

# “JÁ PODEMOS IR BRINCAR?” - A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA COMO ALUNO/A NO JARDIM DE INFÂNCIA

---

**Manuela Ferreira**<sup>1</sup>

**Catarina Tomás**<sup>2</sup>

---

## **Resumo**

A emergência do discurso da qualidade na educação nos anos 80 tem vindo a refletir-se neste campo, sob a forma de pesquisas, medidas, padrões e diretrizes para 'boas práticas'. Mais recentemente alia-se também o da excelência escolar aos da eficácia e eficiência, todos eles, também, com repercussões no campo da educação de infância, seja sob a forma visível de mais medidas políticas direcionadas para uma crescente formalização do currículo, seja sob a forma mais (im)perceptível das práticas vividas entre educadores/as e crianças no quotidiano do Jardim de Infância (JI). A partir de uma matriz interdisciplinar entre Sociologia da Infância, Sociologia da Educação e Ciências da Educação, o presente artigo reporta-se ao enquadramento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997) visando analisar alguns dos modos como estas são implementadas e vivenciadas por educadoras de infância e crianças em JI localizados em Lisboa e no Porto. A identificação de práticas sociopedagógicas tendencialmente reprodutoras da forma escolar, de currículos de coleção e modos de transmissão pedagógica formais e explícitos apontam para a reconfiguração da educação de infância como contexto de escolarização e alunização antecipada das crianças. Tal suscita uma reflexão crítica sobre as funções e identidades do campo, das/os educadoras/es e das crianças.

## **Palavras-chave**

Educação de Infância; Práticas sociopedagógicas; Escolarização; Alunização; Brincar

---

<sup>1</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (FPCE – UP), Portugal, manuela@fpce.up.pt

<sup>2</sup> Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELX) e Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA.UMinho), ctomas@eselx.ipl.pt

### 1.O discurso da excelência, a educação de infância e a sua escolarização

A emergência do discurso da qualidade na educação nos anos 80 e, mais recentemente, o da excelência escolar, tem vindo a refletir-se também em Portugal (Afonso, 1998; Magalhães & Stoer, 2002; Torres, 2013), e no campo da educação da infância, sob a forma de pesquisas, medidas, padrões e diretrizes para 'boas práticas' - esse é o caso da publicação das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997), a que se sucederam mais medidas políticas direcionadas para uma crescente formalização do currículo - *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua Operacionalização* (2007) e *Metas na Educação Pré-Escolar* (2010)<sup>3</sup>.

A mudança paradigmática que assim se insinua, reveladora da pressão exercida pelo sistema escolar e os seus métodos sobre a educação da infância (cf. Garnier, 2016), implicou alterações na autonomia relativa do JI, essa "espécie de grande brinquedo educativo" (Chamboredon & Prévot, 1973). Com efeito, a institucionalização de orientações curriculares, posteriormente objetivadas em diversos documentos, dá conta de um acúmulo de saberes e conteúdos disciplinares, muitos deles centrados na transmissão didática. Tendo em mira as aprendizagens formais e a aquisição de competências escolares, são proscritas ações pedagógicas centradas nas crianças, na valorização dos seus contextos de vida, na transmissão implícita de um currículo holístico e no reconhecimento do brincar como modo privilegiado de expressão e formação pessoal, social e cultural. Literacia, numeracia, cientificismo, políglotismo, exercitados pelo uso intensivo de manuais de tipo escolar e/ou de propostas de atividades "lúdico-pedagógicas" (Brougère, 1998, 2003; Rocha & Ferreira, 2010), tornam assim presentes no JI, discursos e práticas de outros ciclos educativos que aqui já são trabalhados em prol da excelência académica. Todas estas mudanças, expressando uma nova forma de (des)regulação da infância e da sua educação, que tem vindo a tornar-se dominante, têm implicações nas práticas sociopedagógicas, nas inter-relações dos atores educativos, educadoras e crianças, desde logo pelas interpretações e opções que efetuam das OCEPE (1997) e do discurso da qualidade e da excelência, e pelos saberes que convocam no contexto.

Sob o aparente consenso nacional em redor das OCEPE (1997) e das orientações oficiais, a observação e análise dos modos de implementação do currículo real permitem abrir a "caixa negra" das práticas locais, para nelas descobrir dinâmicas sociais heterogéneas onde se jogam as agências dos/as adultos/as e das crianças, as culturas escolares e as culturas infantis e as funções e identidades da educação de infância, das educadoras e das crianças.

Havendo já pesquisas que têm estudado os efeitos da implementação das OCEPE (Lima, 2014) e outras medidas políticas nas práticas sociopedagógicas dos/as educadores/as, focalizando as suas perspetivas, muito pouco ou nada se sabe, ainda, a respeito de como as crianças as vivem e experienciam os seus quotidianos no JI, e se manifestam perante elas. Neste sentido, a partir da interlocução entre a Sociologia da Infância, Sociologia da Educação e Ciências da Educação, o presente artigo reporta-se ao enquadramento das OCEPE (1997) visando analisar alguns dos modos como estas são implementadas e vivenciadas por educadoras e crianças. As observações realizadas em JI, públicos e privados, no centro de Lisboa e Porto, entre 2013 e 2015, abrangem diversos contextos sociais, económicos, culturais e institucionais, constituindo-se em possibilidades de descrever o repertório das

---

<sup>3</sup> "A definição de metas finais para a educação pré-escolar, considerada "como primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida", contribui para esclarecer e explicitar as "condições favoráveis para o sucesso escolar" indicadas nas OCEP." In <http://tinyurl.com/o9jfbz9>. Não obstante, as *Metas para a Educação Pré-Escolar* nunca chegaram a ser homologadas.

suas ações e narrativas. Em causa estará então a compreensão dos sentidos atribuídos por ambos os atores às práticas sociopedagógicas levadas a cabo.

## 2. Processos de escolarização do JI e de alunização das crianças

Considerando que o JI se tornou a forma estatisticamente normal das crianças dos 3 aos 6 anos estarem na nossa sociedade (Gimeno Sacristán, 2003/2005), este constitui-se um observatório privilegiado para compreender os modos como ali se (re)contextualizam os entendimentos e as formas práticas e simbólicas que tornam ali presentes as OCEPE (1997) e, com elas, as inter-relações entre adultos e crianças. Neste movimento, trata-se de perceber os modos como i) as educadoras traduzem as orientações em prescrições, os deveres em fazeres, sacralizando determinadas áreas de conteúdo em detrimento de outras, e introduzindo, desta forma, mudanças mais ou menos subtis no quotidiano do JI; e como ii) as crianças se posicionam face a estas propostas, diferentemente ou não.

### 2.1. As OCEPE em ação: perspetivas das educadoras

Sendo a ação educativa das educadoras, de algum modo, afetada pelo processo de institucionalização das OCEPE, a partir do final da década de 90, e pelo atual discurso da excelência académica, procuramos mapear alguns dos seus efeitos nas suas práticas.

#### 2.1.1. A organização e a gestão do espaço e do tempo: entre a planificação e a ação

O quotidiano do JI ocorre num contexto que se encontra previamente estruturado pela educadora *para* as crianças, e onde se desenrola uma dada *rotina educativa*. Esta rotina torna visível, de algum modo, as conexões entre determinados espaços, tempos, atividades, materialidades e atores e, por conseguinte, as intencionalidades educativas que lhe presidem e assistem.

Neste sentido, quando inquiridas, todas as educadoras explicitaram a existência de uma rotina típica do quotidiano, tendo sido possível identificar padrões relativamente semelhantes, como aquele que se refere ao período da manhã (cf. figura 1):

<p>9h00 – entrada na sala            9h10 – acolhimento e marcação das presenças do dia e do tempo            9h20 – atividades dirigidas   leitura de uma história            9h45h – atividades livres            10h00-10h30 – higiene / lanche/ recreio            10h30/11h15 – atividades dirigidas / atividades livres            11h15/11h30 – arrumação            11h30-11h45 – higiene /ida refeitório            12h00 - almoço</p>
---

Figura 1- Rotina típica da manhã de um JI

No entanto, entre o que se disse e o que se fez, ou seja entre a sequência e duração previstas para as atividades planificadas e, depois, a sua realização em contexto, observou-se a presença de uma forte triagem em que sobressai a prevalência de *atividades dirigidas*, nomeadamente a *leitura de uma história*:

9.30h – “(...) a Educadora conta uma história, vai fazendo perguntas de interpretação, vai explicando os vocábulos difíceis para as crianças, vai fazendo recapitulações, e quando estas começam a ficar mais inquietas, ela diz: - é a amiga gotinha, vamos imitar as gotas a cair? (...) os meninos fazem um som grave e as meninas

agudo (...) os meninos fazem 'plom', 'plom' e as meninas 'plim', 'plim', ok? Fizeram duas vezes e depois continuaram a ouvir a história nos mesmos termos. Mais tarde, quando as crianças voltaram a mostrar sinais de inquietação, a educadora sugere - Agora vamos fazer primeiro bem suave depois bem forte, olhem para mim, vamos lá? Sentadas, as crianças ficaram a imitar a chuva, movimentando no ar, os braços e as mãos. [O contar desta história prosseguiu, prolongando-se até às 11.15m] (JI privado, Porto, 16 jun 2013, crianças 5 a)

A duração da atividade, que inicialmente se previa comportar 25m acabou por se prolongar por 1h45m. Durante todo este tempo, todas as crianças foram mantidas sentadas, na mesma postura, relativamente imóveis e caladas, através do recurso a estratégias de movimentações corporais limitadas e acompanhadas de onomatopeias, segundo diferenciações de género. Subjaz ao modo de contar desta história, uma intencionalidade da educadora que parece mais apostada na transmissão de conteúdos do *domínio da linguagem oral* do que na promoção do prazer pelo livro e pela leitura, ou da sua compreensão pelas crianças de modo integrado e com sentidos relativamente às suas experiências de vida. Sublinha-se ainda o controlo do grupo pela instrumentalização pedagógica que a educadora realiza do conhecimento que tem de facetas das culturas infantis, nomeadamente, os jogos de linguagem e o mundo do faz-de-conta, em que aqui se associam movimento corporal e sons. Finalmente, a extensão desta *atividade dirigida* sobrepôs-se às *atividades livres* programadas, ocupando quase toda a manhã; situação recorrente, e não exclusiva deste JI.

### **2.1.2. Trabalhar e brincar, atividades sérias e profanas: uma agenda para a escolarização do quotidiano**

Geralmente, a rotina típica do JI comporta *atividades dirigidas pelas educadoras* e *atividades à escolha das crianças* nas diversas áreas disponíveis da sala, sendo estas sequenciadas de modo alternado, podendo apresentar diversos padrões, como se observa de seguida:

“As crianças chegam pouco a pouco e a C. [educadora], depois de as cumprimentar, pede que sigam a rotina estabelecida: sentar à mesa e pintar os desenhos [fichas retiradas da *internet* com figuras para serem pintadas].

A. (4a) dirige-se à *área da casa*.

C. grita: “- Agora é o tempo para trabalhar e fazer coisas... brincar, só depois, se tivermos tempo, tás a ouvir?”

A. vai para uma mesa e inicia a tarefa (...)” (JI público, Lisboa, 3 fev 2015, crianças 4-6 a)

Perante a rotina estabelecida e o cumprimento da atividade em curso sob direção da educadora - pintar -, a criança manifesta um outro interesse, brincar, que é imediatamente sancionado. Pintar, enquanto atividade que se integra no *domínio da expressão plástica*, revela-se aqui ao serviço da fabricação de corpos dóceis, ajustados e produtivos (Foucault, 2009): a coordenação óculo-manual, a motricidade fina e a mestria dos materiais e suas propriedades no respeito pelos limites dos contornos definidos, tal como a mente, dispensada da criação e criatividade em prol de um exercício de repetição, convertem-se em mecanismos que assujeitam as crianças às formas estereotipadas e as disciplinam. Por outro lado, a explicitação da diferenciação entre *trabalhar* e *brincar* introduz também um juízo

que valoriza a pintura em detrimento do brincar, criando uma clivagem arbitrária entre atividades sérias e profanas, que apresentam o brincar como uma atividade remanescente e/ou como recompensa pelo cabal cumprimento do trabalho sério. Sério porque pode ser visto como útil e propedêutico à aprendizagem dos comportamentos - estar sentado à mesa -, das materialidades escolares - papéis, canetas, tintas - e das formas escriturais que configuram uma socialização para o modo escolar (Vincent, Lahire & Thin, 1994; Paulus, 2014).

O recorte das aprendizagens em três grandes áreas de conteúdo - Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e respetivos Domínios (Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical; Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Matemática) e Conhecimento do Mundo -, que antecipam as disciplinas escolares dos ciclos seguintes, e são, frequentemente, usadas de forma hierárquica, mostram o JI orientado para a aquisição de competências de literacia (cf. pt 2.1.) e numeracia (cf. pt. 2.2.1.) que assegurem continuidades entre a oralidade e a escrita e a sequencialidade curricular para o 1º Ciclo de Ensino Básico (CEB). Neste contexto, o brincar e a pedagogia do brincar tendem a ser instrumentalizados sob a forma de atividades “lúdico-pedagógicas” (Brougère, 1998, 2003) e submetidos a lógicas escolares como facilitadores das aprendizagens - “brincar para aprender” ou “a brincar também se aprende”.

Práticas de escolarização formalizadas e sistemáticas foram igualmente observadas em diversos JI, intensificando-se sobretudo quando se tratava das crianças mais velhas, “finalistas do JI”.

“C. [educadora] conta que no próximo ano letivo tem um projeto novo, “uma inovação pedagógica” combinada com o diretor do agrupamento que a desafiou. Consiste em retirar às 5<sup>as</sup> e 6<sup>as</sup> feiras de manhã as crianças dos 5 anos da sala de atividades. Irão para uma sala do 1º ciclo “para se habituarem; assim o choque não é tão grande no ano seguinte. Além disso disciplinam o corpinho [ri-se). Os miúdos não sabem estar quietos e assim não custará tanto e trabalham isto [o manual adotado], sobretudo o português e a matemática” (JI público Lisboa, 26 mai 2015, crianças 4-6a).

Familiarizar as crianças com as práticas normativas da escola básica torna-se, assim, sinónimo de alunização (Correia & Matos, 2001; Matos, 2011), ou seja, de uma socialização para o desempenho do papel de aluno (Perrenoud, 1995; Sirota, 1993).

Outras formas de diferenciação das atividades sérias e profanas, e não menos incisivas dos processos de disciplinação, foram observadas quando o brincar assumiu o caráter de admoestação ou mesmo de sanção:

“Depois do lanche regressam à sala e G. [educadora] reúne as crianças para uma avaliação do seu comportamento no dia anterior [em que decorreu a festa do dia do pai]. (...). As crianças que são avaliadas pela educadora como tendo tido um “mau comportamento” são chamadas à atenção e colocadas de castigo - não brincar no resto do tempo”. (JI Porto privado, 21 mar 2013, crianças 3 a)

Todas estas formas de diferenciação de atividades sérias e profanas subentendem uma antinomia entre trabalho e brincar em que este último é remetido para as margens do trabalho escolar e, por esse motivo, considerado como social e culturalmente inútil do ponto educativo. Daí que o brincar no JI constitua um poderoso analisador das concepções de criança, infância e a da sua educação.

## 2.2. As OCEPE em ação e o confronto entre educadoras e crianças

As narrativas e ações das crianças evidenciaram diferentes experiências de (con)viver com as práticas adotadas pelas educadoras, sugerindo a existência de posicionamentos heterogêneos face à escolarização do quotidiano do JI e à sua socialização como alunos/as.

### 2.2.1. Crianças-alunos/as pré-escolares entusiastas e crianças-alunos conformadas

Colocadas perante aprendizagens que enfatizam saberes de tipo escolar, em que as crianças enfrentam uma nova relação com a forma escrita, seja em textos, quadros ou tabelas, a questão pedagógica passa a ser não apenas a ordem do *como* mas também de *quais* os conteúdos a serem ensinados, e da sua avaliação:

“[Enquanto assinalam as presenças no mapa [tabela de duas entradas], as crianças fizeram a contagem de quantos meninos e meninas estavam presentes.

- 8 meninos e 7 meninas é igual a quantos meninos? Quantos meninos o V. contou? – pergunta a educadora.

- 15 – diz a M.

- Conta, B.! Então: 8 meninos, mais 7 meninas, são 15! - diz a educadora para B.

- Eu sei contar até 20! – diz a MM

- Eu sei contar muito rápido! – diz o I.

- Então conta lá, B. – volta a insistir a educadora com o B. E o B. contou até 20.

- Olha, eu e a MM sabemos contar até 100! – diz a M. para a educadora.

- Eu sei disso! Olha, a R. é pequenina e soube contar muito melhor que o B. [que é mais velho]. Conta outra vez, B. – diz a educadora.

O B. começa a contar sem muita vontade: - 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 15, 20...

A contagem é interrompida com a chegada atribulada da L. (...)  
(JI público, Porto, 7 mai 2015, crianças 3-5 a)

O conhecimento e reconhecimento dos outros e de si enquanto pessoas e membros de um grupo, essenciais à *Formação Pessoal e Social* das crianças no JI, torna-se aqui uma prática escolarizante de noções e operações matemáticas, em que a extensão e a prontidão são valorizadas. À *performance* pública das competências manifestas alia-se o seu julgamento crítico, comparativo, introduzindo assim classificações diferenciadoras entre as crianças, na base da idade e no género. Começam aqui a antecipar-se as trajetórias do “bom” e do “mau” aluno, correspondendo às/aos primeiros, as/os *entusiastas*, *i.e.*, crianças que interiorizam e se enquadram nas lógicas e práticas de pendor mais escolarizante, com as correspondentes práticas de exibicionismo público das competências aprendidas; e às/aos

segundos, as/os *conformados*, i.e, crianças que parecem aceitar a sua nova condição e circunstâncias, sem reclamar e/ou aparentando não resistir às codificações colocadas pelas educadoras.

### **2.2.2. Entre o ofício de aluno e o ofício de criança: crianças aderentes ao ofício de aluno mas... resistentes sempre que podem**

“Após a marcação das presenças A. inicia uma experiência na “área das ciências” (...) [À medida que a experiência se vai desenvolvendo com as sucessivas demonstrações a cargo da A., a atenção, concentração e interesse das crianças vai esmorecendo: algumas mexem-se e mexem no colega do lado, outras vagueiam o olhar pela sala...]

- Ó A., quando é que vamos brincar? – pergunta o J.

A educadora pára por momentos e responde, a sorrir: - Mas nós já estamos a brincar? Ou não estamos?

J., pouco convencido, volta dizer baixinho: - Mas eu quero ir brincar!

Aparentemente ninguém ouve. A experiência continua – há um pequeno grupo de crianças que continua interessado enquanto que outras/os, silenciosamente, *desligam* (...). (JI público, Porto, 20 abr 2015, crianças 3-5 a)

No excerto acima podemos observar a sequência de duas atividades dirigidas pela educadora - marcação de presenças e atividade experimental -, em função da rotina típica e do cumprimento dos objetivos estabelecidos nas OCEPE (1997) na *área do Conhecimento do Mundo*. A implementação da atividade planificada, gerando inicialmente a curiosidade e o interesse das crianças pela sua novidade, cativa-as. No entanto, a sua centralização na educadora, remetendo-as para o papel de espectadores, depressa dá lugar ao desinteresse por parte de algumas crianças. De novo, as temporalidades adultas são descoincidentes com as temporalidades infantis, tal como as culturas escolares veiculadas pela educadora entram, por vezes, em choque com as culturas infantis, em particular com as culturas lúdicas de que o brincar é seu expoente.

Face à expressão infantil destes limites, a educadora faz uso do brincar como forma de legitimar o prosseguimento da atividade, afirmando-se como autoridade. Não obstante, algumas crianças anteriormente aderentes à proposta assumem agora formas de resistência em que o alheamento e a exploração lúdica, mas silenciosa e discreta, do ambiente físico e humano, tomam lugar e coexistem. As crianças aprendem assim que embora tenham que estar fisicamente presentes, os seus interesses pessoais podem ser mantidos e alimentados, dissimuladamente, sem perderem a face (Goffman, 1996). Ou seja, as crianças aprendem a compatibilizar e a bem gerir o ofício de aluno e o ofício de criança (Perrenoud, 1995; Sarmento, 2011).

### 2.2.3. As crianças rebeldes mas competentes no desempenho do ofício de aluno

Tornar-se aluno significa aprender os conteúdos que serão úteis à escolarização e que são valorizados pela(s) educadora(s). Mas também a ajustar-se aos códigos implícitos nas práticas pedagógicas e no currículo ocultos do JI ((Bernstein, citado por Domingos, Barradas, Rainha, & Neves, 1986):

“(…) G. faz tudo para se levantar da roda, mas a educadora pergunta:

“- O que sabem sobre os gafanhotos?”.

Algumas crianças vão respondendo, mas G., L. e M. conversam uns com os outros. A educadora chama-os à atenção para o projeto e diz-lhes que não vão brincar enquanto não participarem. (...)

G., após várias tentativas junto de algumas meninas, pergunta algo ao ouvido da B. e ela diz-lhe a resposta certa. G. levanta de imediato o braço e diz: “- É um insecto!”.

A educadora responde-lhe “- Muito bem!”.

No intervalo ouço o G. dizer ao G. e M. que “a B. sabe sempre e assim dizemos a ela [educadora] e vamos é brincar” (JI público Lisboa, 23 de fev. 2015, criança 4-6 a).

Este episódio é revelador de que tão importante é a socialização nos conteúdos formais dos saberes e práticas escolares como é o uso competente que algumas crianças fazem das regras implícitas da instituição e dos saberes entretanto adquiridos para os manipularem e/ou transgredirem em função dos seus interesses e objetivos, individuais e coletivos (Perrenoud, 1995; Sirota, 1993). Com efeito, tornar-se aluno é ainda levar a sério as formas partilhadas e estratégicas das crianças aprenderem a ser reconhecidas socialmente como membros competentes grupos de pares, e competentes também nas culturas infantis no JI, como acontece com o G. (*idem; idem*)

### 3. Considerações finais

A afirmação de uma agenda global para a educação onde os discursos da qualidade são agora ressemantizados no discurso da excelência académica, refletiu-se localmente numa forte tendência para a uniformização e formalização do campo da educação de infância, que se torna visível com a institucionalização das OCEPE (1997) e nos modos da sua operacionalização no quotidiano do JI, em três vertentes: i) a reconfiguração acentuada das práticas sociopedagógicas; ii) a transformação acelerada das conceções e dos papéis das educadoras e das crianças; iii) a copresença de tensões e conflitualidades na identidade e nas funções da educação de infância.

Cada uma destas vertentes, em si ou combinadas diversamente, denota(m) as crescentes exigências colocadas ao JI, às/aos educadoras/as e à criança, e a sua influência, seja por via macro, através de políticas de escolarização estruturais - *schoolification* (Garnier, 2016) -, seja ao nível micro, através de práticas institucionais (e.g. sumários, horários e adopção de manuais por áreas de conteúdo, avaliação sumativa), de práticas organizacionais e de alunização, como procurámos mostrar. Não obstante este panorama da educação de infância está longe de ser homogéneo.



**A reconfiguração acentuada das práticas sociopedagógicas no quotidiano dos JI**, manifesta-se na colonização do seu quotidiano (Mignolo, 2003) por via da crescente e explícita adoção de um currículo escolarizante orientado para a valorização e intensificação de atividades pedagógico-propedêuticas, com recurso frequente a manuais específicos e formas implícitas e explícitas de disciplinação, sobrepondo-se e em detrimento dos tempos/atividades de expressão livre e lúdica.

Simultaneamente assiste-se à instrumentalização da ludicidade e das culturas lúdicas infantis, ressignificadas como atividades “amigas das crianças”, cujo caráter lúdico-pedagógico (Brougère, 1998, 2003) é posto ao serviço do trabalho para o ensino intencional de conteúdos e práticas escolares/escolarizantes que constroem a alunização das crianças. Neste sentido, a especificidade da educação de infância, na sua organização espaço-temporal e rotinas; na sua abordagem mais ampla, flexível e integrada do currículo e na sua pedagogia do brincar (Bernstein, citado por Domingos, Barradas, Rainha, & Neves, 1986), começou a ser invadida pela forma escolar, que lhe imputa e a submete a lógicas de tipo escolar.

**A transformação acelerada das conceções e papéis dos/as educadores/as e crianças** traduz-se na reconfiguração *top-down* das suas identidades e culturas profissionais em professores/as e, reciprocamente, das crianças em alunos/as, por via do ensino-aprendizagem intencional e antecipado de conteúdos curriculares formais, mediante uma pedagogia por objetivos, sendo estes perspetivados como preparatórios para um ingresso no 1º CEB “bem-sucedido”. Mais do que especialistas na interpretação e reflexividade da complexidade da infância, das suas culturas e do brincar das crianças para informarem adequadamente sua ação pedagógica, muitas/os educadores/es parecem estar a converter-se em experts em didática. Consequentemente, parece assistir-se ao retorno de práticas de domesticação e de disciplinação dos corpos/mentes infantis - exigência da conformidade (quietude, submissão, passividade), pelo uso seletivo e duradouro de determinadas espacialidades, posturas e ações (estar sentado, filas de cadeiras e mesas, práticas escriturais, p. ex.) -, que garantem o controlo, a manutenção da ordem e o respeito pela autoridade, tendentes a tornar, tanto quanto possível, as crianças em alunos, e a aproximar a vida no JI de um quotidiano pautado pela uniformidade, repetição e monotonia (Dewey, 2006).

**As tensões e as conflitualidades em torno da identidade e das funções da educação de infância** permitiram apreender imagens do JI, combinadas entre si ou não, em que este sobrevém como um espaço educativo ameaçado na sua singularidade dada a sua colonização por lógicas escolares de outros ciclos; como um espaço crescentemente escolarizante, apostado na promoção ora de uma educação compensatória ora da precoce construção social da performatividade e excelência escolar; como um espaço socioeducativo apostado na promoção de processos de socialização integral das crianças, no seu bem-estar subjetivo e na sua participação ativa – o JI como *locus de cidadania* (Vasconcelos, 2007) –, em resistência, oposição e alternativa a um modelo dominante que se quer impor.

Todas estas considerações finais apelam à necessidade de repensar as práticas assentes na reprodução social da forma escolar, da escolarização e da alunização no JI, e, por isso mesmo, de reconhecer a importância do brincar, elemento central nas culturas infantis e um direito, de facto, das crianças, a ser salvaguardado e promovido neste espaço. Tais possibilidades requerem a afirmação de uma educação de infância assente num paradigma crítico. Na economia deste texto enunciamos alguns traços deste paradigma: a reivindicação das especificidades do campo; a convocação da ecologia dos saberes (Santos, 2007) na análise e na intervenção sociopedagógica; um compromisso sociopolítico que possibilite reverter as lógicas da escolarização no JI e da sua suposta inevitabilidade, questionando o efeito da bondade dos princípios (Barroso, 1995); a descanonização/ou assunção de uma leitura crítica das OCEPE e de todos os referenciais emanados, desnaturalizando-os; por fim, o reconhecimento da complexidade do matiz dos poderes do exterior do JI e no seu interior, o que inclui levar a sério as crianças como atores sociais produtoras de culturas.

## Bibliografia

- Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal 1985-1995*. Braga: Universidade do Minho.
- Barroso, J. (2014). Autonomia, contratos e direção das escolas. In J. Machado & J. M. Alves (orgs), *Melhorar a Escola- Educação para Todos: Igualdade, Diversidade e Autonomia* (pp. 91-111). Porto: Universidade Católica Editora.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista Faculdade Educação*, 24,(2), 103-116.
- Brougère, G. (2003). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola?* Porto: Porto Editora.
- Chamboredon, J.-C. & Prévot, J. (1973). O ofício da criança. In S. Stoer & S. Grácio (org.) (1982), *Sociologia da Educação - I* (pp. 51-77). Lisboa: Livros Horizonte.
- Correia, J. A. (2008). Crise da escola e os dispositivos de compensação identitária dos professores. *Trabalho & Educação*, 17(2), 31-52.
- Correia, J. A. & Matos, M. (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In S. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação da crise"* (pp. 91-117). Porto: Edições Afrontamento.
- Dewey, J. ([1953] 2006). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Ferreira, M. & Rocha, C. (2010). As crianças na escola e a reconstituição do seu ofício como alunos/as – análise da produção académica nacional (1995-2005): campos disciplinares, instituições e temáticas. Comparências, ausências e prelúdios. Investigar em Educação, *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 6/7, 15-126.
- Foucault, M. ([1975]2009). *Vigiar e punir*. São Paulo: Editora Vozes.
- Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Paris: PUF
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid. Morata.
- Goffman, E. (1996). *A representação do eu na vida cotidiana*. Petropolis: Vozes.
- Lima, I. M. (Coord.) (2014). *Estudo de avaliação das Orientações Curriculares e da qualidade na Educação Pré-Escolar 2013/2014*. Disponível em <http://tinyurl.com/hb8aczr>
- Magalhães, A. M. & Stoer, S. R. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Porto: Profedições.
- Matos, M. (2011). Trabalho escolar e a alunização da Educação. *A Página da Educação*, (193), 18-19.
- Mignolo, W. (2003). *Histórias locais/Projetos Globais: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Domingos, A., Barradas, H., Rainha, H., & Neves, I. P. (1986), *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Paulus, P. (2014). Formas escolares de relações sociais: para uma gramática comparada da aprendizagem na escola?. *Escola Moderna*, 2(6ª), 29-53.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M.J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB*, 6(3), 581-602.
- Santos, B. S. (2007). Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3-46.
- Sirota, R. (1993). Le Métier d'Élève. *Revue Française de Pédagogie*, 104, 85-108.
- Torres, L. L. (2013). Rumo à excelência escolar: imposição política, opção organizacional ou efeito cultural? *Educação, Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, 6 (12-13): 143-156.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber(e)Educar*, 12, 109-117.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire* (pp. 11-48). Lyon: PUL.

**Outros documentos**

*Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar-Contributos para a sua Operacionalização.*

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007. Disponível em <http://tinyurl.com/ov42uwe>

*Silva, M. I. & Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. ME/DEB.* Disponível em <http://tinyurl.com/hz4gh7c>

*Metas na Educação Pré-Escolar (2010).* Disponível em <http://tinyurl.com/hz6jzun>