defende Hunkin (2017), o valor acrescentado da EI deriva do seu alinhamento com a 'prosperidade económica nacional'. Pode assim ser identificado um conjunto de tendências internacionais que desenham mudanças na EI, das políticas às/os profissionais, às famílias e crianças, e suas relações: o estreitamento do currículo para promover um tipo determinado de conhecimento formal, e formalizado (numeracia, literacia, cientificismo, poliglotismo), tido como "o" conhecimento válido, necessário e prioritário para o sucesso escolar; a performatividade, pela sobrevalorização dos produtos realizados e pela qualidade e valor dos resultados alcançados, tanto das crianças como das/os educadoras/es, e não tanto dos processos experimentados/vivenciados pelas

² Sabendo de antemão das interpretações e reatividade que o uso diferenciado destas designações suscita em Portugal e no Brasil, não cabe na economia deste texto uma discussão aprofundada para esclarecer porque se entende, no contexto português e europeu, que a transformação dos/as educadores/as em professores/as é algo que ocorre no bojo do avanço de uma perspectiva neoliberal de educação. Estamos cientes que no Brasil, reconhecer os/as profissionais de Educação Infantil como professores/as possa significar um avanço do ponto de vista do seu reconhecimento profissional. No entanto, no caso português, o termo educador/a de infância remete à construção sociohistórica da EI e respectiva profissão, as quais não são indissociáveis da afirmação de finalidades, funções e pedagogias com uma identidade própria, diferenciada das da escola primária [1.ª série fundamental] e da escolarização. Remete ainda ao seu enquadramento legal. A erosão desta identidade da EI face à penetração e legitimação dos discursos neoliberais em Portugal justifica assim o uso que, neste texto, fazemos da designação das/os profissionais como educadores/as de infância e não como professores/as.

crianças; a prestação de contas e a standardização dos resultados através da recolha de dados e divulgação de tudo o que é realizado em sala de atividades, “datificação” (BRADBURY, 2019a), bem como do estabelecimento de rankings e de medidas quantitativas; a transformação de objetivos e finalidades da EI tendentes a acentuar a função de pré-escolarização, de acordo com um currículo e uma pedagogia que convergem na intencionalidade de produzir crianças como alunas pré-escolares, os/as educadores/as em professores/as e os pais/encarregados de educação em professores “domésticos”; e tudo isso entendido como investimento em prol de uma futura produtividade económica (ADRIANY, 2018; BRADBURY, 2019a, 2019b; FERREIRA; TOMÁS, 2017, 2018, 2020; GARNIER, 2016; GARNIER, BROUGÈRE, 2017; KILDERRY, 2015; MOSS, 2019; MOSS et. al, 2016; SIMS; HUI, 2017; VINTIMILLA, 2014; SIMS; BRETTIG, 2018; TOMÁS; FERREIRA, 2019).

No caso europeu, Sahlberg (2010) identifica um conjunto de tendências na educação que desenham uma viragem discernível em torno das lógicas neoliberais como atesta a produção e divulgação de relatórios realizados por organismos transnacionais (Eurydice, Banco Mundial, OCDE, UNESCO, UNICEF, etc.). Esta extensa documentação e os dados revelados têm potenciado a comparação entre países relativamente à EI, desde o acesso, à frequência, à qualidade, ao montante do investimento, entre outros aspetos. Representando um processo de globalização hegemónica (SANTOS, 2001), afirma uma mundivisão eurocêntrica e a validade universal de determinadas conceções e finalidades de EI, do papel do/a educador/a e das crianças e, conseqüentemente, do currículo e da pedagogia que se sobrepõem aos propósitos sociais da educação (BALL, 2001).

À semelhança da cama de ferro de Proscuto, existem assim pressões que se exercem de fora para dentro e de cima para baixo, oriundas das várias escalas internacionais, nacionais e locais, para que a EI aumente o seu nível de qualidade focalizando-se na obtenção de resultados de aprendizagens úteis a uma escolarização bem-sucedida, objetivando assim os graus de eficiência e eficácia alcançados e/ou serem alcançados e os patamares de produtividade dos/as educadores/as e dos/as educandos/as. Essas classificações e a sua ordenação, que rapidamente passaram a ser quantificadas a partir da utilização massificada de dispositivos e instrumentos de avaliação da qualidade do JI, refletem discursos e práticas presentes em várias escalas (SIMS; BRETTIG, 2013) e na invasão da burocracia sob a forma de “datificação” da EI (BRADBURY, 2019a).

A este propósito convocamos a análise crítica de Moss et al (2016) ao relatório International Early Learning Study da OCDE; uma avaliação transnacional em que é defendida a ideia de que avaliar as crianças de 5 anos pode contribuir para melhorar o seu desempenho posterior nos testes PISA, e que se baseia na aplicação de testes visando obter resultados em seis domínios [early learning outcomes]: auto regulação; linguagem oral/emergência da literacia; matemática/numeracia; função executiva; locus do controlo; competências sociais³ para, desta forma, “os países poderem ter uma indicação antecipada e mais específica de como aumentar as competências e outras capacidades dos seus jovens” (OCDE, 2015, p. 9). De acordo com a OCDE, o programa não se destina a avaliar a prontidão para a escola em particular, mas o desenvolvimento a longo prazo das crianças; uma justificação que gerou a contestação por parte de muitos/as investigadores/as que alertam para os perigos deste programa no sentido de promover, ainda mais, a escolarização precoce das crianças (PENCKE, 2016).

Educação de infância, teoria do capital humano e educação compensatória

A aposta na qualidade do desenvolvimento da primeira infância por via da educação, enquanto investimento público para o futuro não é nova. No pós II guerra e decurso dos “Trinta Gloriosos” anos, sob a influência das tensões criadas pela Guerra Fria, dos debates sobre o aprofundamento da democracia nos países ocidentais e do exame às expectativas otimistas depositadas na escola numa conjuntura económica próspera, realizaram-se, na década de 1960, os Relatórios Coleman nos EUA (1966) e Plowden no Reino Unido (1967). Os seus resultados sublinharam a impotência da escola face às desigualdades sociais, apontando a origem social e familiar dos/as alunos/as como o fator mais importante na explicação das diferenças no desempenho escolar (FERRAZ; NEVES; NATA, 2018; AFONSO, 2012).

Foi neste contexto de preocupação com a qualidade da educação e de distribuição das oportunidades educativas que despontou a Teoria do Capital Humano (TCH)⁴,

³ Veja-se <https://acei.org/article/oecd-baby-pisa-early-learning-assessment/> <http://www.oecd.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-study/early-learning-and-child-well-being-3990407f-en.htm> e <http://www.oecd.org/callsfortenders/Cft%20100001420%20International%20Early%20Learning%20Study.pdf>

⁴ A teoria do capital humano deve-se às ideias propostas por Adam Smith (1776), na obra “A Riqueza das Nações”, depois retomadas por Alfred Marshall (1920), em “Os princípios económicos do mais valioso investimento dos capitais, os seres humanos”, e melhor estruturadas na Escola de Chicago pelos teóricos da economia Gary Becker, Jacob Mincer e Theodore Schultz. Theodore Schultz (1902-1998), foi quem cunhou a expressão e expôs sua teoria na década de 1960 (CABRAL; SILVA; SILVA, 2016, p. 36).

tornando-se um novo paradigma educativo radicado na estreita relação entre educação e economia e na premissa da educação como chave para alcançar a prosperidade económica. Levada à prática sob a feição de programas de educação compensatória destinados a crianças com idades pré-escolares visavam, sobretudo, proporcionar àquelas socialmente desfavorecidas a imersão num ambiente cultural propício à aquisição da cultura escolar, expondo-as a condições e experiências facilitadoras do seu sucesso escolar e educativo – relembre-se o Programa Head Start (EUA)⁵, em vigor desde 1965, que tendo começado como um programa de verão de oito semanas é, atualmente, um programa de larga escala, a tempo inteiro e durante todo o ano. Mais recentemente, a premissa da TCH aparece, por exemplo, na Equação de Heckman, concebida pelo Nobel da Economia em 2000, vertida no argumentário da suposta mudança do discurso da economia em relação às crianças, defendendo que “o investimento na primeira infância produz os maiores retornos em termos de capital humano” (HECKMAN, 2013, p. 3).

Pode então dizer-se que a descoberta da relação entre desigualdades sociais e insucesso escolar, na década de 1960, está na base de uma preocupação com o rendimento escolar de crianças de meios desfavorecidos e com a sua integração social, conduzindo ao surgimento de políticas públicas de carácter compensatório a partir da pequena infância, que influenciaram a expansão da EI nas sociedades do Norte global. Orientadas para o combate ao insucesso escolar e prevenção da exclusão social, a insanável persistência daqueles problemas até aos dias de hoje abriu-se à reentrada da TCH nas políticas da EI, como tecnologia de antecipação dos custos e benefícios futuros (TOMÁS; FERREIRA, 2019, p.4-5), revertendo-as em mais uniformes - o acesso universal à educação pré-escolar para idades cada mais novas – e mais específicas - sobrevalorização da aprendizagem da língua materna e da matemática, formalização e estreitamento do currículo; prestação de contas por via da apresentação de dados visíveis e audíveis das aprendizagens realizadas pelas crianças; aquisição de comportamentos e subjetividades adequadas ao perfil de futuro/a aluno/a.

⁵ Estes programas visam: providenciar um ambiente pré-escolar com atividades estimulantes para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças; atenção educativa intensiva; educadores/as devidamente qualificados/as; rácio educador(a)/criança baixo; apoio dos serviços à família, saúde e nutrição; envolvimento da família e da comunidade (Head Start Act, 2007). Durante 1960-1970, a seleção das crianças através de testes de QI e informação demográfica das famílias via entrevistas às mães, implicava o acompanhamento da sua educação até à idade adulta para se aferir o impacto social e escolar das intervenções.

Educação de infância e o brincar como analisador

Na já longa história da EI, a estreita relação entre crianças, brincar, pedagogia e aprendizagem corre a par da construção social da ideia de criança cujo ofício é brincar (KERGOMARD, 2009 [1886]) que os colocam a ambos – a criança e o brincar - no cerne da especificidade desta educação e de uma pedagogia centrada nos interesses infantis (FERREIRA; TOMÁS, 2020). Proporcionar condições espaço-temporais e materiais diversificadas para as crianças brincarem no JI, bem como um ambiente relacional e afetivo atento e desafiador para ampliarem as suas experiências e conhecimentos de um modo integrado e holístico, constituíam alguns dos pilares de uma EI em que a integração e participação numa vida coletiva e a vivência da ludicidade eram vistas como propulsoras do seu desenvolvimento pessoal e social e do reforço das suas competências e autonomias. Em foco estava a valorização de processos de aprendizagem em que a criação de oportunidades de brincar era vista como essencial para as crianças experimentarem oportunidades de serem crianças; a livre escolha e exercício de ações e pensamentos; a equidade de poderem implicar-se em ações coletivas com os seus pares e de se organizarem socialmente como grupo; a exploração de afinidades eletivas e ampliação de sociabilidades; o envolvimento em práticas participativas de expressão e debate de ideias, de negociação de tensões e conflitos, de concretização, gestão e avaliação de situações. Estava também a preocupação em tornar o JI um contexto de cidadania das crianças, pela valorização do brincar como expressão das suas vozes, das suas culturas e dos seus modos de participação na vida social (artigo 12.º, CDC, 1989); e como um direito próprio e universal (artigo 31.º, CDC, 1989) que recobre os direitos de associação (artigo 15.º, CDC, 1989).

No entanto, apesar de todas estas virtualidades, o brincar não deixou de poder ser visto, igualmente, e na prática, como trivial e improdutivo, até mesmo pela frequente ausência de produtos palpáveis, documentais e duradouros, que, assim, inviabilizam ou obstaculizam o apuramento de tais contributos em resultados avaliáveis: objetiváveis e quantificáveis. Neste sentido, o brincar pode ser interpretado como escolarmente inútil e, portanto, economicamente improdutivo (FERREIRA; TOMÁS, 2017, 2018; TOMÁS; FERREIRA, 2019, 2020).

Não será, pois, por acaso, que a inversão desta situação, imprimindo ao brincar utilidade e produtividade, requeira a dotação de eficiência à sua já conhecida relevância social e pedagógica na EI - capaz de cativar a curiosidade e a adesão das crianças, o uso intencional do brincar como recurso pedagógico das/os educadoras/es permite-

lhes, mais rápida e amigavelmente, transmitirem conteúdos acadêmicos e levarem as crianças a concretizarem e atingirem resultados de aprendizagens aferíveis e vistas como adequadas à sequencialidade vertical e ulterior que se dará com a entrada no 1.º ciclo do ensino básico (CEB) [1.ª série].

A qualidade educativa proporcionada pelo brincar tende, assim, a ser freqüentemente deslocada do âmbito das pedagogias holísticas centradas nas crianças e na valorização dos processos sociais do seu desenvolvimento global no presente, para o de pedagogias orientadas para a pré-escolarização e escolarização que pressionam para a performatividade das crianças pequenas, visível sob a forma de proficiência na literacia e numeracia, e em que desenvolvimento se reduz a sinónimo de cognição (FERREIRA; TOMÁS, 2017, 2018, 2020; TOMÁS; FERREIRA 2019). Daí que as pedagogias do brincar centradas nas crianças estejam a ser relegadas, cada vez mais, para as margens do trabalho pedagógico e/ou a serem instrumentalizadas enquanto recursos metodológicos para ensinar conteúdos curriculares, tendo em vista um tipo ideal de aluno/a, de aprendiz e de sucesso (BRADBURY, 2013).

A CAMA DE PROSCUTO NAS POLÍTICAS DA EI ÀS PRÁTICAS NO JI EM PORTUGAL

Sinalizam-se agora dimensões relevantes dos discursos neoliberais presentes nas políticas da EI, particularmente nas OCEPE (1989, 2016), uma vez que definem a agenda educativa de referência, e a nível nacional, assinalando os fins e conteúdos; sugerindo os meios e os modos de aferir os resultados alcançados. Por outras palavras, definindo as “medidas da cama de Proscuto” que, sendo igual para todos/as, devem ser respeitadas e alcançadas. Seguidamente analisamos alguns dos modos como as políticas educativas têm vindo a ser recontextualizadas localmente pelas/os educadoras/os, ou seja, de que modos são reinterpretadas e postas em prática por elas/es.

Discurso neoliberal e políticas públicas nacionais para a EI

Os ecos do discurso da qualidade educativa, que nos anos 90 se tornam mais explícitos em termos das finalidades a alcançar, chegaram a Portugal num momento sociopolítico em que se vivia uma viragem no panorama educativo e “a paixão da educação” (VILARINHO, 2001) tinha dado à luz a publicação da Lei-Quadro da Educação

Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) e das OCEPE (1997), que apontavam rotas para a sua concretização. Se 1997 representa uma grande mudança em relação às políticas públicas nacionais, e lança uma onda de otimismo sobre a EI⁶, uma leitura mais atenta das OCEPE (1997) revela contornos, nem sempre explícitos, que interpretamos como traduções locais do discurso neoliberal: uma especificação das áreas de conteúdo curriculares; sugestões e exemplos de atividades associadas à sua implementação onde se evidencia a literacia e a numeracia; a sobrevalorização das aprendizagens de tipo escolar e a importância dada à sequencialidade educativa (FERREIRA; TOMÁS, 2018).

Neste documento, o brincar é definido como “meio de compreender” (p. 81), sendo sublinhada a sua relação com a educador/a “gestor/a do currículo” e com a área de conteúdo “Conhecimento do Mundo” (TOMÁS; FERREIRA, 2019; FERREIRA; TOMÁS, 2020). Trata-se, portanto, de uma visão do brincar preocupada com o nível das aprendizagens e do desenvolvimento da criança, sobretudo o cognitivo, tutelado pelo/a educador/a, que surge como alguém onnipresente e com a missão de ampliar e intervir para complexificar as ações das crianças. O pendor educativo nas OCEPE de 1997 pontua a necessidade de as crianças adquirirem determinadas aprendizagens, segundo um padrão de desenvolvimento progressivo, que deixa subentender uma conceção de criança como sujeito em desenvolvimento e do brincar como instrumento ao serviço do ensinar.

Em 2016, a revisão das OCEPE “resulta de um trabalho de avaliação das necessidades de visitar este documento, atualizando-o” (p. 4). Tal deve ser compreendido na sequência do momento sociopolítico que Portugal vivia - grave crise socioeconómica e austeridade, cumprindo um programa de ajustamento estrutural promovido pela Troika (um consórcio de credores constituído pela Comissão Europeia, o Banco Central Europeu e o Fundo Monetário Internacional) - e de um conjunto de reformas educativas de grande impacto ocorridas durante os 4 anos do governo de direita. Por exemplo, e para o caso do 1.º CEB, alteração dos programas de português e matemática, mais extensos e com conteúdos mais complexos; introdução de exames de aferição nacional no 2.º ano de escolaridade; introdução da disciplina de inglês e de tecnologias de informação e comunicação, a partir do 3.º ano de escolaridade, definição de metas de aprendizagem para o 1.º CEB, ou seja, uma tónica assente na

⁶ O reconhecimento político da EI como primeira etapa da educação básica, o alargamento da rede pública de JI, a melhoria das condições de trabalho dos/as educadores/as, o aumento das taxas de “pré-escolarização” próximas dos valores da União Europeia, entre outras, explicam tal otimismo.

sobrevalorização dos exames e dos resultados escolares, sinónimos dos níveis de performatividade das crianças e um modo dos/as professores/as também prestarem contas acerca do seu trabalho [accountability].

Neste cenário educativo, também a EI é alvo de debate: discute-se a necessidade de adequar as OCEPE em vigor e inicia-se a sua revisão; são elaboradas as metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar que, ainda que nunca tenham sido homologadas, são usadas atualmente por alguns educadores/s na avaliação das crianças; constituição de um grupo de trabalho para discutir e elaborar as linhas orientadoras para a creche (processo que não terminou até à data); introdução de alterações na formação inicial de educadores/as de infância (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 13 de maio), reduzido o número de créditos da formação em EI relativamente a outros níveis de ensino (apenas 90 créditos contra 120 créditos, respetivamente, e valorizando a formação na área científica da didática específica, como o português e a matemática).

A revisão das OCEPE, terminada em 2016, já sob tutela de outro governo, torna, de acordo com Ferreira e Tomás (2018, 2020), o brincar mais explícito e disseminado por vários domínios, e as aprendizagens sublinham uma visão mais multireferenciada e ampla, sugerindo maior abertura e atenção às crianças nas suas escolhas, processos e relações preferenciais, a observação e envolvimento adulto sem interferir nas suas iniciativas, e uma dinâmica de interação em que se articulem as iniciativas infantis, e as propostas pedagógicas do/a educador/a, promovendo relações inter e intrageracionais. Porém, sem que, com isso, o brincar deixe de ser valorizado como um meio ao serviço dos processos de ensino-aprendizagem. Nesta leitura das OCEPE (2016) podemos afirmar, então, se retomarmos a metáfora de Proscuto, estamos perante “dois travesseiros na cama”. De um lado, há um discurso acerca das aprendizagens que sublinha uma visão socioconstrutivista e holística de diferentes saberes, enfocada num conhecimento de crianças reais, situadas numa rede de relações sociais, e que reconhece, desta forma, os seus modos de participação, ação e direitos – aparentemente a criança tem amplos poderes, como é apanágio das pedagogias invisíveis (Bernstein apud DOMINGOS et al.,1996, p. 182). Do outro lado, há um discurso acerca das aprendizagens que denota uma orientação mais escolarizante, e mais concordante com uma pedagogia visível (Bernstein apud DOMINGOS et al.,1996, p. 182), como atesta todo um capítulo, específico e detalhado, sobre intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo (OCEPE, 2016, p. 13-20). Nele observa-se uma maior explicitação e refinamento dos domínios existentes nas Áreas de Conteúdo e uma

clarificação dos objetivos de desenvolvimento e das aprendizagens a promover em cada área (OCEPE, 2016, p. 32), expressas em sugestões de atividades e exemplificações que enfatizam o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a Matemática.

Práticas das/os educadoras/es de infância

As mudanças nas orientações políticas para a EI manifestas nas OCEPE (2016), mais amplas e multireferenciadas em termos teóricos, oferecem uma leitura das suas entrelinhas que aponta para uma concepção das aprendizagens suficientemente ambígua, mas suficientemente clarificada nos seus propósitos pedagógicos. Neste sentido, os JI são observatórios privilegiados para compreender de que modos as políticas educativas são interpretadas e recontextualizadas localmente pelas/os educadoras/os. Que efeitos se observaram e escutaram ao nível das relações e práticas pedagógicas em curso? O que nos dizem as escolhas das/os educadoras/es acerca dos seus posicionamentos face aos ecos neoliberais que proliferam no campo da educação e às pressões que se fazem sentir a jusante?

Não ignorando a diversidade que caracteriza as práticas no campo da EI e não desejado fazer generalizações abusivas, sinalizamos e analisamos traços significativos da presença dos discursos neoliberais no JI. Estes, não sendo novos, mostram uma assumida e crescente pré-escolarização das crianças, ora mais explícita ora mais camuflada.

Redução e desvalorização do tempo de brincar e aumento e valorização do tempo para trabalhar

Quando observamos a organização e gestão do quotidiano do JI ao longo do tempo, constata-se a presença consistente de propostas espaciais, temporais e de atividades que recobrem facetas daquilo que, reajustando a expressão cunhada por Vincent, Lahire e Thin (2001) para se referirem à escola e à cultura escolar, configura uma forma pré-escolar, i.e: enquanto espaço específico, pautado pela pedagogização das relações sociais de aprendizagem, codificação dos saberes e práticas escolares, permitindo a sua objetivação e codificação e em que o domínio da língua escrita é crucial.

Não obstante, é na regulação dos tempos que maiores transformações são visíveis, destacando-se a crescente redução dos tempos do brincar livre e a sua substituição por propostas de atividades dirigidas pelas educadoras que são significadas

como tempos/atividades úteis, para trabalhar. A frequência e a normalização que a expressão “vamos trabalhar” se reveste no JI, e no léxico dos/as educadores/as, das famílias e das crianças, e que reitera uma cisão entre tempos de brincar e tempos de trabalhar, com predomínio deste último, é atualmente mais evidente e concreta, em conformidade com as influências do discurso neoliberal.

Nos JI por nós observados (FERREIRA; TOMÁS, 2017, 2018, 2020), a análise das rotinas quotidianas permite afirmar que as temporalidades atribuídas a atividades dirigidas e a atividades livres se apresenta, nuns casos, explícita, fazendo-se associar a atividades centradas em práticas propedêuticas da escrita ou escriturais – desenhar, colorir desenhos prévios, elaborar registos gráficos das atividades realizadas, preencher fichas, copiar textos -, e estas a uma maior perícia e domínio de materialidades que exigem a motricidade fina e coordenação óculo-manual, maior imobilidade, sentadas à mesa, e duração, sobretudo se se tratam de crianças mais velhas, que transitarão para o 1.º CEB. Em outros casos, a cisão trabalhar e brincar não é tão explícita: havendo tempos previstos para o brincar e para atividades dirigidas, estas últimas tendem, frequentemente, a prolongar-se, encurtando os tempos de brincar; muitas vezes, as propostas das atividades dirigidas já são consideradas brincar por parte das educadoras, confundindo assim, o uso de metodologias de ensino menos formalizadas com o brincar livre das/entre crianças. No limite dos limites, o tempo para brincar livremente pode reduzir-se ao tempo de recreio, no exterior, e se estiver bom tempo (‘ditadura da meteorologia’ na EI), ou como recompensa por bom comportamento.

Brincar, pedagogia e aprendizagens aparecem assim como processos tensos (FERREIRA, TOMÁS, 2020), em que o brincar ora tende a ser considerado como fonte de dispersão e distração das aprendizagens sérias que importam, porque úteis e rentáveis a breve trecho, sendo, portanto, facilmente dispensável; ora tende a ser usado como estratégia pedagógica “amiga das crianças” para motivar o seu interesse e/ou para otimizar a aquisição de conteúdos submetidos a lógicas escolares. A conversão da visão holística de que “a brincar também se aprende” para a visão unívoca de “brincar para aprender” saberes e fazeres primaciais e eficazes tem ganho crescente presença como prática de iniciação ao trabalho e comportamento escolares no JI, relançando uma relação pedagógica verticalizada, sob controlo adulto e especialmente sitiada (FERREIRA, TOMÁS, 2020) – estas práticas pedagógicas foram observadas, com maior ou menor intensidade, em todos os contextos analisados.

Processos de escolarização e “datificação” das aprendizagens das crianças

A par da paulatina socialização para o trabalho escolar observaram-se também práticas de domesticação e de disciplinação dos corpos/mentes infantis (FOUCAULT, 1975) - exigência da conformidade (quietude, submissão, passividade, mudez), pelo uso preciso, seletivo e duradouro de determinadas espacialidades, posturas e ações (estar sentado, atento, quieto e calado; ocupar um lugar na fila, usar os materiais com adequação e perícia, exercitar diversas práticas escriturais no tempo determinado, com limpeza e sem erros) -, tendentes a converter, tanto quanto possível, as crianças em alunos/as, e a aproximar a vida no JI de um quotidiano pautado pela uniformidade, repetição e monotonia (DEWEY, 2006), no respeito pela autoridade, disciplina e ordem.

Comportamentos, processos e resultados obtidos encontram-se então sob escrutínio e controlo, sendo recorrente a solicitação das educadoras às crianças i) para realizarem produções gráficas acerca das atividades desenvolvidas a fim de, para posteriormente serem expostas/divulgadas com a justificação de serem registos de memórias significativas das histórias do grupo e do indivíduo – as regras da sala, um passeio fora do JI, a visita de familiar, etc.; ii) para representarem o que aprenderam com determinada atividade – o(s) conteúdo(s) de uma história, a observação de uma experiência, a confeção de uma receita de culinária, etc., recolhendo dados que evidenciam e permitem avaliar o nível de desempenho que vai sendo atingido pelas crianças e/ou para legitimar o trabalho pedagógico desenvolvido pelo/a educador/a junto das famílias; ou ainda, iii) para sinalizarem as suas escolhas e/ou avaliações em quadros e tabelas que fixam e sistematizam as suas diversas atividades, fornecendo dados que permitem a sua reorientação e ajustamento para os fins educativos previstos. Todo este manancial de informações significa que as produções das crianças, sejam elas originárias das próprias ou fotografadas, gravadas ou filmadas pelas educadoras, tornam-se “prova” das suas aprendizagens e dos seus progressos para a educadora, para dentro do JI, e para fora, quando são enviadas às famílias por email, WhatsApp ou outras ferramentas e plataformas digitais. Significa também que o cuidado devotado à concretização e resultado de tais produções é, porventura, mais vigiado e controlado pelas educadoras e que as apreciações suscitadas constituem facetas não negligenciáveis da avaliação na EI.

Outra faceta da “datificação” [datification] das aprendizagens das crianças e do nível do seu desempenho é a presença e uso crescente de manuais escolares [apostilas] no JI, com as suas fichas prontas a serem feitas e a treinar exercícios de português

(letras, sílabas, palavras, caligrafia) e de matemática - "classificação, seriação, raciocínio, resolução de problemas" (OCEPE, 2016, p. 75). O modo como estas fichas estão organizadas, muitas vezes em função de algumas áreas de conteúdo das OCEPE (2016), e a sua progressiva complexificação, familiariza as crianças com a formalização dos conteúdos e as práticas normativas da escola, de base escritural, tornando-se, desta forma, num dispositivo de alunização precoce para o desempenho do papel de aluno/a – estas práticas pedagógicas foram observadas, com maior ou menor intensidade, em todos os contextos analisados.

Pode então dizer-se que a valorização, supervisão e usos mais ou menos discretos destes processos de produção e de recolha de dados das/sobre as crianças, visibilizam e dão conta, afinal, do que se faz no JI, nos seus múltiplos significados, e nas leituras que possibilita, afetando práticas, valores e subjetividades adultas e infantis. A visibilidade de tais registos, ora agindo como tecnologias disciplinares (julgamentos hierárquicos, classificações, exames), ora como uma espécie de panótico que tudo permite ver sem ser visto chama a atenção para os modos como as crianças internalizam expectativas e aprendem a autodisciplinar-se e autopolicar-se e para os modos como funciona o poder disciplinar (FOUCAULT, 1995). O poder disciplinar que opera através dos dados mostra assim como a "datificação" não é apenas uma mudança para o que é feito e como, mas também uma mudança para quem as pessoas são, ou quem se espera que elas sejam" (BRADBURY; ROBERTS-HOLMES, 2017, p. 6).

Gestão do currículo em função da idade: os/as veteranos/as e os/as finalistas

Em Portugal, dado o decréscimo da natalidade, a organização dos grupos de crianças no JI pode comportar o seu agrupamento por idades homogéneas, por idades próximas – o grupo dos 3/4 anos; dos 4/5 anos, por exemplo -, ou com idades heterogéneas, entre os 3 e os 5/6 anos. Pode ainda acontecer que as crianças de muitos destes grupos, à entrada no JI, já tenham entre si uma experiência institucional partilhada, vindo juntas desde a creche (0-3 anos). Nesse sentido, e para os casos em que os grupos são internamente heterogéneos em termos de idade, havendo crianças mais velhas e mais novas, já com um estatuto institucional de veteranas no grupo ou de novatas (FERREIRA, 2004), foi possível constatar nas observações realizadas estratégias de gestão do currículo em função destas classificações, mais ou menos explícitas.

Assim sendo, se sobre as crianças mais velhas e veteranas recaem exigências e penalizações mais precisas e rigorosas em termos de maior atenção, disciplina e desempenho oral e nas grafias, às mais novas e novatas são concedidos benefícios decorrentes desses estatutos, parecendo haver maior tolerância e permissividade quanto às suas escolhas, mobilidade, dispersão e, até, expressão de desconforto ou incumprimento de regras.

Não será pois, por mero acaso, que a atenção e preocupações pedagógicas das educadoras, bem como muitas das suas propostas de atividades, tendem a referenciar-se a uma “criança-média” alinhada com as idades mais velhas e com os indicadores apontados pela Psicologia do Desenvolvimento clássica para as mesmas, no pressuposto de que deve ser devidamente acutelada a sua transição para a escola, ou seja, a sua preparação para... Esse é, aliás, um dos argumentos que tende a ser usado como justificativa para o uso regular de fichas ou outras práticas escriturais, ou para atividades de “mesa”.

A intencionalidade pedagógica que assiste ao “peso” que parece ter ganho a sequencialidade vertical da educação, com a proximidade da entrada das crianças mais velhas na escolaridade obrigatória, é reforçada, externamente, com os desígnios da universalização da EI para os 4 e 5 anos, e internamente, com a crescente normalização dos processos de escolarização e “datificação” das aprendizagens, do valor do trabalho escolar e recorte interno do grupo em função da idade e dos desempenhos esperados ou a alcançar.

As crianças mais novas e novatas, a quem restam ainda 2 ou 1 ano de permanência no JI, parecem então dispor, à partida, de mais tempo para poderem ser crianças, para brincarem mais à vontade e para se irem habituando à cultura da EI pré-escolar, segundo processos igualmente mais informais de aprendizagem com/entre pares. Porém, pode acontecer que o seu tempo para brincar venha a ser limitado quando é feito o uso de fichas especialmente destinadas aos 3 ou 4 anos, ou quando o seu desempenho supera as expectativas face à idade e as “mais novas” ou “novatas” e elas vêm a ser integradas nos grupos das “mais velhas”. Assiste-se, em qualquer dos casos, a estratégias de diferenciação no seio dos grupos de pares, seja por via da natureza e do tipo de atividades propostas com a sua relação com o tempo livre e o tempo ocupado, seja por via dos desempenhos demonstrados, seja ainda pelos rituais associados à “passagem de ano” como as festas de finalistas.

Estes modos de reagrupamento das crianças para melhorar a gestão do desenvolvimento do currículo entrelaça-se ainda, frequentemente, com um conjunto de

juízos de valor, cujas classificações e rotulagens reagrupam simbolicamente, e de facto, as crianças “despachadas”, “espertas” e “inteligentes” das “preguiçosas”, “atrasadas” e “com dificuldades”, as que têm um futuro à sua frente e aquelas a quem se vaticinam “problemas” e “o marcar passo”. Mostram assim como os reagrupamentos dos pares são indissociáveis dos princípios da eficiência e eficácia para a melhoria da aquisição das aprendizagens desejadas e, todas elas da ênfase na escolarização. Também estas práticas pedagógicas foram observadas, com maior ou menor intensidade em todos os contextos analisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal como defende Bradbury (2019^a, p. 311), as crianças pequenas e a sua educação têm vindo a ser dominadas por uma “racionalidade calculativa” [calculative rationality] que denota a reconcetualização e complexificação das conceções de criança, de infância e de EI, nas políticas e nas práticas pedagógicas, e se inscreve num já longo debate internacional e nacional em torno das relações entre educação e políticas neoliberais.

Através de pressões oriundas das várias escalas internacionais, nacionais e locais para que a EI aumente o seu nível de qualidade e performatividade, comprovando-o na obtenção de resultados de aprendizagens úteis a uma escolarização bem-sucedida, assistimos em Portugal, a processos institucionalização de uma política pública para a EI, em que se explicita a mudança de designação – de Jardim de Infância para Educação Pré-Escolar – e, com ela, um conjunto de orientações a serem observadas nas opções e práticas pedagógicas das/os educadoras/es, as OCEPE (1997, 2016). A sua leitura e análise permitiu identificar, por um lado, uma semântica de continuidade com uma tradição educativa e pedagógica que enfatiza a centralidade das crianças, a importância do seu desenvolvimento e aprendizagens holísticas, e, por outro, vislumbres dos discursos neoliberais que se expressam na ênfase colocada numa intencionalidade educativa articulada com a maior especificação das áreas de conteúdo, utilização de manuais e fichas, recomendações pedagógicas da planificação e da avaliação da intervenção, por vezes transformando os exemplos de aprendizagens plasmadas nas OCEPE (2016) em grelhas [planilhas] para avaliação das crianças. O brincar, embora entendido como atividade lúdica, surge como subsidiário e instrumental à aprendizagem de competências essenciais à aquisição da leitura, escrita e cálculo, como atesta o naipe de recomendações e exemplos sugeridos naqueles documentos, incluindo o seu registo.

Tratando-se de documentos de política educativa, cuja redação se abre à polissemia de sentidos, tais orientações para a prática das/os educadoras/es dependem, finalmente, da sua ressignificação pelas educadoras e da sua recontextualização local em função das opções e práticas pedagógicas postas em ação. É aqui no terreno que, de alguma forma, e mais do que no corpo das OCEPE, se tem a oportunidade de observar modos de reconfiguração das funções socioeducativas da EI e o direcionamento que lhe é imprimido em prol da escolarização e da alunização precoce das crianças (GARNIER, 2009, 2016; MOSS, 2016; FERREIRA; TOMÁS, 2017, 2018; TOMÁS; FERREIRA, 2019; 2020). As pesquisas realizadas no período em análise dão então conta de uma forte tendência para a formalização, uniformização e naturalização de processos e práticas para a performatividade das crianças, mostrando como a desvalorização do brincar como atividade livre, direito e modo particular de participação infantil (FERREIRA, 2004; FERREIRA; TOMÁS, 2020), é “compensada” com a valorização e o valor do trabalhar, com a quasi normalização do uso de manuais escolares e de fichas, com a intensificação de práticas de registo e de recolha de dados das produções das crianças para avaliação (e.g. escalas de avaliação das crianças e dos contextos socioeducativos; uso massivo e regular de desenhos e outra documentação visual), e com a otimização do ensino por grupos de competência. Reflexamente, tais práticas também atestam os graus de performatividade, eficiência e eficácia das/os educadoras/es, com o uso, cada vez mais normalizado, de processos, dispositivos, instrumentos e conteúdos de ensino e de avaliação importados da escola do 1.º CEB.

Nestas opções pedagógicas, o valor do brincar enquanto promotor de um desenvolvimento e conhecimento holístico e integrado das crianças perde a favor da sua reinterpretação como estratégia útil, eficiente e controlável para atingir resultados concretos de aprendizagens, sendo a dimensão cognitiva claramente sobrevalorizada. A aprendizagem das crianças converte-se em investimento racional para o mercado de trabalho do futuro (MOSS, 2019) e o discurso do bem-estar das crianças, da criatividade e diversidade, do significado sociocultural das suas ações, cede à sua alunização precoce.

Neste sentido, apesar das OCEPE (2016), oferecerem uma linguagem aparentemente consensual do ponto de vista semântico no corpo do seu texto, uma leitura e descodificação crítica do seu conteúdo latente revela grandes tensões e contradições. Por conseguinte, as opções pedagógicas observadas por parte das educadoras refletem a influência da “cama de Proscuto” neoliberal, naquilo que são alguns dos seus efeitos mais continuados, nomeadamente algumas características da

educação contábil identificadas por Lima (1997, p. 4): a tendência para a mensuração, o que desvaloriza processos mais difíceis de contabilizar, como o brincar; a padronização, quando as/os educadoras/as optam pela visão fordista das produções das crianças, visível na sua uniformidade: desenhos para colorir, dobragens, prendas para os pais, etc., todas iguais; a burocracia, na existência de sumários e de grelhas de avaliação quantitativa das crianças e tecnologias estáveis e rotineiras, como o uso de plataformas digitais para escrever sumários.

É, pois, face à presença da “cama de Proscuto”, nascida e desenvolvida a partir dos fundamentos neoliberais para a educação, que reconfigura a criança em aluna/o, os/as educadoras/as em professores/as e a EI em educação pré-primária, que se constata múltiplas pressões, das políticas na EI às práticas pedagógicas em curso. Urge, portanto levar mais longe uma análise problematizadora destas formas de “amputação” e de “esticamento” das crianças. Isso implica contrariar uma visão limitada e limitadora da EI e o didatismo tecnicista de uma pedagogia por objetivos escolarizantes. Este movimento requer continuar a debater os direitos das crianças e o brincar no JI (FERREIRA; TOMÁS, 2017, 2018, 2020; TOMÁS; FERREIRA, 2019; 2020). Requer ainda reconhecer e homenagear o trabalho consistente que professores/as e pesquisadores/as integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação da Primeira Infância (NUPEIN), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), têm vindo a desenvolver desde há 30 anos em prol de uma educação que procura incessantemente celebrar as experiências de vida das crianças. Isso mesmo atestam os contributos que, em contra corrente, instigam a pensar e fazer acontecer uma outra EI, salientando-se, de entre muitos, o pioneirismo e a os desafios teórico-metodológicos e éticos lançados pela Pedagogia da Infância, o acervo de pesquisas inovadoras e críticas relativas à creche e aos bebés, as preocupações metodológicas com as crianças pequenas e a aposta numa mudança socioeducativa enraizada na formação e trabalho de extensão com as/os educadoras/es da rede.

REFERÊNCIAS

ADRIANY, Vina. Neoliberalism and practices of early childhood education in Asia. **Policy Futures in Education**, vol. 16, n. 1, p. 3–10, nov. 2018.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, June 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200008&lng=en&nrm=iso>. Access on: 21 Feb. 2021.

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BRADBURY, Alice. Datafied at four: the role of data in the 'schoolification' of early childhood education in England. **Learning, Media and Technology**, vol. 44, n. 1, p. 7-21, 2019a.

BRADBURY, Alice. Making little neo-liberals: The production of ideal child/learner subjectivities in primary school through choice, self-improvement and 'growth mindsets'. **Power and Education**, London, vol. 11, n. 3, p. 309-326, 2019b.

BRADBURY, Alice. Education policy and the 'ideal learner': producing recognisable learner-subjects through early years assessment. **British Journal of Sociology of Education**, London, vol. 34, n. 1, p. 1-19, 2013.

BRADBURY, Alice; ROBERTS-HOLMES, Guy. **The Datafication of Primary and Early Years Education**. London: Routledge, 2017.

CABRAL, Antônio, SANTOS, Claudia, SANTOS, Lamara. Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores. **Revista Principia**, Brasília, n. 32, p.35-41, 2016.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dictionnaire des Symboles. Mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres**. Paris: Éditions Robert Laffont, SA et Éditions Jupiter, 1982.

DEWEY, John. **A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo**. Lisboa: Relógio D'Água, [1953] 2006.

DOMINGOS, Ana; BARRADAS, Helena; RAINHA, Isabel; NEVES, Isabel. **A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. Congresso. Public Law 110-134. Improving Head Start for School Readiness Act of 2007, 12 de Dezembro. **CG**, 2007. Disponível em: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/hs-act-pl-110-134.pdf>>. Acesso em: 25 fevereiro. 2021.

FERRAZ, Hélder; NEVES, Tiago; NATA, Gil (2018). Emergência e evolução da educação compensatória na teoria e na prática. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, vol. 52, n. 83-103, 2018.

FERREIRA, Manuela. **'A gente gosta é de brincar com os outros meninos!': Relações sociais entre crianças num jardim de infância**. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FERREIRA, Manuela; TOMÁS, Catarina. A educação de infância em tempo de transição paradigmática: uma viagem por discursos políticos e práticas pedagógicas em Portugal. **Cadernos de Educação de Infância**, n. 112, p. 19-33, set—dez. 2017.

FERREIRA, Manuela; TOMÁS, Catarina. "O pré-escolar faz a diferença?" Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 2, p. 68-84, dez. 2018.

FERREIRA, Manuela; TOMÁS, Catarina. A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019). **Educação – Revista do Centro de UFSM**, v. 45, p. e104, 1-28, jan–dez 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. São Paulo: Vozes, 1975.

GARNIER, Pascale. Préscolarisation ou scolarisation? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. **Revue Française de Pédagogie**, n. 169, p. 5-15, oct-déc. 2009.

GARNIER, Pascale. **Sociologie de l'école maternelle**. Paris: PUF, 2016.

GARNIER, Pascale; BROUGÈRE, Gilles. Des tout-petits «peu performants» en maternelle. Ambition et misère d'une scolarisation précoce. **Revue Française des Affaires Sociales**, Vineuil, n. 2, p. 83-102, 2017.

HECKMAN, James. **James Heckman muda a equação para a prosperidade americana**. EUA: Heckman Equation, 2013.

HUNKIN, Elise. Whose quality? The (mis)uses of quality reform in early childhood and education policy. **Journal of Education Policy**, London, vol. 33, n. 4, p. 443-456, 2017.

KEDDIE, Amanda. Children of the market: performativity, neoliberal responsabilisation and the construction of student identities, **Oxford Review of Education**, DOI: 10.1080/03054985.2016.1142865, vol. 42, n. 1, p. 108-122, 2016.

KERGOMARD, Pauline. **L'éducation maternelle dans l'école**. Paris: Fabert, Première édition [1886], 2009.

KILDERRY, Anna. The intensification of performativity in early childhood education. **Journal of Curriculum Studies**, vol. 47, n. 5, p. 633-652, jun. 2015.

LIMA, Licínio. O paradigma da educação contábil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 4, p. 43-59, Jan/Fev/Mar/Abr, 1997.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, jul.-set. 2013.

MOSS, Peter. **Alternative Narratives in Early Childhood**. An introduction for Students and Practitioners. New York: Routledge, 2019.

MOSS, Peter; DAHLBERG, Gunnilla; GRIESHABER, Susan; MANTOVANI, Susanna; MAY, Helen; PENCE, Alan; RAYNA, Sylvie; SWADENER, Beth; VANDENBROECK, Michael. The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation. **Contemporary Issues in Early Childhood**, vol. 17, n. 3, p. 343-351, 2016.

NOVA IORQUE. Resolução 44/25, de 20 de Novembro 1989. **Assembleia Geral das Nações Unidas**, Nova Iorque, 20 nov. 1989.

NOWAK-LOJEWSKA, Agnieszka; O'TOOLE, Leah; REGAN, Claire, & FERREIRA, Manuela. "To learn with" in the view of the holistic, relational and inclusive education. **The Pedagogical Quarterly** (Kwartalnik Pedagogiczny), Warsaw, vol. 64, n. 1, p. 151-162, 2019.

OCDE. **Call for tenders:** International Early Learning Study. Disponível em: http://www.oecd.org/callsfortenders/CFT_100001420_International_Early_Learning_Study.pdf. Acesso em: 23 fevereiro. 2021.

PENCE, Alan. Baby PISA: Dangers that can Arise when Foundations Shift. **Journal of Childhood Studies**, vol. 41, n. 3, p. 54-58, 2016.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro.** Aprova os Estatutos dos Jardins de Infância. ME. Lisboa, 1979. Disponível em: <<https://dre.pt/pesquisa/-/search/230889/details/maximized>>. Acesso em: 23 fevereiro. 2021.

PORTUGAL. Assembleia da República. **Lei n.º 5/97**, de 10 de Fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. AR Lisboa, 1997. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y2aow5q2>>. Acesso em: 28 fevereiro. 2021.

PORTUGAL. **Ministério da Educação.** Decreto-lei n.º 79/2014, de 22 de Maio. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. ME. Lisboa, 2014. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yxlttmyv>>. Acesso em: 23 fevereiro. 2021.

PORTUGAL. **Gabinete do Secretario de Estado da Educação.** Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. Homologa as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar. GSEE. Lisboa, 2016. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y2zkppet>>. Acesso em: 23 fevereiro. 2021.

SAHLBERG, Pasi (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. **Journal of Educational Change**, vol. 11, n.1, p. 45-61, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Globalização: Fatalidade ou Utopia?** Porto: Afrontamento, 2001.

SIMS, Margaret; BRETTIG, Karl. Early childhood education and early childhood development: Do the differences matter? **Power and Education**, London, vol. 0, n. 0, p. 1-13, 2018.

SIMS, Margaret; HUI, Sammy. Neoliberalism and early childhood. **Cogent Education**, v. 4, n. 1, p. 1365411, aug. 2017.

TOMÁS, Catarina; FERREIRA, Manuela. O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância - Portugal (1997-2017). **Eccos-Revista Científica**, São Paulo, n. 50, p. 1-26, jul/set. 2019.

TOMÁS, Catarina; FERREIRA, Manuela. Educação de Infância em Portugal: um retrato singular, 30 anos após a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Cadernos Educação de Infância**, Lisboa, n. 120, p. 8-17, 2020.

VILARINHO, Emília. E...depois da "paixão"? Contributo para a análise sociológica das políticas de educação pré-escolar em Portugal. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, 89-111, 2001.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, p.7-47, n.º 33, jun/2011.

VINTIMILLA, Cristina. Neoliberal Fun and Happiness in Early Childhood Education. **Canadian Children Journal of the Canadian Association for Young Children**, Canada, v. 39, n. 1, p.79- 87, 2014.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E O MITO DE PROCUSTO: POLÍTICAS E PRÁTICAS EM PORTUGAL

Neoliberalism, Early Childhood Education and Procasto's myth: politics and practices in Portugal

Manuela Ferreira

Doutora em Educação
Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências de
Educação
Porto, Portugal
manuela@fpce.up.pt
<https://orcid.org/0000-0003-4512-1669>

Catarina Tomás

Doutora em Estudos da Criança – Sociologia da Infância
Escola Superior de Educação de Lisboa e CICS.NOVA-
Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade
Nova de Lisboa
Lisboa, Portugal
ctomas@eselx.ipl.pt
<https://orcid.org/0000-0002-9220-964X>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, R. Alfredo Allen, 4200-135
Porto, Portugal.

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: M. Ferreira, C. Tomás

Coleta de dados: M. Ferreira, C. Tomás

Análise de dados: M. Ferreira, C. Tomás

Discussão dos resultados: M. Ferreira, C. Tomás

Revisão e aprovação: M. Ferreira, C. Tomás

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UIDB/04647/2020» do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 26-02-2021 – Aprovado em: 09-04-2021