

Manuais e fichas no jardim de infância – discursos de educadoras acerca dos seus usos

Manuela Ferreira
Catarina Tomás

Introdução

“Presentes que alimentam a mente”, o sugestivo slogan de uma campanha promocional *online* de venda de livros de apoio pré-escolar a crianças, incluía títulos como “Nina e Gofi no Jardim de Infância — 5/6 anos” com a seguinte sinopse:

A Nina é uma raposa muito curiosa, que **está quase a entrar no 1.º ciclo**. Com a ajuda do Gofi, o seu melhor amigo, vai viver muitas aventuras e **desenvolver as competências necessárias para entrar no 1.º ano de escolaridade 100% preparada e motivada**. Com muitas atividades, desafios, histórias e experiências, este é um livro prático, que promove a criatividade e fortalece a autoestima e a confiança das crianças. Cada desafio destina-se a **trabalhar diferentes áreas e a criar rotinas saudáveis, desde o desenvolvimento da motricidade fina ao desenho das letras e dos números**, da construção de histórias ao **reconhecimento de diferentes formas geométricas**. Uma aventura repleta de amizade e muita curiosidade!⁵ (Panda Férias, 2024, grifos nossos).

A par de cartilhas, silabários, lições de coisas, apostilas ou folhas de atividades, vulgo ‘fichas’, filiados na grande família dos materiais didáticos, também os manuais escolares divulgados e disponíveis no mercado *online*, livrarias ou grandes superfícies comerciais mostram como a intenção que presidiu à sua produção — ensinar mediante a aplicação de métodos e técnicas didático-

⁵ Ver <https://www.fnac.pt/Panda-Ferias-4-5-Anos-Educacao-Pre-escolar-Varios/a11775036>.

pedagógicos supostamente facilitadores de processos de aprendizagem mais eficazes, racionais, objetivos e funcionais — já chegou às crianças que ainda não ingressaram na escolaridade obrigatória, estando acessíveis às famílias e às profissionais da Educação Pré-escolar (EPE).

Assinalando uma distinção entre práticas escolares intuitivas e acidentais e práticas racionalizadas de organizar uma progressão sistemática do desenvolvimento de conteúdos num processo de ensino-aprendizagem cientificamente legitimado (Magalhães 2006), os manuais e/ou fichas de atividades congregam, segundo Choppin (2004), quatro funções essenciais destinadas ao professor, à criança ou ambos, a saber: *função referencial* — aportam o currículo ou programa de ensino a implantar, constituindo o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário de conhecimentos, técnicas e habilidades consideradas socialmente necessárias transmitir às novas gerações; *função instrumental* — mediadores e apoios à relação ensino/aprendizagem propõem atividades e exercícios cujos métodos e técnicas à sua realização, e enquanto se concretizam, visam facilitar a aprendizagem, aquisição de competências e familiaridade com um vocabulário próprio e/ou a memorização de certos conteúdos e/ou conceitos e/ou o treino e a mecanização de esquemas de pensamento, gestos e posturas; *função documental* — fornece documentos textuais e/ou icônicos que, requerendo registos infantis, asseguram a sua coleta e conservação, apoiando a avaliação, a correção e o acompanhamento da criança, e a sua autoavaliação face ao cumprimento dos exercícios propostos, facilitando a sua autonomia e o seu empenho, bem como os reajustes e a diferenciação pedagógica dos professores; *função ideológica e cultural* — necessária à ancoragem cultural (Jonnaert, 2009 *apud* Araújo, 2018) pela construção de uma pertença linguística e identidade leal à cultura, aos símbolos e aos valores dominantes, que se exerce sistemática e explicitamente ou sub-repticiamente, assumindo assim um importante papel político. Ora, são essas funções que extravasam nos modos de trabalho pedagógico quando o uso de manuais e/ou fichas de atividades

parece ser presença habitual em muitos JI portugueses — uma afirmação que é voz corrente de educadoras(es) no ativo e está presente no volume de publicações em sites como o *Pinterest*, *blogs* e grupos nas redes sociais, como o *Facebook*, no qual tais materiais são por elas(es) exibidos, trocados e recomendados.

Esse fenômeno, não sendo novidade, compreende-se num feixe de forças de cima para baixo — difusão, pressão e adoção de modelos dominantes em níveis de escolaridade superiores —, de fora para dentro — transposição de modelos predominantes na rede privada de EPE e/ou submissão a exigências parentais e/ou pressão do mercado editorial —, e do global para o local — influência de agências internacionais na educação veiculando discursos neoliberais da qualidade baseados na performatividade e internalização de um *habitus* escolar (Bourdieu, 1998) que privilegia a formalização precoce. Espera-se que os(as) educadores(as) assumam responsabilidades em apresentarem resultados das aprendizagens das crianças e, assim, prestem, simultaneamente, contas do seu desempenho profissional e dos resultados alcançados que justificam a utilidade e qualidade do JI. Dataficação, pré-escolarização e padronização de práticas pedagógicas são algumas respostas a essas demandas que usam, entre outros recursos pedagógicos, manuais e/ou fichas de atividades (Ackejö; Persson, 2019; Bradbury, 2020; 2023). Importa então conhecer o que dizem as(os) educadoras(es) acerca dos usos de manuais/fichas de atividade para perceber como a ênfase na performatividade os afeta, e às crianças, já que pressupõe práticas e subjetividades orientadas para a prestação de contas objetivadas em dados comparáveis e mensuráveis.

Escoradas nas Sociologias da Infância e da Educação e nas Ciências da Educação, e numa pesquisa qualitativa em curso visando compreender os usos de manuais e/ou fichas para crianças dos 3-6 anos em JI portugueses por profissionais que a eles recorrem habitualmente, detemo-nos nas “razões” evocadas para tal, recolhidas em 13 entrevistas semiabertas consentidas

voluntariamente⁶, buscando detectar e analisar dimensões da sua performatividade.

Manuais/fichas de atividade: performatividade e dataficação como sinónimos de qualidade

A historicidade sociocultural, econômica, política e tecnológica embricada na construção de manuais e/ou fichas de atividade que “estrutura o ato do conhecimento, materializa a relação pedagógica e configura o campo epistêmico-pedagógico da cultura escolar” (Justino, 2006, p. 8) em espaços-tempos escolares e familiares, letivos e de lazer, faz circular e reproduzir determinados saberes, fazeres e estar correspondendo-lhes concepções de educador/professor, criança, ensino/aprendizagem, conhecimentos e comportamentos relevantes a transmitir e a avaliar. Não são, portanto, meros instrumentos didático-pedagógicos circunscritos ao mundo escolar e à mediação sociedade-sujeitos em formação acionada nas práticas pedagógicas pelas(os) profissionais de educação. Ao invés, agem como dispositivos materiais e simbólicos de controle e governabilidade, cujos reflexos na educação e na EPE contemporâneas requerem ser compreendidos no contexto das políticas neoliberais (Robert-Holmes; Moss, 2021; Ferreira; Tomás, 2021a, 2021b; Nascimento, 2013).

Em nome da eficiência e produtividade do serviço público, mas sem trair as ambições e as lógicas das grandes empresas privadas e dos mercados, a educação tornou-se um campo cobiçado para a expansão das economias de mercado e do capitalismo mediante a subscrição das suas propostas teórico-conceituais — Teoria do Capital Humano, Teoria da Escolha Pública e a Nova Gestão Pública; a importação dos seus princípios

⁶ Realizadas entre fevereiro e março de 2025, sobretudo via *Zoom* e com gravação em áudio, focaram na(nas): i) caracterização sociográfica, formação inicial e percurso socioprofissional; ii) práticas pedagógicas e usos de manuais/fichas de atividade e; iii) razões, vantagens e limitações de usar manuais e fichas.

e modelos de funcionamento — incentivo à gestão por objetivos, competitividade, aumento de resultados e ganhos, responsabilidade em prestar contas da qualidade do desempenho (*performativity*), ser avaliado(a) em função dos resultados obtidos (*accountability*), comprovadamente (*datafication*) e classificações (*rankings*) — e a assunção de valores liberais — liberdade individual, livre escolha, empreendedorismo e meritocracia (Ball, 2003; Bechi, Fávero; Almeida, 2023; Bradbury, 2020, 2023; Ferreira; Tomás, 2021a, 2021b; Kilderry, 2015; Nascimento, 2013; Pardo; Opazo, 2019; Roberts-Holmes; Moss, 2021).

Esses conceitos do mundo econômico e empresarial ganharam terreno e presença em planos, projetos e políticas da educação, repercutindo-se nas práticas e na subjetividade dos profissionais da educação (Ball, 2004; Bechi; Fávero; Almeida, 2023): ser alguém disciplinado, empreendedor, competitivo, responsável e comprometido com os resultados do seu desempenho é saber autogerir-se e possuir condições de agência — entendida como responsabilização individual pelo desempenho — para aportar progressos visíveis à educação. Assim sendo, melhorar a qualidade de uma educação alinhada com interesses econômicos capitalistas inclui a dupla responsabilidade em formar as crianças para serem futuros trabalhadores eficazes, competitivos e altamente produtivos, e em assumir o princípio da *accountability*, tomando os desempenhos e resultados infantis como fontes de informações imprescindíveis para certificar e avaliar o desempenho pedagógico do(a) educador(a) (Kilderry, 2015). Valor e qualidade educativos são confirmados, ou não, mediante discursos da responsabilidade, do desempenho, da qualidade e da eficiência que, manifestos nos produtos e resultados alcançados através de determinadas práticas tanto por parte dos produtos das crianças como do trabalho dos(as) educadores(as) (*dataficação*), circundam a cultura da performatividade (Bradbury, 2020; 2023; Kilderry, 2015).

Introduzida no cotidiano das práticas pedagógicas e relações educadoras(es)-crianças, a performatividade requer apostar no desenvolvimento de disposições e competências preditores de

sucesso acadêmico, na produção de dados ‘bons’ e comportamentos de empenho e competitividade, necessários ao mercado. Para tal, o processo educativo é organizado para alcançar determinadas metas e apoia-se em determinadas opções de espaço-tempo, conteúdos, atividades, materiais, deslocando-se da educação para o ensino, da valorização processual para os resultados e seu registo para avaliar e os dar a conhecer.

É nesse contexto que a presença e os usos de manuais e/ou fichas de atividades no JI ganham particular relevância. Embora alguns autores defendam que esses recursos, por assegurarem uma estrutura pedagógica clara, promovem a equidade (Hirsch, 2016) e apoiam educadores(as) com menos formação (Rosenshine, 2012), o seu caráter pedagógico-didático vocacionado para a escolarização reflete uma racionalidade técnica-instrumental estruturante quer de relações educadora(or)-crianças padronizadas por rotinas, conteúdos e atividades uniformizadas – o que e como se ensina –, quer de modos de registar e de avaliar por registos perenes (Vandenbroeck; Van Laere, 2020). Manuais e/ou fichas de atividades são, assim, instrumentos úteis e funcionais a processos de pré-escolarização infantil e de dataficação da EI. A par disso, fornecem ‘evidências’ comprovantes das aprendizagens das crianças e da qualidade do trabalho das educadoras às famílias, hierarquias institucionais e sociedade. Mas tudo isso também impacta a identidade profissional dos(as) educadores(as): fragmenta-a, reduz a sua autonomia pedagógica (Lagos-Serrano 2022), tensiona concepções e decisões entre pedagogias centradas nas crianças e exigências institucionais para processos educativos mais formais (Pardo; Opazo, 2019) e reconfigura as funções e os papéis da educadora e das crianças no JI.

Usar manuais/fichas de atividades no JI

- **Quem são as educadoras que usam manuais e/ou fichas de atividade?**

As 13 educadoras participantes têm idades entre 29 e 65 anos, e são, sobretudo, mais velhas. Formaram-se em instituições de ensino superior públicas (4) e privadas (3 de pendor religioso), possuem atualmente grau de mestrado e têm experiências profissionais variadas: Ana, Lea, Ema, Elsa e Filó são as profissionais mais experientes e veteranas; Maria e Zeza, são a nova geração recentemente ingressada na carreira, e Sara, Sandra, Carla, Gena e Mara, já contam com uma experiência significativa (cf. Quadro 1).

Quadro 1 – As educadoras: dados de caracterização sociográfica e dos trajetos profissionais

Nome	Idade	Formação inicial		Tempo de serviço	Rede educativa onde trabalhou/a ⁷	
		Instituição de ensino superior	Orientação pedagógica		1.ºs anos	Hoje
Lea	65	Universidade de Aveiro ***	Reggio Emilia; MEM	34	Rede privada – A 9 anos	Rede pública
Ana	60	Magistério Porto **	Pedagogia de situação	38	Rede privada – A 4 meses	Rede pública
Ema	58	ESE Leiria**	Vários; Montessori	33	Rede privada – A 10 anos	Rede pública
Filó	57	ESE Piaget *	Pedagogia de situação	30	Rede privada - A 5 anos	Rede pública
Sandra	57	ESE Santa Maria*	Montessori	27	Rede privada - B 10 anos	Rede pública
Elsa	54	ESE Maria Ulrich*	Vários	32	Rede privada – A 32 anos	

⁷ A rede nacional da EPE em Portugal é composta pelo setor público e pelo setor privado. A rede pública integra os estabelecimentos sob tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. A rede privada subdivide-se em instituições com fins lucrativos – pertencentes ao ensino particular e cooperativo – e instituições sem fins lucrativos – instituições particulares de solidariedade social (IPSS). Cf. <https://www.dge.mec.pt/organizacao>. Acesso em: 6 mar. 2025.

Sara	51	ESE Piaget*	Pedagogia de situação; Pedagogia de projeto; MEM; Waldorf; Montessori	28	Rede privada A e B 4 anos	Rede pública
Carla	51	ESE Piaget*	MEM; Montessori	26	Rede privada - A 22 anos	Rede pública
Gena	46	ESEPF*	Pedagogia de situação; Pedagogia de projeto	23	Rede privada - A 18 anos	Rede pública
Mara	48	ESE João de Deus*	João Deus	22	Rede privada - A 15 anos	
Lara	38	ESE Maria Ulrich*	Vários	16	Rede privada - A 16 anos	
Marta	30	ESE Guarda ***	Montessori; HighScope; MEM	7	Rede privada - A 7 anos	
Zeza	29	ESE João de Deus*	João de Deus	1	Rede privada - A 1 ano	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Legenda: * Politécnico privado ** Politécnico público *** Universidade pública

A – Instituição com fins lucrativos B – Instituição com e sem fins lucrativos

Na formação inicial, contactaram com diversas correntes e modelos pedagógicos — a pedagogia de situação, pedagogia de projeto, *Reggio Emilia*, Movimento da Escola Moderna (MEM) —, à exceção das educadoras formadas na Escola João de Deus, privada, que se mantém fiel ao modelo pedagógico do seu fundador, o método João de Deus e a Cartilha Maternal (1876).

Todas iniciaram a vida profissional na rede privada, mormente em instituições com fins lucrativos, transitando a maioria, mais cedo ou mais tarde, para a JI da rede pública. Essa marca institucional à entrada na carreira assinala, ainda, um momento de charneira entre o não uso e o uso de manuais e/ou fichas de atividades — um uso que se inicia e passa a ser recorrente para quem vinha de uma formação inicial informada por pedagogias em que aqueles materiais estavam ausentes, mas que depois se prolonga e continua quando transitaram para os JI da rede pública. Mantêm continuidade no uso de manuais as educadoras Mara e Zeza, que já usavam a Cartilha Maternal desde a formação inicial (cf. Quadro 1).

Pode-se então dizer que, enquanto em JI da rede privada parece ser usual as educadoras usarem manuais de atividade tradicionais — cartilha — e/ou comercializados no mercado escolar, nos da rede pública, estas educadoras parecem ter abandonado o uso declarado de manuais, substituindo-os por fichas de atividades soltas que fornecem às crianças. Estas são provenientes de fontes como sítios na internet, atividades existentes em manuais, fichas de outras colegas partilhadas e trocadas; arquivos de fichas pessoais ou existentes no JI, elaboradas pelas próprias educadoras, etc.

Há educadoras que sempre usaram manuais/fichas de atividades e há educadoras que, tendo transitado para JI da rede pública, encontraram uma realidade institucional diversa, mais aberta no usufruto da sua autonomia pedagógica. Quais as suas razões para terem mantido e manterem o uso de manuais e/ou fichas de atividades?

• Razões para usar manuais e/ou fichas de atividade no JI: discursos das educadoras

Todas as educadoras, reconhecendo e valorizando a liberdade pedagógica preconizada nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva *et al.*, 2016), utilizam, assumidamente, manuais e/ou fichas nas suas práticas quotidianas com as crianças, sendo que a maioria (8) exerce funções em JI da rede pública. Quando questionadas sobre o uso desses materiais, evocaram razões individuais (15F⁸), “*gosto muito*” (13F), mas foram os argumentos de natureza pedagógica que predominaram como dupla justificativa da sua ação: para o interior do JI, a sua intencionalidade pedagógica (180F); externamente, a sua prestação de contas (131F) (cf. Quadro 2).

⁸ A letra F designa as frequências das subcategorias e categorias emergentes da Análise de Conteúdo.

Quadro 2 – As educadoras: razões para usarem manuais e/ou fichas de atividade no JI

Razões	Categorias		Subcategorias		Frequência		Total
						Subtotais	
Individual	Educação		Familiar	1	2	15	
			Jl	1			
	Gosto pessoal		Eu gosto muito das fichas	13	13		
Pedagógicas - Intencionalidade pedagógica	Orientar e apoiar o trabalho pedagógico			8	8	180	
	Gerir	grupos	Usar fichas para melhor gerir grupos numerosos	4	5		
		condições físicas	Usar fichas para evitar o ruído do pavimento	1			
	Abordar conteúdos específicos *	Área de Expressão e Comunicação	Domínio da Educação Física	Orientação espacial motora	1		19
				Manusear lápis, controlar gestos e corpo	18		
			Domínio da Educação Artística - Artes Visuais	Desenhar e pintar dentro do contorno e com cores adequadas	20		20
			Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Vocabulário, comunicação oral, jogos silábicos	13		26
Grafismos, números, nome	13						
Domínio da Matemática	Números, contagens e operações, conjuntos, figuras geométricas	35	35				

Prestar contas	Ensinar/aprender		Concretizar experiências vividas	7	12		
			Consolidar conteúdos transmitidos	3			
			Registar conteúdos solicitados	2			
	Avaliar	Verificar		Compreensão de conceitos e sua progressão	11	19	
				Aquisição de competências específicas	8		
		Corrigir/autocorrigir	crianças	Autocorreção pelas crianças e consciência da sua aprendizagem	7	14	
				educadora	Avaliar e dar <i>feedback</i> imediato às crianças		2
			Observar e refletir sobre as respostas das crianças		2		
		Intervir em função das necessidades individuais	3				
		Ver resultados		Produções infantis como prova da aprendizagem	6		8
				Sinais de bem-estar e envolvimento das crianças	2		
		Autoavaliar-se		Comprovar as aprendizagens com evidências	10	14	
				Validação e autogratificação do trabalho da educadora	2		
				Satisfação profissional com os resultados	2		
		Ao 1.º CEB		Pressões direta dos professores do 1.º CEB	35	73	131
Preparar para o 1.º CEB	35						

		Validação pelos professores do 1.º CEB	3	
Às famílias		Pressão para utilizar fichas e/ou manuais	14	42
		Pressão para escolarizar	11	
		Manter consenso com as famílias	15	
		Validação das famílias	2	
À instituição		Direções	4	16
		Às normas institucionais e à cultura organizacional	5	
		Pressão entre pares e consenso profissional	5	
		Validação pela Inspeção	2	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Legenda: * Por referência às Orientações Curriculares para a EPE (2016)

Essas razões, ainda que analiticamente separadas, coexistem no plano discursivo, por vezes em tensão, revelando um campo pedagógico sujeito a forças normativas e negociações constantes entre convicções pessoais, opções pedagógicas, exigências contextuais e expectativas externas.

• Intencionalidade pedagógica: orientar, abordar conteúdos e avaliar

A *intencionalidade pedagógica* (180F), que subjaz como a justificção de fundo para o uso de manuais/fichas no JI, expressa uma escolha profissional racional e consciente, associada à coerência da ação educativa pela importância que as educadoras lhes atribuem na orientação e no apoio do trabalho pedagógico (8R); na gestão do grupo (5F); mas, principalmente, na abordagem de conteúdos específicos das aprendizagens (100F) e na avaliação (55F) (cf. Quadro 2).

Quando quero trabalhar matemática e escrita, as fichas ajudam imenso (Lara).

Não estou a improvisar. É aquilo que eu quero trabalhar. E, portanto, não vou estar a inventar coisas. Se vou trabalhar aquilo, eu escolho uma coisa [ficha] que seja adequada para aquilo. (...) E, portanto, preparo com antecedência (Sandra).

Essa recusa do improviso proporcionada pelos usos de manuais/fichas de atividades denota uma concepção de trabalho pedagógico ancorada numa organização da ação eficiente e produtiva, em que a planificação, enquanto programa predefinido por finalidades a alcançar formalizadas em sequências encadeadas de atividades orientadas para “abordar conteúdos específicos” (100R), surge como um valor. Nessa lógica, as fichas constituem o suporte empírico e material que objetiva, e atesta, o desenvolvimento e/ou a aquisição de certas competências em

determinadas Áreas de Conteúdo entre as três definidas nas OCEPE (Silva *et al.*, 2016) — na quase ausência de referências explícitas às Áreas de Formação Pessoal e Social e de Conhecimento do Mundo ressalta a unanimidade das educadoras na eleição da Área de Expressão e Comunicação, aqui privilegiando o Domínio da Matemática (35R), seguido da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (26R), Educação Artística – Artes Visuais (20R) e, por fim, da Educação Física (19R):

Só quando eu sinto que eles já conseguiram adquirir, que já têm os conhecimentos lá, então é que dou [fichas] (...) vão com uma folha em branco e eles próprios têm que fazer conjuntos e têm que pôr objetos, o número de objetos que lá está... (Filó).

Chegou o mês de fevereiro, eu tenho 8 meninos finalistas que vão para o 1.º ciclo [CEB]. E comecei a perceber (...) que eles não sabem segurar muito bem no lápis... a pintar alguma coisa, saem fora do contorno, muito. Eu experimentei fazer também alguns grafismos (Carla).

Essa intencionalidade pedagógica centrada na educadora, e na sua função transmissora dos saberes e fazeres relevantes para ensinar as crianças, age seletivamente na promoção de operações mentais que envolvem exercícios de memorização e atenção, esquemas de associação e causalidade não dissonantes de respostas padronizadas, e de operações manuais muito restritas a aspectos técnicos e procedimentais, como a motricidade fina associada ao “saber pegar no lápis” ou ao controle gráfico para “não furar a folha” ou “sair fora do contorno”. Longe de se esgotar na didática — métodos, técnicas e estratégias para ensinar — usar manuais/fichas de atividades funciona como contra-argumento perante discursos que os desvalorizam, legitimando-os:

(...) para além de fazer exercícios do gênero: “ — Olha, eu quero que ponhas a bola em cima da cadeira!”; “ — Agora, o outro põe [a bola]

debaixo!”, depois, então, pego numa ficha e vou ‘conciliar’ [concretizar], digamos assim, aquela aprendizagem (Sara).

Assim, a seleção dos conteúdos e materiais usados nas fichas de atividade traduz uma leitura restrita da OCEPE e dos métodos de ensinar em que os primeiros, parcelados e fracionados, são convertidos em tarefas dirigidas para abordar, sistematizar e concretizar experiências sob orientação e para consolidar e registrar as aprendizagens, somados a treinos e repetições de reprodução gráfica, controle do traço e precisão do gesto:

— Como é que vais avaliar?” Oralmente, podes avaliar e quando estás a trabalhar com eles diretamente. Por exemplo, quando estão no quadro [das presenças], eles estão a marcar e eu digo: “— Olha, procura lá onde é que está o quadrado do 12, hoje é o dia 12, é no dia 12 que tu tens que colocar o sol!”. E nós vemos, estamos... (...) Mas as fichas ajudam muito nesse aspecto. A tornar isso mais concreto. Eu sei que ele pinta, às vezes estou a avaliar: “— Ah, o João pinta, ele pinta bem, homogeneamente, mas agora que surgiu uma dúvida, vou ao portfólio dele e tiro essa dúvida (...) Se ele é sempre constante (...) no recorte, (...) se respeita ou não o contorno”. Isso... Nós usamos para saber se eles fazem ou não (Ema).

“Expressão e comunicação” torna-se assim uma Área de Conteúdo instrumentalizada a favor de aprendizagens tendentes a reforçar lógicas escolares e técnicas de disciplinação (disciplinamento) do corpo e da mente (Foucault, 1975) permitidas pelo uso de fichas com propósitos de avaliação (55F) (cf. Quadro 2).

É precisamente na *avaliação* (55F) que os discursos das educadoras revelam um conjunto de práticas nas quais os manuais/fichas assumem papel central como instrumentos para *verificar* (19F), *autoavaliar-se* (14F), *ver resultados* (8F) e *corrigir/autocorrigir* (6F). Distante de um entendimento formativo, essa avaliação — entendida como momento de análise das aprendizagens realizadas — é um processo de objetivação do conhecimento aprendido e da ação pedagógica, conferindo-lhes

visibilidade e materialidade; ou seja, convertendo-se em dados palpáveis. *Verificar* (19F), enquanto parte da avaliação, é constatar se os conteúdos propostos foram assimilados pelas crianças através da sua realização nas fichas e na análise:

E aqui, neste caso, pelo menos a minha maneira de ser é assim, porque é uma maneira de tentarmos perceber como é que está o grupo. É mais fácil ver aquele registro, olhar e estar lá. E não estar a dizer que fazemos a avaliação só por fazer. Está lá, comprova qualquer coisa (Sandra).

Nesse sentido, as fichas funcionam como uma espécie de unidade de informação acerca de um conteúdo, representando fatos — a competência da criança — que são sujeitos à interpretação — o nível de competência atingido. A avaliação pelas fichas adquire, assim, uma função documental e de legitimação, permitindo à educadora a leitura rápida e eficaz das aprendizagens infantis e da sua competência pedagógica e nível de performatividade. Tal como problematiza Ball (2003, p. 216), a performatividade funciona como

uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega juízos, comparações e exibições como meios de incentivo, controle, atrito e mudança — com base em recompensas e sanções (materiais e simbólicas).

Outra faceta da avaliação, *ver resultados* (8F), obter um dado produto final, implica um olhar analítico do que foi executado conforme as instruções e os juízos acerca da sua correção ou não. Os resultados são tidos como evidências tangíveis de que “a criança sabe” ou “já consegue”, servindo para atestar duplamente a performance alcançada, as competências das crianças e da educadora, e, ainda, o trabalho efetuado perante terceiros. A prática educativa tende então a ser moldada por critérios de evidência, subordinando o valor do processo à necessidade de comprovar resultados para ambas as partes.

Essa função de duplo controle facultado pela avaliação das fichas concretiza-se frequentemente na identificação de acertos e erros, cuja correção assume contornos normativos e reguladores, alinhados com uma lógica de desempenho. Isso é aferível mediante *Corrigir/autocorrigir* (6F): a educadora, a agente de correção; a criança, o sujeito da autocorreção da tarefa realizada, e nessa 'ida-e-volta' a autocorreção do trabalho da educadora. No primeiro e último caso, as educadoras usam as fichas como instrumentos para identificarem dificuldades e promoverem reajustes às suas práticas:

(...) E eu corrijo-as. (...) deixo-as fazer, explico, deixo-as fazer e depois digo: “— Olha, fizeste assim e assim. Está correto?” Pronto! (...) eu hoje fiz uma [ficha] do grande, médio e do pequeno (...) Havia uma árvore grande, [uma] média e [uma] pequena. E a maioria delas fez bem. E elas chegaram ao fim (...) e diziam, “— Eu fiz bem?”, “— Olha, vê se eu fiz bem!?” (Carla).

No fim, veem-me dizer para eu pôr os 'certos'! Ficam tão entusiasmados! (...) Porque eu, às vezes, quando faço algumas dessas fichas, ponho uma carinha feliz lá onde eles acertaram; no sítio onde eles erraram ponho uma carinha triste e às vezes não faço nada (...) “— Ó professora, não puseste a carinha triste e ele tem e eu não tenho...” Pronto! Lá vou eu outra vez, meter a carinha triste, a carinha feliz e eles gostam de ser avaliados! Vejo que gostam de vir me mostrar (Ana).

Esses excertos indicam que as próprias crianças, confrontadas com a avaliação dos seus resultados, começam a reconhecer lapsos e a procurar correções, a comparar-se e a ganhar noção dos seus progressos e lugar na “escala de inteligência” do grupo. As correções associadas a *smiles* — símbolos gráficos de emoções estereotipadas — fazem-nas aprender o valor do certo e do errado, familiarizando-as com linguagens e os critérios de sucesso/insucesso. Reciprocamente, as educadoras baseiam-se nessas mesmas produções para observar e fundamentar percursos, resultados e ajustes às suas intervenções:

Ajudam-me a monitorizar e ajustar a minha prática conforme necessário (Lara).

Autoavaliar-se (14F), mais outra função da avaliação derivada do uso das fichas, remete para a reflexão e autossatisfação com os resultados do trabalho realizado pelas educadoras:

(...) ver os mais velhos quando foram escrever a data, agora pela primeira vez, eles a escreverem com a mão deles e, de repente, os números saíram com uma facilidade tremenda (...). O primeiro miúdo que fez isso ficou mesmo... Ficou de boca aberta a olhar para o número, porque não sabia como é que tinha saído! Só dele desenhar a primeira vez! E saiu! E toda a gente lhe bateu palmas! Ele ficou histórico de alegria. Isso também é muito compensador para nós. É sinal de que eu não estou a fazer assim algo de tãããã errado (Sandra).

Essas práticas de avaliação, estruturadas a partir de dispositivos materiais orientados para a obtenção de determinados resultados visíveis, ao evocarem a satisfação das crianças, autogratificam as educadoras e atestam a sua boa competência profissional. Sustentam, assim, uma visão performativa do ato pedagógico, na qual o valor da aprendizagem reside, em boa medida, na sua capacidade de ser recolhido, arquivado e dataficado. Essa lógica insere-se numa subordinação da educação a imperativos externos de controle e *accountability* (Lima, 2017), desfocando o valor relacional, expressivo e ético da EPE.

• Prestar contas: evidenciar e documentar o trabalho pedagógico, responder a pressões

Ao mesmo tempo que os manuais/fichas de atividade são dispositivos que mostram o que se ensinou, o que se aprendeu e aquilo que se pode mostrar a outros, eles participam de uma lógica de prestação de contas e de performatividade, na qual a qualidade das aprendizagens e do trabalho realizado se avalia e mede pelo que

fica registado — não necessariamente o que foi vivido. Daí que, uma segunda grande linha de justificação para o uso desses materiais pelas educadoras se reporte à *prestação de contas* (131F) aos professores do 1.º CEB (73F), às famílias (42F) e à instituição, à direção e aos colegas (16) (cf. Quadro 2). Mais que um procedimento apenas administrativo ou avaliativo, também confere legitimidade a um trabalho educativo frequentemente invisível ou desvalorizado.

Assim, em relação ao 1.º CEB, a familiaridade com manuais/fichas enquanto *preparação para...* (38F) assume-se como uma justificação transversal na prestação de contas à escola, melhor se compreendendo a ênfase na abordagem de conteúdos ligados à matemática e à linguagem escrita (35F). O mesmo com a linguagem gráfica, o seguir determinadas instruções ou o domínio de vocabulário técnico e tudo isso pode ser entendido como capital escolar antecipado (Bourdieu, 1998).

Um adquirir de uma competência que vão ter de usar no próximo ano. É [para] quando a professora mandar abrir o livro ou der uma fotocópia de números ou de coisas, eles não ficam assim completamente sem saber o que aquilo é. Eu não queria que isso acontecesse. Por exemplo, quando eu estive [num edifício] junto com o 1.º CEB, a professora dizia que quando os meninos chegavam era assim: “— Pronto, agora vamos fazer ‘aquilo’...”. E eles: “— O que é isso?”. (...) Se eles chegarem lá e souberem “não, isso é para fazer”, “isso é para eu ligar”, “isso é para eu rodear”, acho que essas palavras que vêm nas fichas são uma competência para eles no 1.º CEB (Lea).

Embora muitas vezes formulado como uma preocupação com o bem-estar futuro das crianças, esse discurso acaba por inscrever-se numa lógica de conformidade antecipada às normas escolares, desvalorizando os modos de estar e aprender próprios da infância. Não se trata só de as preparar para uma integração bem-sucedida no 1.º CEB, mas de, com isso, lidar com as pressões exercidas pelos professores, a fim de justificarem a qualidade do trabalho pedagógico e a utilidade social do JI:

E depois os professores vêm com a história: “— Ah, porque vocês precisam de trabalhar mais os números! Ai, porque vocês precisam... (...) Ai, porque a consciência fonológica, vocês têm de dar os sons! Ai, porque isso, ai, porque aquilo (...) Conclusão: a pessoa pra se prevenir um bocado tem de trabalhar um bocado essas coisas, senão, depois, “— O que é que eles andam a dizer?” Andam a dizer que “parece que lá não se faz nada e porque os meninos chegam ao 1.º CEB e não têm a noção nenhuma de nada”. (...) E nós prevenimos um bocado essa situação (Ana).

Prevenir a situação, sinônimo de preparar para a escola e iniciar a escolarização, torna-se assim um modo das educadoras ganharem a aprovação e a validação do trabalho realizado por parte das professoras, quando “na reunião de articulação, elas disseram que os meninos, quando chegam no primeiro ano, até vão bem preparados, (...) foi esse o *feedback* que tivemos” (Sara). Desse modo, a validação externa reforça e cristaliza práticas, transformando estratégias de adaptação em normas e critérios de qualidade profissional.

De outro teor, são as relações com as famílias, entre aquelas que não exercem qualquer pressão e as que reclamam o uso de manuais/fichas (42F), particularmente intensa nos JI da rede privada, contextos nos quais a lógica de prestação de serviços educativos está mais presente:

— O que é que acontecia muitas vezes? Os pais, no particular, não veem esses trabalhos [produções livres das crianças]. Esses trabalhos, para eles, não são trabalhos! O que interessa são trabalhos escritos, a capinha, o portfólio ir muito preenchido (Gena).

O portfólio, a ficha arquivada, os livros e os cadernos preenchidos, ou a sua versão digital, tornam-se formas atestar o que, de outro modo, poderia parecer indeterminado ou subjetivo. As fichas agem então como dispositivos de comunicação, testemunho e convencimento dirigidos às percepções que outros adultos constroem sobre o trabalho da educadora.

É ainda nos JI da rede privada que a *pressão institucional* para usar manuais/fichas também ocorre: a direção reforça as pressões parentais, as(os) colegas pressionam para a homogeneização de práticas, e ambas, em nome da lealdade institucional, contribuem para a padronização e normalização do uso daqueles materiais:

A direção, quer dizer, incentiva o uso para ‘mostrar trabalho’ aos pais (Marta).

Não é imposição, mas [as colegas] perguntam: “— Já fizeste a encomenda? Já pediste [os manuais]?” Portanto, não é bem impor, mas... (Mara).

Prestar contas à instituição (16R), leia-se, às direções, aos pares e à cultura organizacional, também contribui para a legitimação ou justificação dessas práticas pedagógicas — “todas usamos o manual e as fichas” (Gena). Estas são, nesse caso, moldadas por expectativas partilhadas e por comparações entre profissionais, o que dilui a margem de agência individual, mesmo quando esta é formalmente reconhecida, como acontece nos JI públicos.

Considerações finais

A presença de manuais e fichas de atividades no JI é um fenômeno velho-novo. Não sendo uma prática recente — veja-se, por exemplo, o uso da Cartilha Maternal —, mesmo na falta de um retrato nacional sistemático, a sua configuração atual reveste-se de contornos e sentidos cuja força deve ser interpretada considerando a história recente da EPE em Portugal e a influência das políticas neoliberais.

Com efeito, a partir dos discursos das educadoras, ficamos a saber que, independentemente da sua formação inicial e do contato com vários modelos pedagógicos, o ingresso na profissão em JI da rede privada — em que o uso de manuais/fichas fazia parte da cultura institucional — parece ter sido uma experiência marcante, a

ponto desta ser, depois, transposta para JI públicos quando mais tarde transitaram para ali. Talvez por via desses processos de transição profissional se observe hoje, em especial na rede pública, a incorporação progressiva de práticas mais escolarizadas, historicamente associadas à rede privada. Ficamos também a saber que as quatro funções características de materiais didáticos (Choppin, 2004), como os manuais/fichas, estão patentes e se explicitam ao longo dos discursos das educadoras acerca dos seus usos.

Ir mais longe requer situar a EPE no contexto mais amplo das políticas socioeducativas, nunca como hoje informadas e/ou afetadas pelos princípios neoliberais. Nesse contexto, as funções *referencial* e *instrumental* dos manuais/fichas espelham-se mais concretamente nos argumentos evocados pelas educadoras sobre a sua “intencionalidade pedagógica”, nela sobressaindo a importância de abordar conteúdos ligados à matemática e à escrita. A função *documental* surge mais explícita nos seus discursos quando referem os processos de avaliação e de prestação de contas que atestam as competências das crianças e das educadoras. A função *cultural e ideológica* clarifica-se quando todas elas justificam como principais razões para o uso daqueles materiais no JI a sua utilidade para ensinarem precoce e eficazmente conteúdos e comportamentos relevantes para a integração das crianças no 1.º CEB e, com isso, estarem a colaborar num processo de reconfiguração da EPE em ensino pré-escolar, da figura do(a) educador(a) em professor(a) do 1.º CEB, e das crianças em alunos pré-escolares (Ferreira; Tomás, 2021a, 2021b) concordante com a performatividade neoliberal.

Referências

ACKEJÖ, H.; PERSSON, S. The scholarization of the preschool class – policy discourses and educational restructuring in Sweden. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 5, n. 2, p. 127-136, 2019. DOI: 10.1080/20020317.2019.1642082.

ARAÚJO, N. J. C. Os manuais escolares de História: um estudo. *In: RIBEIRO, C. P.; ALVES, L. A.; HENRIQUES, R. P. (Org.). Manuais escolares: presenças e ausências*. Porto: CITCEM, 2018. p. 109-132. DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-8970-06-0/man>.

BALL, S. J. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, v. 18, n. 2, p. 215–228, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>.

BECHI, D.; FÁVERO, A.; ALMEIDA, M. Racionalidade neoliberal e trabalho docente: interferência da cultura performativa nas condições de trabalho de professores e professoras. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 17, n. 38, p. 623-640, maio/ago. 2023.

BOURDIEU, P. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BRADBURY, A. Datafication and its impact on early childhood educators' roles and responsibilities. *Early Years Review*, v. 25, n. 1, p. 56-68, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/1365480216651519>.

BRADBURY, A. Datafied at four: the role of data in the 'schoolification' of early childhood education in England. *In: BRADBURY, A. The datafication of education*. 1. ed. London: Routledge, 2020. p. 15. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com>. Acesso em: 3 out. 2023.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

FERREIRA, M.; TOMÁS, C. Neoliberalismo, educação de infância e o mito de Procusto: políticas e práticas em Portugal. *Zero-a-Seis*, v. 23, n. 44, p. 1449-1473, 2021a. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2021.e79719>.

FERREIRA, M.; TOMÁS, C. Liberdade, equidade e participação?: reflexos das políticas neoliberais nos discursos e práticas em educação de infância. **Investigar em Educação**, v. 13, n. 2, p. 153-160, 2021b.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis, Vozes, 1975.

HIRSCH, E. **Why knowledge matters: Rescuing our children from failed educational theories**. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2016.

MAGALHÃES, Justino. O manual escolar no quadro da história cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v. 1, p. 5-14, 2006.

KILDERRY, A. The intensification of performativity in early childhood education. **Journal of Curriculum Studies**, v. 47, n. 5, p. 633-652, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1052850>.

LAGOS-SERRANO, M. Feeling like ‘the ham of the sandwich’: the contested professional identities of school-based early childhood educators in Chile. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 25, n. 1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/14639491221120036>.

LIMA, L. C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MAGALHÃES, J. O manual escolar no quadro da história cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 1, p. 5-14, 2006. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 05 jun. 2025.

NASCIMENTO, M. L. B. Tupi or not tupi: escolarização desde o nascimento, a quem serve? Educação não é escolarização...

principalmente quando se trata da educação da pequena infância. **Leitura: Teórica e Prática**, v. 31, n. 61, p. 153-168, 2013. DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2013v31n61p153-168>.

PANDA FÉRIAS. **Educação Pré-Escolar**. Porto: Editora Porto, 2024. Coleção Férias 4-10 anos.

PARDO, M.; OPAZO, M. Resisting schoolification from the classroom: exploring the professional identity of early childhood teachers in Chile. **Culture and Education**, v. 31, n. 1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1559490>.

ROBERTS-HOLMES, G.; MOSS, P. **Neoliberalism and early childhood education: markets, imaginaries and governance**. London: Routledge, 2021.

ROSENSHINE, B. Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. **American Educator**, v. 36, n. 1, p. 12-19, 2012. Disponível em: <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Rosenshine.pdf>. Acesso em: 9 maio 2025.

SILVA, I. L. (Coord.); MARQUES, L.; MATA, L.; ROSA, M. **Orientações curriculares para a educação pré-escolar**. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação, 2016. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf. Acesso em: 9 maio 2025.

VANDENBROECK, M.; VAN LAERE, K. Os pais como objetos de intervenções: o que eles têm a dizer sobre a educação de infância e a escolarização. In: REPO, K.; ALASUUTARI, M.; KARILA, K.; LAMMI-TASKULA, J. (ed.). **The policies of childcare and early childhood education**. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2020. p. 92-107.