

Porque não criamos jardins infantis? Análise de discursos sobre a institucionalização da educação de infância em Portugal (1880-1950)

Carla Vilhena, FCHS/UAlg

Resumo

Pretende-se, através deste trabalho, contribuir para a compreensão do processo de institucionalização da educação de infância em Portugal. A análise de discursos acerca desta temática, a partir de um conjunto de artigos ($n=108$) publicados na imprensa pedagógica portuguesa, entre 1880 e 1950, permitiu compreender que a importância atribuída aos primeiros anos, enquanto idade fundadora da vida, tem como consequência uma maior preocupação com a forma como as crianças são educadas. Salientando quer os benefícios individuais, quer coletivos, da frequência das instituições de infância, os autores que escrevem nas revistas analisadas atribuem-lhes um conjunto diversificado de funções, que podem ser agrupadas em dois grandes grupos: (1) as funções sociais, que se traduzem na preocupação com a disciplinarização e moralização, quer das crianças que as frequentam, quer da sua família; e (2) as funções educativas, visíveis na preocupação com o desenvolvimento físico e intelectual da criança, assim como na utilização de modelos pedagógicos concebidos especialmente para as crianças em idade pré-escolar. Verificou-se, ainda, que a atribuição de funções predominantemente educativas às instituições de educação de infância contribuiu para a sua aceitação por um público mais vasto, designadamente pelas famílias pertencentes a classes mais favorecidas.

Introdução

A institucionalização da educação de infância, objeto de estudo do presente trabalho, está profundamente relacionada com um movimento mais vasto de criação de instituições disciplinares, entre as quais se encontra a escola (Candeias, 2005; Morgan, 2002; Ó, 2003; Rose, 1999), assim como com as transformações nas concepções de infância que ocorrem, a partir do século XVII, no mundo ocidental.

Embora o seu carácter biológico seja inegável, a infância não é uma categoria homogénea, nem um conceito estático. Como demonstraram vários autores (A. G. Ferreira, 2000; Apple, 2006; Ariès, 1988; Becchi, 1998a; Cunningham, 1995; Hardyment, 2008; Hendrick, 1999; Hofstetter, 2012; Hulbert, 2004; James, Jenks & Prout, 2002; M. M. Ferreira, 2000) as concepções de infância, assim como das práticas educativas consideradas mais adequadas, não surgem de forma aleatória, nem têm origem nas características biológicas das crianças, sendo profundamente influenciadas pelos contextos histórico, social e cultural em que estas vivem.

Construção Social da Infância

Embora a infância comece a ser percecionada como uma idade com características próprias no século XIII, segundo Ariès (1988) só se pode falar da emergência de um *sentimento da infância*, definido por este autor como a tomada de “consciência da especificidade infantil, essa especificidade que distingue

essencialmente a criança do adulto, mesmo do adulto jovem" (p. 182), a partir do século XVII.

A percepção das especificidades da infância conduz a um debate sobre a sua natureza (Jenks, 2005). Num pólo temos Rousseau e seus seguidores, para quem a criança é um ser *naturalmente bom*, cujo desenvolvimento se rege por leis naturais que devem ser respeitadas. Defende-se, assim, a existência de uma natureza infantil específica, com predisposição para o bem e dotada de uma atividade intelectual autónoma, realçando-se, assim, quer a singularidade das características infantis, quer o potencial de desenvolvimento das crianças (Boto, 2010; Jenkins, 2000; Martins, 2008; Taylor, 2011).

No extremo oposto estão aqueles que, possuindo uma conceção teológica da infância, partem do pressuposto de que a criança é um ser imperfeito, portador do pecado original, consistindo a primeira tarefa educativa na dominação do carácter voluntarioso da sua vontade, através da sua subordinação à vontade dos adultos. Esta conceção da infância está associada à defesa de práticas educativas mais restritivas, cujo principal objetivo é inculcar hábitos de obediência, auto-controle e disciplina (Hardyment, 2008; Martins, 2008; Sobe, 2010).

Embora divergentes, estas duas conceções da infância têm implícita uma preocupação com a educação da criança, estando na origem do que Ariès (1988) designa de *ressurgimento das preocupações educativas*. É de realçar que a percepção de que as crianças devem ser sujeitas a uma educação, a uma disciplina, juntamente com o desenvolvimento da instituição escolar, uma instituição que, ao “encerrar” as crianças, as separa dos adultos, contribui para a emergência e construção de um mundo específico da infância.

Os debates sobre o trabalho infantil, que ocorrem no século XIX, e a progressiva condenação do mesmo – devida, em parte, ao choque sentido por alguns reformadores, não só com a intensidade com que as crianças eram exploradas, mas também com aquilo que classificavam como a sua *brutalização* – contribuem também para a percepção da criança como um ser que possui um conjunto de características específicas que necessitam de ser protegidas e desenvolvidas através da educação. O desenvolvimento económico do mundo ocidental permitiu, assim, a transformação da *criança trabalhadora* na *criança aluno* e a consequente caracterização da infância como um tempo de dependência (Cunningham, 1995; Hofstetter, 2012).

Simultaneamente, a identificação dos *problemas sociais* da infância, entre os quais são de realçar as elevadas taxas de mortalidade infantil e a questão da falta de educação ou da sua precocidade, ao solicitar "a necessidade de assistência social, defesa e protecção legal da criança, permitiu a consolidação da infância como idade de vida" (M. M. Ferreira, 2000, p. 23). É ainda de salientar que a tomada de consciência de que estes problemas não são apanágio de uma determinada classe social, mas sim um fenómeno de massas e, portanto, independente de variáveis como a classe social, contribui para a construção de uma conceção unitária da infância enquanto etapa de vida dos indivíduos e, conseqüentemente, o entendimento dos *problemas sociais da infância* em termos de ameaça geracional cuja solução trará benefícios para toda a sociedade (Dunne, 2006; Frijhoff, 2012; Hendrick, 1999; M. M. Ferreira, 2000).

Assente na imagem de infância designada por Hendrick (1999) de *Criança da Nação*, o investimento na educação passa a ser visto como um investimento no progresso material dos países. Numa época caracterizada pela existência de profundas rivalidades internacionais a nível político, económico e militar, a que se adicionam as preocupações com a qualidade das populações e com a possível emergência de

conflitos sociais, as crianças são reconstruídas como investimentos no progresso nacional. Neste contexto, o Estado torna-se cada vez mais intervencionista, legislando sobretudo nas áreas da educação, considerada um mecanismo privilegiado de intervenção no social, e da medicina preventiva (Hendrick, 1999; Dunne, 2006).

A implantação dessas medidas legislativas vai ter como consequência o envolvimento, por parte da filantropia e, posteriormente, dos serviços de assistência social, na vida quotidiana das crianças, sendo esta intervenção justificada, em parte, pela incapacidade das famílias para educarem convenientemente os seus filhos. Tal facilita a vulgarização de um conceito de infância formulado por peritos, que é apropriado pela população em geral, e à consolidação da conceção da infância como um período marcado pela vulnerabilidade e dependência, e que necessita, por esse motivo, de protecção por parte dos adultos (M. M. Ferreira, 2000; Knibiehler, 2000).

Uma das consequências do interesse crescente pela criança, designadamente pelo seu estudo e observação, é a divisão da infância em diferentes etapas, o que está na origem da emergência de uma *nova idade*, definida em relação àquela que se lhe segue, a idade pré-escolar, também ela objeto de sucessivas reconstruções.

Construção social da criança em idade pré-escolar. A progressiva erosão da percepção da infância como uma fase indiferenciada, juntamente com os resultados obtidos através de um estudo mais aprofundado da criança por parte dos médicos, vai permitir, na segunda metade do século XIX, o que Luc (1997) designa de *descoberta médica da segunda infância*, termo utilizado para distinguir as crianças entre os 2 e os 7 anos de idade. Esta “descoberta” vai ser confirmada com o desenvolvimento da psicologia científica, ao certificar a divisão do que até aí se considerava primeira infância em duas fases – do nascimento aos 2 anos e dos 2 aos 6/7 anos – a que se reconhecem “particularidades e momentos singulares que as dotam de uma especificação própria” (M. M. Ferreira, 2000, p. 114).

Esta divisão é acompanhada pela valorização da *segunda infância* que começa a ser entendida como uma idade de preparação para a idade da razão e, enquanto tal, com necessidades educativas específicas (M. M. Ferreira, 2000; May, 2006; Morgan, 2002). A tomada de consciência da especificidade desta fase da infância e dos benefícios que podem advir da sua educação (Brites, 2000; Clyde, 2000; Luc, 1982; Nutbrown, Clough & Selbie, 2008), é acompanhada pela percepção de que o modelo de escola existente não é o mais apropriado para esta faixa etária (Beatty, 1995). Tal irá contribuir para a criação, nos séculos XIX e XX, de uma rede de instituições públicas e privadas, com modelos pedagógicos próprios, dedicadas à educação das crianças em idade pré-escolar (Becchi, 1998b; Freitas, Sheldon & Tudge, 2008; May, 2006; Singer, 2005).

Tendo, precisamente, como objeto de análise o processo de institucionalização da educação de infância em Portugal, procurou-se, através da realização do presente trabalho encontrar resposta para as seguintes funções: (1) Quais as motivações subjacentes à criação de instituições de educação de infância em Portugal? (2) Quais as funções que lhes são atribuídas? (3) Quais os modelos pedagógicos considerados adequados para a educação das crianças em idade pré-escolar?

Metodologia

Este estudo está alicerçado numa metodologia de tipo qualitativo. Mais concretamente, e tendo em conta o objetivo deste trabalho, procedeu-se à análise de discursos acerca da institucionalização da infância veiculados através da imprensa

pedagógica em três períodos: (1) 1880-90, período em que “a infância emerge enquanto questão social” (M. M. Ferreira, 2000) e que constitui, por esse motivo, o limite temporal inferior do nosso estudo; (2) 1920-30, momento em que a intervenção a favor da infância ganha uma maior expressão, assistindo-se “a uma progressiva divulgação e difusão mais alargada do saber médico que, num movimento de denúncia e pressão social, procura articular as problemáticas da saúde com as da educação para os cuidados físicos, higiénico-sanitários, etc.” (M. M. Ferreira, 2000, p. 89); (3) e, por último, 1940-50, período que antecede importantes acontecimentos ao nível da educação de infância em Portugal, tais como a criação de escolas particulares destinadas à formação de educadoras de infância (o Instituto de Educação Infantil e a Escola de Educadoras de Infância) e o aumento do número de crianças que frequentam este nível de ensino, que sobe para mais do triplo (Gomes, 1977), constituindo, por esses motivos, o limite temporal superior deste trabalho.

Fontes e *corpus* documental

A opção pela imprensa pedagógica como fonte deve-se ao facto de, tal como afirma Nóvoa (2000, p. 138), esta permitir a identificação dos “principais grupos e actores numa determinada época histórica”, constituindo-se simultaneamente como um “espaço de afirmação de correntes de acção e de pensamento educacional” (Nóvoa, 1997, p. 12), que constituem objeto de análise no presente estudo. É ainda de salientar que, como afirma Gouvea (2008), a imprensa pedagógica se constitui num espaço privilegiado de uma produção discursiva que, para além de ser característica de um determinado momento histórico, procura normalizar o pensamento educativo e influenciar as práticas educativas, através da valorização de determinados métodos e práticas (Ruby & Garcia, 2012).

Para o processo de seleção das fontes recorreu-se ao *Repertório Analítico da Imprensa de Educação e Ensino* (Nóvoa, 1993), utilizando-se, para tal, três critérios: (1) existência de artigos sobre pelo menos um dos seguintes temas: assistência social materno-infantil, creches, educação infantil, educação de infância, ensino pré-primário, escolas maternas, jardins de infância, jardins-escola e parques infantis; (2) período de publicação de pelo menos um ano (para os periódicos de edição mensal), de seis meses (para os periódicos quinzenais) ou de três meses (para os periódicos com publicação semanal); (3) ser publicado nos intervalos de tempo selecionados.

Foram assim apurados 14 periódicos, a partir dos quais foram recolhidos 108 artigos (Quadro 1), que tinham como tema central a institucionalização da educação de infância, e que constituíram o *corpus* documental com base no qual foi realizado o estudo que aqui se apresenta.

Quadro 1
Número de artigos por década e por periódico

Periódicos	Década						Total	
	1880-90		1920-30		1940-50		n	%
	N	%	n	%	n	%		
<i>Froebel</i>	8	72.7	-	-	-	-	8	7.4
<i>O Ensino</i>	3	27.3	-	-	-	-	3	2.8
<i>Alma Feminina</i>	-	-	2	4.8	1	1.8	3	2.8
<i>Revista de Assistência</i>	-	-	3	7.1	-	-	3	2.8
<i>Revista Escolar</i>	-	-	10	23.9	-	-	10	9.3
<i>Educação Nova</i>	-	-	4	9.5	-	-	4	3.7
<i>Educação Social</i>	-	-	15	35.7	-	-	15	13.9
<i>Escola Nova</i>	-	-	1	2.4	-	-	1	0.9
<i>Escola Açoreana</i>	-	-	7	16.7	-	-	7	6.5
<i>A Saúde</i>	-	-	-	-	7	12.7	7	6.5
<i>Revista Portuguesa de Pediatria e Puericultura</i>	-	-	-	-	3	5.5	3	2.8
<i>Os Nossos Filhos</i>	-	-	-	-	37	67.3	37	34.3
<i>Saúde e Lar</i>	-	-	-	-	2	3.6	2	1.8
<i>O Centro de Assistência do Bombarral</i>	-	-	-	-	5	9.1	5	4.6
Total	11	100	42	100	55	100	108	100

Nota. O – indica que o periódico não é publicado nessa década.

Tratamento e Análise de Dados

Os artigos selecionados foram transcritos e sujeitos a uma análise de conteúdo qualitativa (Mayiring, 2004; Schreier, 2012), que permitiu identificar um conjunto de temas, cujo conteúdo será apresentado em seguida.

Resultados

“É Indelével a Influência dos Primeiros Anos”

A concepção da infância, particularmente dos primeiros anos de vida, como uma idade especialmente vulnerável e permeável às influências exteriores, tem como consequência uma maior preocupação com a forma como as crianças são educadas. Como afirma José de Figueiredo Vasconcelos (1946, p. 7): “A infância é um período indispensável de adaptação às novas condições de vida, de preparação, de formação. É preciso dirigir as suas impressões, os seus sentidos, educar as suas tendências, regular as suas funções, formar o seu espírito.”

A educação de infância, assume, assim, aos olhos das elites, sobretudo médicos e professores, autores da maioria dos textos analisados, um valor acrescentado, uma vez que se entende que beneficia não só a criança, enquanto ser individual, mas também a sociedade, como é visível nas palavras escritas pelo médico Teófilo Ferreira (1882, p. 2), diretor da Escola Normal de Lisboa:

Tanto a felicidade dos estados, como a próprio povo deriva evidentemente da boa educação que haja recebido a mocidade, cujo futuro será mais ou menos auspicioso conforme forem as primeiras impressões recebidas; impressões que influirão de uma maneira indelével nos seus costumes e, sobretudo, no seu desenvolvimento físico.

É neste sentido que os colaboradores que escrevem nos periódicos analisados tentam persuadir os seus leitores da importância que a educação de infância formal, realizada em ambientes especialmente preparados para esse fim, e destinada às crianças com menos de 6 anos, tem não só para a criança, mas também para a sociedade, como é visível no excerto que a seguir se transcreve:

Se a educação pré-escolar é indispensável às crianças, pois só em ambientes destinados especialmente aos seus jovens espíritos elas se poderão desenvolver harmoniosamente e manifestar livremente todas as suas tendências, igualmente o é para a Nação, que, da maneira como essas crianças hoje forem educadas, actuarão amanhã como adultos, pois é durante os seus primeiros seis anos de vida que o seu carácter se forma, que se estabelece a unidade do seu espírito. (Correia, 1949, p. 6)

Antes de iniciarmos a apresentação dos argumentos utilizados para justificar a necessidade de criar instituições de educação de infância, gostaríamos de destacar que estes têm como objeto, na sua grande maioria, as crianças com idades compreendidas entre os 2/3 e os 6 anos. Para tal terá contribuído a percepção desta idade como o momento de acesso à inteligência e em que, conseqüentemente, se deverá começar a ter mais atenção à sua educação. Como afirma Maria de Jesus Mendes (1948, p. 8):

Aos dois, aos três anos, a criança começa a compreender muita coisa, começa a **entrar** na vida. Já não olha só, começa a observar e, se observa, é preciso que investigue, que se interesse e que comece a saber pensar.

As referências às crianças mais novas surgem, sobretudo, nos textos em que são mencionadas as creches (e.g. Caetano, 1944; Figueiredo, 1945; Lemos, 1925; Moreira, 1941), estabelecimento de cariz assistencial e dedicado ao acolhimento de crianças entre os 0 e os 2/3 anos.

Por Que Não Criamos Jardins Infantis?

A preocupação com a educação das crianças em idade pré-escolar é acompanhada pela constatação do facto de esta ser negligenciada, devido à incapacidade ou impossibilidade dos pais assegurarem, de uma forma adequada, essa mesma educação. Como afirma o professor João José de Sousa Telles (1883, p. 105), os primeiros anos de vida são “perdidos para a educação: a maioria das crianças vivem até aos sete, oito e mais anos à mercê do acaso, sob a influência de modificadores, que, as mais das vezes, prejudicam irremediavelmente o seu futuro”.

Até finais dos anos 30 esta preocupação incide sobretudo sobre as crianças oriundas das classes mais desfavorecidas, principal público-alvo das instituições de educação de infância – “os nossos pequenos, na sua maioria filhos de gente pobre” (Gonçalves, 1924, p. 225) - designadamente sobre os filhos de mães trabalhadoras.

Sem ninguém que assegure o seu cuidado quotidiano e face à inexistência de estabelecimentos educativos que as acolham, as crianças são *atiradas* para rua durante o horário de trabalho dos pais, sofrendo influências indesejáveis, que deixarão marcas no seu desenvolvimento futuro. Como descreve o professor Ricardo Rosa y Alberty (1922, p. 42):

Se deixarmos que a nossa criança continue a crescer e a desenvolver-se na rua, em meio da imundice, da crápula, da desabusada linguagem e da arrepiante miséria, não esperemos que a sociedade de amanhã, seja, por um milagre de auto-formação e de auto-educação, limpa de corpo, apurada de sentimentos e elevada de espírito.

“Porque não havemos de as trazer até nós, roubando-as à rua”. A conceção das instituições de infância como espaços onde as crianças são preservadas do *contágio da rua* (e.g. Anónimo, 1940, 1943; Bustorf, 1942; Miranda, 1924; Passos, 1921a; Pato, 1920; Reynaud, 1924), é um tema recorrente nos textos analisados. Locais de guarda para as crianças enquanto as mães trabalham - “ninguém, sem que prove que honestamente adquire para si e seus filhos meios de subsistência, pode deixar os seus filhos na Escola Maternal” (Pato, 1920, p. 4) – as instituições de educação de infância têm como principais preocupações a educação moral das crianças, a inculcação de “hábitos e aptidões de que nunca se esquecerá, nem abandonará” (Pato, 1920, p. 5), contribuindo, desta forma, para a formação de uma “geração nova, robusta, sadia de espírito e sólida de coração” (Cirne, 1925, p. 5). São, assim, concebidas sobretudo com um cariz assistencial, de proteção à infância, e cuja influência se espera que se estenda à família. Como afirma a médica Adelaide Cabete (1928, p. 11) as crianças “levam para casa estes conhecimentos úteis”, participando, assim, elas próprias, nesta campanha civilizadora.

Gostaríamos de salientar que a educação dos pais, considerados os principais responsáveis pelos males que afligem as crianças, é um dos objetivos daqueles que defendem a criação de instituições de educação de infância, particularmente visível nas referências às famílias mais desfavorecidas, aquelas que parecem resistir à aplicação de regras modernas de criação e educação das crianças, que através destas instituições se procura difundir e aplicar. Como se afirma num artigo sobre a Creche do Centro de Assistência do Bombarral: “como é difícil fazê-las aceitar noções novas, sobre a maneira de cuidar dos seus bebés!” (Anónimo, 1947a, p. 2).

O facto de os pais, quer pela sua ignorância, quer pela sua pobreza, não conseguirem, ou não poderem, dispensar os cuidados necessários para assegurar o desenvolvimento das crianças - “porque as famílias pelo seu atraso não conhecem os desvelos de toda a ordem a dispensar aos filhos, e pela sua pobreza, verificado que os atiram para a rua enquanto agenceiam o pão, lhes não poderiam dar esses desvelos” (Passos, 1921a, p. 33) – vai, assim, constituir um argumento central no discurso daqueles que reivindicam a criação e difusão de instituições de educação de infância, em Portugal.

Salientando quer as suas funções sociais, quer educativas, os colabores das revistas analisadas vão realçar os benefícios que advêm para as crianças da frequência das instituições de infância, em termos do seu desenvolvimento moral, físico e intelectual, que passamos a apresentar.

“Não será a educação colectiva preferível à educação individual?”. A preparação para a vida em sociedade, ou seja, a interiorização das regras sociais, é uma das funções atribuídas às instituições de educação de infância, facilitada pelo

convívio da criança com o seu grupo de pares. Como explica o médico Fernando Miranda (1924, p. 198): “É nos brinquedos e jogos com os seus camaradas, é lidando com eles, comendo e trabalhando a seu lado que a criança aprende a viver em sociedade”.

A convivência com crianças da mesma idade, num ambiente especialmente preparado para esse efeito, permite não só que a criança adquira “hábitos de vida social coletiva” (Correia, 1949, p. 6), mas também que corrija maus hábitos e comportamentos desadequados que por vezes manifesta no espaço doméstico:

O principal factor entre os muitos que fazem dos parques, casas e jardins infantis o melhor meio de educação, é, sem dúvida, a convivência das crianças umas com as outras. Crianças que em sua casa revelam um comportamento estranho e com hábitos maus que parece quererem ficar, modificam-se inteiramente logo que principiam a frequentar uma escola infantil. As mais estranhas perrices, que tantas vezes desgostam, seriamente os pais, desaparecem em curto espaço de tempo e a criança torna-se agradável e adquire bons hábitos. (Correia, 1946, p. 8)

Para além de contribuir para o desenvolvimento moral da criança, a educação coletiva tem ainda a vantagem de, como afirma Ilse Losa (1949, p. 6), contribuir para o seu desenvolvimento intelectual:

Repare-se que, por mais brinquedos que os pais dêem aos seus filhos, estes recusam-nos em pouco tempo, cansam-se deles. No entanto, nunca se cansam de construir com os companheiros alguma casa, um castelo e outras coisas mais. O trabalho em colaboração entusiasma-as, desenvolve-as.

Outro aspeto, para além da componente moral e intelectual, a que é dada especial atenção é ao contributo que se considera que as instituições de educação de infância podem dar para a construção de corpos saudáveis e vigorosos, quer através da promoção do desenvolvimento físico das crianças, quer através da prevenção da doença.

“Até aos 6 anos o essencial é cuidar do vigor do corpo”. Iniciando-se pelo combate à mortalidade infantil, função mencionada sobretudo nos textos que são referidas as creches, ou seja, uma instituição destinada à faixa etária em que esta questão assume maior gravidade – “admissão na idade em que é maior a mortalidade e se exigem cuidados, isto é, como sabeis, abaixo de um ano” (Moreira, 1941, p. 228) - as instituições de educação de infância têm como principal objetivo assegurar não só a sobrevivência das crianças, mas também a construção de corpos vigorosos e saudáveis.

A preocupação com a vigilância médica das crianças – “As crianças do Parque Infantil são vigiadas sob o ponto de vista medical” (Anónimo, 1943, p. 12) – e com a limpeza do corpo – “é imprescindível termos ao nosso alcance os meios de podermos dar às crianças todos os cuidados de limpeza higiénica, de que quase todos tanto carecem” (Guerra, 1929, p. 4) – são indicadores da prevalência da ideia de que, como afirma o pedagogo Faria de Vasconcelos (1924, p. 2), a “cultura física e a higiene devem ter um papel preponderante” nestas instituições.

O facto de se atribuir tanta importância aos cuidados com o corpo não significa, contudo, que o desenvolvimento intelectual seja desprezado. Pelo contrário, os exercícios que têm como finalidade exercitar o corpo, a que é dada particular

importância nestas instituições, tais como, por exemplo, os jogos, são visto como um poderoso auxiliar do desenvolvimento intelectual. Como afirma Maria da Natividade Correia (1949, p. 6), citando Rousseau:

Quereis cultivar a inteligência dos vossos alunos, cultivai então as forças que ele deve governar. Exercitar-lhes continuamente o corpo; que ele trabalhe, actue, corra, grite; que ele esteja sempre em movimento... É um erro lamentável julgar que exercício do corpo incomoda as operações do espírito, como se estas duas acções não devessem actuar em conjunto.

Ao assegurar e promover o desenvolvimento integral da criança - físico, intelectual e moral - a frequência de instituições de educação de infância irá também contribuir para que as crianças cheguem mais bem preparadas à escola primária.

“A nossa escola infantil será muito mais eficiente se a anteceder a ‘escola maternal’, a escola infantil”. A frequência de instituições de educação de infância é apresentada como uma mais valia para o futuro percurso educativo da criança, designadamente no que diz respeito ao nível educativo que se lhe segue, a escola primária. Para além de permitir “entregar à escola as crianças sadias do corpo e com a inteligência forte e desenvolvida” (Ferreira, 1882, p. 3), a educação de infância é entendida como um *regime preparatório* para o “regime severo, de ocupações sujeitas a horários, a exercícios e estudos (...) mecanicamente executados” (Lima, 1924, p. 246) e, simultaneamente, pelos conhecimentos que são transmitidos às crianças, como um elemento facilitador das aprendizagens que terão posteriormente que realizar: “Uma vez habituada a estar na escola e possuindo já uma soma considerável de conhecimentos variados, a criança atinge os sete anos com um grande desejo de saber e aprenderá com extrema facilidade a leitura, a escrita e o desenho” (Soares, 1929, p. 2).

Podemos então afirmar que a principal função das instituições de educação de infância é a promoção do desenvolvimento moral, físico e intelectual da criança, não só em benefício da criança, mas também da sociedade. Contudo, para que tal aconteça duas condições são necessárias: (1) que as crianças sejam educadas num ambiente especialmente preparado para tal e (2) que essa educação seja assegurada por pessoal especializado.

O Que Será Mais Útil e Proveitoso Para a Criança, a Educação Feita em Casa pela Mãe ou a Educação em Instituições Adequadas e com Pessoal Especializado?

Reivindicando para a Pedagogia o estatuto de ciência, os colaboradores das revistas pedagógicas reclamam para a infância a necessidade de uma educação *racional e metódica*, moldada “na própria natureza da personalidade humana e em harmonia com a sua evolução física” (Anónimo, 1885, p. 69). Tal só é possível, na opinião da maioria dos autores dos textos analisados, se a educação das crianças mais pequenas for realizada num ambiente especialmente preparado, em que a sua natureza infantil é respeitada, ou seja, em instituições de educação de infância. Como afirma o pedagogo Adolfo de Lima (1924, p. 254): “Para se fazer uma educação conforme as indicações das Ciências da Educação e as exigências de um ideal pedagógico humano, tem que se criar e desenvolver a educação infantil ou pré-escolar e fundar os necessários órgãos ou estabelecimentos educativos”.

Subjacente a esta preocupação está a ideia de que a criança em idade pré-escolar não pode ser submetida aos mesmos métodos educativos do que as crianças mais velhas, ou seja, de que esta faixa etária, devido às suas características específicas, necessita da aplicação de metodologias concebidas especialmente para a sua educação. É neste contexto que surgem referências a Pestalozzi (e.g. Anónimo, 1885, 1887; Raposo, 1882) e a Froebel (e.g., Anónimo, 1885, 1924a, 1943; Correia, 1946; Júnior, 1922; Magalhães, 1924; Ramos, 1942; Raposo, 1882), na década de 1880-1890, a que se vêm juntar, nas décadas de 20 e 40 do século passado, as referências a Decroly (e.g. Lima, 1924; Pereira, 1943; Vasconcelos, 1924), mas sobretudo a Maria Montessori e às suas *Casa dei Bambini* (e.g., Anónimo, 1924b, 1943; Correia, 1946; Pereira, 1943; Pomarici, 1924; Soares, 1929; Vasconcelos, 1924).

São ainda de salientar, nos anos 40, as menções ao método João de Deus (e.g. Anónimo, 1944), considerado, por alguns autores, como o método nacional para a educação de infância:

dato que sendo portuguesas as crianças naturalmente a cuidar em Portugal, julgo ser um erro adoptar por um qualquer método estrangeiro que talvez não esteja absolutamente de acordo com a sensibilidade nacional dos pequeninos seres a quem ele for imposto. (Figueiredo, 1945, p. 14)

Apesar de existirem diferenças entre os diversos métodos referidos, possuem, contudo, uma característica comum: a percepção de que este ensino deve centrar-se na criança e adaptar-se às características próprias desta faixa etária.

“O objectivo fundamental destas escolas é a criança”. Percepcionada como “uma pré-educação. A passagem branda, carinhosa, da criança, dos joelhos da mãe, para os braços do professor” (Passo, 1921b, p. 263), a educação de infância formal diferencia-se da escola primária, entre outros aspetos, pela inexistência de programas, pela flexibilidade de horário – “não podemos aceitar horário nem programa numa escola infantil, aliás perderia o cunho de maternal que deve ter para se tornar numa escola no verdadeiro sentido da palavra” (Guerra, 1929, p. 5) - assim como pela importância atribuída à atividade lúdica. Como afirma Adolfo Lima (1924, p. 246) a educação de infância:

visa preparar e encaminhar as crianças para a vida futura e iniciá-las *dentro da sua actividade lúdica*, e sem esforço, na cultura dos hábitos higiénicos, estéticos, mentais e sociais, sem que para tal se faça uma educação sistematizada e se façam discursos de ciência ou de moral.

Defensores das teorias de Froebel, na década de 80 do século XIX, a partir da década de 20 surgem referências a Maria Montessori, sendo ainda visível, nos anos 20 e 40 do século passado, a influência de outros teóricos pertencentes ao movimento da Educação Nova, como, por exemplo, Decroly, designadamente, na referência aos centros de interesse como ponto de partida para a realização das atividades quotidianas: “O programa, o horário, o regulamento de cada dia, na escola infantil é sempre o modo como as crianças aceitam, assimilam, ou modificam os assuntos do *centro de interesses* que se marcou para esse dia” (Lemos, 1924, p. 213).

Tendo na base uma visão maturacionista do desenvolvimento – “Temos de encarar como um ser que tem o seu desenvolvimento natural como qualquer outro ser” (Gomes, 1946, p. 8) – é atribuído ao meio um papel determinante no desenvolvimento da criança. Como afirma a professora Angélica Guerra (1929, p.X):

“a criança normal se desenvolve, no fundo, só, e o que é preciso antes de tudo é colocá-lo num meio próprio para satisfazer os seus interesses, as suas necessidades de curiosidade e movimento”.

Para que a criança se desenvolva e realize todas as suas potencialidades é essencial que o adulto respeite a atividade espontânea da criança, considerada uma forma de auto-educação (e.g. Anónimo, 1928; Pomarici, 1924). À professora de ensino infantil cabe o papel de observadora atenta da criança, condição essencial para que possa dispor o meio de forma a que a esta aí encontre forma de satisfazer as suas necessidades, condição indispensável para a promoção do seu *natural* desenvolvimento: “Deve ser a professora bastante respeitosa das acções infantis, observar pacientemente os seus trabalhos voluntários, auxiliar mais que encaminhar, não contrariando nunca o equilíbrio das circunstâncias que tendem para a formação da vida interna” (Pomarici, 1924, p. 64).

Outro aspeto salientado é a necessidade de adequar o espaço e dos materiais à dimensão a criança, pois só assim esta conseguirá realizar as atividades de forma autónoma:

Como a criança, quando nasce, encontra um mundo organizado por adultos e para adultos, onde tem de viver, torna-se absolutamente necessário prepararlhe um meio apropriado, expressamente criado para ela e só para ela, em que o mobiliário e todos os objectos de uso próprios estejam em proporção ao seu tamanho, eximindo-a, desta maneira, a tarefas superiores às suas forças e diligenciando tornar proveitoso e possíveis os seus esforços (Pereira, 1943, p. 14)

A percepção da criança como um ser que se desenvolve naturalmente através da sua atividade espontânea está ainda na origem da condenação de qualquer tipo de precocidade, concebida não só como completamente desnecessária – “encher a cabeça de noções que ela não pode assimilar completamente, nada adianta” (Brasset, 1929, p.1) -, mas inclusivamente como prejudicial para o desenvolvimento da criança: “no pequeno cérebro em formação, muitas vezes ficam atrofiadas as faculdades embrionárias da inteligência, porque é demasiadamente acelerada a marcha que se pretende dar ao seu desenvolvimento” (Mendes, 1948, p. 8).

Percecionada como um “ser curioso, movimentado, predominantemente sensorial” (Lima, 1924, p. X), entende-se que a educação realizada em instituições de educação de infância deve ser, como afirma Adolfo Lima (1924), uma “Educação *pelos* sentidos”. Partindo do princípio, defendido por Montessori, de que “nada está na inteligência que não tenha estado nos sentidos” (Gomes, 1946, p. 8), a educação sensorial permite, numa idade que se considera que a criança ainda não está apta para realizar raciocínios abstratos – “a idade do raciocínio não é a da Escola Infantil” (Gomes, 1924, p. 228) - desenvolver as capacidades perceptivas, “a atenção, a observação e a reflexão” (Pereira, 1924, p. 212).

Entre as ocupações que facilitam a educação sensorial são de destacar, pela importância que lhes é atribuída, os trabalhos manuais (e.g. Gonçalves, 1926; Mendes, 1948). Como explica Álvaro Viana de Lemos, num artigo intitulado *O trabalho manual na educação infantil*, “Sem essas ocupações manuais variadas e bem escolhidas nunca é possível fazer uma boa educação dos sentidos” (1924, p. 213).

Estamos assim perante a defesa de modelos pedagógicos centrados na criança, onde a observação do seu comportamento desempenha um papel central, uma vez que é partir desta que a intervenção educativa é concebida, profundamente influenciados

pelas ideias oriundas do movimento da Educação Nova e, portanto, por uma concepção rousсенiana da criança. Como afirma Virgínia Jardim Gomes (1946, p. 8) “a escola criada para esta idade é baseada na natureza do indivíduo e nas suas necessidades psicológicas”, passíveis de serem conhecidas através da observação e do estudo atento da criança.

As instituições de educação de infância transformam-se, assim, em estabelecimentos educativos, com um método próprio, mas também em *laboratórios psicológicos*, onde a criança é estudada, observada e analisada e, conseqüentemente, onde a infância é permanentemente construída:

A criança na escola deve ser um objecto de observação em todas as manifestações da sua actividade mental. É por meio da observação contínua do mestre sobre o aluno que melhor e mais seguramente poderá o professor fazer da sua escola um laboratório psicológico onde, a todos os momentos, estude a criança, pois que desse aturado estudo terá tudo a ganhar e nada a perder, tanto mais que não se pode verdadeiramente ensinar sem se conhecer profundamente quem se ensina.

A criança na escola infantil pode ser mais atentamente observada do que na escola primária. (Oliveira, 1928, p. 1)

A necessidade de criar um ambiente *cientificamente organizado*, no qual as necessidades naturais da criança sejam satisfeitas, assim como o facto de se considerar que esta é uma fase da vida, como anteriormente referido, especialmente permeável e influenciável, requer que a educação das crianças mais pequenas seja entregue a pessoas convenientemente preparadas. Como afirma Cardoso Júnior (1992, p. 305): “se é um crime entregar crianças a um mau professor, mais grave é esse crime entregar-lhas na idade em que a escola infantil as recebe, pelas conseqüências que podem advir para a saúde mental dos pequeninos”.

Neste sentido, os autores vão indicar quer os conhecimentos que uma professora de ensino infantil deve possuir, quer as características pessoais consideradas necessárias para um adequado desempenho desta função.

“Porque a missão da professora do ensino infantil é muito mais delicada, mais delicada e consciente deve ser a sua preparação”. A preocupação com a formação das *jardineiras* ou *professoras de ensino infantil* é particularmente evidente a partir da década de 20, designadamente através da especificação do conjunto de conhecimentos que estas devem adquirir. Qualidades como “o carinho, a bondade, a intuição educativa e até o *estágio*” não bastam, a estas profissionais é exigida uma preparação científica e pedagógica que envolve “o conhecimento completo dos princípios de Pestalozzi e de Froebel e o das leis que presidem ao desenvolvimento psíquico e fisiológico das criancinhas. É preciso ler Claparède, Yoteiko, Binet, Weber, Perez, Montessori, assistir a experiências de laboratório” (Júnior, 1922, p. 305).

A tal não será alheio o desenvolvimento e a tentativa de implantação, em Portugal, de modelos pedagógicos adequados a este nível de ensino, que exigem, da parte de quem os aplica, conhecimentos quer na área da pedagogia, quer da psicologia infantil. Como afirma Pomarici, num artigo acerca do Método Montessori, “aquela condição de liberdade exige não só o material adequado, mas uma nova preparação da professora” (1924, p. 64).

É ainda de destacar a atribuição, a este nível educativo, de um *cunho maternal* (Guerra, 1929), que se traduz na criação de uma ambiência “afectuosa e indulgente,

impregnada de um grande sentimento maternal” (Lima, 1924, p. 251). Para tal será necessário que, para além de possuírem conhecimentos de psicologia infantil, aqueles que estão encarregues da educação das crianças mais pequenas possuam ou desenvolvam um conjunto de qualidades, tais como a paciência e o carinho. Ao considerar estas qualidades essenciais para o exercício da profissão de *jardineira*, *professora de ensino infantil* ou *educadora de infância*, múltiplas denominações utilizadas para designar aquelas que se dedicam à educação das crianças mais pequenas, os autores estão a contribuir para que esta seja considerada uma profissão exclusivamente feminina. Como afirma Cardoso Júnior (1922, p. 305) esta é uma missão que “só à mulher, com a sua ternura, o seu instinto maternal, o seu paciente carinho pode ser confiada”.

A ênfase na função educativa das instituições, acompanhada da equiparação da educação de infância a uma ciência, com uma metodologia própria, que só pode ser exercida por *educadores especializados* (Gomes, 1946), abre as portas, na década de 40, a um novo público, as crianças oriundas das classes média e alta.

Há Tanto Que Fazer Ainda Para Que a Mulher Portuguesa Tenha Mais Tempo Para Sentir a Vida

A perceção das instituições de educação de infância como estabelecimentos educativos torna-as atrativas aos olhos das mulheres pertencentes às classes mais favorecidas que começam, na década de 40, a reivindicar a criação de instituições de educação de infância onde possam deixar, pelo menos durante parte do dia, os seus filhos.

“Essas mulheres que todo o dia trabalham, mesmo sem abandono do lar, que tempo e atenção podem dispensar aos filhos pequenos?”. O reconhecimento da função educativa das instituições de educação de infância pelas mães, designadamente daquelas que escrevem para a revista *Os Nossos Filhos*, emerge nos anos 40 do século XX.

Invocando como argumento a importância da educação de infância para o desenvolvimento da criança, as mulheres reclamam, elas próprias, a criação de instituições de educação de infância para os seus filhos, alegando motivos como a necessidade ou o desejo de exercer uma profissão – “eu desejo e necessito empregar-me” (Anónimo, 1947b, p. 10) -, ansiar ter algum tempo livre, “para cuidar de si física ou intelectualmente” (Bérrio, 1947, p. 24), ou algum alívio no trabalho doméstico, como a mãe que escreveu a carta que a seguir se transcreve:

Sou casada e mãe de quatro filhos, dois mais velhos de 4 e 5 anos. Felizmente não preciso de trabalhar para os sustentar, mas em casa tenho bastante trabalho com eles. Precisava dumhas horas de descanso, e isso só me seria possível se aqui perto houvesse um jardim-escola que recebesse crianças em idade pré-escolar. Mas não há nada e faz muita falta. Para mim seria um descanso e para eles esplêndido, porque se habituavam de pequeninos a uma certa disciplina que se consegue melhor fora de casa no meio de outras crianças, e aos poucos iam aprendendo certas coisas que os educam e os interessam sem cansar. (Paz, 1946, p. 24).

Para tal também poderá ter contribuído a universalização do discurso acerca da incapacidade dos pais para educarem convenientemente os seus filhos,

intimamente relacionado com a defesa de uma educação racional e científica da criança, que, na década de 40, se estende a todas as classes sociais:

A mãe culta, saberá que o amor que tem aos filhos não substitui os conhecimentos necessários para educar, como não substitui a ciência do médico quando a criança adoce. E porque o seu amor é um amor esclarecido, de boa vontade entrega o filho, a quem, melhor do que ela, possa orientar o seu desenvolvimento. (Anónimo, 1946, p. 3)

Concebidas para acolher sobretudo as crianças das classes mais desfavorecidas, é notório sobretudo nos discursos acerca da institucionalização da educação de infância publicados na revistas *Os Nossos Filhos*, uma revista editada por uma mulher, Maria Lúcia Namorado, e dirigida às mulheres da classe média, uma tentativa no sentido de alargar o público-alvo destas instituições, a que as mães, como podemos ver pelo excerto da carta acima transcrita, parecem aderir.

Podemos então afirmar que concebidas, inicialmente, como instituições de cariz assistencial, em que predominam as funções sociais, e destinadas a um público muito específico, as crianças das classes mais desfavorecidas, as instituições de educação de infância rapidamente se transformam em instituições educativas, com métodos pedagógicos próprios, onde se assegura não só o desenvolvimento moral e físico das crianças, mas também o seu desenvolvimento intelectual, o que as torna mais atrativas aos olhos de novos públicos, designadamente junto das classes mais favorecidas.

Conclusão

Escritos, na sua maioria, por médicos e professores, os textos analisados permitiram identificar um conjunto de argumentos utilizados para justificar a necessidade de criar instituições de educação de infância, entre o último quartel do século XX e os anos 50, em Portugal, que têm em comum a perceção da criança como um ser vulnerável, que necessita, por esse motivo, de ser protegido das influências nefastas ao seu desenvolvimento. A educação de infância assume, assim, uma dupla finalidade, que irá perdurar até aos dias de hoje: por um lado, temos a defesa da criação de instituições de educação de infância com base na sua função social, inseridas numa estratégia mais ampla de moralização e civilização das classes populares e, por outro, a invocação de argumentos psico-pedagógicos, relacionados com uma conceção da educação de infância como promotora do desenvolvimento físico, intelectual e moral das crianças, o que será alcançado através da utilização de método pedagógicos concebidos especialmente para esta faixa etária, marcadamente influenciados pelas teorias oriundas do movimento da *Educação Nova*. Gostaríamos de salientar que, embora diferentes entre si, estas duas conceções de educação de infância têm subjacente um objetivo comum: a melhoria da sociedade a partir da intervenção junto daqueles que são considerados os seus elementos mais *maleáveis* e vulneráveis, as crianças em idade pré-escolar.

Referências bibliográficas

Alberty, R. R. (1922). Problema instante. *Revista Escolar*, 2(2), 33-45.

- Anónimo (1947a). A nossa creche. *O Centro de Assistência do Bombarral*, I(6), 2.
- Anónimo (1947b). Senhoras que têm filhos pequenos e estão empregadas. *Os Nossos Filhos*, 66, 24.
- Anónimo (1946). A mulher e a educação dos filhos. *Alma Feminina*, XXIX(15), 3-4.
- Anónimo (1944). Do presente... *Os Nossos Filhos*, 23, 10.
- Anónimo (1943). Mais um ano que passa... Mais um ano que vem... *A Saúde*, XIII (289 a 300), 1-24.
- Anónimo (1940). Festas comemorativas dos Centenários e da Rainha Santa. *A Saúde*, X(237/238), 3-5.
- Anónimo (1928). Educar. *Escola Açoreana*. I(23), 1.
- Anónimo (1925). Notas e críticas: O Instituto J. J. Rousseau. *Revista Escolar*, 5(4), 157-162.
- Anónimo (1924a). Augusto Guilherme Frederico Froebel. *Educação Social*, I(12), 196.
- Anónimo (1924b). Dra. Maria Montessori. *Educação Social*, I(12), 215.
- Anónimo (1887). Conferências pedagógicas. Soluções dos principais quesitos propostos e discutidos nas diferentes circunscrições e círculos escolares do reino e ilhas adjacentes no ano de 1887. *O Ensino*, 3(20), 317-319.
- Anónimo (1885). Froebel e os jardins de infância. *O Ensino*, I(5), 69-70.
- Apple, R. D. (2006). *Perfect motherhood: Science and childrearing in America*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Ariès, P. (1988). *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*: Lisboa: Relógio d'Água.
- Beatty, B. (1995). *Preschool education in América: The culture of young children from colonial era to the present*. New Haven: Yale University Press.
- Becchi, E. (1998a). Le XIX^e siècle. In E. Becchi & D. Júlia (Eds.), *Histoire de l'enfance en Occident: Vol. 2. Du XVII^{eme} siècle a nous jours* (pp. 147-223). Paris: Seuil.
- Becchi, E. (1998b). Le XX^e siècle. In E. Becchi & D. Júlia (Eds.), *Histoire de l'enfance en Occident: Vol. 2. Du XVII^{eme} siècle a nous jours* (pp. 358-433). Paris: Seuil.
- Bérrio, M. C. (1947). A situação da mulher portuguesa vista por uma dona de casa e mãe. *Os Nossos Filhos*, 67, 24.
- Boto, C. (2010). A invenção do Emílio como conjectura: Opção metodológica da escrita de Rousseau. *Educação e Pesquisa*, 36(2), 207-225.
- Brasset, C. (1929). A formação das Jardineiras da Infância e a Educação infantil na Alemanha. *Escola Açoreana*, II(27), 1.
- Brites, O. (2000). Crianças de revistas, 1930-1950. *Educação e Pesquisa*, 26(1), 161-176.
- Bustorf, M. E. (1942). Jardins infantis. *Os Nossos Filhos*, 3, 10.
- Cabete, A. (1928). O ensino da puericultura na escola infantil. *Alma Feminina*, XII(2), 10-13.
- Caetano, M. (1944). Assistência social. *Revista Portuguesa de Pediatria e Puericultura*, VII(4), 138-141.
- Candeias, A. (2005). Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal. *Análise Social*, XI(176), 477-498.
- Cirne, J. (1925). Pelas crianças. *Educação Nova*, 13, 4-5.
- Correia, A. (1946). Por que não criamos Parques Infantis? *Saúde e Lar*, 26, 8-9.
- Correia, M. N. (1949). Dos 3 aos 6 anos. *Os Nossos Filhos*, 6.

- Cunningham, H. (1995). *Children and childhood in western society since 1500*. Singapore: Pearson Education.
- Dunne, J. (2006). Childhood and citizenship: A conversation across modernity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 5-19.
- Ferreira, A. G. (2000). *Gerar Criar Educar: A criança no Portugal do Antigo Regime*. Coimbra: Quarteto.
- Ferreira, M. M. (2000). *Salvar os corpos, forjar a razão: Contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social, 1880-1940*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ferreira, T. (1882). Escolas infantis ou jardins de Froebel: Apontamentos para a sua história em Portugal. *Froebel*, I(1), 2-3.
- Figueiredo, F. T. (1945). É preciso multiplicar por todo o país os Jardins-Escola João de Deus. *Os Nossos Filhos*, 2(34), 14-15.
- Freitas, L. B., Sheldon, T. L., & Tudge, J. R. (2008). Conceptions of US and Brazilian early childhood care and education: A historical and comparative analysis. *International Journal of Human Development*, 32(2), 161-170.
- Frijhoff, W. (2012). Historian's discovery of childhood. *Paedagogica Historica*, 48(1), 11-29.
- Gomes, J. F. (1977). *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gomes, V. J. (1946). Breves considerações sobre a segunda infância. *Os Nossos Filhos*, 45, 8.
- Gonçalves, C. (1926). Trabalhos manuais nas classes infantis. *Educação Social*, III(8), 245-246.
- Gonçalves, C. (1924). Ortofrenia infantil: As tendências estéticas, sociais e morais. *Educação Social*, I(12), 225-228.
- Gouvea, M. C. (2008). Discursos, saberes e poder: estudo de escritas de professores e especialistas nas revistas educacionais portuguesas (1880-1900). *Revista Portuguesa de Educação*, 21(2), 91-114.
- Guerra, A. M. (1929). Um acontecimento pedagógico. Conferência realizada no Ateneu Comercial de Ponta Delgada pela Prof. D. Angélica Moreira Lopes A. da Guerra sobre o tema Educação Infantil. *Escola Açoreana*, II(32), 3-5.
- Hardyment, C. (2008). *Dream babies: Child care advice from John Locke to Gina Ford*. London: Frances Lincoln.
- Hendrick, H. (1999). Constructions and reconstructions of british childhood: An interpretative survey, 1880 to the present. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 34-62). London: Falmer Press.
- Hofstetter, R. (2012). La transformation de l'enfant en écolier (du 19 au milieu du 20 siècle): Les "eurêkas" des sciences de l'homme naissantes, entre scientisme et romantisme: un "naturalisme" de l'enfance. *Paedagogica Historica*, 48(1), 31-50.
- Hulbert, A. (2004). *Raising America: Experts, parents and a century of advice about children*. New York: Vintage Books.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (2002). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jenkins, C. (2000). New education and its emancipatory interests (1920-1950). *History of Education*, 29(2), 139-151.
- Jenks, C. (2005). *Childhood*. London: Routledge.
- Júnior, C. (1922). Ensino infantil. *Revista Escolar*, 2(11), 305-306.
- Knibiehler, Y. (2000). *Histoire des mères et de la maternité en Occident*. Paris: PUF.
- Lima, A. (1924). Educação pré-escolar. *Educação Social*, I(13/14), 246-254.

- Lemos, A. V. (1925). A educação infantil em Portugal. *Educação Social*, II(8), 239-242.
- Lemos, A. V. (1924). O trabalho manual na educação infantil. *Educação Social*, I(12), 213-214.
- Losa, I. (1949). Parques infantis. *Os Nossos Filhos*, 83, 6.
- Luc, J. N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIX siècle: De la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris: Belin.
- Luc, J. N. (1982). *La petite enfance à l'école, XIX-XX siècles: Textes officiels présentés et annotés*. Paris: INRP.
- Magalhães, B. T. (1924). Educação infantil. *Educação Social*, I(10), 170-171.
- Martins, A. (2008). "Vamos criar seu filho": Os médicos puericultores e a pedagogia materna no século XX. *História, Ciência e Saúde*, 15(1), 135-154.
- May, H. (2006). 'Being Froebelian': An antipodean analysis of the history of advocacy and early childhood. *History of Education*, 35(2), 37-41.
- Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. In U. Flick, E. V. Kardof, & L. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 266-269). London: Sage.
- Mendes, M. J. (1948). O ensino infantil: Necessidade do seu restabelecimento. *Os Nossos Filhos*, 74, 8.
- Miranda, F. P. (1924). A educação física na escola infantil. *Educação Social*, I(12), 197-203.
- Moreira, M. V. (1941). Dispensários de puericultura: Da sua finalidade e construção. *Revista Portuguesa de Pediatria e Puericultura*, IV(5), 210-229.
- Morgan, K. (2002). Forging the frontiers between state, church, and family: Religious cleavages and the origins of early childhood education and care policies in France, Sweden, and Germany. *Politics & Society*, 30(1), 113-148.
- Nóvoa, A. (2000). Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: Dez digressões sobre um programa de investigação. In A. Nóvoa & J. Schriewer (Eds.), *A difusão mundial da escola* (pp. 121-142). Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. et al. (1997). A imprensa de educação e ensino: Conceção e organização do repertório português. In D. B. Catani & M. H. Bastos, *A educação em revista: A imprensa periódica e a História da Educação* (pp. 11-31). São Paulo: Escrituras.
- Nóvoa, A. (Org.) (1993). *Imprensa de educação e ensino, repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Nutbrown, C., Clough, P., & Selbie, P. (2008). *Early childhood education: History, philosophy and experience*. London: Sage.
- Ó, J. R. (2003). *O governo de si mesmo: Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, M. C. (1928). A criança na escola: Sua iniciação na sociedade; sua concepção psicopedagógica; ideias modernas sobre a criança. *Escola Açoreana*, I(13), 1.
- Passos, H. (1921a). Cartas na mesa... *Revista Escolar*, 2, 33-38.
- Passos, H. (1921b). Plano da reforma do ensino público na província de Moçambique. *Revista Escolar*, 9, 263-270.
- Pato, I. J. B. (1920). Escolas maternas. *Revista de Assistência*, I(3), 4-5.
- Paz, M. (1946). Sem título [carta ao editor]. *Os Nossos Filhos*, 51, 24.
- Pereira, C. D. (1943). Educando para a vida. *Saúde e Lar*, 7, 13-14.
- Pereira, J. (1924). A modelação nas classes infantis. *Educação Social*, I(12), 209-212.
- Pomarici, D. (1924). Método Montessori. *Revista Escolar*, 4(2), 64-66.
- Ramos, J. D. (1942). Sem título. *Os Nossos Filhos*, 1, 10.

- Raposo, S. (1882). Os jardins de infância de Froebel. *Froebel*, 1(1), 4-6.
- Reynaud, A. (1924). Escolas infantis. *Educação Nova*, I(4), 11-13.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruby, F., & Garcia, B. (2012). The photography and propaganda of the Montessori method in Spain. *Paedagogica Historica*, 48(4), 571-587.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Singer, E. (2005). The liberation of the child: A recurrent theme in the history of education in western societies. *Early Child Development and Care*, 175(6), 611-620.
- Soares, E. (1929). Ensino moderno. *Escola Açoreana*, II(28), 1-2.
- Sobe, N. (2010). Concentration and civilisation: Producing the attentive child in the age of Enlightenment. *Paedagogica Historica*, 46(1), 149-160.
- Taylor, A. (2011). Reconceptualizing the 'nature' of childhood. *Childhood*, 18(4), 420-433.
- Telles, J. J. S. (1883). As excursões escolares. *Froebel*, 2(14), 105.
- Vasconcelos, F. (1924). Bases para a criação de um jardim de infância (tipo municipal). *Educação Nova*, I(2), 2-3.
- Vasconcelos, J. F. (1946). A família e a educação. *Os Nossos Filhos*, 2(47), 7.