

Liberdade, Equidade e Participação? Reflexos das políticas neoliberais nos discursos e práticas em Educação de Infância

Manuela Ferreira¹

Catarina Tomás²

Resumo

Assistimos, no contexto internacional e nacional, a um debate em torno do papel e função da Educação de Infância (EI), derivado da enorme pressão que as exigências da sociedade neoliberal colocam aos/às seus/as profissionais, às famílias e às crianças. Os discursos neoliberais, assentes na apologia da performatividade, da flexibilidade, da escolha individual, da prestação de contas [*accountability*], das classificações [*rankings*] e da meritocracia têm vindo a refundar a EI enfatizando a precoce promoção do desenvolvimento de competências escolares e estreitamento curricular, e isso reflete-se nas práticas pedagógicas. A quase ausência de pesquisas sobre a EI e, ainda mais, centradas nos modos como as crianças vivenciam estas exigências e os princípios da Liberdade, Equidade e Participação possibilitados pelo direito a brincar, geram tensões no quotidiano do Jardim de Infância (JI). Na continuidade de um posicionamento crítico sobre o qual temos vindo a investigar e a refletir - com maior incidência desde 2016 - e em que pomos em diálogo as Sociologias da Infância e da Educação e as Ciências da Educação, este artigo foca-se na análise daquelas tensões, visando apreender como crianças e educadoras de infância lidam com elas. Observações e entrevistas realizadas em JI públicos e privados, localizados em Lisboa, Porto e Braga, entre 2017 e 2019, permitem evidenciar processos de *escolificação* e a desvalorização do brincar como direito e um modo particular de participação infantil – traços que reconfiguram a criança em aluno, os/as educadoras/as em professores/as e a educação de infância em educação pré-primária.

Palavras-chave: educação de infância, crianças, neoliberalismo, *escolificação*.

1. Educação de infância: entre discursos neoliberais e o direito a brincar

Uma das facetas da mudança paradigmática que atravessa a Educação de Infância (EI) deriva da impregnação do discurso neoliberal no campo da educação, sobretudo a partir da propagação das suas principais teorias e conceitos – Teoria do Capital Humano, Teoria da Escolha Pública e a Nova Gestão Pública –, por via da apologia da performatividade, da flexibilidade, da escolha individual, da prestação de contas [*accountability*], das classificações [*rankings*] e da meritocracia.

Pode assim ser identificado um conjunto de tendências que desenham mudanças na educação EI, das/os profissionais às famílias e crianças: o

¹ Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e CIEE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Portugal, manuela@fpce.uc.pt

² Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação e CICS.NOVA, Portugal, catarinatomas@gmail.com. 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.

estreitamento do currículo para potenciar um determinado tipo de conhecimento, tido como “conhecimento válido” (numeracia, literacia, cientificismo); a performatividade pela sobrevalorização dos produtos realizados e resultados alcançados, tanto das crianças como das/os adultos/os, e não tanto dos processos experimentados/vivenciados pelas crianças; a prestação de contas e a standardização dos resultados através do estabelecimento de rankings e de medidas quantitativas e da divulgação de tudo o que é realizada em sala de atividades; a transformação de objetivos e finalidades da EI tendentes a acentuar a pré-escolarização, mediante um currículo e uma pedagogia que convergem na intencionalidade de produzir crianças como alunas pré-escolares; e a centralidade das conceções das crianças como investimentos para futura produtividade económica (Adriany, 2018; Bassok, Latham & Rorem, 2016; Ferreira & Tomás, 2017, 2018; Garnier, 2016; Halldén, 2012; Kilderry, 2015; Kjørholt & Seland, 2012; Losso & Marchi, 2011; Moss, 2019; Osgood, 2006; Otterstad & Braathe, 2016; Pardo & Woodrow, 2014; Roberts-Holmes, 2019; Sahlberg, 2010, 2011; Sims & Hui, 2017; Vintimilla, 2014; Tomás & Ferreira, 2019). Estas tendências são ainda reforçadas pelas pressões que localmente também se fazem sentir por via do sistema escolar a jusante, e seus métodos, sendo que ambas causam evidentes limitações das oportunidades das crianças, designadamente de tempo para o brincar (Ferreira & Tomás, 2017, 2018).

Neste sentido, a reconfiguração e complexificação das conceções de criança, de infância e de EI, assim como das práticas pedagógicas, têm vindo a alimentar, já desde 1990, um debate internacional e nacional em torno do papel e função da EI e do brincar (Ferreira & Tomás, 2017, 2019), enquanto realização dos princípios da *Liberdade, Equidade e Participação* (*idem*; Tomás & Ferreira, 2020).

Com efeito, existe em torno do brincar uma profusão de discursos nem sempre coincidentes entre si, mas que se complementam e que o consideram como uma atividade lúdica por ser autodeterminada e livremente escolhida, autotélica, autogratificante e prazerosa, altamente imaginativa; como uma ação social e coletiva em que as crianças se experimentam a si e aos outros e ao mundo material e simbólico, construindo competências pessoais e sociais; como um elemento fundador e um dos fundamentos da sua alteridade face aos/às adultos/as e seus mundos de vida (Ferreira, 2004; Ferreira & Tomás, 2017, 2019; Tomás & Ferreira, 2020); como uma expressão das suas vozes (artigo 12.º, CDC, 1989), das suas culturas e dos seus modos de participação na vida social; e como um direito próprio e universal (artigo 31.º, CDC, 1989) que recobre os direitos de associação (artigo 15.º, CDC, 1989) e o exercício da participação social. Isso significa que no contexto da EI, a criação de oportunidades de brincar é essencial para as crianças experimentarem a liberdade de serem crianças e a livre escolha de ações e pensamentos; a equidade de poderem implicar-se em ações coletivas com os seus pares e de se organizarem socialmente como grupo, mas fazendo igualmente valer as suas afinidades eletivas e as suas sociabilidades, e práticas de participação social que envolvem tanto a expressão e debate de ideias como a negociação de tensões e conflitos, e a sua inclusão nos processos de concretização, gestão e avaliação.

No entanto, apesar de, teoricamente, o brincar ser considerado de uma grande importância na EI, sobretudo pela sua relevância social e pedagógica, na prática, parece ser visto como trivial e, porque sem dele resultarem produtos palpáveis ou resultados avaliáveis dos benefícios apregoados, como economicamente improdutivo (Ferreira & Tomás, 2017, 2018; Tomás & Ferreira, 2019). Daí que as pedagogias do brincar centradas nas crianças estejam a ser reconfiguradas e/ou relegadas, cada vez mais, para as margens do trabalho pedagógico ou para a sua instrumentalização enquanto recurso metodológico para ensinar conteúdos relevados no currículo. Neste sentido, o JI, enquanto espaço educativo cada vez mais pressionado a orientar-se para a qualidade e para a performatividade, tende a assumir o brincar como uma das vias úteis para a concretização de resultados de aprendizagens académicas aferíveis e úteis à sequencialidade vertical e ulterior (*idem*).

Posto isto, embora nas últimas décadas se tenha assistido a um maior investimento nas políticas públicas na EI, como tem acontecido em Portugal (Ferreira & Tomás, 2018), importa, 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, e da EI em particular, e que acontece cada vez mais cedo na vida das crianças, na creche e no JI. A necessidade de pensar na ideologia normativa e valores que perpassam as várias dimensões da vida, pela apologia e defesa de determinados discursos que consideram imprescindível a inclusão da liberdade, equidade e participação nas práticas sociais e educativas quotidianas, merece, mais do que nunca, uma ampla reflexão e isso pode ter como porta de entrada, efetivamente exequível, a valorização do brincar na infância e na educação integral das crianças.

Assim sendo, na continuidade de um posicionamento crítico sobre o qual temos vindo a investigar e a refletir - com maior incidência desde 2016 - e em que pomos em diálogo as Sociologias da Infância e da Educação e as Ciências da Educação, este artigo foca-se na análise das tensões entre os processos de *escolificação* e a desvalorização do brincar como direito e um modo particular de participação infantil, focando a organização temporal do JI, e a cisão instaurada entre tempo de brincar e tempo de trabalhar – um dos traços que reconfiguram a criança em aluno, os/as educadoras/as em professores/as e a educação de infância em educação pré-primária, visando apreender como crianças e educadoras de infância lidam com elas.

2. Metodologia

As exigências que a sociedade neoliberal tem colocado à EI colidem com os princípios da Liberdade, Equidade e Participação, tema do XV Congresso da SPCE, possibilitados pelo direito a brincar no JI. Procura-se então dar conta da coexistência destas dimensões e como elas afetam a experiência das crianças, tomando como referência os usos do tempo no JI, em particular os destinados ao brincar.

A investigação realizada assume uma natureza qualitativa e um trilha interpretativo realizado em seis JI, públicos e privados, entre 2017 e 2019, localizados em Braga (um da rede pública e outro da rede privada sem fins lucrativos), Lisboa (um da rede pública e dois da rede privada, com e sem fins lucrativos) e Porto (um da rede pública). A seleção dos JI não obedeceu a critérios pré-estabelecidos, mas dependeu da aceitação das educadoras para a realização das entrevistas e da observação participante nas suas salas. As educadoras tinham, em média, 19 anos de serviço docente e os grupos de crianças caracterizaram-se pela heterogeneidade de idades, sexo e condição social.

Foi assumido e garantido um roteiro ético na pesquisa, desde a formalização do consentimento informado com as adultas e com as crianças ao anonimato das organizações socioeducativas e dos/as participantes.

3. PRÁTICAS ESCOLARIZANTES EM CURSO

Dado que o JI se tornou a forma estatisticamente habitual das crianças dos 3 aos 6 anos estarem na nossa sociedade, este constitui um observatório privilegiado para compreender as mudanças em curso na EI, face às tensões entre os princípios da Liberdade, Equidade e Participação e os discursos neoliberais na educação. Neste sentido, embora salvaguardando a diversidade que caracteriza as práticas pedagógicas dos/as educadores/as de infância não podemos, no entanto, ignorar/ocultar outras, que não sendo necessariamente novas, apontam para uma crescente e assumida pré-escolarização das crianças, tal como nos foi dado a identificar nos seis contextos analisados e que passamos a dar conta.

A análise que temos vinda a realizar das OCEPE (Silva et al., 2016) reitera uma maior atenção dada às aprendizagens de tipo escolar, à sequencialidade educativa e a determinadas áreas de conteúdo - Área da Expressão e Comunicação (sobretudo dos Domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática) e a Área do Conhecimento do Mundo (*idem*; Ferreira & Tomás, 2018). Ao mesmo tempo, temos observado que ao nível da organização e gestão do quotidiano do JI, apesar de, genericamente, se manter uma forma pré-escolar nas propostas espaciais, a regulação dos tempos tem sofrido transformações 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 tempo/atividades úteis, para trabalhar.

A frequência e a normalização que a expressão “vamos trabalhar” se reveste no JI, e no léxico dos/as profissionais, das famílias e das crianças, é reveladora de mudanças das práticas pedagógicas em conformidade com as influências do discurso neoliberal, e em que se instaura uma cisão entre tempos de brincar e tempos de trabalhar, com predomínio deste último.

3.1. Tempos de brincar e tempos de trabalhar: entre educadoras e crianças

Nos JI observados, a análise das rotinas quotidianas mostrou que as temporalidades atribuídas a atividades dirigidas e a atividades livres apresenta uma clivagem, nuns casos, claramente afirmada, com a associação de mais tempo de “trabalho” a atividades centradas em práticas escriturais e às crianças mais velhas, que transitarão para o 1.º ciclo do ensino básico:

- Às sextas, os finalistas ficam nesta mesa a trabalhar com os manuais. Cerca de uma hora e meia, se tivermos ‘recreio de chuva’, podem ficar mais tempo e aproveitam e aprendem um bocadinho mais – explica a educadora (JI Lisboa, nov, 2019, JI, 4-5 anos).

Em outros casos, a cisão trabalhar e brincar não é tão explícita. Mesmo havendo tempos previstos para o brincar e para atividades dirigidas, estas tendem, frequentemente, a prolongar-se pelo que a sua duração encurta os tempos de brincar:

[na área das ciências, durante uma atividade dirigida]

- É pra... outra vez pra fazer o desenho? Quando é para brincar? Já está [na hora]! – pergunta o Ian à educadora, *com ar de aborrecimento*, ao mesmo tempo que aponta para o relógio da sala alertando-a para as horas do recreio.

- É tão giro! A sério que é! Vá, faz lá o desenho! Se fizeres depressinha, podes ir brincar. – diz-lhe a educadora. (...)

Ian está como o Diego na área das ciências e brincam com uma lupa. Riem, conversam, experimentam a lupa para verem a língua um do outro. Riem. A educadora diz-lhes que podiam aproveitar a lupa para ver outra vez a joaninha e melhorar o desenho que tinham feito anteriormente.

- Vá lá, brincam e trabalham. A área do projeto ficará bem melhor com os vossos desenhos bem feitos, como deve ser. (JI Lisboa, mar 2017, 5-6 anos)

Outras vezes, ainda, face à pergunta das crianças, “quando é que vamos brincar” a resposta é de que as propostas de atividades dirigidas já são consideradas brincar por parte das educadoras. Em tal argumento, o brincar livre das/entre crianças é confundido com o uso intencional de metodologias de ensino menos formais. No limite dos limites, o tempo para o brincar livremente pode reduzir-se ao tempo de intervalo, no exterior, e se estiver bom tempo, ou como recompensa por bom comportamento:

- Já podemos ir brincar? Vá lá, vá lá, vá lá... deixa... – pede o João à educadora, ajoelhado e com as mãos em ‘prece’. (JI Braga, out, 2019, 4-6 anos)

Nestes excertos, estamos perante lógicas diferenciadas em que os/as adultos/as usam o tempo presente como preparação do futuro escolar das crianças direcionando o trabalho pedagógico para aprendizagens rentáveis, e

em que as crianças contrapõem um tempo presente a ser vivido no aqui e agora, pedindo e clamando para brincarem e exercerem a sua infância.

Estamos também perante crianças que, nos casos apresentados, se mostram, mais do que aderentes ao ofício de aluno, sobretudo *conformadas ao ofício de alunos-pré-escolares, mas... resistentes* (Ferreira & Tomás, 2017). Ou seja, que perante o poder adulto e as exigências impostas para trabalhar reclamam o seu interesse e desejo de brincar mesmo podendo saber, de antemão, que não lhes restarão grandes alternativas senão obedecer. Ainda assim, lembram e reclamam brincar (2.º excerto), e pedem, insistem, imploram como se regista no último excerto.

Isso não significa que outras crianças dos grupos observados não tenham evidenciado a copresença de outros posicionamentos infantis face à escolarização do quotidiano do JI e à sua socialização como alunos/as, seja como *crianças-alunos pré-escolares entusiastas, ou como crianças-alunos conformadas* ou, ainda, como *as crianças rebeldes mas competentes no desempenho do ofício de alunos-pré-escolares* (cf. Ferreira & Tomás, 2017).

Estes diferentes posicionamentos infantis permitem o reconhecimento de que as crianças produzem conhecimentos acerca de si, dos outros e das realidades em que habitam, manifestando modos de agência plurais perante as relações com os espaços-tempos e atividades que valorizam e as determinações das educadoras sobre/para elas. Como tal, a heterogeneidade da agência infantil é sempre produzida social e relacionalmente (Spyrou, 2018).

Brincar, pedagogia e aprendizagens aparecem assim como processos tensos e em que o brincar ora tende a ser considerado como fonte de dispersão e distração das aprendizagens que importam, sendo, portanto, facilmente dispensável, ora tende a ser instrumentalizado como estratégia pedagógica para motivar o interesse das crianças 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 úteis e eficazes tem ganho crescente presença como práticas de iniciação ao trabalho e comportamento escolar no JI, e observou-se com maior ou menor intensidade em todos os contextos analisados.

4. Considerações finais

Através de pressões oriundas das várias escalas internacionais, nacionais e locais para que a EI aumente o seu nível de qualidade e performatividade, comprovando-os na obtenção de resultados de aprendizagens úteis a uma escolarização bem-sucedida, assistimos a processos de reconfiguração das suas funções socioeducativas e das suas práticas pedagógicas, agora direcionados para a sua crescente *escolificação* e alunização precoce das crianças (Garnier, 2009, 2016; Moss, 2016; Ferreira & Tomás, 2017, 2018; Tomás & Ferreira, 2019; 2020). Ao mesmo tempo, tal evidencia os graus de *accountability* das/os educadores, presentes na eficácia e eficiência alcançados e respetivos patamares de produtividade. Essas classificações e a sua ordenação, que

rapidamente passaram a ser quantificadas a partir do uso massificado de dispositivos e instrumentos de avaliação da qualidade do JI (e.g. escalas de avaliação das crianças e dos contextos socioeducativos, etc.), refletem discursos e práticas que viajam e se instalam ‘mundo fora’, possibilitando observar e analisar, crítica e localmente, as opções, situações e intervenções pedagógicas a partir da influência do neoliberalismo.

As pesquisas realizadas dão conta de uma forte tendência para a formalização, uniformização e naturalização de processos e práticas em prol da performatividade mostrando como, a par da desvalorização do brincar como atividade livre, direito e modo particular de participação infantil (Ferreira, 2004; Glenn, Knight, Holt & Spence, 2012), a *escolificação* se imiscui no quotidiano do JI (Ferreira & Tomás, 2017; 2018; Tomás & Ferreira, 2019). Essa *escolificação* implica a socialização precoce das crianças no ofício de alunos e realiza-se quer perante o inconformismo e a expressão de resistências infantis, como vimos, quer de outros posicionamentos que apontam para *crianças-alunos pré-escolares* aderentes entusiastas a esse ofício, e mais ou menos conformadas (cf. Ferreira & Tomás, 2017).

O valor do brincar enquanto promotor de um desenvolvimento e conhecimento holístico e integrado das crianças perde assim a favor da sua reinterpretação como estratégia útil, eficiente e controlável para atingir resultados concretos de aprendizagens, em que a dimensão cognitiva é claramente a valorizada; a aprendizagem das crianças converte-se em investimento racional para o mercado de trabalho do futuro (Moss, 2019); o discurso do bem-estar das crianças, da criatividade e diversidade do significado sociocultural das suas ações cede à sua alunização precoce. Desta forma, pode-se afirmar a presença de traços que reconfiguram a criança em aluna/o, os/as educadoras/as em professores/as e a educação de infância em educação pré-primária.

Referências

- Adriany, V. (2018). Neoliberalism and practices of early childhood education in Asia. *Policy Futures in Education*, 16(1), 3–10.
- Brooker, L., Blaise, M. & Edwards, S. (2014). *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. London: Sage.
- Ferreira, M. (2004). 'A gente gosta é de brincar com os outros meninos!': *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2018). “O pré-escolar faz a diferença?” Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, 31(2), 68-84.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2017). A educação de infância em tempo de transição paradigmática: uma viagem por discursos políticos e práticas pedagógicas em Portugal. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 19-33.

- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 5-15.
- Glenn, N., Knight, C., Holt, N., & Spence, J. (2012). Meanings of play among children. *Childhood*, 20(2), 185-199.
- Kilderry, A. (2015). The intensification of performativity in early childhood education. *Journal of Curriculum Studies*, 47(5), 633-652.
- Moss, P. (2019). *Alternative Narratives in Early Childhood. An introduction for Students and Practitioners*. New York: Routledge.
- Osgood, J. (2006b). Professionalism and performativity: The feminist challenge facing early years practitioners. *Early Years*, 26, 187 – 199.
- Resolução 44/25, de 20 de Novembro 1989. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Roberts-Holmes, G. (2019). Governing and commercialising early childhood education: Profiting from The International Early Learning and Well-being Study (IELS)? *Policy Futures in Education*, 17(1) 27–40.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sims, M., & Hui, S. (2017). Neoliberalism and early childhood. *Cogent Education*, 4(1), 1365411.
- Spyrou, S. (2018). *Disclosing childhoods - research and knowledge production for a critical childhood studies*. London: Palgrave, MacMillan.
- Tomás, C. & Ferreira, M. (2019). O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância - Portugal (1997-2017). *Eccos-Revista Científica*, 50, 1-26.
- Tomás, C. & Ferreira, M. (2020). Educação de Infância em Portugal: um retrato singular, 30 anos após a Convenção sobre os Direitos da Criança. *Cadernos Educação de Infância*, 120, 8-17.
- Vintimilla, C. (2014). Neoliberal Fun and Happiness in Early Childhood Education. *Canadian Children Journal of the Canadian Association for Young Children*, 39(1), 79- 87.
- Whitebread, D. (2012). *The importance of play. A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Belgium: Toy Industries of Europe (TIE).