

Carla Isabel Franco da Cruz Cardoso Vilhena

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
EM PORTUGAL (1880-1950)

Universidade de Lisboa
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Lisboa 2002

Carla Isabel Franco da Cruz Cardoso Vilhena

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
EM PORTUGAL (1880-1950)

Dissertação de mestrado em Ciências da
Educação - especialidade em História da
Educação -, apresentada à Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação, sob
a orientação do Prof. Doutor António Candeias

Universidade de Lisboa
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Lisboa 2002

RESUMO

A institucionalização da criança em idade pré-escolar só recentemente se constituiu em objecto de estudo da História da Educação, sendo poucos os estudos realizados acerca desta temática em Portugal. Partindo do princípio de que, por um lado, a preocupação com a educação formal da criança em idade pré-escolar está intimamente relacionado com as (re)construções dos conceitos de família, de maternidade e de infância e, por outro, de que o processo de institucionalização da educação pré-escolar se insere num movimento mais vasto de institucionalização da educação, constitui objectivo desta dissertação a *análise do processo de institucionalização da educação pré-escolar em Portugal*, entre 1880 e 1950. Para tal recorreu-se à análise de conteúdo de artigos, publicados na imprensa pedagógica, sobre a educação pré-escolar. Os dados assim obtidos foram analisados através de procedimentos quantitativos (análise de ocorrências e análise estrutural) e qualitativos (comparação vertical e horizontal das unidades de registo incluídas em cada categoria/subcategoria).

Os resultados obtidos permitem concluir que na origem das instituições de educação pré-escolar se encontram dois objectivos, que embora distintos estão intimamente relacionados: os objectivos sociais, centrados na família e na sociedade, e os objectivos educativos, centrados nas crianças. A prevalência de um determinado tipo de objectivos é determinante na forma como as instituições se organizam: de um lado, temos as instituições educativas, destinadas às crianças das classes mais favorecidas e onde predominam os objectivos educativos e, no outro, as instituições assistenciais, que têm como público-alvo as crianças pobres, filhas de mães trabalhadoras e onde são privilegiados os objectivos sociais. É ainda de referir que o processo de institucionalização da educação pré-escolar em Portugal se deve essencialmente à iniciativa privada, sendo o funcionamento das instituições assegurado por mulheres, pois a educação de infância é entendida como uma profissão feminina.

ABSTRACT

It was only in recent years that the institutionalization of preschool children became a research interest in History of Education, and consequently, in Portugal, studies in this field are still few. The main objective of this work *was to analyze the institutionalization of preschool education in Portugal*, between 1880 and 1950, taking into account that, on one hand, the concern with formal education of preschool children is closely related with the (re)constructions of family, maternity and childhood concepts, and that, on the other, the institutionalization of preschool education is part of a wider movement concerning the institutionalization of education in general. To achieve this objective a content analysis was performed on a selected group of preschool education articles from the Portuguese pedagogical press. The data obtained were subsequently analyzed using quantitative (occurrence and structural analysis) and qualitative (vertical and horizontal comparison of the record units included in each category and sub-category) procedures.

The present study revealed that there were two main purposes – distinct but closely related – underlying the creation of formal preschool education: (i) social purposes, centered on the family and the society; and (2) educational purposes, centered on the children. The predominance of a certain type of purpose determines the way in which the institutions organize themselves: on one hand, there are the educational institutions, aimed at children from the upper classes, where the educational objectives are prevalent, and, on, on the other, the welfare institutions, aimed at children from the working classes, where the social purposes are favored. In addition, this study shows that, in Portugal, the institutionalization of preschool education was due to private initiative, and the functioning of the institutions secured by women, for childhood education was viewed as a women's occupation.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor António Candeias, por me ter despertado para o mundo da história da educação, pelo apoio e incentivo constante, que em muito facilitaram a realização deste trabalho, e pelos e-mail-pergunta: “então?”.

Ao Professor António Nóvoa, pela disponibilidade demonstrada, por todas as sugestões e pela ajuda no processo de selecção das fontes.

Ao Professor Fernando Ribeiro Gonçalves, pelo apoio prestado e pelo cuidado em criar condições que, sem dúvida, facilitaram a conclusão deste trabalho.

Ao Luís Faísca, pela disponibilidade constante, pelo trabalho das texturas e das formas e pela ajuda preciosa na análise dos dados.

Ao meu irmão, João Miguel, pela fotocópias, pelos telefonemas e, sobretudo, pelo apoio incondicional demonstrado ao longo da realização deste trabalho.

À minha mãe, pela leitura atenta da dissertação, pelas correcções, pelo mecenato e pelas horas de baby-sitting indispensáveis para a conclusão deste trabalho.

Ao João, pelos inúmeros “*mãe, mãe*” que quebraram a solidão que um trabalho destes impõe.

Ao Luís, por tudo.

A todos, o meu obrigada

ÍNDICE

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	7
1. A família, a mãe e a criança.....	8
1.1. A família.....	8
1.1.1. A emergência do <i>sentimento de família</i> e a ascensão da família nuclear moderna.....	9
1.1.2. A família e o Estado.....	11
1.2. Papel da mulher na família: dona de casa e mãe.....	12
1.2.1. A mulher burguesa.....	15
1.2.2. A mulher das classes populares.....	17
1.3. A infância.....	19
1.3.1. A construção social da infância.....	20
1.3.2. A (re)construção da criança em idade pré-escolar.....	31
2. A emergência dos sistemas educativos contemporâneos e a institucionalização da educação pré-escolar.....	35
2.1 A formação dos sistemas educativos contemporâneos.....	37
2.1.1. Factores de emergência dos sistemas educativos contemporâneos...	39
2.2. A institucionalização da educação pré-escolar.....	43
2.2.1 A emergência da educação pré-escolar e as suas funções nas sociedades contemporâneas.....	46
2.2.2. Modelos pedagógicos e organizacionais: Froebel e Montessori.....	54

2.2.3. Actores: adultos e crianças.....	64
2.3. O caso português.....	67
CAPÍTULO III: METODOLOGIA.....	77
1. Questões de investigação.....	79
2. Fontes.....	79
2.1. Processo de selecção	81
3. Corpus documental.....	82
3.1. Constituição do <i>corpus</i> documental.....	83
3.2. Caracterização do <i>corpus</i> documental.....	84
4. Análise do <i>corpus</i> documental.....	86
4.1. Análise de conteúdo.....	86
4.2. Grelha de análise.....	87
4.2.1. Categoria <i>porque</i> : objectivos/funções atribuídos à educação pré- escolar.....	90
4.2.2. Categoria <i>como</i> : estratégias de organização das instituições de educação pré-escolar.....	94
4.2.3. Categoria <i>por quem</i> : responsáveis pela existência e/ou pelo funcionamento das instituições da educação pré-escolar.....	97
4.2.4. Categoria <i>para quem</i> : população-alvo.....	98
5. Tratamento e análise dos dados.....	99
5.1. Análise qualitativa.....	100
5.2. Análise quantitativa.....	108
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	103

1. Categorias.....	104
2. Categorias e subcategorias.....	107
2.1. Categoria <i>porquê</i> : objetivos/funções atribuídos à educação pré- escolar.....	107
2.2. Categoria <i>como</i> : estratégias de organização das instituições de educação pré-escolar.....	129
2.3. Categoria <i>por quem</i> : responsáveis pela existência e/ou pelo funcionamento das instituições da educação pré-escolar.....	148
2.4. Categoria <i>para quem</i> : população-alvo.....	157
CAPÍTULO V: CONCLUSÕES.....	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E FONTES.....	166
1. Referências bibliográficas.....	167
2. Fontes.....	180

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1: <i>Número de artigos por década e por periódico</i>	84
Quadro 2: <i>Número de artigos em que são referidas cada umas das categorias</i>	105
Quadro 3: <i>Número de artigos em que são referidas as subcategorias da categoria “porquê” (objectivos/funções da educação pré-escolar)</i>	108
Quadro 4: <i>Número de artigos em que são referidas as subcategorias da categoria “como” (estratégias de organização das instituições de educação pré-escolar)</i>	130
Quadro 5: <i>Número de artigos em que são referidas as subcategorias da categoria “por quem” (responsáveis pela existência e/ou pelo funcionamento das instituições de educação pré-escolar)</i>	149
Quadro 6: <i>Número de artigos em que são referidas as subcategorias da categoria “para quem” (público-alvo)</i>	158

ÍNDICE DAS FIGURAS

<i>Figura 1:</i> Grafo da árvore máxima das diferentes subcategorias que constituem a categoria <i>porquê</i> (objectivos/funções da educação pré-escolar).....	123
<i>Figura 2:</i> Grafo da árvore máxima das diferentes subcategorias que constituem a categoria <i>como</i> (estratégias de organização das instituições de educação pré-escolar).....	144

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

A dissertação, cuja apresentação aqui se inicia, tem como propósito a *análise do processo de institucionalização da educação pré-escolar em Portugal*. A escolha deste objecto de estudo deve-se, por um lado, a motivações pessoais, relacionadas com o facto de ter realizado o estágio de licenciatura numa instituição de educação pré-escolar, o que me levou a questionar o porquê de algumas práticas e, por outro, com a percepção da importância crescente que é atribuída à educação pré-escolar no seio do sistema educativo, revelada através do investimento público realizado, na última década, neste nível de ensino, que permitiu que a taxa de frequência, no que diz respeito às crianças entre os 3 e os 5 anos, passasse de 52%, no início dos anos 90, para 73%, em 2000/2001 (Azevedo, 2002).

O interesse político e social de que a educação pré-escolar tem vindo a ser alvo, está intimamente relacionado com o facto de a infância ter vindo a adquirir um espaço próprio na sociedade. A atribuição deste espaço traduz-se, por sua vez, no desenvolvimento de políticas, instituições e saberes que têm por objecto a criança e é consequência directa do desenvolvimento da "ideologia da criança como centro da sociedade" (M. M. Ferreira, 2000, p. 7), a que se tem assistido ao longo dos séculos XIX e XX.

Esta posição central que a criança tem vindo a ocupar progressivamente no seio da sociedade, e que levou Ellen Key a designar o século XX de *século da criança*, conduziu a um maior interesse pelo estudo infância e, entre outros aspectos, pela sua história.

Segundo Finkelstein (1996) é sobretudo a partir das décadas de 70 e 80 do século XX que a história da infância é alvo de uma maior atenção, de que são exemplo os trabalhos realizados por Becchi e Julia (1988); Cleverley e Phillips, (1986); Crubellier (1979); DeMause (1974); Graff (1995a); Hendrick (1999) e Somerville (1982), entre outros, acerca desta temática. De acordo com A. G. Ferreira (2000) a "existência ou inexistência do conceito de infância, as relações afectivas entre pais e filhos, a forma como as crianças eram tratadas, o lugar que ocupavam na escala social e os métodos de educação" (p. 18) têm, nas duas últimas décadas, constituído objecto de análise nesta área.

Simultaneamente, assiste-se a uma solicitude crescente em relação ao estudo da idade enquanto critério de classificação social (James & Prout, 1999) de onde deriva a preocupação com o estudo da construção da identidade da criança em idade pré-escolar (Chamboredon & Prévot, 1982; Hultqvist, 1998; Luc, 1989, 1990). Deste modo, e em consequência da importância atribuída à criança em idade pré-escolar no domínio da história, começam a surgir estudos sobre a sua escolarização, ou seja, sobre a criação e expansão das instituições de educação pré-escolar (Beatty, 1995; Catarsi, 1985; Luc, 1982, 1997; Wollons, 2000).

Segundo Väg (1991) o interesse crescente pela história da educação pré-escolar deve-se, pelo menos em parte, ao facto de este sector se ter convertido, actualmente, numa componente importante dos sistemas educativos e resulta da procura de respostas para os problemas com que a educação pré-escolar se debate actualmente, visível através da busca de uma identidade própria.

Apesar da solicitude existente em relação à história da institucionalização da educação pré-escolar, ou seja, à origem e desenvolvimento de instituições destinadas à educação/instrução das crianças antes da sua entrada na escola primária no domínio da história da educação, este tema começa a ser cada vez mais objecto de interesse. Tal poderá estar relacionado com o facto, referido por Hyner (citado em Nóvoa, 1996), de o campo de estudo da história da educação ter vindo a diversificar-se cada vez mais, actualmente “os historiadores da educação estudam as crianças mas também os adultos, os alunos e os professores, os fracos e os poderosos, a educação dentro e fora das escolas” (p. 428).

Dentro deste contexto, a análise das “atitudes sociais para com a infância, no estabelecimento da génese dos processos históricos que levaram à diferenciação da idade infantil e à construção de espaços institucionais para a clausura das crianças” (Ó, 1996, p. 526) tem vindo a constituir-se, no nosso país, em objecto de estudo da história da educação.

A maioria dos trabalhos realizados nesta área dizem respeito à assistência e protecção a órfãos e a expostos, sendo poucos os estudos realizados acerca da institucionalização da educação pré-escolar no nosso país. Contudo, são de realçar os trabalhos realizados por Gomes (1977), acerca da história da educação infantil em Portugal, por Cardona (1997), que procedeu análise do discurso oficial sobre a educação infantil e por M. M. Ferreira (2000), sobre a construção social da identidade da criança em idade pré-escolar e a sua conseqüente escolarização.

Deste modo, a escolha do tema deste trabalho - *institucionalização da educação pré-escolar em Portugal* - justifica-se pela escassez de trabalhos realizados sobre esta temática no nosso país, num momento em que a educação pré-escolar é cada vez mais uma educação desejada por todos e em que as crianças são alvo de "processos de institucionalização cada vez mais precoces" (M. M. Ferreira, 2000, p. 14).

Partindo da hipótese geral de que o processo de institucionalização da educação pré-escolar - intimamente relacionado com as (re)construções de que foram alvo, sobretudo ao longo dos séculos XVIII e XIX, os conceitos de família, de maternidade e de infância - só pode ser entendido enquanto parte de um movimento mais vasto de institucionalização da educação e da sociedade, indispensável à construção da modernidade, constitui objectivo desta dissertação, tal como foi anteriormente referido, a *análise do processo de institucionalização da educação pré-escolar em Portugal*, no período compreendido entre 1880 e 1950.

No que diz respeito aos limites temporais do nosso estudo, elegeu-se como limite inferior a década de 80 do século XIX por ser o momento em que "a infância emerge enquanto questão social" (M. M. Ferreira, 2000, p. 38) e em que, conseqüentemente, se começa a colocar o problema da sua educação. Como limite superior optou-se pela década de 40 do século XX, pois os anos 50 correspondem ao momento em que, em Portugal, se começa a construir uma *rede de educação pré-escolar*, estando concluído, ou em vias de conclusão, o *processo de institucionalização da educação pré-escolar*, objecto do nosso trabalho.

Parece ainda importante salientar que quando se utiliza o termo *educação pré-escolar* está-se a fazer referência à educação pré-escolar formal, realizada em instituições especialmente criadas para esse fim. A designação *crianças em idade pré-escolar* diz respeito, por sua vez, a crianças entre os 0 e os 6/7 anos de idade.

No que se refere à organização do trabalho, este encontra-se dividido em cinco capítulos – introdução; enquadramento teórico; metodologia; apresentação e discussão dos resultados e conclusões - que serão apresentados em seguida.

Relativamente ao enquadramento teórico, começa por se expôr, no primeiro ponto, a (re)construção social que os conceitos de família, maternidade e infância terão sofrido ao longo dos tempo e quais as implicações que daí advieram para a educação das crianças.

No segundo ponto aborda-se a questão da construção dos sistemas educativos contemporâneos e da institucionalização da educação pré-escolar, sendo expostas as questões relacionadas quer com a emergência dos sistemas educativos contemporâneos, quer com a emergência da educação pré-escolar. No que diz respeito a esta última são ainda referidas as suas funções sociais e/ou educativas, os modelos organizacionais seguidos e os actores, adultos e crianças, que deram corpo a estas instituições tentando-se perceber, deste modo, o porquê deste movimento de institucionalização das crianças mais pequenas, ou melhor, a que necessidades respondia; quais as funções que lhe são eram atribuídas; quais os seus modelos de organização e, por último, quem foram os principais actores deste movimento, fazendo aqui referência tanto àqueles que conceberam este tipo de instituições, como àqueles que nelas trabalharam e àqueles que nelas se educaram.

A metodologia utilizada para a prossecução deste estudo é exposta no terceiro capítulo. Proceder-se-á, então, à apresentação das questões de investigação, à descrição das fontes e do *corpus* documental, assim como do processo de constituição e análise desse mesmo *corpus*.

No quarto capítulo proceder-se-á à apresentação e à discussão dos resultados obtidos. Estes resultados derivam da aplicação de técnicas de análise de conteúdo a artigos, publicados em periódicos pedagógicos portugueses, sobre a educação pré-escolar.

O último capítulo será dedicado à apresentação das principais conclusões.

CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A família, a mãe e a criança

As concepções de família, maternidade ou infância que vigoram actualmente, no mundo ocidental, são produto de uma (re)construção destes conceitos ao longo do tempo, pois estas não constituem realidades naturais e universais, existentes desde sempre, mas sim realidades históricas sujeitas a variações sociais e culturais. Assim, a cada momento histórico correspondem determinadas concepções de família, maternidade e infância, modeladas pelas ideias filosóficas, políticas e religiosas predominantes, cujas raízes se encontram no passado e que, por sua vez, servirão de base para concepções futuras.

Serão apresentadas em seguida as principais (re)construções de que estes três conceitos foram alvo, no mundo ocidental, constituindo a emergência do *sentimento de família* e do *sentimento da infância*, tal como são definidos por Ariès (1973/1988), o nosso ponto de partida.

1.1. A família

Segundo Perrot (s.d./1990a) assiste-se, no século XVIII, à limitação da distinção entre público e privado, sendo o público considerado “como a ‘coisa’ do Estado” e o privado, objecto de uma revalorização, como “sinónimo de felicidade” (p. 17). Simultaneamente, a família é considerada como a célula de base da sociedade, como garantia da ordem e da moral social, sendo-lhe atribuídas as mais diversas funções:

Pedra angular da produção, ela assegura o funcionamento económico e a transmissão dos patrimónios. Célula da reprodução, ela fornece as crianças, às quais dispensa uma primeira sociabilização. Garantia da raça, vela pela sua pureza e saúde. Cadinho da consciência nacional, transmite os valores simbólicos e a memória fundadora. É criadora tanto da cidadania como da civilidade. (Perrot, s.d./1990b, p. 105)

Esta revalorização da família e do espaço doméstico, que se inicia no século XVIII e que tem o seu período áureo no século XIX é, simultaneamente, causa e consequência de uma transformação, quer na própria estrutura familiar, com a emergência da família nuclear moderna, quer no tipo de relação que os seus membros estabelecem entre si.

1.1.1. A emergência do *sentimento de família* e a ascensão da família nuclear moderna

Nos séculos XVI e XVII assiste-se, segundo Ariès (1973/1988), à emergência de um sentimento novo no interior da família nuclear, o *sentimento de família*, que tem origem num maior estreitamento dos laços entre pais e filhos, mais especificamente entre a mãe e os seus filhos. A família transforma-se assim num “lugar de afeição necessária entre os esposos e entre pais e filhos.” (p. 12)

No entanto, de acordo com Shorter (1975/1995), para que possamos falar da existência de uma família nuclear moderna, tal como a conhecemos actualmente, será necessário que a família se isole, surgindo o que designa de *domesticidade* e que define

como “a consciência que a família tem de si mesma enquanto unidade emocional preciosa que deve ser protegida com privacidade e isolamento do intruso exterior” (p. 244).

Para este autor na origem da transformação da família tradicional na família moderna encontra-se um *surto de sentimento*, sendo o sentimento entendido como “a disposição de reordenar os objectivos da vida de modo a que os laços emocionais com outras pessoas vão para o cimo da lista e objectivos mais tradicionais tomem o seu lugar mais abaixo” (Shorter, 1975/1995, p. 23). Este *surto* vai afectar três áreas: o namoro, com o surgimento do ideal do amor romântico; a relação mãe-filho, passando o bem-estar do bebé para o topo das prioridades materna; e, por último, as relações entre a família nuclear e comunidade em que esta se insere, com um progressivo isolamento da família face aos elementos exteriores e a consequente ascensão da *domesticidade*.

Surge então a família nuclear moderna, formada essencialmente em torno da relação mãe-bebé e que se caracteriza por “um sentimento especial de solidariedade que separa a unidade doméstica da comunidade circundante” (Shorter, 1975/1995, p. 221). Segundo Badinter (1980/s.d.) estamos perante uma nova forma de viver, centrada “no ‘interior’, no ‘dentro’, que mantém bem quentes os laços de afecto familiares” (p. 211), isto é, centrada na mãe que vê, deste modo, o seu papel sofrer uma valorização crescente.

Convém, no entanto, salientar que esta concepção moderna da família não surge ao mesmo tempo em toda a sociedade. Emergindo na burguesia acaba por se alargar, em finais do século XIX, a todas as classes sociais.

1.1.2. A família e o Estado

No início do século XIX, o espaço privado vai ser mais claramente definido em consequência do “desenvolvimento do espaço público” e da “politização da vida quotidiana” (Hunt, s.d./1990, p. 21). Esta invasão, pelo poder, do espaço privado, tem início com as tentativas de moralização e disciplinarização das famílias mais desfavorecidas, consideradas incapazes de desempenharem adequadamente o seu papel, designadamente em relação à criação/educação dos filhos.

O principal objectivo deste processo de disciplinarização, segundo Foucault (1975/1996), é reduzir a força do corpo como força política e maximizá-la como força útil encontrando-se intimamente ligado “aos imperativos económicos e políticos de uma nova ordem que se impunha” (p. 96). Procurava-se assim assegurar uma gestão e um controle mais efectivo dos indivíduos e, simultaneamente, favorecer a sua integração na nova ordem social através do governo das famílias, sobretudo das famílias populares.

No início do século XX presencia-se uma intervenção crescente, por parte de médicos, polícias e juízes, no seio do privado, justificada com base no “‘interesse pela criança’ que se dirige à criança como ser social” (Perrot, s.d./1990b, p. 116).

Segundo Bloch e Popkewitz (2000) a administração social sempre se preocupou com a família, o que surge como novidade no início do século XX é o aparecimento dos *registos de liberdade*, isto é, a questão da construção de um sujeito responsável e autónomo, traduzida “numa tendência para controlar os processos de mudança e produzir o progresso por intermédio de uma flexibilidade que tornava a pessoa objecto de

vigilância e sujeito do seu auto-controlo” (Rose, citado em Bloch & Popkewitz, 2000, p. 36)

1.2. Papel da mulher na família: dona de casa e mãe

No final do século XIX, como refere Corsini (1998), a vida pública e privada estão claramente separadas: por um lado, temos a vida social que decorre no exterior, 'reino' masculino e por outro, uma vida doméstica, que acontece no interior do lar, 'reino' da mulher. Esta percepção da mulher como especialmente apta para o privado e consequentemente inapta para a vida pública, é consensual “em quase todos os círculos intelectuais no final do século XVIII” (Hunt, s.d./1990, p. 49)

Esta ideia é reforçada, segundo Sohn (1991/1994), pelo discurso médico, iniciado no século XIX, acerca da criação/educação das crianças, cujo principal objectivo é a mobilização e o empenho das mães na luta contra a mortalidade infantil, defendendo que estas deveriam permanecer no lar, criando/educando os seus filhos, tarefa inconciliável com qualquer tipo de trabalho. Por sua vez, o medo do declínio demográfico (consequência não só das elevadas taxas de mortalidade infantil, mas também da difusão das ideias malthusianas); o surgimento de novas atitudes ideológicas no domínio da genética, como a eugenia, e o desenvolvimento de novas políticas sociais vão, simultaneamente, contribuir para que a mulher, sobretudo a mulher enquanto mãe, seja alvo de uma maior atenção.

Segundo Badinter (1980/s.d.) embora o estatuto da mulher na sociedade não tenha sofrido grandes modificações ao longo do século XVIII, o mesmo já não se pode dizer do estatuto da mãe. A transformação no estatuto da mãe torna-se visível nas numerosas obras, publicadas sobretudo a partir de finais do século XVIII, que defendem que a principal e a mais importante função da mulher é a maternidade e que contribuem para a emergência do mito do instinto maternal entendido como “o amor espontâneo da mãe pelo seu filho” (Badinter, 1980/s.d., p. 143) e, simultaneamente, para a (re)definição do conceito de amor maternal “como um valor ao mesmo tempo natural e social, favorável tanto à espécie como à sociedade” (Badinter, 1980/s.d., p. 143). A mesma autora refere ainda que a associação das palavras *amor* e *maternal* “significa não só a promoção do sentimento, mas também a da mulher enquanto mãe” (p. 143). Por sua vez o discurso médico, ao defender que a mulher é naturalmente apta para a maternidade, só se podendo realizar enquanto mãe, “produz o protótipo da mulher-mãe como o normal, o qual, ao estender-se a todo o universo feminino e social, tende a construir uma normatividade feminina” (M. M. Ferreira, 2000, p. 122).

Estamos perante uma (re)construção da imagem e do papel de mãe. Segundo Badinter (1980/s.d.) inicia-se a *era das provas de amor*, os filhos tornam-se os alvos privilegiados da atenção e do amor da mãe, estando esta disposta que fazer qualquer sacrifício necessário para assegurar o seu bem-estar. Um dos indícios desta disposição para o sacrifício é a vontade das mães em amamentarem elas próprias os seus filhos, assim como o abandono da prática do enfaixamento, ao mesmo tempo que se ia “instalando a ideia de que os cuidados e a ternura da mãe eram factores insubstituíveis para a sobrevivência e o conforto do bebé” (Badinter, 1980/s.d., p. 200).

Para Shorter (1975/1995) o ideal da *boa mãe* é uma invenção da modernidade. Segundo este autor, na sociedade tradicional, o desenvolvimento das crianças até aos 2 anos não era objecto de grande atenção nem de grandes preocupações enquanto que, na sociedade moderna, o bem-estar dos bebés é considerado, pela maioria das mães, mais importante do que qualquer outra coisa. Esta nova atitude face à criança, que surge primeiramente junto das classes médias, torna-se praticamente “universal” no início do século XX, momento em que “a indiferença para com a vida e a morte do bebé, quase universal um século antes, estava limitada a alguns lugares atrasados.” (p. 211). O discurso psicanalítico também contribuiu para “fazer da mãe a figura central da família” (Badinter, 1980/s.d., p. 293), aumentando a importância que lhe é concedida no processo de criação/educação dos filhos.

A partir do século XIX, segundo Badinter (1980/s.d.), as obrigações e os deveres das mães para com os seus filhos são alargados, em consequência de uma tomada de consciência “do poder da educação, do papel da família e do das mães” (Fraisie & Perrot, 1991/1994, p. 141), especialmente no que diz respeito à primeira infância. Assim, para além dos cuidados físicos, assegurar a educação moral e intelectual dos filhos, contribuindo assim para a formação de bons cidadãos, torna-se um dever/obrigação das mães. A novidade reside no facto de se considerar a mãe como a pessoa que melhor poderá desempenhar essa importante e árdua tarefa, devido ao *instinto maternal*. São muitos os pensadores do século XIX que defendem que “ninguém para além da mãe pode pretender ao título de educadora, conceito feminino por excelência, pois é o instinto maternal que guia infalivelmente as mulheres na sua tarefa educativa” (Badinter, 1980/s.d., p. 254).

Com a evolução do conhecimento científico e, mais concretamente, em consequência das descobertas efectuadas por Pasteur, tem início, por parte dos médicos, uma desvalorização da educação realizada com base no instinto maternal e a defesa da necessidade de educar as mães pois a “maternidade, mesmo nos seus aspectos mais carnis, exige doravante, dizem eles, uma cultura de origem erudita” (Knibiehler, 1991/1994, p. 382). A Puericultura “definida como a ciência de cuidar higiénica e fisiologicamente das crianças” vai promover a educação das mães, pois vê nesta “o mecanismo social privilegiado para desencadear uma cruzada civilizadora que se pretende não apenas curativa (a partir da Pediatria e centrada no indivíduo), mas preventiva, educativa e, portanto, interventiva (a partir da Puericultura, centrada no colectivo social)” (M. M. Ferreira, 2000, p. 88).

As mães são assim encorajadas a criar/educar os seus filhos segundo princípios cientificamente estabelecidos, perdendo a autoridade que até aí detinham neste domínio em favor dos profissionais, dos peritos (principalmente médicos, cientistas e trabalhadores sociais).

1.2.1. A mulher burguesa

Segundo Donzelot (1977/1986), desde os finais do século XVIII e durante todo o século XIX, assiste-se, por parte dos médicos, à elaboração de uma série de livros sobre a criação/educação da infância dirigidos essencialmente às famílias das classes mais favorecidas. O seu objectivo era transformar as atitudes das mães no que dizia respeito à criação/educação das crianças, envolvendo-as mais directamente neste processo e, ao

mesmo tempo, afastar desta tarefa as amas e os criados, tidos como influências perniciosas no desenvolvimento das crianças. As mães são assim intimadas, segundo Saraceno (1988/1995), não só a controlarem melhor as amas a quem entregam os seus filhos, mas também a renunciarem completamente a esta prática “não só em nome de uma maior segurança higiénico-sanitária, mas em nome de uma mais alta moralidade e responsabilidade materna.” (p. 133)

Shorter (1975/1995) afirma existirem, no século XIX, vários sinais que indicam, no que diz respeito às famílias burguesas, a ocorrência de uma melhoria na qualidade dos cuidados prestados às crianças pelas suas mães, interpretada por este autor como um progresso do *sentimento maternal*: a amamentação materna e o crescente abandono da prática de entregar as crianças a amas mercenárias; um número cada vez maior de obras publicadas sobre puericultura e higiene infantil dirigidas a estas público específico; uma maior preocupação com a saúde do bebé e o declínio na frequência dos internatos, sinal de que as famílias preferiam conservar os seus filhos junto de si. Martin-Fugier (s.d./1990), por sua vez, defende que é neste século que se assiste a uma contração da vida privada da família burguesa em torno da criança:

Depois do casamento, o tempo da vida privada é inteiramente virado para a criança. Deseja-se uma gravidez rápida, espera-se a chegada do bebé, faz-se o baptismo, vigia-se o crescimento, e depois leva-se a cabo a sua educação, a sua instrução e os seus lazeres. O ritmo de vida da célula familiar modela-se pela sua evolução. (p. 246).

Contudo, algumas destas mulheres são criticadas pela sua vida frívola, contrária à moralização e à racionalização de se pretendia impregnar a vida familiar. Segundo M. M. Ferreira (2000) seria necessário a estas mulheres “aprender as regras morais e os valores adequados para desempenhar condignamente o seu papel” (p. 196), nomeadamente, o seu papel de mãe, o que só seria resolvido através da educação.

A educação destas mulheres permitiria transformá-las não só em *boas mães*, mas, mais do que isso, em *mães educadoras* capazes de superar “os cuidados do corpo para se deter preferencialmente sobre a mente, construindo-a, trabalhando-a, formando-a moralmente, paciente e laboriosamente, com vista à sua plena integração social” (M. M. Ferreira, 2000, p. 200).

1.2.2. A mulher das classes populares

A figura da mulher trabalhadora surge com maior visibilidade no século XIX, como produto da Revolução Industrial. Tal não significa que as mulheres anteriormente não exerciam qualquer tipo de profissão, mas sim que a mulher trabalhadora passou a ser percebida “como um problema, um problema de criação recente e que exigia uma resolução urgente” (Scott, 1991/1994, p. 443). Segundo Corsini (1998) a atenção dos médicos, dos filantropos e dos políticos do século XIX, no que diz respeito ao trabalho feminino, vira-se cada vez mais para as consequências deste na sobrevivência das crianças.

Contudo, segundo Tilly e Scott (citados em Saraceno, 1988/1995) a maioria das operárias são jovens não casadas encontrando-se as mulheres casadas “naquela a que hoje se chamaria economia informal” (p. 34). Estas autoras defendem que a industrialização,

no que diz respeito às classes populares, deu origem a duas figuras complementares: o operário e a doméstica, “ainda que esta última se tenha desenvolvido mais lentamente como figura clara, bem definida, mantendo por muito tempo uma mistura de traços de trabalhadora irregular, precária, ou no domicílio.” (p. 36). Aquilo que se esperava das mulheres das classes populares, designadamente das mulheres casadas, era que fossem “boas *domésticas* com qualidades práticas” (Hall, s.d./1990, p. 75).

A partir da segunda metade do século XIX “a mulher do lar, a mãe dedicada” torna-se “o instrumento privilegiado da civilização da classe operária” (Donzelot, 1977/1986, p. 39), inserindo-se a sua educação, enquanto mãe e dona de casa, num projecto mais amplo de disciplinarização “em que normas de higiene e de alimentação se entrelaçam e confundem com normas de respeitabilidade” (Saraceno, 1988/1995, p. 136). O principal objectivo deste empreendimento seria, segundo Boltanski (1977), a regulamentação de todos os actos da vida, inclusivamente os mais íntimos e privados, aqueles que têm lugar no interior do lar.

Este processo está intimamente relacionado com a ideologia do maternalismo e com o processo de construção social da *boa mãe* que “deveria ser socializada para desenvolver capacidades práticas de acção que a desmultiplicassem como donas de casa, esposas e mães, à imagem e semelhança da mulher burguesa que se apresentava como o exemplo a seguir.” (Araújo, Steedman, citados em M. M. Ferreira, 2000, p. 195)

Estamos assim perante uma campanha de moralização e disciplinarização das classes populares que passa pela restauração da vida familiar, tida como a forma inicial e mais económica de assistência, e pela valorização do papel da mulher, considerada o principal agente de moralização nas famílias operárias.

No que diz respeito à criação/educação dos filhos, a intervenção junto das famílias populares, “passa por outros canais que não o da difusão de livros e o do estabelecimento de uma aliança orgânica entre família e medicina” (Donzelot, 1977/1986, p. 33) como acontece nas famílias burguesas, trata-se aqui de estabelecer uma vigilância directa que permita assegurar que as crianças são educadas segundo os preceitos científicos. Pretende-se assim assegurar, segundo Boltanski (1977), uma racionalização das condutas substituindo *maneiras de agir habituais* por *maneiras de agir obrigatórias* através de uma aculturação das classes populares aos valores defendidos pela burguesia.

Saraceno (1988/1995) defende que este *projecto educativo* só será interiorizado pelas famílias das classes populares “quando houver condições para uma vida doméstica verdadeira, e quando as possibilidades de garantir aos filhos uma vida melhor parecerem suficientemente realistas que encorajem o investimento neles, em vez da sua simples utilização dentro da solidariedade familiar” (pp. 136–137). Assim sendo, apenas são integrados pelas classes populares alguns “aspectos do discurso religioso ou laico que pareçam razoáveis e respondiam a certas necessidades, nunca tendo sido completamente assumida “a representação burguesa do modo de vida ideal” (Hall, s.d./1990, p. 73).

1.3. A infância

Embora a questão da maturidade física e psicológica das crianças seja um facto biológico, como já foi anteriormente referido, o modo como essa questão tem sido

percepcionada e compreendida é um facto cultural e, enquanto tal, sujeito a variações temporais e geográficas. É neste sentido que se pode falar, segundo Prout e James (1999), de uma construção social da infância.

O tempo, de acordo com James e Prout (1999), é um conceito central para a compreensão da infância, quer no que diz respeito à sua influência na construção social da infância, quer na determinação do tempo da infância, ou seja, na demarcação do limite etário para esta etapa da vida.

Segundo Archard (citado em M. M. Ferreira, 2000, p. 24) as concepções da infância podem variar, pelo menos, em três aspectos: nas suas fronteiras, ou seja, na determinação do seu início e do seu final; nas suas dimensões, podendo existir variações nas definições formuladas para este período de vida; e, por último, nas suas divisões, pois o período da infância “pode ser subdividido numa série de períodos diferentes”. Assim sendo “qualquer concepção da infância variará de acordo com o modo como as suas fronteiras são estabelecidas, as suas dimensões ordenadas e as suas divisões geridas”.

Corsini (1998) acrescenta ainda que a infância só adquire pertinência social quando lhe são atribuídas competências e papéis específicos.

1.3.1. A construção social da infância

Embora a infância comece a ser percepcionada como uma idade com características próprias no século XIII, só se pode falar do surgimento de um *sentimento da infância*, ou seja, da tomada de “consciência da especificidade infantil, essa

especificidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo do adulto jovem" (Ariès, 1973/1988, p. 182), a partir do século XVII.

A emergência do *sentimento de infância* está relacionada, segundo este autor, com dois acontecimentos: o aumento da frequência escolar e o surgimento da família conjugal moderna, mais centrada na criança e mais atenta às suas necessidades. No entanto, este não surgiu de um modo uniforme em toda a sociedade, "quando despertou fê-lo em benefício dos rapazes" (Ariès, 1973/1988, p. 94), mais especificamente, dos rapazes das classes médias, as primeiras crianças a serem escolarizadas, acabando por se difundir lentamente pelas restantes classes sociais.

Para Shorter (1975/1995) este é um sentimento que nasce na intimidade da família burguesa, no seio da relação mãe-bebê, traduzindo-se num refinamento da atenção e dos cuidados prestados às crianças pequenas. A emergência da família conjugal e sobretudo o desenvolvimento da intimidade doméstica permitem, segundo Luc (1997), uma crescente individualização da criança, indispensável à valorização da sua personalidade.

Cunningham (1995) defende que as mais importantes transformações relativamente às ideias acerca da infância têm lugar no século XVIII. De acordo com este autor parece encontrar-se neste século um grau de sensibilidade relativamente à infância que não existia nos séculos precedentes, o que se deve, pelo menos em parte, à secularização das atitudes relativas a esta, traduzida numa preocupação com o desenvolvimento da criança e no reconhecimento da sua individualidade. A infância passa, a partir de então, a ser percebida como uma fase da vida com valor próprio e não como uma simples etapa de preparação para a vida adulta.

A percepção da criança como um ser com características próprias conduz, neste século, a um debate sobre a sua natureza. Num pólo temos Rousseau e seus seguidores, para quem a criança é um ser *naturalmente bom* – o mal seria uma invenção da sociedade - cujo desenvolvimento se rege por leis que devem ser respeitadas (Hendrick, 1999) logo, para que a criança não seja corrompida pela sociedade, há que preservar a sua liberdade e respeitar as diferentes etapas do seu desenvolvimento. Rousseau defende assim a existência de uma natureza infantil específica, com predisposição para o bem e dotada de uma actividade intelectual autónoma (Luc, 1997) chamando a atenção, deste modo, tanto para a singularidade das características infantis como para o potencial das crianças (Baker, 1998).

No extremo oposto estão aqueles que, possuindo uma concepção teológica da infância, acreditam que a criança é um ser imperfeito, portadora do pecado original, consistindo a primeira tarefa educativa na dominação do carácter voluntarioso da sua vontade, através da subordinação desta à vontade dos adultos. São assim defendidas práticas educativas com base na restrição e na repressão da vontade das crianças, procurando-se, através da punição, estabelecer hábitos de obediência, auto-controle e disciplina (Cleverley & Philips, 1986).

A importância destas duas concepções da infância reside no facto de ambas terem implícita uma preocupação com a educação da criança, estando na origem daquilo que Ariès (1973/1988) designa de *ressurgimento das preocupações educativas*. O desenvolvimento da ideia de que as crianças deviam ser sujeitas a uma educação, a uma disciplina, vista por este autor como parte integrante das campanhas de ‘moralização da sociedade’ promulgadas pelos reformadores dos séculos XVI e XVII, contribuiu,

juntamente com o desenvolvimento da instituição escolar, para a emergência de um mundo específico da infância, separado do mundo dos adultos. Segundo Nóvoa (1987) o facto de a infância se tornar alvo de atenção e preocupação por parte dos adultos vai ter como consequência o "desenvolvimento das preocupações educativas" e a consequente "criação de instituições consagradas ao ensino das crianças e dos jovens" (p. 414), o que pode ser interpretado como um sinal do reconhecimento de um estatuto próprio e diferente do dos adultos.

A estas concepções, com uma carácter mais teórico, da infância, sucedem-se novas (re)construções - resultantes dos progressos da ciência, do surgimento da teoria evolucionista, da generalização da escolarização e da crescente atenção prestada pela família à criança pequena - que partilham a convicção de que a criança é um ser que é necessário observar, definir e explicar num quadro mais concreto, menos filosófico (Becchi, 1998a). A criança torna-se então, segundo Perrot (s.d./1990c), no objecto privilegiado de um conjunto de saberes, entre os quais se encontram os saberes médico, legal e psicológico que vão contribuir, de diferentes formas, para a (re)elaboração da noção de infância.

De acordo com Badinter (1980/s.d.) a descoberta da especificidade da infância por parte dos médicos tem início na segunda metade do século XVIII, momento em que, segundo Donzelot (1977/1986), surge uma abundante literatura acerca do tema da criação das crianças, na maioria dos casos da autoria de médicos e políticos, na qual são colocados em questão os costumes educativos da época. Um ramo da medicina dedicado ao estudo bio-fisiológico da criança, a pediatria, surge na segunda metade do século XIX (Becchi, 1998a), acompanhada por uma difusão cada vez mais alargada das normas

fixadas pela puericultura, no que diz respeito à prestação de cuidados às crianças desde o seu nascimento e até aos 3 anos (Boltanski, 1977). De acordo com este autor as normas difundidas pela puericultura ao dizerem como é que se deve agir sobre a criança, dizem também o que é a criança, fornecendo deste modo as categorias através das quais esta é percebida e constituída.

Os debates sobre o trabalho infantil, que começou a ser posto em causa nos finais do século XVIII, 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. Segundo Cunningham (1995) o desenvolvimento económico do mundo ocidental permitiu a transformação da *criança trabalhadora* na *criança aluno* assim como a caracterização da infância como um tempo de dependência. Ao mesmo tempo, a preocupação com a segurança e com as necessidades futuras do Estado contribuiu, muitas vezes, para um impulso na acção pública no que diz respeito às crianças.

Deste modo, a identificação dos *problemas sociais* da infância - entre os quais também se encontram 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, permitiram a consolidação da infância como idade de vida" (M. M. Ferreira, 2000, p. 23). Segundo a mesma autora, a tomada de consciência de que estes problemas não são apanágio de uma determinada classe social, mas sim um fenómeno de massas, permite uma concepção 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.

De acordo com Cunningham (1995) as crianças eram consideradas um dos mais valiosos bens de uma nação, pois representavam o futuro. Assim, as crianças passam a possuir um valor mercantil, pois são entendidas como capital económico, isto é, a criança deixa de ser percebida apenas como um encargo a curto prazo, mas também como a força de produção que será no futuro, como é referido por Badinter (1980/s.d.).

Ao mesmo tempo, num período caracterizado por uma enorme rivalidade internacional, traduzida numa intensa competitividade económica e militar, acreditava-se que se as crianças não fossem convenientemente criadas/educadas assistir-se-ia ao enfraquecimento e degenerescência da Nação e à conseqüente perda de poder e estatuto no cenário internacional. Segundo Badinter (1980/s.d.) o “ser humano tornou-se um género precioso para um Estado, não só porque produz riquezas, mas também porque garante a sua força militar” (p. 152).

As crianças adquirem então uma nova identidade social e política começando a solução dos seus problemas a ser encarada como um investimento material no progresso das nações (Hendrick, 1999).

O Estado possuía assim vários motivos para intervir na educação das crianças, até aí considerada da inteira responsabilidade da família, entre os quais se encontram a preocupação com os níveis e a qualidade da população assim como com o nível de ‘civilização’ das massas (Cunningham, 1995), tornando-se cada vez mais intervencionista, num domínio considerado até aí como privado, legislando sobretudo nas áreas da educação e da medicina preventiva.

A implantação dessas medidas legislativas vai ter como consequência um 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. Assiste-se assim à imposição de um conceito de infância formulado por peritos, à população em geral, e à consolidação da concepção da infância como um período marcado pela vulnerabilidade e que necessita, por esse motivo, de protecção por parte dos adultos.¹

Segundo Perrot (s.d./1990c), no século XIX, “para tudo e contra tudo a infância torna-se a idade fundadora da vida, e a criança torna-se uma pessoa” (p. 161).

No século XX a infância vai estar no centro de numerosas teorias, investigações, preocupações pedagógicas, sanitárias e sociais, cujo principal objectivo é caracterizá-la o mais exaustivamente possível. Uma maior atenção é dedicada à especificidade e às necessidades de cada criança consoante a sua *normalidade*, a sua idade ou a classe social a que pertence, existindo um número cada vez maior de especialistas da infância que intervêm sobre ela, contribuindo para a (re)formulação a sua imagem (Becchi, 1998b). Ao mesmo tempo, de acordo com M. M. Ferreira (2000), assiste-se a uma maior preocupação com o cumprimento e reconhecimento dos direitos da criança enquanto ser humano.

Uma das teorias que contribuiu decisivamente para a (re)construção da noção de infância foi a teoria psicanalítica, através do estabelecimento de uma continuidade entre a infância e a vida adulta e, com a descoberta da sexualidade infantil, da destruição do mito

da *criança inocente*. Segundo esta teoria as experiências vividas pelas crianças determinam o seu desenvolvimento futuro, passando a infância a ser vista como um período da vida onde se prefiguram as patologias ou a quase rara *normalidade psíquica* na vida adulta, salientando a importância das interações que ocorrem no seio da família, entre criança e criança e entre pais e crianças, para o desenvolvimento psíquico (Becchi, 1998b; Cleverley & Phillips, 1986). Simultaneamente, ao defender que os comportamentos incorrectos das crianças se devem a razões que elas próprias não compreendem, a teoria psicanalítica contribuiu para a destruição da visão tradicional da culpabilidade da criança. O principal objectivo da educação consistiria, então, na transformação da criança num adulto saudável e eficiente, isto é, num indivíduo útil à sociedade, através de um constrangimento mínimo das actividades da criança (Cleverley & Phillips, 1986).

Ao mesmo tempo, torna-se evidente um interesse crescente, por parte da psicologia, pelo estudo científico do desenvolvimento da criança que tem na sua origem, segundo Hendricks (1999), três factores: o facto da escolarização de um grande número de crianças ter revelado a extensão das deficiências físicas e mentais dos alunos, o que atraiu a atenção dos psicólogos e de outros investigadores sociais; a afinidade que os biólogos e os adeptos da história natural viram entre o desenvolvimento racial e o desenvolvimento da criança procurando, através do estudo desta, expandir o seu conhecimento; e a uma preocupação crescente com a questão da degenerescência racial.

¹ Segundo Archard (citado em M. M. Ferreira, 2000, p. 9) o conceito de infância “reclama que as crianças sejam distintas dos adultos no que respeita a alguns atributos” enquanto que a concepção de infância se refere “à especificação desses atributos”.

Relativamente aos objectivos que se pretendiam atingir através do estudo científico da criança, Cunningham (1995) refere os seguintes: compreender como funcionava a mente infantil; medir a inteligência das crianças; dizer às mães como educar cientificamente os seus filhos; e, orientar as crianças cujo desenvolvimento e/ou comportamento fugia às normas. Para que estes objectivos sejam atingidos torna-se necessário elaborar uma tipologia da criança, ou seja, proceder ao estudo das normas pelas quais se rege o seu desenvolvimento, o que vai permitir identificar desvios e variações (por idade, sexo, classe social, nível de maturação, etc.) em relação a essas normas (Becchi, 1998b).

Ora, a constituição de uma tipologia da criança vai inevitavelmente influenciar o modo como esta é percebida. Por um lado, esta identificação das qualidades da criança por referência a uma *normalidade* física e intelectual, em parte definida pela exigências da instituição escolar, vai permitir que se fale de uma nova criança, a *criança normal* (Hendrick, 1999). Por outro, esta sistematização das suas características físicas e mentais, juntamente com a emergência do conceito de *necessidades da criança*, vai permitir diferenciá-la cada vez mais do adulto, a criança passa a ser percebida como a percursora deste, devendo ser criada/educada de modo a tornar-se num indivíduo fisicamente saudável e mentalmente feliz o que, por sua vez, vai contribuir para o melhoramento da humanidade.

Outro contributo importante para a (re)construção da imagem da criança e consequentemente para a sua educação, advém da teoria comportamentalista e da sua crença na capacidade de controlar o comportamento da criança, bastando para tal controlar o ambiente em que esta está inserida. Segundo Cleverley e Philipps (1986) o

ambiente fornecido pelos pais, incluindo o modo como puniam e recompensavam a criança, era tido como determinante no desenvolvimento do comportamento subsequente desta. Não acreditando na capacidade dos pais para proporcionarem um ambiente adequado ao desenvolvimento dos filhos, os comportamentalistas defendiam que a educação das crianças deveria ser realizada em instituições onde estas seriam educadas cientificamente, o que as tornaria, sem dúvida, mais felizes.

Às diferentes abordagens da infância atrás referidas vêm-se juntar os contributos de Piaget e Vigotsky, com os seus estudos acerca do desenvolvimento mental e social da criança (Becchi, 1998b). Ao chamarem a atenção para o papel desempenhado pela criança na construção do seu próprio conhecimento – quer isoladamente, para Piaget, quer em interacção com os outros, para Vigotsky – fazem com que esta deixe de ser percebida como “um ser humano relativamente fácil de moldar e dirigir a partir do exterior” (Candeias, 1994, p. 471), mas sim como um sujeito com um papel activo, que não deverá ser desprezado, no seu próprio desenvolvimento. Simultaneamente, ao dividirem a infância em diferentes etapas, cuja ordem de sucessão seria imutável, tal como já fizera a teoria psicanalítica, revelam a existência de rupturas na infância, ou seja, desvendam a existência de diferentes fases, delimitadas por determinadas idades, com características e necessidades específicas: “aos sucessivos estádios de desenvolvimento, escalonados numa ordem sequencial e hierarquizada em crescente complexidade, correspondem as idades objectivadas em diferentes propriedades, capacidades, qualidades de ordem física, mental ou afectiva, consoante a escola psicológica” (M. M. Ferreira, 2000, p. 100).

Para além das contribuições da psicanálise e da psicologia, para a (re)elaboração da noção de infância, são ainda de realçar os contributos da investigação pedagógica, muitas vezes derivados da própria experiência educativa. Becchi (1998b) põe em evidência os contributos, no século XX, de Dewey e dos pedagogos socialistas e libertários, que viam na educação um meio de transformar a sociedade.

Ao defender que a criança se define pela sua relação com o que a rodeia, Dewey (citado em Cleverley & Philipps, 1986) chama a atenção para a importância da interacção com o meio para um desenvolvimento pleno que permitirá a sua integração na sociedade a qual, por sua vez, beneficiará das melhorias proporcionadas à criança. Na sua opinião, a escola deveria possibilitar um nível mais elevado de interacção entre as crianças, envolvendo-as em tarefas, semelhantes àquelas que realizariam em casa ou no seio da sua comunidade, que só pudessem ser completadas através de uma actividade cooperativa, deste modo a escola seria transformada numa sociedade em miniatura, sendo aí transmitidos valores como a cooperação, a consideração pelos outros e a dignidade do trabalho. Para os pedagogos socialistas e libertários, trata-se de *criar* uma criança cooperadora, formada para a vida colectiva através da educação no seio de uma colectividade, iniciando-se assim a primeira etapa de uma sociedade que está ainda por construir.

A insatisfação com a sociedade existente é comum a estas duas correntes pedagógicas, assim como a crença na educação da criança como meio de transformação do real. No entanto, enquanto que para Dewey (citado em Cleverley & Philipps, 1986), a educação das crianças (segundo os princípios que defendia) permitiria transformar a

sociedade existente, para os pedagogos socialistas e libertários, esta estaria na base da criação de uma nova sociedade.

Subjacente a todas estas teorias está a ideia de que a infância é um período importante na vida dos indivíduos cuja principal característica, como já foi anteriormente referido, é a vulnerabilidade e que necessita, conseqüentemente, de protecção por parte dos adultos. Segundo M. M. Ferreira (2000) a criança é definida, pelos adultos, “como socialmente incompetente, intelectualmente imatura e culturalmente ignorante” (p. 27).

A importância atribuída à infância torna-se visível em três contextos, de acordo com Hendricks (1999), a mente da criança, a criança na família e a gestão da criança. Por outras palavras, a criança possui um mundo interior, que permanece no inconsciente e que vai ter implicações no seu desenvolvimento futuro, nomeadamente, na vida adulta, no funcionamento da família e, em última análise, na estabilidade política. Deste modo, uma concepção da infância ambígua e não universal é substituída, no século XX, por uma noção de infância legal, social e politicamente institucionalizada.

1.3.2. A (re)construção da criança em idade pré-escolar

Segundo Luc (1997) a reflexão de alguns pedagogos dos séculos XVII e XVIII – tais como Comenius, Fleury, Fénelon, Locke, Rousseau, Basedow, Pesatalozzi, Louise d’Épinay ou Marie Edgeworth – vai possibilitar que os adultos dirijam a sua atenção para as crianças em idade pré-escolar, passando a observação e o estudo do seu desenvolvimento a ser encarados como dignos de interesse. Por sua vez os médicos, ao

publicarem numerosas obras, a partir da segunda metade do século XVIII, sobre os cuidados a prestar às crianças pequenas – designadamente alimentação, higiene corporal e vacinação – vão também contribuir para que a criança em idade pré-escolar seja alvo de uma maior solicitude por parte dos adultos.

Ao mesmo tempo observa-se a progressiva substituição de uma visão indiferenciada da infância como etapa de vida por uma divisão desta em períodos sucessivos. Segundo A.G. Ferreira (2000) nos séculos XVII e XVIII homens “de diversa formação, quase sempre com propósitos reformadores, não raras vezes médicos ou moralistas, expunham sistematizações etárias”, embora o fizessem de uma forma um pouco arbitrária já que a sua principal finalidade era “melhor servir os objectivos da obra em que as incluíam” (p. 349).

Esta 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, aquilo 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. A primeira infância, considerada até aí como a idade entre o nascimento e os 6/7 anos é dividida, no discurso médico, em duas fases: do nascimento aos 2 anos e dos 2 aos 6/7 anos. O desenvolvimento da psicologia científica vai, por sua vez, confirmar esta divisão da primeira infância, "descoberta" pelos médicos, em duas fases. (Becchi, 1998a). Ao mesmo tempo, segundo M. M. Ferreira (2000), a cada uma destas fases “vão-se reconhecer particularidades e momentos singulares que as dotam de uma especificação própria” (p. 114).

Assiste-se, deste modo, a uma valorização da *segunda infância* e a uma consequente desvalorização da idade anterior, tida como essencialmente vegetativa e também como mais vulnerável. Começam então a ser mencionadas, nos escritos dos médicos, as aquisições intelectuais realizadas na *segunda infância* sendo dado especial realce, segundo Luc (1997), à grande maleabilidade, às aquisições sensoriais e ao desenvolvimento das aptidões linguísticas, tidas como a prova do desenvolvimento do pensamento. Em resultado dos estudos realizados sobre esta idade, a *segunda infância* começa a ser entendida como uma idade de espera/preparação para a idade da razão e, enquanto tal, com necessidades específicas:

depois de ter observado na criança de 3 anos um corpo melhor constituído, os médicos descobrem-na um espírito inteligente e capaz de ser educado. Alguns, limitam-se a preconizar uma educação moral que exclui todo o tipo de conhecimentos e deixa um grande lugar ao jogo. Outros, acentuam as aquisições da criança que progride na prática da deambulação e, sobretudo, na linguagem (M. M. Ferreira, 2000, p. 92).

A negligência pedagógica ou, por outras palavras, a não preocupação com a sua educação intelectual e moral passam então, de acordo com Luc (1997), a ser objecto de condenação e de duras críticas pois “a constatação das possibilidades mentais da criança e a sua enorme capacidade de aprendizagem conduziram à inevitabilidade de que ela deve ser educada”, passando esta idade a ser entendida como “um tempo para aceder à educação” (M. M. Ferreira, 2000, p. 161). Ao mesmo tempo são concebidos programas

educativos, entre os quais se encontram o programa delineado por Pestalozzi, que colocam “a criança já desde a primeira infância num percurso de aprendizagem e desenvolvimento controlados” (Saraceno, 1988/1995, p. 139).

É contudo no século XX que a criança em idade pré-escolar vai ser alvo de uma maior atenção, principalmente por parte de educadores, filósofos, psicólogos e pediatras que procuram situar este período do desenvolvimento individual no desenvolvimento colectivo, caracterizando os seus traços principais (Becchi, 1998b). A difusão e o desenvolvimento da psicologia, nomeadamente da psicologia da criança e do desenvolvimento, também contribuíram para a “descoberta da primeira infância como sujeito cultural” (Chamboredon & Prévot, 1982, p. 52), ou seja, como um período da vida em que o indivíduo necessita não só de cuidados físicos, mas também de cuidados culturais e psicológicos.

Segundo Chamboredon e Prévot (1982), o interesse pelo estudo e pela educação da criança em idade pré-escolar deve-se ao seguinte:

como objecto subtraído ao domínio das ‘instituições’ tradicionais e como terra virgem prometendo uma inculcação com êxito, oferece-se como campo de aplicação a todas as utopias, quer se trate de formar bons cidadãos, consumidores esclarecidos, sujeitos libertos de constrangimentos da sociedade de consumo, conformistas com a moral burguesa ou os complexos de uma educação rigorista (pp. 55-56)

A tomada de consciência da especificidade desta fase da infância e dos benefícios que podem advir da sua educação, assim como a percepção de que o modelo de escola existente não seria o mais apropriado para estas crianças (Beatty, 1995), vão contribuir para a criação, nos séculos XIX e XX, de uma rede de instituições públicas e privadas, com características próprias, dedicadas à educação das crianças em idade pré-escolar (Becchi, 1998b). Contudo, M. M. Ferreira (2000) defende que a descoberta das “qualidades específicas da pequena infância” (p. 78) deriva, pelo menos em parte, da necessidade de justificar a intervenção social e educativa junto desta faixa etária.

Em suma, a percepção da idade pré-escolar, como uma idade que possui necessidades específicas, diferentes daquelas que possuem as crianças mais velhas, e a sua institucionalização, processo que será posteriormente analisado, são dois fenómenos que estão intimamente relacionados. Segundo Luc (1997) na origem deste tipo de instituições está um projecto de educação física, moral e intelectual das crianças fundado, precisamente, sobre a concepção da criança em idade pré-escolar como um ser que pode beneficiar de uma educação colectiva destinada a preparar um homem novo, sonho de todos os reformadores.

2. A emergência dos sistemas educativos contemporâneos e a institucionalização da educação pré-escolar

O processo de institucionalização da educação pré-escolar está intimamente relacionado, segundo Orzaes (1991), com o processo mais geral de institucionalização da

educação, de que resulta a criação dos sistemas educativos contemporâneos. Ambos se inserem num projecto mais vasto de construção da modernidade possuindo, de acordo com Bouillé (1988), as mesmas fontes ideológicas e conseqüentemente alguns objectivos e características em comum.

Ao longo do século XIX, os sistemas educativos controlados pelo Estado vão substituir e/ou incorporar as escolas criadas através da iniciativa particular ou pelas autoridades religiosas (Soysal & Strang, 1989). Este é um período que se caracteriza por uma enorme crença nas potencialidades da educação e pela difusão da “ideia de que o poder dos países se podia medir pelo seu nível de desenvolvimento escolar” (Nóvoa, 1996, p. 418). Neste sentido, a emergência dos sistemas educativos contemporâneos está profundamente relacionada não só com o advento da escola de massas e a expansão da literacia popular, mas também com a origem da escola do Estado, sistema que se tornou predominante em todas as sociedades modernas.

A instituição escolar transforma-se assim num fenómeno de massas e num aspecto central da organização social. Se o século XX é designado de *século da criança*, o século XIX pode ser designado de *século da escola* (Nóvoa, 1987).

É neste contexto que surgem as primeiras tentativas de institucionalização das crianças mais pequenas, através da criação de instituições que, tendo por modelo a escola primária, se destinam ao acolhimento/educação das crianças em idade pré-escolar. Embora a ideia dominante, no início do século XIX, fosse a de que as crianças em idade pré-escolar deviam ser educadas em casa, pelas suas mães, é reconhecido, ao mesmo tempo, que a educação pré-escolar deve ser também uma preocupação pública, crucial

para a preservação da ordem social e para a educação de uma nova geração de cidadãos (Allen, 2000).

2.1. A formação dos sistemas educativos contemporâneos

A realidade educativa de uma determinada Nação é reflexo da sua realidade social, económica e política. É por este motivo que se pode afirmar que o processo de emergência dos sistemas educativos contemporâneos – dos quais a educação pré-escolar é, actualmente, a etapa inicial – se caracteriza pela diversidade, tanto no que diz respeito ao modo, como ao momento em que ocorreu. Contudo, existem algumas características comuns, quer no que diz respeito à forma como se organizam os sistemas educativos nacionais, quer relativamente à sua constituição.

Uma das autoras que estudou as determinantes sociológicas que estão na base do processo de construção dos sistemas educativos contemporâneos, ou seja, aquilo que é comum a diferentes países, foi Margaret Archer. A sua teoria, de que se passará a apresentar os aspectos considerados essenciais, teve o mérito de contribuir para o conhecimento das transformações sociais que estão na origem de qualquer sistema educativo.

Um sistema educativo é definido por Archer (1979) como a “*nationwide and differentiated collection of institutions devoted to formal education, whose overall control and supervision is at least partly governmental, and whose component parts and process are related to one another*” (p. 54).

Esta autora refere a existência de quatro transformações estruturais essenciais para a formação de um sistema educativo que designa de *unificação*, *sistematização*, *diferenciação* e *especialização*, salientando que enquanto as duas primeiras se encontram associadas à vinculação da educação ao Estado, as restantes dizem respeito à integração da educação nas diferentes instituições sociais.

A *unificação* envolve a dependência das diferentes instituições educativas de uma administração central, nacional, o que subentende a existência de controle, por parte do Estado, assim como a estandardização de alguns aspectos da organização escolar. A *sistematização*, por sua vez, pressupõe a existência de uma relação hierárquica e de precedência entre os diferentes níveis que compõem o sistema educativo. Assiste-se assim, através destas dois processos, à centralização e ao ajuste sistemático das divisões escolares pré-existentes (Petitat, 1982).

A *diferenciação*, por sua vez, refere-se aos processos através dos quais a educação se autonomiza das diferentes instituições sociais. Por último, a *especialização* diz respeito ao desenvolvimento de funções especializadas dentro do sistema educativo, o que passa pela diversificação das ofertas de ensino, pelo desenvolvimento de novos papéis e pela complexificação das tarefas e das actividades de ensino (Nóvoa, citado em Candeias, 1994) e a consequente satisfação de diferentes necessidade sociais.

Archer (1979) defende que só se pode dizer que um conjunto de instituições escolares, coexistentes numa determinada sociedade, formam um sistema educativo, quando ocorrem estas quatro transformações, que podem ser simultâneas ou não.

Tal como foi anteriormente referido, é a ocorrência de alterações mais profundas nas sociedades – ao nível social, económico e político – que possibilita o surgimento de uma conjuntura favorável à ocorrências das quatro transformações que, segundo Archer (1979), determinam a emergência de qualquer sistema educativo. Por outras palavras, na origem dos sistemas educativos contemporâneos encontra-se uma multiplicidade de factores cuja conjugação não depende, na maior parte das vezes, da acção consciente e intencional dos homens.

2.1.1. Factores de emergência dos sistemas educativos contemporâneos

A maioria dos trabalhos realizados sobre este assunto têm permitido destacar, de acordo com Candeias (1993), três grupos de factores de emergência dos sistemas educativos contemporâneos: os factores religiosos, os factores económicos e os factores relacionados com o processo de formação dos Estados-Nação, que serão abordados em seguida. Contudo, parece importante salientar que nenhum destes três factores contribuiu isoladamente para a ascensão do modelo escolar, esta resultou da sua conjugação “num poderoso movimento de transformação das sociedades contemporâneas, um movimento com várias direcções e recheado de conflitos” (Candeias, 1996, p. 37).

A religião, sobretudo devido à Reforma e à Contra-Reforma que se lhe seguiu e do papel desempenhado pelos Colégios nessa luta, cumpriu um importante papel tanto no desenvolvimento inicial da escolarização das populações, ao fornecer o impulso inicial para a sua expansão, como na própria construção de uma determinada gramática escolar,

cujas principais características ainda hoje permanecem. Ramirez e Boli (1987) defendem que este conflito religioso está na origem de mitos que legitimam a primazia do indivíduo sobre o grupo, a importância da infância e da sua socialização e a expansão da autoridade do Estado sobre as populações, mitos esses que estão na base da criação da escola de massas e dos sistemas educativos nacionais.

Relativamente aos factores económicos são salientados, sobretudo, os factores que se relacionam com o desenvolvimento de uma economia industrialista. A urbanização crescente e a proletarização do trabalho, decorrentes do processo de industrialização, são referidos por Green (1990) como factores que afectaram a educação e o desenvolvimento escolar de diversas formas. Por um lado, as novas formas de trabalho assalariado e as mudanças subsequentes nas dinâmicas da economia familiar tradicional podem ter afectado a eficácia das formas de educação familiares e comunais tradicionais, criando um hiato entre as famílias populares e a socialização das crianças; por outro, o aumento da produção fabril e da vida urbana pode ter criado novos problemas de controlo do trabalho e da ordem social, para os quais a educação pública era vista como parte da solução.

Segundo Green (1990) os reformadores estavam preocupados com a quebra do controlo patriarcal sobre a família e com a exposição das crianças a influências perigosas e nefastas no trabalho, a família já não estava preparada para educar e socializar a criança e a educação pública era vista como uma forma de mitigar as consequências sociais que poderiam daí advir. Graff (1987/1995b) defende que em "meados do século XIX, a escola era vista como nunca o fora como o veículo necessário para substituir os papéis de treinamento moral da família e da igreja" (p. 248) parecendo encontrar-se, subjacente à

ideia da escolarização em massa das crianças de uma determinada faixa etária, tal como afirma Petitat (1982), um desejo de enquadramento, de tutela das populações.

Porém, apesar de existir uma relação entre desenvolvimento económico, urbanização, industrialização e desenvolvimento escolar, esta não é uma relação directa (Green, 1990). Vários autores (Green, 1990; Ramirez & Boli, 1987) referem a importância do processo de formação dos Estados-Nação, entendido como o processo histórico de construção dos Estados modernos, na criação e desenvolvimento dos sistemas educativos públicos, pois estes são "um elemento fundamental da edificação dos Estados-Nação e da consolidação das identidades nacionais" (Nóvoa, 1996, p. 430).

O processo de formação dos Estados-Nação envolve não só a construção de um aparato político e administrativo de governo e de instituições controladas pelo Estado, mas também a formação de ideologias e crenças colectivas que legitimam o poder do Estado e sustentam conceitos de nacionalidade e de identidade nacional. Ramirez e Boli (1987) defendem que o investimento na criação da escola de massas, por parte dos Estados europeus, se deve ao facto desta fazer parte da tentativa de construção de uma política nacional unificada, cujo principal objectivo seria a identificação dos indivíduos com a Nação, num contexto de elevada competitividade entre as nações.

São ainda referidos por Candeias (2000) os seguintes factores explicativos da emergência dos sistemas educativos: a crescente complexificação das sociedades resultante da Revolução Industrial, a urbanização crescente e o surgimento de novas formas de organização do trabalho e do quotidiano, a *monetarização rápida da economia*, ou seja, "a emergência de um mundo novo num período de tempo relativamente curto"

(p. 225) e a conseqüente necessidade de uma (re)organização da sociedade para a qual a escola parece constituir um poderoso auxiliar.

Segundo este autor a escolarização massiva das populações encontra-se intimamente relacionada com a *construção da modernidade* pois esta depende não só “da erosão de múltiplas organizações locais de pequenas dimensões e da respectiva substituição por culturas móveis, anónimas e letradas, com capacidade para conferir identidade” (Gellner, 1983/1993, p. 131) - tarefa impossível sem o auxílio da instituição escolar que transmite a populações culturalmente diferentes uma língua e uma história comuns contribuindo para a interiorização da ideia de pertença a uma determinada Nação, da ideia de Pátria -, mas também da “construção de um ambiente hierarquizado e ordenado que facilite o processo de desenvolvimento competitivo, económico e militar característico dos séculos XIX e XX” (Candeias, 2000, p. 217), ou seja, da disciplinarização do corpo social. Tal como defendem Boli, Ramirez e Mayer (citados em Soysal & Strang, 1989, p. 279) a educação de massas “is part of the effort to construct the universalistic and rationalized society”.

Tendo em conta o que atrás foi exposto, no que diz respeito aos factores de emergência dos sistemas educativos contemporâneos, designadamente no que se refere ao papel desempenhado pela instituição escolar na *construção da modernidade*, pode-se afirmar que a sua importância neste processo se deve ao facto de, por um lado, facilitar a integração dos indivíduos na sociedade e, por outro, contribuir para a disciplinarização do corpo social.

É justamente esta preocupação crescente, ao longo dos séculos XVIII e XIX, com a disciplinarização e a moralização da sociedade (Bouillé, 1988; Foucault, 1975/1996;

Graff, 1987/1995b; Rose, 1999), assim como a(s) transformação(ões) no modo como a infância é percebida que conduzem, por um lado, a um novo entendimento da educação e, por outro, à concepção da instituição escolar como uma agência moral. A instituição escolar passa então a ser percebida como um local onde, segundo Rose (1999), são criadas práticas de normalidade, racionalidade e sensibilidade que contribuirão para a integração, homogeneização e disciplinarização do corpo social.

É neste contexto que surgem, quer a noção, que está na origem do processo de institucionalização da educação pré-escolar, de que as crianças em idade pré-escolar podem beneficiar de uma educação formal, quer a ideia de que o ambiente e os métodos utilizados para a educação destas crianças devem ser diferentes daqueles empregues com as crianças mais velhas (Beatty, 1995) e que, por esse motivo, a educação das criança em idade pré-escolar deve ter lugar numa *escola* concebida especificamente para esta faixa etária. É à análise deste processo de institucionalização da educação pré-escolar que se irá proceder em seguida.

2.2. A institucionalização da educação pré-escolar

Segundo os autores que se têm debruçado sobre a sua história, o processo de institucionalização da educação pré-escolar iniciou-se com a formação da primeira instituição de educação pré-escolar em New Lanark, na Grã-Bretanha, por Robert Owen, em 1816 (Väg, 1991). O principal objectivo desta instituição consistia em “tirer parti de la malléabilité enfantine pour améliorer sa future main-d’oeuvre et préparer, dès de plus

jeune âge, le *New Moral World*.” (Luc, 1997, p. 16). Owen (citado em Beatty, 1995) acreditava que para a criação de uma nova ordem moral era indispensável a educação colectiva das crianças, pois só com a pressão social suscitada pelo ambiente escolar se poderia contrariar o seu individualismo e, ao mesmo tempo, afastá-las da influência da família, que constituíam, na sua opinião, os principais obstáculos à construção de uma nova sociedade.

Assiste-se, assim, no início do século XIX, à emergência de um novo aluno: a criança em idade pré-escolar. São então criadas, essencialmente por iniciativa filantrópica e religiosa, novas instituições cuja principal finalidade é o acolhimento, a guarda e a educação das crianças mais pequenas, tais como: as salas de asilo francesas; as *infant school* britânicas; as escolas infantis de Aporti, na Itália; e os jardins de infância de Froebel, na Alemanha. É neste sentido que se pode falar da existência, na primeira metade do século XIX, daquilo que Väg (1991) designa de processo de institucionalização da educação pré-escolar.

Este processo dá lugar, segundo Väg (1991), à criação de uma rede de educação pré-escolar. O aumento do número de instituições destinadas a receber crianças antes da entrada na escola primária, o aumento do número de alunos que as frequenta, e, por último, o desenvolvimento dos métodos utilizados para educar/instruir as crianças a que se assiste, na segunda metade do século XIX, são, para este autor, sinais óbvios de que é neste período de tempo que, concluído o processo de institucionalização, tem início a construção de redes de educação pré-escolar.

Ao mesmo tempo assiste-se ao desenvolvimento de teorias sobre a educação pré-escolar, às quais correspondem diferentes modelos institucionais como, por exemplo, o modelo froebeliano do jardim de infância, o modelo francês da escola maternal e, por último, o modelo inglês da *infant school*. Tal poderá estar relacionado com a maior importância atribuída à função educativa, que passa a ser considerada tão ou, por vezes, mais importante do que a função assistencial, derivada, por sua vez, da aquisição, por parte das crianças mais pequenas, de um estatuto educativo próprio (Becchi, 1998a).

No que diz respeito ao século XX, este foi um período caracterizado, quer por uma crença cada vez maior na educação da criança segundo preceitos científicos, quer por um desejo de inovação no campo da educação (Wollons, 2000). É neste século que a educação pré-escolar ganha uma posição cada vez mais importante dentro do sistema educativo encontrando-se, em paralelo com as instituições tradicionais de educação pré-escolar, outras que seguem o método Montessori, os métodos da Educação Nova ou a educação socialista (Väg, 1991).

Dentro do século XX, há que realçar as épocas relativas às duas Guerras Mundiais como períodos especialmente favoráveis ao desenvolvimento das instituições de educação pré-escolar. O aumento de instituições foi então justificado pela necessidade do emprego das mulheres, que deveriam substituir os homens ausentes (Allen, 2000; Crook, 1999), mas também por uma preocupação com o valor da nova geração, pois à medida que se perdiam mais vidas aumentava o medo da depopulação das Nações envolvidas no conflito (Allen, 2000; Budde, 1999).

Contudo, as instituições de educação pré-escolar surgem, à semelhança de outras instituições educativas, num determinado contexto social, económico e político. Assim sendo, para compreender a emergência das instituições de educação pré-escolar tem que se ter em conta a existência de um conjunto de factores que, tal como foi referido relativamente à construção dos sistemas educativos contemporâneos, possibilitaram e facilitaram a sua criação.

2.2.1. A emergência da educação pré-escolar e as suas funções nas sociedades contemporâneas

Os diferentes trabalhos realizados acerca desta temática permitem destacar três grandes factores de emergência da educação pré-escolar: a industrialização; as transformações ocorridas nas concepções da infância e as alterações no estatuto da mulher.

Vários autores (Allen, 2000; Bouillé, 1988; Gomes, 1977; Gonzalez-Agapito, 1991; Luc, 1982; Whitebread, citada em Blanco, 1991) defendem que, à semelhança do processo de escolarização das crianças mais velhas, existe uma relação entre a institucionalização da educação pré-escolar e o processo de industrialização.

A expansão do trabalho feminino, nomeadamente na indústria e nos serviços, decorrente do processo de industrialização, e a conseqüente necessidade de existências de locais que acolhessem as crianças enquanto as mães trabalhavam, está intimamente relacionada com a origem deste tipo de instituições (Allen, 2000; Bouillé, 1988; Luc,

1982). Luc (1997), no seu estudo acerca do processo de institucionalização da educação pré-escolar em França, verifica existir uma correlação positiva entre a inscrição numa sala de asilo e o emprego das mães na indústria ou nos serviços.

Simultaneamente, a industrialização também teve consequências no plano demográfico, entre as quais se encontram as grandes migrações da população das zonas rurais para as zonas urbanas, em torno das quais se concentravam as fábricas, o que dificultaria, segundo Budde (1999), o recurso aos familiares e aos vizinhos para a guarda das crianças em idade pré-escolar. Assim sendo, o emprego massivo dos trabalhadores nestas fábricas fez surgir a necessidade de se agrupar em instituições próximas destas a população infantil que ainda não podia ser incorporada no mercado de trabalho e cujo destino mais comum consistia em vaguear pelas ruas (Orzaes, 1991).

Blanco (1991), referindo-se à realidade espanhola, defende que o triste espectáculo proporcionado pela visão das crianças pobres vagueando sujas e abandonadas pelas ruas, foi um dos que mais vontades mobilizou para a criação de instituições de educação pré-escolar nas quais primaria - quer devido aos motivos que justificam a sua origem, quer pela população a que se destinam - a faceta beneficente. Em França, tal como aconteceu em Espanha e noutros países do mundo ocidental, a criação das salas de asilo não é mais do que uma resposta social à proliferação dos *sem família*, resultantes da Revolução Industrial (Luc, 1982).

Estas instituições são então criadas com a finalidade, entre outras, de solucionar a crise social causada pelo trabalho das mulheres das classes populares, procurando-se, ao mesmo tempo, salvar as crianças do contágio moral pelo ambiente das cidades, da influência dos prestadores de cuidados dissolutos e das famílias imorais (Finkelstein,

1996). Por outras palavras, um dos principais objectivos das instituições de educação pré-escolar, independentemente dos motivos aparentes que levaram à sua criação, é retirar as crianças, quer das ruas, quer das mãos de uma guarda considerada incapaz, preservando-as, deste modo, das influências nefastas ao seu desenvolvimento (Bouillé, 1988; Clyde, 2000; Luc, 1982) contribuindo, simultaneamente, para a preparação de uma nova geração, mais saudável, quer física, quer espiritualmente.

Segundo Bouillé (1998) ao longo de todo o século XIX é expressa a vontade de construir uma nova raça de homens, forte, patriota e seguidora da ordem estabelecida. Para tal seria necessário *construir* uma liberdade bem regulada através da criação de práticas de normalidade, racionalidade e sensibilidade nos cidadãos, construção essa que conta com o contributo indispensável da instituição escolar² (Rose, 1999).

Segundo este autor a principal finalidade do processo educativo, entendido como um processo de governação, é modelar comportamentos através de uma racionalidade própria, de modo a alcançar objectivos específicos, inculcando nos indivíduos comportamentos normativos. Para tal há que ter consciência das capacidades dos indivíduos e utilizá-las de modo a satisfazer esses objectivos, isto é, há que disciplinar os corpos e as almas tendo como objectivo final a promoção das capacidades de auto-regulação, de auto-controle, factor indispensável ao bem-estar dos indivíduos e à criação de uma sociedade *ordeira*.

Parece importante salientar que, segundo Foucault (1975/1996), é especialmente ao longo do século XVIII e no início do século XIX, período em que se assiste à emergência dos sistemas educativos contemporâneos e ao início da institucionalização da

² A designação de instituição escolar é aqui utilizada no seu sentido mais abrangente, ou seja, incluindo qualquer instituição cujo funcionamento tenha por base o modelo escolar.

educação pré-escolar, que se desenvolve e estrutura uma nova tecnologia de aproveitamento/utilização dos corpos, processo no qual a escola, instituição disciplinar por excelência, vai desempenhar um importante papel, através da utilização, no seu seio, de um conjunto de técnicas que têm o corpo como objecto, tais como o exercício, o panoptismo e a disciplina.

Para Foucault (1975/1996) o exercício, definido como a “técnica pela qual se impõem aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas” (p. 145) vai permitir que se situe o indivíduo em relação aos outros e, ao mesmo tempo, caracterizar o seu percurso individual. O panoptismo, modelo por excelência de uma tecnologia de poder que tem como principal objecto o corpo, vai permitir "impor uma tarefa ou uma conduta qualquer a uma multiplicidade de indivíduos, desde que ela seja pouco numerosa e por espaço limitado, pouco extenso" (Deleuze, 1986, p. 79).

No que diz respeito à disciplina, cuja origem está relacionada, segundo Machado (1992), com a explosão demográfica do século XVIII e com o crescimento do aparelho de produção, esta permite a fabricação de “corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos económicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (Foucault, 1975/1996, p. 127), ou seja, *cria* cidadãos mais produtivos e menos reivindicativos, respondendo assim à necessidade de uma utilização dos corpos “racional, intensa, máxima, em termos económicos” (Machado, 1992, p. xvii), numa época que se caracteriza por uma intensidade rivalidade e competitividade entre Nações. Só assim se consegue manter a

força de trabalho social em bom estado de funcionamento e, ao mesmo tempo, assegurar a produção com o menor custo económico possível (Bouillé, 1988).

Contudo, segundo Bouillé (1998), ao reduzir a acção da instituição escolar a uma acção direccionada somente para o corpo esquece-se a sua função moralizadora, e é a finalidade moral aquela que tem a primazia. É neste sentido que se afirma que a principal função da educação é formar um homem decente, finalidade esta que será alcançada através de uma transformação dos espíritos, isto é, através da uniformização das maneiras de viver e de pensar (Boltanski, 1977). Tal como afirma Durkheim (s.d./1984) a importância desta uniformização reside no facto de permitir e facilitar a integração dos indivíduos na sociedade - uma das funções atribuídas à instituição escolar - e, conseqüentemente, a sobrevivência desta, pois não “existe povo onde não existir um certo número de ideias, de sentimentos e práticas que a educação inculca em todas as crianças, indistintamente, qualquer que seja a categoria social a que pertençam” (p. 15).

A educação moral possui, por outro lado, uma dupla finalidade: através desta visa-se, não só a moralização das crianças, mas também a das suas famílias. Para os defensores do modelo escolar a criança, transformada pela escola, vai, por sua vez, operar como um elemento moralizador no seio da sua própria família, difundido junto desta os valores e as normas que lhe foram transmitidos na instituição escolar (Bouillé, 1988).

Assim sendo, o processo de institucionalização da educação pré-escolar insere-se num processo mais vasto de institucionalização das classes populares, servindo, através da sua acção socializante e moralizadora, como instrumento de legitimação do poder (Boltanski, 1977; Petitat, 1982). Este processo, cujo controlo pertence às classes superiores, permite o desenvolvimento simultâneo de projectos de integração das

camadas populares e de *domesticação do pensamento selvagem*. É ainda de salientar que percepção da educação como "um novo cimento social" (Graff, 1987/1995b, p. 67), facilitador da integração social e da coesão nacional, é, sem dúvida, determinante na importância atribuída à instituição escolar nesta empresa mais vasta de moralização e disciplinarização das classes populares.

Segundo Chamboredom e Prévot (1982) as salas de asilo francesas, destinadas principalmente às crianças das classes populares, “eram antes de mais uma instituição de domesticação: domesticação física e moral em lugares concebidos para enclausurar, segundo técnicas visando o controlo e a estrita regulamentação dos movimentos e dos deslocamentos” (p. 58).

Contudo, Luc (1992, 1993a, 1999) defende que, contrariamente ao que muitos autores afirmam, as instituições de educação pré-escolar não são somente um produto da Revolução Industrial, nem o simples instrumento de uma domesticação precoce das classes populares, mas também o resultado de uma acção conjugada da caridade cristã tradicional e dos princípios filantrópicos, assumindo um lugar fundamental num sistema de assistência fundado sobre a aposta no trabalho.

Segundo este autor, um dos argumentos mais utilizados para defesa destas instituições consistia no facto de permitirem diminuir os gastos com a assistência aos pobres e, simultaneamente, aumentar a sua eficácia, possibilitando a liberdade de trabalho para as mulheres pobres, que assim ficam libertas dos filhos, ao mesmo tempo que se procedia à educação das crianças indigentes e à sua conseqüente disciplinarização. O discurso da autoridade escolar inscreve-se assim, de acordo com Luc (1982), na corrente

de opinião que preconiza o trabalho industrial das mulheres como solução para o problema da miséria popular.

Deste modo, ao libertar a mãe dos cuidados a prestar às crianças, as instituições de educação pré-escolar possibilitam que esta realize um trabalho produtivo e permitem uma redução das despesas com a assistência aos indigentes, possibilitando a melhoria das condições de vida dos pobres, com a entrada no lar de mais um salário (Luc, 1997).

Outros elementos essenciais para compreender a origem deste tipo de instituições são as transformações ocorridas nas concepções da infância (Allen, 2000; Beatty, 1995; Luc, 1997) e no estatuto da mulher, designadamente a revalorização da função maternal, (Allen, 2000; Beatty, 1995; Budde, 1999), anteriormente referidas. Segundo Luc (1997) a história da infância ou, mais precisamente, o modo como a criança em idade pré-escolar tem sido percebida pelos adultos, constitui uma chave privilegiada para a compreensão da emergência das instituições de educação pré-escolar, pois a percepção da criança pequena como um ser que pode beneficiar de uma educação, designadamente de uma educação racional realizada segundo preceitos científicos, é um dos factores que contribuiu para o surgimento deste tipo de instituições.

Simultaneamente, a educação pré-escolar encontra-se associada, segundo Luc (1982), às políticas de protecção da maternidade e da criança, que surgem como uma reacção contra a diminuição da natalidade, e como parte integrante das estratégias de combate à mortalidade infantil. Num momento em que se preconiza a educação segundo preceitos científicos, as mães das classes populares, fiéis aos métodos tradicionais, constituem o alvo privilegiado dos médicos que vão utilizar a instituição escolar como aliada nesta campanha de racionalização e normalização das condutas maternas

(Boltanski, 1977; Luc, 1982). Deste modo, o facto de as instituições de educação pré-escolar serem frequentadas sobretudo pelas crianças das classes mais desfavorecidas, onde as taxas de mortalidade infantil são elevadas, vão transformá-las, aos olhos dos médicos e do poder público, numa aliada de eleição na luta contra este flagelo (Luc, 1982).

Pelo que foi atrás exposto pode-se afirmar que as instituições de educação pré-escolar nascem da necessidade, sentida pelos seus fundadores, de compensar a ausência e/ou incapacidade de prestar os cuidados adequados às necessidades das crianças pequenas por parte das mães, principalmente daquelas que pertencem às classes mais desfavorecidas (Allen, 2000; Clyde, 2000; Luc, 1997).

Fruto de preocupações sociais, designadamente com o objectivo de retirar as crianças das ruas, tal como foi anteriormente referido, rapidamente se concebem, para estas instituições, projectos de educação física, moral e intelectual fundada na representação da criança pequena como um ser capaz de beneficiar, antes da idade da razão, de um ensino colectivo. Por outras palavras, depois de se ter afastado a criança das influências nefastas ao seu desenvolvimento, educa-se-lhe o corpo e o espírito. Procura-se, deste modo, evitar aquilo que poderia acontecer se se deixasse para mais tarde o início da educação racional da criança, sobretudo nos casos em que os ambientes familiar e social eram percebidos como prejudiciais ao desenvolvimento pleno da criança atribuindo-se, deste modo, uma função preventiva à educação pré-escolar (Blanco, 1991).

Assim sendo, pode-se afirmar que uma das principais características das primeiras instituições de educação pré-escolar - quer no que diz respeito aos objectivos que estão por trás da sua criação, quer relativamente às funções que lhes são atribuídas - é a

existência, tal como afirma Blanco (1991), de uma dupla finalidade: assistencial e educativa. Por outras palavras, assiste-se simultaneamente a uma preocupação com a criança, mais concretamente com o seu desenvolvimento e com a sua educação - reflexo do interesse despertado no poder público pela criança em idade pré-escolar e das esperanças suscitadas pela sua educação - que se poderá classificar como uma preocupação a curto-termo – e a uma preocupação em termos sociais, nomeadamente com a normalização e a uniformização de comportamentos, inscrita num projecto sócio-político a longo-termo.

Parece, contudo, importante salientar que a existência, nestas instituições, de um projecto educativo, é uma etapa importante no processo de institucionalização da educação pré-escolar. Tal como refere Luc (1982), a partir desse momento, pode-se falar da existência de uma instituição com modelos pedagógicos próprios, alguns dos quais serão abordados em seguida, destinada a crianças com menos de 6 anos, ou seja, pode-se dizer que a escolarização progride a montante.

2.2.2. Modelos pedagógicos e organizacionais: Froebel e Montessori

O que caracteriza uma instituição de educação pré-escolar, segundo Väg (1991), são os conteúdos que nela se transmitem, os métodos utilizados e o modo como está organizada, dado que estes elementos traduzem a aplicação de determinadas teorias pedagógicas (Erning, 1985). Por outro lado, tal como afirma Candeias (1994, p. 243), “a organização dos tempos, dos espaços, das regras e dos regulamentos nas instituições

educativas, é o complemento do controlo dos comportamentos das crianças que nelas se encontram”.

Embora herdeira do modelo da escola primária, a educação pré-escolar vai construindo lentamente a sua especificidade, tentando demarcar-se deste modelo. Para tal muito terá contribuído o desenvolvimento de modelos pedagógicos e organizacionais próprios, assentes no princípio de que a educação pré-escolar deveria funcionar como um meio de transição entre a vida familiar e a disciplina severa da escola. Sobretudo ao longo do século XX, os responsáveis pelo desenvolvimento da educação pré-escolar, conceberam contextos de aprendizagem caracterizados por uma liberdade e uma afeição pouco comuns: defendem a domesticidade em vez da institucionalização; a espontaneidade em vez da formalidade; o brincar em vez do académico; a informalidade em vez da austeridade (Beatty, 1995).

Assiste-se, assim, ao longo do tempo, à adopção nas instituições de educação pré-escolar de diferentes modelos pedagógicos. Em Portugal, como no resto do mundo ocidental, durante o período de tempo sobre o qual incide este estudo, fizeram-se sentir principalmente as influências de Pestalozzi, de Froebel e, mais tarde, de Maria Montessori.

O modelo maternal, derivado das teorias de Pestalozzi que considera a mãe a melhor educadora, torna-se obrigatório para a educação das crianças em idade pré-escolar. Pestalozzi defendia que todas as aprendizagens se realizavam a partir das experiências da criança, isto é, advogava uma pedagogia não académica que começou a ser vista, segundo Beatty (1995), como apropriada para as crianças em idade pré-escolar.

A inspiração neste modelo para a criação/educação das crianças vai ter como consequências, segundo Luc (1982), uma melhor compreensão dos cuidados físicos de que a criança necessita, mas também uma ternura tomada das relações familiares, que constituirão um freio à tentação de instrução prematura. O afecto era precisamente um dos temas centrais da teoria de Pestalozzi, que salientava a importância da existência na escola de uma atmosfera afectuosa que fornecesse suporte emocional às crianças (Beatty, 1995).

O sistema de Froebel constitui, segundo Abad (1991), o primeiro modelo formalizado de educação pré-escolar, afectando não só os fundamentos teóricos da pedagogia infantil, mas também os repertórios técnicos e materiais da prática escolar e, inclusivamente, a concepção espacial das instituições de educação pré-escolar. Este modelo foi difundido praticamente por todo o mundo, embora tenha tido maior aceitação nalguns países do que noutros, sofrendo, de acordo com Wollons (2000), inúmeras transformações de forma a responder às necessidades sociais dos países onde foi implantado.

Froebel não acreditava, por um lado, na capacidade dos pais para educarem e disciplinarem os seus filhos e, por outro, achava que as crianças mais pequenas ainda não estavam preparadas para frequentar a escola. Assim sendo, criou uma alternativa institucional adequada a esta fase da infância, o *kindergarten*, onde a criança podia estar com crianças da mesma idade, longe das restrições familiares e, ao mesmo tempo, num ambiente protegido (Wollons, 2000). Nos *kindergarten* seriam recebidas crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos o que se relaciona, segundo Bai (2000),

com os objectivos e as funções desta instituição: ocupar um lugar entre a família e a escola, a natureza e a sociedade.

A ampla difusão do modelo froebeliano, na qual o feminismo e a Maçonaria desempenharam um importante papel, deve-se essencialmente a dois motivos: por um lado, constitui um modelo formalizado de educação pré-escolar num momento em que a sociedade industrial provocava uma transformação na estrutura familiar e a mulher começava a entrar no mercado de trabalho; por outro, dá resposta a um vasto campo filosófico, que vai desde o liberalismo ao nacionalismo e cujas exigências de modernização se apoiam na mudança familiar e nacional a partir de uma regeneração educativa e cultural (Abad, 1991).

Para os defensores e seguidores da pedagogia de Froebel a educação colectiva das crianças em idade pré-escolar, se alargada a todas as crianças pertencentes a esta faixa etária, permitiria a elevação geral do nível cultural das populações, a difusão da instrução nas classes populares e um progresso social geral (Budde, 1999). Ao mesmo tempo, segundo Beatty (1995), este currículo atraía um grande número de reformadores, que viam no *kindergarten* de Froebel um meio de promover a harmonia social e, deste modo, evitar os conflitos sociais.

Wollons (2000) defende que o *kindergarten* de Froebel produziu um discurso global complexo acerca da criança, da educação e da psicologia, assim como uma nova ciência cujo principal objecto é o estudo do desenvolvimento das crianças com a finalidade de encontrar as práticas mais apropriadas para a sua criação/educação constituindo, de acordo com Beatty (1995), uma força de modernização, quer na educação, quer até dentro da família. Ao legitimar a educação fora do lar, assim como a

utilização de novos métodos pedagógicos, o *kindergarten* vai produzir alterações nas relações existentes entre crianças em idade pré-escolar, mulheres, famílias, escolas e Estado.

Por sua vez, a influência das ciências humanas e médicas no interior dos estabelecimentos de educação pré-escolar vai modificar profundamente o modo como o trabalho pedagógico é organizado (Bouillé, 1988). A personalização e individualização do ensino são entendidas como garantias de qualidade, assim como a necessidade de não fatigar o aluno, de lhe dar a máxima liberdade e iniciativa.

Montessori, cuja teoria tinha por base uma visão biológica da criança, defende que o ensino da criança em idade pré-escolar “consiste em não ensinar, dar ordens, forjar ou moldar o espírito da criança, mas criar-lhe um ambiente apropriado à sua necessidade de experimentar, agir, trabalhar espontaneamente e alimentar o seu espírito.” (Caló, 1956/s.d., p. 343). Através da utilização de uma pedagogia científica, Montessori procurava educar os sentidos, a habilidade motora, o corpo e a mente das crianças (Cives, 1985).

Segundo Silva (1939) o seu principal contributo para a educação pré-escolar foi ter chamado "a atenção para a necessidade do livre desenvolvimento da criança, do estabelecimento de uma disciplina voluntária, do respeito absoluto pela personalidade infantil" (p. 79), ou seja, da necessidade de adequar a escola à criança e não o contrário.

Simultaneamente, os avanços que se verificam no estudo da criança, sendo aqui de realçar o papel desempenhado pela psicologia do desenvolvimento, vão contribuir “para a valorização da função educativa que poderia ser assumida por estas instituições”

assistindo-se ao desenvolvimento de “metodologias de trabalho específicas para este novo tipo de ensino” (Cardona, 1997, p. 26).

No que diz respeito ao currículo das instituições de educação pré-escolar embora, no seu início, contemplasse a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, estes conteúdos são rapidamente recusados em nome da especificidade da educação pré-escolar e dos inconvenientes, para as crianças, de uma escolarização precoce. Estas instituições são então definidas como estabelecimentos de primeira educação figurando, no topo das actividades, os exercícios físicos, a que se segue a educação moral e, por último, os exercícios intelectuais (Luc, 1982). Num contexto em que existe uma preocupação com a degenerescência física das populações e, mais concretamente, das classes populares, parece natural que o corpo ocupe um lugar de destaque na educação da criança em idade pré-escolar.

O jogo, assim como os trabalhos manuais, legado de Froebel, vão desempenhar um papel central no currículo da educação pré-escolar contribuindo também para diferenciar este nível de ensino da escola primária. Segundo Beatty (1995) o currículo criado por Froebel permitiu aos professores perceberem que tipo de actividades podiam realizar com as crianças mais pequenas, para além de ensinar a ler, escrever e contar.

Para Froebel a criança aprendia através do brincar e o seu grande valor residia no facto de promover tanto o desenvolvimento social como o individual. Os jogos elaborados por Froebel possibilitavam à criança, através da experiência e da manipulação, explorar e desenvolver o seu mundo interno, os sentidos e a inteligência e, ao mesmo tempo, devido ao modo como foram concebidos, permitiam inculcar atitudes de cooperação e de auto-controlo voluntário contribuindo, desta forma, para a sua educação

moral (Bai, 2000; Luc, 1997). No que diz respeito aos trabalhos manuais, as crianças deviam ocupar o seu tempo a realizar actividades como a picotagem ou o coser desenhos com fios coloridos em cartões previamente marcados (Beatty, 1995).

Ao mesmo tempo, preocupado com o facto de a crescente urbanização impedir que as crianças brincassem tanto ou tão naturalmente como até aí era usual, Froebel pensava ser extremamente importante para as crianças da cidade conhecerem a vida rural e a natureza, dando bastante importância a actividades como a jardinagem ou o estudo da natureza (Beatty, 1995).

Em consequência do desenvolvimento da educação pré-escolar, a pedagogia de Froebel começa, em parte devido à sua extrema rigidez, a ser alvo de críticas. Dewey (1900/2002) ao referir-se à pedagogia froebeliana afirma que nada “é mais absurdo do que supor que não existe um meio termo entre deixar a criança entregue aos seus próprios caprichos e desejos ou controlar as suas actividades através de uma sucessão formal de instruções ditadas” (p. 112). Para este autor, que defendia que todas as actividades realizadas deveriam ter origem na atitudes das próprias crianças, o trabalho do educador consistia em sugerir as actividades mais adequadas à fase de desenvolvimento em que estas se encontravam:

é da competência do professor saber quais são as capacidades que estão a lutar para se manifestarem num determinado período do desenvolvimento da criança, e que tipos de actividade a levará a uma expressão adequada, de maneira a poder colocar então à disposição os estímulos requeridos e os materiais necessários (p. 112)

No que diz respeito ao método de Montessori defendia-se que as crianças deviam realizar actividades do quotidiano, devendo também existir uma variedade de materiais estruturados, que a criança utilizaria segundo a sua própria vontade, nos diferentes estádios do seu desenvolvimento, e cuja principal finalidade seria o desenvolvimento das suas capacidades motoras e sensoriais (Cives, 1985).

A preocupação crescente, por parte dos educadores, com o corpo e o cérebro das crianças, em detrimento da preocupação com a sua alma, e a preocupação com a criação de instituições educativas racionalmente estruturadas com base numa pedagogia científica, onde o currículo e os métodos de ensino utilizados deveriam ser adequados ao nível de desenvolvimento das crianças – tal como defendem Dewey e Montessori – resultam, por um lado, de pressões exercidas dentro do próprio sistema escolar e, por outro, da investigação científica, nomeadamente do desenvolvimento da psicologia da criança e do desenvolvimento (Beatty, 1995). Foram assim surgindo novas abordagens, tais como: o programa concêntrico, que ligava as actividades a temas diários ou semanais; o currículo industrial de Dewey, segundo o qual as crianças deviam fabricar objectos úteis em vez de desenhos simbólicos; o método do projecto ou os métodos sensoriais, no seguimento dos métodos propostos por Montessori.

No que diz respeito à organização do tempo, uma das características do funcionamento das instituições de educação pré-escolar é a sua regulamentação minuciosa, compondo-se o quotidiano de uma infinidade de detalhes que, segundo os seus fundadores, não se podem negligenciar sem prejuízo para a ordem geral (Bouillé, 1988). Embora recusem a transmissão dos conteúdos do ensino primário, as instituições

de educação pré-escolar vão servir-se da sua concepção de tempo e da sua racionalização das condutas pedagógicas (Luc, 1982).

Entre a entrada e a saída da criança, nada é deixado ao acaso: jogos, trabalhos manuais e lições sucedem-se, cada um dentro de uma porção particular do espaço. O programa ideal destas instituições obedece, segundo Luc (1993b), às seguintes regras: obsessão por uma actividade permanente, brevidade das ocupações, alternância entre trabalhos intelectuais e os exercícios físicos. Por um lado, fazer a criança pequena movimentar-se é um imperativo higiénico, no plano físico, moral e intelectual pois entende-se que os movimentos frequentes disciplinam e desenvolvem os corpos; por outro lado, procura-se assim assegurar intervalos de tranquilidade, de silêncio, favoráveis à realização dos exercícios intelectuais.

Porém, à medida que a educação pré-escolar se desenvolve é notória uma preocupação crescente com a adequação da organização do tempo ao nível de desenvolvimento das crianças.

Em relação à organização do espaço, as suas normas derivam, quer de aspectos ideológicos, quer de uma *racionalidade científica* que se traduz na preocupação com a higiene (Candeias, 1994). Arquitectos, médicos e pedagogos são os principais autores daquilo que Bouillé (1988) designa de *edificação racional* da escola e que se revela nos cuidados com os volumes, a iluminação, a ventilação das salas de aula e também com o mobiliário escolar.

Por sua vez, a influência das teorias montessorianas conduziu a uma maior preocupação com a adequação do espaço, mobiliário e material às crianças, tal como se pode observar na descrição, realizada por Silva (1939), de uma escola montessoriana:

Na escola montessoriana tudo é construído pensando na criança; as paredes são de cores alegres, as janelas e as portas têm fechos baixos para que os pequenos os possam manejar, os lavatórios têm a altura conveniente para que as crianças se possam lavar sem auxílio estranho; o mobiliário, feito de madeira leve, é composto de mesinhas e cadeiras bem proporcionadas que dão à escola um ambiente de casa e que as crianças podem deslocar e arrumar; os armários são calculados para que elas os abram e fechem com facilidade (pp. 40 - 41).

A exigência de mobiliário proporcional à dimensão das crianças revela uma tomada de consciência da especificidade do corpo da criança pequenas e das condições necessárias para a promoção do seu desenvolvimento (Luc, 1982).

Em suma, e tal como foi anteriormente referido, a existência de modelos pedagógicos e organizacionais próprios permite que as instituições de educação pré-escolar construam progressivamente uma identidade própria distanciando-se, desta forma, do modelo da escola primária, embora possuam algumas características comuns, nomeadamente no que diz respeito à organização do espaço e do tempo. É ainda de salientar que a existência de modelos pedagógicos próprios vai contribuir para a percepção crescente das instituições de educação pré-escolar como estabelecimentos educativos, embora a função assistencial continue sempre presente.

2.2.3. Actores: adultos e crianças

As mulheres foram as principais defensoras das instituições de educação pré-escolar (Beatty, 1995; Luc, 1997; Wollons, 2000) pois estas permitiram a criação de uma das primeiras profissões femininas e, simultaneamente, libertaram as mães do cuidado das crianças pequenas possibilitando que estas, pelo menos teoricamente, se envolvessem em actividades públicas. Contudo, tal também poderá ter contribuído, segundo Brehony (2000) para a marginalização e desvalorização de que estas instituições foram alvo.

O investimento na educação pré-escolar vai permitir que as mulheres ocupem um espaço público, recentemente formado, no campo da educação. Por outro lado, Beatty (1995) e Wollons (2000) defendem que o envolvimento das mulheres na educação pré-escolar está também relacionado com aquilo que Koven e Michel designam de *maternalismo*, isto é, com os movimentos políticos destinados a promover o bem-estar das mães e das crianças.

Segundo Beatty (1995) parece existir, entre as fundadoras da educação pré-escolar, uma tendência para definir a profissão de educadora de infância como uma espécie de ministério, construindo uma nova profissão mal paga, mas dignificante para as mulheres, tornando-a, deste modo, pouco atractiva para os homens. Ao mesmo tempo, a *ideologia da domesticidade* e da *esfera doméstica*, anteriormente referidas, são utilizadas para promover esta profissão como uma profissão exclusivamente feminina.

A ideia de que esta é uma profissão reservada às mulheres vai ser reforçada, segundo Allen (2000) pelos princípios veiculados pela pedagogia de Pestalozzi, que teve grande impacto nos educadores progressistas do século XIX, ao glorificar o papel das

mães como as primeiras e as melhores educadoras. Simultaneamente, o facto de ser uma ocupação relacionada com a prestação de cuidados a crianças com uma forte componente social também a transforma numa profissão feminina por excelência (Clyde, 2000).

Wilderspin (citado em Beatty, 1995), um dos pioneiros da educação pré-escolar institucionalizada, defende que o facto das mulheres possuírem uma maior inclinação para seguirem os preceitos religiosos do que os homens, as tornava melhores professoras para as crianças pequenas pois tinham maior facilidade em moldar o carácter moral destas. Por sua vez, as jardineiras vão basear as suas qualificações na capacidade emocional que as mulheres possuem para amar as crianças pequenas e no treino em técnicas educativas que pensavam estar ligadas a comportamentos explicitamente femininos (Beatty, 1995).

Somente em meados do século XIX é que as autoridades começam a pensar na necessidade do pessoal, ou melhor, das mulheres que trabalham nas instituições de educação pré-escolar possuírem uma formação específica, tornando-se pouco a pouco evidente que a existência, nas mulheres, daquilo que é designado de *instinto maternal* era, por si só, insuficiente para a educação das crianças pequenas. A competência maternal torna-se insuficiente, segundo Luc (1997), quando a função educativa destas instituições começa a tornar-se prioritária em detrimento da função assistencial.

Pela sua instrução a educadora de infância distingue-se da mãe de família e mesmo da mãe inteligente e dedicada, cujos métodos lhe servem de referência, visto ser portadora de um saber científico, que passa a estar na base da educação das crianças (Luc, 1982). Tenta-se assim transformar o acolhimento e a educação das crianças em idade pré-escolar numa profissão qualificada, regulamentada e protegida (Luc, 1997).

Ao mesmo tempo, o facto de constituir uma profissão que, apesar de exercida na esfera pública, está intimamente relacionada com a esfera privada, não pondo em causa a imagem tradicional da mulher, permite que esta seja considerada uma ocupação aceitável para as mulheres celibatárias da burguesia. Tal também poderá ter contribuído, segundo Budde (1999), para a profissionalização desta actividade.

No que diz respeito ao público-alvo, estas instituições dirigem-se, acima de tudo, às crianças das classes populares cujas mães, fiéis aos métodos tradicionais de educação das crianças ou afastadas pelo trabalho da sua família, são julgadas incapazes de cumprir de uma forma considerada satisfatória a função maternal (Allen, 2000; Luc, 1982).

Segundo Beatty (1995) existe uma disposição dos educadores para defenderem a educação doméstica para as crianças pertencentes às classes mais favorecidas e a institucionalização das crianças das classes populares. Embora existisse uma aceitação geral da ideia de que as crianças oriundas de famílias socialmente mais desfavorecidas deviam ser educadas fora de casa, não existia um consenso acerca da importância desta experiência para as crianças das classes média e alta.

Beatty (1995) afirma que, no que diz respeito à realidade norte-americana, as mães das classes mais desfavorecidas eram encorajadas a enviar os seus filhos para instituições de educação pré-escolar, onde poderiam ser socializados e educados colectivamente e, ao mesmo tempo, salvos das supostas nefastas influências do meio e, inclusive, da influência dos pais. Contudo, no início do século XX, começa a ser defendida a ideia de que as instituições de educação pré-escolar deviam dar resposta a necessidades sociais diferentes, defendendo-se a criação de *kindergartens* para crianças das classes mais elevadas, dado que estas eram muitas vezes deixadas com criadas

ignorantes, incapazes de lhes proporcionarem um educação e um ambiente adequados ao seu desenvolvimento.

Em suma, tratam-se de instituições que, embora criadas inicialmente com a função de acolher as crianças pertencentes às classes populares, transformam-se em estabelecimentos “spécialisé d’assistance et d’éducation” (Luc, 1997, p. 39). É esta preocupação com a educação das crianças, mais do que com a sua guarda, assim como o desenvolvimento de novos métodos pedagógicos, que vai torná-las atractivas aos olhos das classes mais favorecidas.

2.3. O caso português

Em Portugal, segundo Gomes (1977), a institucionalização da educação pré-escolar “percorreu as mesmas etapas que nos outros países da Europa, embora com significativo atraso no que concerne ao calendário e sobretudo ao número de estabelecimentos.” (p. 20). Tal como refere Candeias (1993), Portugal caracteriza-se, no que diz respeito ao desenvolvimento educativo, pelo seu atraso sendo considerado “no contexto europeu e americano, uma sociedade ultra-periférica” (p. 591). Mesmo se comparado com os países como a Espanha, a Itália e a Grécia, que em meados do século XIX possuíam taxas de escolarização, no que diz respeito ao ensino primário, semelhantes, verifica-se, segundo Reis (1993), que a direcção seguida no nosso país foi diferente da dos restantes *países latinos*:

Em princípios do século XX, enquanto a Espanha e a Itália, embora ainda atrasados em comparação com os países do Norte, tinham já atingido taxas de analfabetismo aceitáveis para a época – na ordem dos 50% - a taxa portuguesa de 75%, em 1910, significava que o País mantinha ainda quase o mesmo estatuto de 50 anos antes (p. 16)

Daqui se pode concluir que a escolarização das crianças em idade escolar não era sentida pelo Estado português como uma verdadeira necessidade social, o que fará com que a educação das crianças em educação pré-escolar permaneça - por ser tradicionalmente uma função atribuídas às famílias e, mais concretamente às mães –em segundo plano. Tal deve-se ao facto de os factores anteriormente referidos como estando na origem, quer dos sistemas educativos contemporâneos, quer do processo de institucionalização da educação pré-escolar – nomeadamente, o conflito entre Reforma e Contra-Reforma; a Revolução Industrial; e a emergência e o desenvolvimento dos Estados-Nação – não terem contribuído para que a institucionalização da educação fosse sentida como necessária para o bem-estar dos cidadãos e da Nação.

Relativamente à religião, Magalhães (1994) salienta o papel desempenhado pelas Ordens Monásticas, no final da Idade Média, no “movimento de organização e expansão do ensino” (p. 113). É de realçar a acção dos Jesuítas, em Portugal, no contexto da Contra-Reforma que, pelo menos numa primeira fase, teve como consequência a “reorganização, racionalização e expansão do ensino das primeiras letras” (Candeias, 1993, p. 601) com um considerável sucesso. Contudo, desde meados do século XVII e até meados do século seguinte, estes contribuíram, em conjunto com a Inquisição, para o

“combate à cultura iluminista que ganhava raízes na Europa” (Candeias, 1993, p. 601) e para a “contenção em estreitos limites de uma burguesia” (p. 602), o que, segundo este autor, se traduziu em resultados desastrosos relativamente ao desenvolvimento do país em geral, e da educação em particular.

No que diz respeito à relação existente entre Revolução Industrial - entendida como um “amplo e complexo conjunto de transformações políticas, económicas, sociais e culturais que se traduziu na substituição progressiva das estruturas civilizacionais” (Candeias, 1994, p. 19) características do Antigo Regime por uma sociedade burguesa – e desenvolvimento educativo, a primeira constatação que se poderá fazer é, tal como afirma Candeias (1993), que o nosso país “não passou por uma modificação, no século XIX, a que se possa dar o nome de ‘Revolução Industrial’” (p. 601). Assim sendo, todas as necessidades suscitadas pela emergência de uma sociedade industrial, tais como a racionalização e a disciplinarização da mão de obra e a necessidade de evitar/suprimir os conflitos sociais emergentes, não foram sentidas no nosso país. Por sua vez, o processo de urbanização, factor associado à expansão da escolarização e da instrução (Cipolla, s.d./1969) e intimamente relacionado com o processo de industrialização, não teve grande impacto num país que, em meados do século XX, ainda possuía níveis elevados de ruralidade (Marques, 1991).

Relativamente às relações anteriormente estabelecidos entre a emergência e o desenvolvimento dos Estados-Nação e a construção da *escola de massas*, em Portugal tais ligações não fazem sentido:

Portugal no século XIX, é um Estado Nação homogéneo linguística e culturalmente desde há centenas de anos, isolado geograficamente dos conflitos nacionalistas que varrem a Europa dos séculos XIX e XX e com fronteiras praticamente inalteráveis desde meados do século XIII (Candeias, 1993, p. 602).

Segundo Magalhães (1994) a homogeneidade linguística favoreceu “a inércia das autoridades estatais que se traduz no não fomento de uma instrução efectiva e de uma escolarização por parte das populações, sobretudo as rurais” (p. 520).

Por sua vez, Reis (1993) refere que a tranquilidade social e política que se viveu no nosso país durante grande parte do século XIX, por comparação com grande parte dos países europeus que viram tanto as suas fronteiras externas como internas ameaçadas, pode ter funcionado como obstáculo ao desenvolvimento educativo. Segundo este autor a coincidência da coexistência desta tranquilidade “com uma pronunciada apatia em relação à difusão do ensino elementar e da alfabetização, tendo em mente o carácter ‘civilizador’ atribuído então à educação, não pode deixar de suscitar a hipótese de uma ligação causal entre estas duas circunstâncias” (p. 35).

Assim sendo, e apesar da criação, por Pombal, no século XVIII, de um sistema de ensino estatal (Fernandes, 1994; Nóvoa, 1987) que não consegue corresponder “à procura como revelam as várias petições com base no *subsídio literário*” (Magalhães, 1994, p. 250), a escola existente em Portugal, no século XIX, é uma “instituição débil”. As leis de obrigatoriedade escolar surgem em 1884, sendo relativamente precoces no contexto europeu, contudo esta é uma “obrigatoriedade ‘retórica’, sem nenhuma tradução no terreno” (Soysal & Strang, citados em Candeias, 1993, p. 595). Em 1870 apenas 13% da

população em idade escolar frequentava a escola sendo Portugal, juntamente com a Grécia, um dos países europeus com uma taxa de frequência mais baixa (Soysal & Strang, 1989).

É neste contexto que é fundada, em 1834, a primeira instituição de educação pré-escolar em Portugal, por iniciativa da *Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida*, com o objectivo de:

dar protecção e educação e instrução às crianças pobres de ambos os sexos desde que tenham acabado a criação de leite (...) habilitando assim os pais e as mães de família a ocuparem-se da sua lida diária, sem o inconveniente de deixarem os seus filhos ao abandono³ (Gomes, 1977, p. 20)

Esta foi, segundo Lopes (1993), “uma das mais importantes novidades dos governos liberais em matéria de assistência, pois, não se limitando ao amparo de órfãos ou crianças abandonadas, procurou socorrer crianças pobres com família” (p. 507). Contudo, apesar de ser uma instituição criada com fins assistenciais, verifica-se existir, desde logo, a preocupação de assegurar, para além da protecção, a educação e a instrução das crianças.

Em 1878, um decreto da autoria de Rodrigues Sampaio determina que as “juntas gerais do distrito e as câmaras municipais promoverão a criação de asilos de educação, como auxiliares da escola primária, para acolherem crianças dos 3 aos 6 anos” (Gomes, 1977, p. 22) que seriam financiados, em parte, pelo próprio governo, e em 1882 é

³ Artigo 1.º dos *Estatutos da Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida*

inaugurado o Jardim de Infância de Lisboa, iniciativa da Câmara Municipal de Lisboa, no qual é utilizado o método Froebel. Em 1891 é publicado um Decreto-Lei que determina a “obrigatoriedade de as fábricas com mais de 50 trabalhadoras criarem creches, sendo definidas as condições mínimas de saúde e higiene para o seu funcionamento” (Cardona, 1997, p. 29). Ao mesmo tempo, “o reconhecimento da importância da educação de infância começou a desenvolver-se como debate público” (Cardona, 1997, p. 29), o que se traduz na existência, nas publicações da época, de referências a este nível de ensino.

No que diz respeito ao período da 1ª República, embora o movimento republicano enfatize o papel desempenhado pela educação no progresso do país, surgindo a “alfabetização, a generalização da escola primária e também o desenvolvimento da educação infantil (...) como prioridades deste regime político” (Cardona, 1997, p. 35), devido a uma multiplicidade de factores estes objectivos ficaram muito aquém das intenções publicitadas.

Apesar de ter sido um período bastante fértil, no que diz respeito à legislação sobre a educação pré-escolar, o Estado parece ter tido alguma dificuldade em pôr essa legislação em prática. Na *Proposta de Lei sobre a reorganização da educação nacional*, que apresenta ao Parlamento em 1923, o ministro João Camoesas afirma que não “existem no nosso país, fora do âmbito da iniciativa particular, jardins de infância, apesar da educação infantil ser um serviço público, ou tender a sê-lo, nos países adiantados” (citado em Gomes, 1977, p. 80). Embora esta afirmação não corresponda totalmente à verdade, pois a Câmara Municipal do Porto tinha criado algumas escolas infantis, é reveladora do pouco que o Estado fez, nesta área, durante o período da 1ª República.

Segundo Gomes (1977) neste período entraram em funcionamento apenas 12 escolas infantis.

Conquanto, no que diz respeito ao período da Primeira República, o ensino pré-escolar oficial não tenha sido alvo de grande investimento, “o ensino infantil particular iniciou, exactamente na mesma época, uma obra notável que ainda hoje perdura” (Carvalho, 1996, p. 668) com a criação dos Jardins-Escola João de Deus. A *Associação de Escolas Móveis e Jardins-Escolas João de Deus*, para além de ser responsável pela criação de várias instituições de educação pré-escolar, vai também contribuir para a formação de pessoal especializado, através da criação, em 1943, de um curso de didáctica destinado à formação de futuras educadoras de infância. É aqui de realçar o papel desempenhado por João de Deus Ramos que, segundo Fernandes (1979), consagra “a maior parte dos seus esforços à criação de um modelo português de escola infantil, o *Jardim-Escola João de Deus*” (p. 126).

Durante o período do Estado Novo, apesar de Duarte Pacheco, em 1928, defender que “as escolas infantis, se devem manter-se e multiplicar-se, por corresponderem a uma instante necessidade social” (Gomes, 1977, p. 85), o Decreto-Lei n.º 28.081, de 9 de Outubro de 1937, cujo autor é o ministro Carneiro Pacheco, determina a extinção do ensino infantil oficial:

E porque a experiência tem demonstrado que o ensino infantil não se encontra organizado de forma a que os frutos correspondam aos encargos, prevê-se a extinção ou conversão das respectivas escolas, devendo procurar-se em mais

adequadas formas de actividade educativa, como a *Obra das Mães para a Educação Nacional*⁴, a resolução do problema. (Cardona, 1997, p. 49)

O ensino infantil estatal seria então substituído “*pela realidade de estímulos eficazes à acção educativa da família e à iniciativa privada que se destine a promover a assistência educativa pré-escolar*” (Gomes, 1977, p. 95).

Devido, por um lado, à crença de que a educação dos filhos é responsabilidade da família, mais concretamente, da mãe, e, por outro, à “impossibilidade de fazer face às despesas com este nível de ensino” (Nóvoa, 1993a, p. 479) as políticas em relação à infância perdem o carácter educativo sendo substituídas por políticas de carácter exclusivamente social (Cardona, 1997; M. M. Ferreira, 2000).

Não obstante, a educação pré-escolar vai-se desenvolvendo em resultado das iniciativas privadas e dos serviços de assistência social, sendo de realçar o papel desempenhado pela *Obra de Protecção à Grávida e Defesa da Criança*, iniciativa de Bissaia Barreto, responsável, nos anos 30, pela criação de “diversas instituições, sobretudo na região de Coimbra, que tinha como principal função responder às carências sociais manifestadas pelas crianças e pelas famílias” (Cardona, 1997, p. 51). É neste âmbito que são criadas as *Casas da Criança* que dispunham, segundo Gomes (1977), de uma sala de consulta médica, de uma creche (para crianças com menos de 3 anos) e de um Parque Infantil (destinado a crianças entre os 3 e os 6 anos de idade), sendo nestas recebidas as crianças desde o seu nascimento até à entrada na escola primária.

⁴ Nos *Estatutos da Obra das Mães pela Educação Nacional*, aprovados em 15 de Agosto de 1936, constava, como um dos objectivos desta Associação, “promover e assegurar em todo o país a educação infantil pré-escolar, em complemento da acção da família” (Gomes, 1977, pp. 91-92), para a prossecução do qual contavam com um subsídio do Ministério da Educação Nacional.

Em suma, tal como afirma Nóvoa (1993a), o desenvolvimento do ensino infantil é realizado, durante o período do Estado Novo, em duas vertentes:

uma vertente educativa elitista, através de escolas particulares de mensalidades relativamente elevadas, cuja frequência é constituída em geral por alunos originários das camadas da população de mais elevado nível de vida; uma vertente assistencial, onde a perspectiva escolar é subsidiária das questões de higiene e saúde, do enquadramento moral e da integração social (p. 479)

Contudo, na década de 50 do século XX, observa-se um aumento do número de instituições de educação pré-escolar e, conseqüentemente, do número de crianças que as frequenta: o número de crianças inscritas no ano lectivo de 1951/52 (1954 crianças) sobe, segundo Gomes (1977), para mais do triplo em 1959/60 (6126 crianças). Esta década é ainda marcada pela criação de duas escolas particulares destinadas à formação de futuras educadoras de infância: o Instituto de Educação Infantil e a Escola de Educadoras de Infância. Pode-se então afirmar, de acordo com os critérios postulados por Väg (1991) e anteriormente apresentados, que é neste período que se inicia o processo de criação de uma rede de educação pré-escolar no nosso país.

Com a publicação da reforma de Veiga Simão, em 1973, a educação pré-escolar volta a ser considerada responsabilidade do Estado passando a constituir parte integrante do sistema educativo (Carvalho, 1996). Contudo, segundo Cardona (1997), embora a educação pré-escolar tenha “sido sempre considerada importante no discurso dos

representantes do poder, nunca chegou a ser alvo de um grande investimento por parte dos diferentes governos que se têm vindo a suceder nas últimas décadas da história portuguesa” (p. 24).

Pelo que foi atrás exposto, pode-se concluir, que às instituições de educação pré-escolar - cuja origem está intimamente relacionada quer com o processo de industrialização, quer com transformações no estatuto da mulher e da criança - são atribuídas, nas sociedades contemporâneas, duas funções: a função social, que se traduz na preocupação com a disciplinarização e a moralização das crianças que as frequentam, assim como a das suas famílias e a função educativa derivada da preocupação com o desenvolvimento da criança. Contudo, é de salientar, que estas duas funções coexistem, a maior parte das vezes, nestas instituições, não sendo por vezes fácil distingui-las e isolá-las.

Esta dupla identidade que caracteriza, ainda hoje, a educação pré-escolar vai reflectir-se nas justificações dadas para a criação de instituições de educação pré-escolar, no modo como se organizam, nas características e nas funções atribuídas às pessoas que nelas trabalham, e no público que elegem. É neste sentido, que se procederá, no presente estudo, à análise do processo de institucionalização da educação pré-escolar em Portugal.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA

Este estudo, que pelas suas características pode ser definido como um estudo exploratório, tem como principal objectivo a *análise do processo de institucionalização da educação pré-escolar em Portugal*. Para tal serão analisados os artigos produzidos acerca desta temática e publicados na imprensa pedagógica portuguesa, entre 1880 e 1950, no que diz respeito aos seguintes aspectos: objectivos/funções atribuídos à educação pré-escolar; estratégias de organização das instituições de educação pré-escolar; responsáveis pela existência e/ou pelo funcionamento destas instituições; e, por último, público a que se destinam.

Simultaneamente, proceder-se-á à análise das continuidades e das discontinuidades existentes nesses mesmos artigos, através da comparação dos discursos produzidos nas seguintes décadas: 1880-90, 1920-30 e 1940-50.

Com a finalidade de atingir os objectivos atrás expostos, e de modo a proceder à análise dos artigos recolhidos, serão utilizadas as técnicas designadas de *análise de conteúdo*. Posteriormente, os resultados assim obtidos serão analisados através de procedimentos, quer de natureza qualitativa, quer de natureza quantitativa.

1. Questões de investigação

Em virtude de este ser um estudo exploratório, através do qual se pretende analisar, compreender e, dentro da medida do possível, (re)construir o processo de institucionalização da educação pré-escolar em Portugal, não são avançadas hipóteses, mas sim as seguintes questões de investigação:

1. Quais os principais motivos invocados, em Portugal, para a criação de instituições de educação pré-escolar?
2. Que modelos organizativos são preconizados para estas instituições?
3. Quem é responsável pela criação e/ou pelo funcionamento das instituições de educação pré-escolar em Portugal?
4. A que público se destinam estas instituições?

2. Fontes

A sociedade actual é uma sociedade assente na escrita, derivando a sua importância do facto de constituir uma "dimensão importante do poder a qualquer nível" (Goody, 1986/1987, p. 144). Tal como afirma M. M. Ferreira (2000), através da difusão

da palavra escrita, na qual a imprensa desempenha um importante papel, procura-se "a formação de uma nova consciência social, denunciando, sensibilizando, informando, permitindo a produção de novas ideias junto de determinados grupos sociais, sua subsequente divulgação e, portanto, uma reprodução generalizada a todo o universo social" (p. 69).

Pelo atrás exposto pode-se concluir que a imprensa, devido às suas características e ao papel que desempenha na propagação de determinadas formas de pensar e de construir a realidade, é uma fonte "de rara fecundidade para o conhecimento das novas formas de sensibilidade, dos gostos dominantes, da atitude mental de certas camadas sociais em determinadas épocas" (Tengarrinha, 1998, p. 20).

No que diz respeito ao domínio mais específico da história da educação, onde se insere este estudo, a imprensa, designadamente a imprensa pedagógica, constitui um *corpus* importante pois "contém e oferece muitos dados básicos para a compreensão da História da Educação e do ensino" (Catani & Bastos, 1997, p. 5).

A imprensa pedagógica constitui, mais concretamente, instrumento privilegiado nos seguintes pontos: (a) análise do papel desempenhado pelos movimentos sociais tanto na origem da escola como no seu quotidiano (Caspard & Caspard-Karydis, 1997); (b) avaliação da "política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e as filiações ideológicas, as práticas educativas" (Bastos, 1997, p. 48); (c) compreensão das dificuldades de articulação entre a teoria e a prática e a identificação dos "principais grupos e actores numa determinada época histórica" (Nóvoa, 2000, p. 138); (d) aceder ao pensamento dum determinado grupo profissional, numa determinada época, assim como a testemunhos acerca do quotidiano das instituições (Catani & Bastos, 1997).

Em suma, e tal como nos indica Nóvoa (1997, p. 12), existem quatro grandes motivos que justificam e salientam a importância da utilização da imprensa como fonte em História da Educação: (1) é o melhor meio para se ter acesso à “multiplicidade do campo educativo”, ou seja, de apreender toda a sua diversidade; (2) permite aceder a reflexões “muito próximas do acontecimento”, dada a “natureza da informação” obtida; (3) constitui o “lugar de uma afirmação em grupo e de uma permanente regulação colectiva”, sujeitando-se aqueles que nela escrevem ao julgamento por parte dos seus pares; (4) permite *ouvir* vozes que não tiveram acesso a outros meios de divulgação do seu pensamento constituindo-se, deste modo, num “espaço de afirmação de correntes de acção e de pensamento educacional”.

Pelos motivos atrás apresentados, e tendo em conta o objectivo deste estudo, optou-se por recorrer à imprensa pedagógica como fonte de recolha do *corpus* documental utilizado na prossecução deste trabalho.

2.1. Processo de selecção

De modo a seleccionar os periódicos que iriam constituir as fontes deste trabalho recorreu-se a uma fonte preliminar: o *Repertório Analítico da Imprensa de Educação e Ensino* (Nóvoa, 1993b). Neste são descritos 530 periódicos, publicados em Portugal no período compreendido entre 1818 e 1989, relativamente aos seguintes aspectos: objectivo; conteúdo; responsáveis; colaboradores; periodicidade, formato, número de páginas e preço.

O processo de selecção dos periódicos utilizados para a recolha de dados foi realizado com base em três critérios:

- existência de artigos sobre pelo menos um dos seguintes temas: assistência social materno-infantil, creches, educação infantil, educação pré-escolar, ensino pré-primário, escolas maternais, jardins de infantil, jardins-escola e parques infantis;
- publicação no período abrangido por este estudo (1880-1950);
- o período de publicação ser 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).

Apurámos, deste modo, um conjunto de quarenta e duas publicações que, por se desconhecerem as suas características, se submeteu à apreciação do autor do *Repertório*, António Nóvoa. Deste processo resultou um conjunto de trinta e cinco publicações (ver Anexo 1) que constituem as fontes primárias, a partir das quais foi recolhido o *corpus* documental.

3. Corpus documental

Depois de seleccionadas as fontes a partir das quais se procederia à realização deste trabalho, iniciou-se o processo de constituição do *corpus* documental.

3.1. Constituição do *corpus* documental

Segundo Dey (1993) a constituição de um *corpus* documental pressupõe a existência de critérios que permitam incluir ou excluir um determinado documento desse mesmo *corpus*. Assim sendo, foram incluídos no *corpus* documental todos os artigos que tinham por tema a educação pré-escolar, tal como foi definida na introdução desta dissertação.

Posteriormente, devido ao grande volume de artigos recolhidos, optou-se por analisar apenas os artigos publicados nas seguintes décadas: 1880-90, 1920-30 e 1940-50. A escolha dos anos 80 do século XIX e dos anos 40 do século XX prende-se com o facto de estas constituírem os limites temporais do nosso estudo; a escolha da década de 20 prende-se, por um lado, com o facto desta constituir “um marco temporal a ter em conta, dado que são commumente conhecidos pelos ‘anos de ouro da pedagogia’ em Portugal” (M. M. Ferreira, 2000, p. 67) e, por outro, por ser a década, dentro do intervalo de tempo estudado, a que corresponde uma expressão máxima “de um campo editorial, directa ou indirectamente ligado à infância” (p. 70).

Deste modo, o conjunto de periódicos analisados e que constituem, de facto, as fontes utilizadas para a realização deste trabalho é formado por 14 periódicos publicados durante as três décadas estudadas. Deste conjunto de periódicos foram recolhidos 108 artigos que constituem o *corpus* documental com base no qual foi realizado este trabalho.

3.2. Caracterização do *corpus documental*

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.

Com o propósito de caracterizar o *corpus documental* analisou-se o modo como os artigos que o constituem se distribuem pelas décadas e pelos periódicos seleccionados (Quadro 1) verificando-se que:

- as décadas de 1940-50 e de 1920-30 são aquelas a que correspondem uma maior percentagem de artigos (50.9% e 38.9%, respectivamente) o que poderá ser devido a corresponderem às fases em que, segundo Nóvoa (1993b, p. XL) “se verifica a maior intensidade de materiais publicados” (1937-1972) e em que se dá uma “proliferação de experiências na área da imprensa” (1910-36);
- a década de 1890-90 é aquela a que corresponde uma menor percentagem de artigos (10.2%);
- publicada na década de 1940-50, a revista *Os Nossos Filhos* é aquela a que corresponde o maior número de artigos analisados (34.3%);
- tanto na década de 1880-90 como na década de 1940-50 existe um periódico – *Froebel e Os Nossos Filhos* – do qual foram retirados a maioria dos artigos analisados (72.7% e 67.3%, respectivamente).

Relativamente ao conteúdo dos artigos recolhidos, estes podem ser agrupados em quatro categorias temáticas:

- divulgação do pensamento e do modelo pedagógico defendido por determinado pedagogo, de que constitui exemplo um artigo publicado no periódico *O Ensino*, em 1885, intitulado “Froebel e os jardins de infância” (ver Anexo 2);
- objectivos e funções da institucionalização da educação pré-escolar: é exemplo desta categoria temática um artigo escrito por Adolfo Lima e publicado, em 1924, na *Educação Social*, em que para além de fazer um resumo da história da educação pré-escolar, procede ainda à caracterização deste nível de ensino (ver Anexo 3);
- divulgação da criação ou da existência de instituições de educação pré-escolar: estes artigos fazem, por vezes, parte de rubricas específicas destinadas à divulgação destas

iniciativas, como é o caso do periódico *Os Nossos Filhos*, e de que o artigo acerca da *Obra de Protecção à Grávida e Defesa da Criança*, constitui um exemplo (ver Anexo 4);

- descrição de actividades realizadas nas instituições de educação pré-escolar, tal como é exposto, por exemplo, no artigo “A educação física na escola infantil” (ver Anexo 5).

4. Análise do *corpus* documental

Depois de recolhidos os artigos procedeu-se à sua análise recorrendo, para tal, às técnicas designadas de *análise de conteúdo*, que serão descritas em seguida. A escolha da análise de conteúdo como técnica de análise do *corpus* documental justifica-se, por um lado, pela própria natureza do material (textos escritos) e por outro, pelo objectivo deste estudo, que consiste na análise de artigos que têm por tema a institucionalização da educação pré-escolar em Portugal.

4.1. Análise de conteúdo

Krippendorff (1980) dá a seguinte definição de análise de conteúdo: “a research technique for making replicable and valid inferences from data to their context” (p. 21). Uma das vantagens desta técnica é permitir trabalhar uma diversidade de fontes

“correspondência, entrevistas abertas, mensagens dos mass-media, etc., fontes de informação preciosas e que de outra forma não poderiam ser utilizadas de maneira consistente pela história, psicologia ou sociologia” (Vala, 1986, p. 107). No que diz respeito ao domínio concreto da história, o seu uso poderá ainda “facilitar a interpretação de certos dados e, em particular a utilização da riquíssima fonte que é o vocabulário” (Duby, 1971/1999, p. 22).

Este tipo de técnicas possibilita, por um lado, a desmontagem dos discursos que são objecto de análise e, por outro, a produção de novos discursos acerca destes últimos, por parte do investigador, com o propósito de realizar “inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986, p. 104). Ao mesmo tempo, obrigam aquele que as utiliza a manter alguma distância “em relação a interpretações espontâneas, nomeadamente às suas próprias” (Campenhoudt & Quivy, 1995/1998, p. 230) reduzindo-se, deste modo e na medida do possível, a subjectividade inerente a qualquer investigação científica.

Na base das técnicas de análise de conteúdo está um processo de categorização cuja finalidade é a desconstrução e (re)construção dos discursos com o objectivo de os simplificar e, desde modo, facilitar a sua compreensão. Este processo tem por base a construção de um conjunto de categorias e sub-categorias, definidas por um conjunto de regras que vão servir de base para a inclusão ou não de um segmento de texto numa determinada categoria (Maykut & Morehouse, 1994).

A principal finalidade deste processo de categorização é permitir uma reconstrução satisfatória do material que se recolheu (Lincoln & Cuba, citados em

Maykut & Morehouse, 1994), podendo ser realizado *a priori*, *a posteriori*, ou ainda, resultar da combinação destes dois processos (processo misto ou semi-indutivo).

Para a construção da grelha de análise, a partir da qual se procedeu à desconstrução dos artigos analisados, utilizou-se o processo misto ou semi-indutivo. A vantagem deste procedimento é permitir que o conjunto de categorias, que compõem uma determinada grelha de análise, derive quer da problemática teórica, quer do material analisado (Maroy, 1995/1997).

Assim sendo, partiu-se de um conjunto de categorias, formuladas com base no quadro teórico, que foi posteriormente reformulado, através de um trabalho exploratório realizado sobre o *corpus* documental. Por outras palavras, começaram por se definir uma série de categorias, com base na literatura consultada acerca da institucionalização da educação pré-escolar, que foram ajustadas e redefinidas após várias leituras atentas do material recolhido. Pode-se então dizer que as categorias e as sub-categorias que compõem a grelha de análise não foram “imediatamente definidas de forma unívoca”, tendo o seu sentido sido “explicitado indutivamente a partir dos dados” (Maroy, 1995/1997, p. 129).

Através deste processo foram, então, criadas quatro grandes categorias: a categoria *porquê*, relativa aos objectivos/funções da educação pré-escolar; a categoria *como*, na qual foram incluídas as referências às estratégias de organização das instituições de educação pré-escolar; a categoria *para quem*, que diz respeito aos responsáveis quer pelo financiamento, quer pelo funcionamento das instituições de educação pré-escolar; e, por último, a categoria *para quem*, relativa ao público-alvo destas instituições. Estas categorias foram, posteriormente, divididas em subcategorias.

Elaborou-se, deste modo, uma grelha de análise definitiva, utilizada na categorização da totalidade do nosso *corpus* documental, que será apresentada em seguida.

4.2. Grelha de análise

Tal como foi anteriormente referido, a grelha de análise a seguir apresentada é constituída por quatro grandes categorias – *porquê, como, por quem e para quem* – que, por sua vez, se dividem em sub-categorias. Parece ainda importante salientar que cada uma das categorias construídas corresponde a um dos aspectos do processo de institucionalização de educação pré-escolar que se pretendem analisar.

4.2.1. Categoria *porque*: objectivos/funções atribuídos à educação pré-escolar

Nesta categoria serão incluídas todas as unidades de registo onde constem justificações para a criação/existência de estabelecimento de educação pré-escolar

SUB-CATEGORIA	DEFINIÇÃO/EXEMPLO
<i>Desenvolvimento/educação física, intelectual e moral</i>	<p>A educação pré-escolar como meio de promover o desenvolvimento e/ou a educação física, intelectual e moral das crianças.</p> <p>Exemplo: “Os Jardins de Infância – isto é – a assistência pré-escolar, claro está, não soluciona o problema complexo da formação moral da criança. É somente um auxiliar valiosíssimo, porque neles se trabalha compenetradamente pela harmonia no desenvolvimento físico, psíquico e social, pela formação de indispensáveis hábitos de urbanidade e de colaboração.”⁵</p>
<i>Incapacidade dos pais para os filhos</i>	<p>A criação de estabelecimentos de educação pré-escolar é justificada pelo facto de os pais serem incapazes de educar os seus filhos de forma adequada.</p> <p>Exemplo: “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. Salvas honrosas, porém mui raras, excepções, os pais, ou não sabem, ou não querem, ou não podem educar seus filhos.”⁶</p>
<i>Preparar o futuro homem/sociedade</i>	<p>A educação pré-escolar como contributo para a construção de um novo homem e/ou de uma nova sociedade.</p> <p>Exemplo: “Numa época em que os Povos valem o que valem os seus Homens, chamar a si as crianças fracas e desvalidas, fazê-las fortes e sadias, preparando-as para a luta e para o trabalho, representa, sem dúvida, uma obra de indiscutível utilidade e de nacionalismo 100/100”⁷</p>

⁵ Costa, E. S. (1944). Jardineiros de almas. *Os Nossos Filhos*, 2 (26), 7.

⁶ Telles, J. S. (1883). Excursões escolares. *Froebel*, 2 (14), 1.

<i>Necessidade de uma educação precoce</i>	<p>A educação das crianças, em instituições criadas com essa finalidade, não deverá ter início com a sua entrada na escola primária, mas sim mais cedo.</p> <p>Exemplo: “Todos os povos cultos têm hoje escolas infantis em grande número (...) porque, para a educação do indivíduo, não há nenhuma idade a desprezar, e muito menos aquela em que se dá compleição ao corpo e à alma”⁸</p>
<i>Permitir que as mães trabalhem</i>	<p>A criação/existência de estabelecimentos de educação pré-escolar é justificada pelo facto de permitir que as mães exerçam uma profissão.</p> <p>Exemplo: “As operárias citadinas e mesmo as mulheres domésticas também não podem vigiar os filhos, de modo a nunca lhes acontecer mal. É impossível tal prodígio a quem quer que seja. A não ser que os trouxessem amarradas por correias e lhes pusessem ferros aos pés. Se alguns desastres são fáceis de prever, outros só por milagre se evitarão. Enquanto não existirem ‘creches’, parques e escolas infantis, viveiros de meninos onde as mães, nas horas em que as suas lidas, intra ou extra lar, as aprisionem, entreguem os filhos pequeninos, não as acusem de imprevidência.”⁹</p>
<i>Criação de uma escola adequada</i>	<p>Necessidade de um espaço diferente para a educação das crianças pequenas; de um espaço que respeite as suas características e/ou satisfaça as suas necessidades.</p> <p>Exemplo: “A Educação infantil, pondo de parte todo e qualquer ensino prematuro e proscrevendo inteiramente o sedentarismo escolar, deve fazer-se em ambiências especialmente organizadas sob todos os aspectos.”¹⁰</p>
<i>Afastar das ruas/impedir a vadiagem</i>	<p>A criação de estabelecimentos de educação pré-escolar como meio de afastar as crianças das ruas, de impedir a sua vadiagem</p> <p>Exemplo: “E, se interessa a sua solução em todas as idades e sob todas as modalidades, nenhuma tem o valor da protecção à Infância, até à idade escolar, precisamente a idade em que os pais não têm maneira fácil de as vigiar, de as guiar e as atiram para a rua, onde vivem em promiscuidade com os cães e as galinhas, onde se viciam fisicamente, onde se degradam moralmente, adquirindo tantas vezes doenças que perduram, vícios que jamais se apagam e que estigmatizam todo o resto da sua existência.”¹¹</p>

⁷ Anónimo (1940). Notas do Relatório que no dia 2 de Dezembro de 1939 a Junta da Província da Beira Litoral, em obediência ao Art.º 266.º do Código Administrativo, houve por bem apresentar ao Conselho da mesma Junta. *A Saúde*, X (217/222), 2- 24.

⁸ Passos, H. (1921). Cartas na mesa... *Revista Escolar*, 2, 33-38.

⁹ Costa, E. S. (1942). Imprevidência das mães. *Os Nossos Filhos*, 3, 11.

<p><i>Preparação para a escola primária</i></p>	<p>Papel desempenhado pelos estabelecimentos de educação pré-escolar na preparação das crianças para a escola primária.</p> <p>Exemplo: “Verificando este maravilhoso resultado podemos afiançar que o analfabetismo se extinguiria facilmente se dotássemos o país com escolas deste género – Escolas Montessorianas, - para onde as criancinhas acorrem cheias de entusiasmo e alegria. 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.”¹²</p>
<p><i>Educação/ policiamento das famílias</i></p>	<p>A educação pré-escolar vai permitir policiar o que se passa nos lares e/ou educar os pais.</p> <p>Exemplo: “Todas as mães e crianças protegidas pelo Centro têm suas fichas: clínicas e sociais. Além da médica e da parteira, há a visitadora, a assistente social, que vai observar directamente como vivem as famílias, as suas condições de vida, os seus hábitos. Deste modo se têm realizado casamentos de casais que viviam irregularmente, colocado desempregados, obtido melhorias de salários, etc...”¹³; “É evidente que só enquanto a criança está na Creche, nós somos directamente responsáveis por ela, mas uma vez em casa, a nossa preocupação, o nosso interesse, não deve acabar e por isso já de uma forma indirecta, interessamo-nos pelo pequenino ser, educando as mães.”¹⁴</p>

¹⁰ Lima, A. (1924). Educação pré-escolar. *Educação Social*, I (13/14), 246-254.

¹¹ Anónimo (1940). Festas comemorativas dos Centenários e da Rainha Santa. *A Saúde*, X (233/234), 6-8.

¹² Soares, E. (1929). Ensino moderno. *Escola Açoreana*, II(28), 1-2.

¹³ M. L. (1943). Centro Maternal e Infantil Fundação Júlia Moreira. *Os Nossos Filhos*, 13, 12-13.

¹⁴ Anónimo (1947). A nossa Creche. *O Centro de Assistência do Bombarral*, I (6), 2.

<i>Socialização das crianças</i>	<p>Uma educação colectiva, em que a criança desfruta da presença de outras crianças e de um ambiente adequado, é preferível a uma educação individual.</p> <p>Exemplo: “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.”¹⁵</p>
<i>Combate à mortalidade infantil</i>	<p>A frequência de estabelecimentos de educação pré-escolar como meio de combater a mortalidade infantil.</p> <p>Exemplo: “É acentuada a diminuição da mortalidade infantil, causada pela entrite. Este é o índice de que há maior número de infantes, recebendo bons alimentos e educação puerícula, graças ao desenvolvimento de creches e criação de novos Dispensários e Creches e à educação que destas obras irradia. Esta tendência real, necessita ser, porém, persistentemente amparada, visto que nos falta, em regra, continuidade nos esforços úteis.”¹⁶</p>
<i>Maior disponibilidade das mães domésticas</i>	<p>A necessidade, por parte das mães, de terem mais disponibilidade para as tarefas domésticas e para si próprias.</p> <p>Exemplo: “Sou casada, 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 de umas horas de descanso, e isso só me seria possível se aqui perto houvesse um jardim-escola que recebesse as crianças em idade pré-escolar.”¹⁷</p>

¹⁵ Correia, A. (1946). Por que não criamos Parques Infantis? *Saúde e Lar*, V (26), 8-9.

¹⁶ Moreira, M. V. (1941). Dispensários de Puericultura: Da sua finalidade e construção. *Revista Portuguesa de Pediatria e Puericultura*, IV (5), 210-229.

¹⁷ Anónimo (1946). Os teus problemas, mãezinha! *Os Nossos Filhos*, 3 (51), 14.

4.2.2. Categoria como: estratégias de organização das instituições de educação pré-escolar

Serão incluídas nesta categoria todas as unidades de registo que indiquem como se organiza e/ou funciona - quer na prática, quer num plano puramente teórico - a educação pré-escolar.

SUB-CATEGORIA	DEFINIÇÃO/EXEMPLO
<i>Metodologia</i>	Descrição e justificação dos métodos utilizados em estabelecimentos de educação pré-escolar. Exemplo: “Mas é preciso não esquecer que devemos apalpar a vontade da criança e procurar dirigi-la sem a forçar” ¹⁸
<i>Currículo</i>	Conhecimentos transmitidos nos estabelecimentos de educação pré-escolar. Exemplo: “Para corrigir e evitar as <i>maldades</i> de certas mãos pequeninas que dão <i>tesouradas</i> nas roupas e escangalham tudo o que encontram, empregam estas escolas os <i>trabalhos manuais</i> : entaçados, modelação, dobragens, etc.” ¹⁹
<i>Mobiliário e Material</i>	Descrição do mobiliário e/ou ao material existente nos estabelecimentos de educação pré-escolar . Exemplo: “As mesinhas e cadeiras são baixas, à altura das criancinhas, pintadas de azul vivo; sobre cada mesa uma jarrinha com flores. Nas paredes da sala há um crucifixo, gravuras reproduzindo velhas histórias, cenas infantis e retratos... Retratos, sim, de pessoas amigas do jardim-infantil, de velhos companheiros de brinquedos que a idade já levou para a escola primária. Os pequeninos do jardim-infantil sabem lembrar-se dos seus amigos que a vida afastou do seu convívio e de todas as pessoas a quem devem algum bem!” ²⁰

¹⁸ Alves, A. O. (1924). O conto infantil. *Educação Social*, 1 (12), 222-225.

¹⁹ Rodrigues, A. (1946). Não posso aturar o meu filho! *Os Nossos Filhos*, 3 (52), 16.

²⁰ Evelina, M. (1942). O meu jardim-infantil. *Os Nossos Filhos*, 4, 10.

<i>Higiene</i>	<p>Descrição dos cuidados dispensados, nos estabelecimentos de educação pré-escolar, no domínio da higiene: alimentação, vestuário, cuidados com o corpo, cuidados e vigilância médica.</p> <p>Exemplo: “No dia 8 lá estavam 4 <i>bebés</i>, a serem observados pelo médico da Creche, para se ver a alimentação e os cuidados a ter com cada um”²¹</p>
<i>Complementaridade</i>	<p>Complementaridade entre os estabelecimentos de educação pré-escolar e outras instituições.</p> <p>Exemplo: “Quase pelo mesmo tempo, várias circunstâncias, mas, principalmente, pelos esforços de Elias Garcia e Teófilo Ferreira, intensificou-se de um modo notável o ensino primário em Lisboa. Foi então que mais claramente se notou a lacuna, por preencher, entre a ‘<i>creche</i>’ e a escola primária. Faltava o ‘<i>kindergarten</i>’.”²²</p>
<i>Organização do espaço</i>	<p>Modo como o espaço de um estabelecimento pré-escolar deve ser organizado no seu conjunto e/ou dentro de cada sala de aula.</p> <p>Exemplo: “A criança, diz Froebel, é uma planta humana que tem necessidade, primeiro que tudo, de ar e de sol para crescer, desenvolver-se e expandir. Não a tenhais, pois, enclausurada em salas, cuja capacidade é, muitas vezes insuficiente, ou em pátios cercados por todas as partes de grandes muros e habitações que impedem a renovação da massa atmosférica. As edificações nas quais se quer reunir um certo número de crianças, devem ser rasgadas por numerosas janelas, afim de que se possa renovar o ar muitas vezes por dia; - que sejam completamente desembaraçadas para que a luz chegue sem obstáculo, e que a atmosfera ambiente receba influxo o benéfico calor do sol; cercados de pátios cobertos, sob os quais as crianças possam brincar com todo o tempo, e pequenos jardins onde elas vão trabalhar ou divertir-se, sempre que a estação o permita.”²³</p>

²¹ Anónimo (1947). A nossa Creche. *O Centro de Assistência do Bombarral*, I (4), 2-3.

²² Lemos, A. V. (1925). A educação infantil em Portugal. *Educação Social*, II (8), 239-242.

²³ Menezes, H. T. (1882). Sem título. *Froebel*, I (1), 3.

<i>Organização do tempo</i>	<p>Modo como o tempo é organizado, quer em termos de horários de funcionamentos, quer relativamente às actividades realizadas quotidianamente.</p> <p>Exemplo: “BASE 23.^a - O horário do jardim realizará os princípios e condições anteriormente estabelecidos para a educação física, intelectual, moral e social, da forma seguinte:</p> <p>a) alternando e variando os exercícios, jogos e ocupações educativas;</p> <p>b) distribuindo estes por períodos curtos (20 a 25 minutos) todos por recreios plenos de 10 a 15 minutos;</p> <p>c) reservando 4 horas, 1 para a sesta, 1 ½ para as refeições, 1 ½ para actividades livres”²⁴</p>
<i>Número de crianças</i>	<p>Número de criança que deverão frequentar simultaneamente a mesma instituição e/ou a mesma sala de aula.</p> <p>Exemplo: “Em cada pavilhão estão acomodadas 25 crianças da mesma idade”²⁵</p>
<i>Disciplina</i>	<p>Modo como se deve proceder para manter a disciplina, conselhos para lidar com situações de indisciplina e problemas mais frequentes neste domínio.</p> <p>Exemplo: “mas, sobretudo, a obediência à disciplina, que é precisa, pasmosa, absoluta! E como se impõe a criancinhas de 3 ou 4 anos tal disciplina? Pelo prestígio da Professora, pela autoridade que imprime à sua voz, aos seus gestos, por punições e recompensas. Os mais novinhos aprendem-na, imitando os mais velhinhos: as crianças obedecem com visível emulação.”²⁶</p>
<i>Coeducação</i>	<p>Existência do regime de coeducação nos estabelecimentos de educação pré-escolar.</p> <p>Exemplo: “Neste <i>Lar</i> são recolhidas crianças de ambos os sexos”²⁷</p>
<i>Relações com a família</i>	<p>Relação que se deverá estabelecer entre os estabelecimentos de educação pré-escolar e as famílias das crianças que os frequentam.</p> <p>Exemplo: “BASE 10.^a b) A colaboração da família e do jardim deve ser a mais estreita possível”²⁸</p>

²⁴ Vasconcelos, F. (1924). Bases para a criação de um jardim de infância (tipo municipal). *Educação Nova*, I (2), 2-3.

²⁵ C. (1945). Carta da América. *Os Nossos Filhos*, 2 (32), 12-13.

²⁶ Anónimo (1921). Escola Infantil na Alsácia: Revue Pédagogique, Março, 1921. *Revista Escolar*, 6, 184-186.

²⁷ Barreiros, M. (1948). Respondem-nos de Coruche. *Os Nossos Filhos*, 4 (78), 17.

4.2.3. Categoria por quem: responsáveis pela existência e/ou pelo funcionamento das instituições de educação pré-escolar

Serão aqui incluídas todas as referências a quem controla, administra, ensina ou exerce outras funções num estabelecimento de educação pré-escolar.

SUB-CATEGORIA	DEFINIÇÃO/EXEMPLO
<i>Gestão/ Financiamento</i>	Entidades e/ou indivíduos responsáveis pelo financiamento e gestão de estabelecimento de educação pré-escolar. Exemplo: “Portugal pode orgulhar-se de possuir, como todas as nações civilizadas, onde a educação da criança é objecto de constantes e carinhosos estudos e cuidados, as suas escolas infantis. Refiro-me aos Jardins-Escolas de João de Deus, idealizados, criados e milagrosamente mantidos pelo Dr. João de Deus Ramos, filho do nosso grande lírico do ‘Campo de Flores’.” ²⁹
<i>Pessoal especializado</i>	Necessidade de existir pessoal especializado e convenientemente formado, que se ocupe da educação das crianças em idade pré-escolar. Exemplo: “O ensino infantil, cuja utilidade pedagógica e social é incontestável, ainda está em início e já pretendem matá-lo pela má preparação das professoras, as <i>jardineiras</i> , na feliz concepção do idealista que se chamou Froebel.” ³⁰
<i>Características e capacidades</i>	Características e/ou capacidades que deve possuir quem trabalha num estabelecimento de educação pré-escolar. Exemplo: “Na realidade, dada a sua índole, todo o êxito da escola infantil, reside no valor da sua regente ou directora, e este, não se deve medir pelo número de conhecimentos que comunica, ou pela duração e firme disciplina dos exercícios a que obriga os seus protegidos, mas pelo amor que manifesta pela infância, pelo modo como sabe adaptar-se às aptidões e temperamentos diversos dos seus pequenitos, à lentidão de uns, à precocidade de outros” ³¹

²⁸ Vasconcelos, F. (1924). Bases para a criação de um jardim de infância (tipo municipal). *Educação Nova*, I (2), 2-3.

²⁹ Anónimo (1942). A criança em Portugal antes da Escola Primária: O Jardim-Escola de João de Deus. *Os Nossos Filhos*, 1, 10-11.

³⁰ Júnior, C. (1922). Ensino Infantil. *Revista Escolar*, 2 (11), 305-306.

³¹ Miranda, F. P. (1924). A educação física na escola infantil. *Educação Social*, I (12), 197-203.

<i>Mobilização das mulheres</i>	<p>Papel das mulheres na criação e na manutenção de instituições de educação pré-escolar.</p> <p>Exemplo: “Torres Novas é, talvez, a vila mais populosa e próspera do país. Tem muitas crianças em idade pré-escolar, e muitas famílias abastadas que, se quisessem, em meia dúzia de meses teriam, sem sacrifício, um Jardim-Escola para os seus filhos de 4 a 8 anos. Que dizem as nossas assinantes torrejanas?”³²</p>
---------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4.2.4. Categoria para quem: população-alvo

Serão incluídas nesta categoria todas as referências à população a que se destina a educação pré-escolar.

SUB-CATEGORIA	DEFINIÇÃO
<i>Idade</i>	<p>Idades mínima e máxima das crianças que frequentam um estabelecimento de educação pré-escolar.</p> <p>Exemplo: “Nos países mais progressivos de todo o mundo o ensino pré-escolar, que engloba as crianças de idade entre os três e os seis anos, aproximadamente”³³</p>
<i>Classe social</i>	<p>Definição da população alvo dos estabelecimentos de educação pré-escolar de acordo com a classe(s) social(s) a que pertencem as crianças.</p> <p>Exemplo: “como os <i>jardins de infância</i> não se destinam exclusivamente aos filhos das famílias ricas ou remediadas, antes, e mais geralmente se devem destinar à educação dos filhos do povo, das classes laboriosas, dos pobres”³⁴</p>
<i>Critérios de admissão</i>	<p>Critérios utilizados para admitir, ou não, uma criança numa instituição de educação pré-escolar.</p> <p>Exemplo: “e ninguém, sem que prove que honestamente adquire para si e seus filhos meios de subsistência, pode deixar os filhos na Escola Maternal. É esta já uma grande lição que a Escola dá ao povo.”³⁵</p>

³² Anónimo (1944). Do presente... *Os Nossos Filhos*, 23, 10.

³³ Correia, A. (1946). Por que não criamos Parques Infantis? *Saúde e Lar*, V (26), 8-9.

³⁴ Raposo, S. (1882). Os jardins de infância de Froebel. *Froebel*, 1 (1), 4-6.

5. Tratamento e análise dos dados

De modo a poder iniciar-se o processo de tratamento dos dados, propriamente dito, há que proceder à sua organização. Este procedimento de organização de dados revela-se de uma crucial importância pois é facilitador, quer da compreensão e interpretação dos discursos, quer da descoberta de padrões e relações existentes nos mesmos (Krippendorff, 1980). Assim sendo, cada unidade de registo, definida por Holsti (citado em Krippendorff, 1980) como o segmento específico do conteúdo que é caracterizado pela colocação numa determinada categoria, foi colocada numa categoria/sub-categoria específica.

Depois de concluído o processo de codificação do *corpus* documental, que permitiu a organização dos dados, e de assegurada a sua validade interna - através da verificação da exaustividade (todas as unidades de registo foram codificadas) e da exclusividade (nenhuma unidade de registo foi colocada em mais do que uma categoria/subcategoria) do procedimento – iniciou-se a análise qualitativa e quantitativa dos resultados obtidos.

A utilização destes dois tipos de análise prende-se, por um lado, com o facto de se pretender analisar em simultâneo significados, o que remete para uma análise qualitativa, e números (resultantes da quantificação das unidades de registo colocadas em cada categoria/subcategoria), o que implica uma análise quantitativa. Por outro lado, pensa-se que estes dois tipos de análise se complementam, contribuindo, a sua utilização conjunta, para uma maior inteligibilidade dos resultados.

³⁵Anónimo (1920). Escolas Maternais. *Revista de Assistência*, I (3), 4-5.

Tal como afirma Dey (1993, p. 3), “for though we can distinguish qualitative from quantitative data, and qualitative from quantitative analysis, these distinctions are not the whole story. We can learn as much from how meanings and numbers are relate as we can from distinguish them”.

5.1. Análise qualitativa

A análise qualitativa efectuada traduziu-se na realização de comparações entre as diferentes unidades de registo colocadas em cada uma das categorias/subcategorias, com o propósito de identificar as continuidades e/ou as descontinuidades existentes, relativamente aos aspectos analisados, intra e inter-décadas.

Assim sendo, foram realizadas dois tipos de comparações: uma comparação vertical que “consiste em aproximar as análises provenientes da aplicação de diferentes categorias da grelha de análise à mesma unidade de análise” (Maroy, 1995/1997, p. 143) e uma comparação horizontal, cujo objectivo é aproximar as análises verticais. Por outras palavras, através da comparação vertical pretende-se analisar o comportamento das diferentes categorias numa determinada década e através da análise horizontal procura-se observar as continuidades e/ou as descontinuidades categoriais existentes entre as três décadas estudadas.

5.2. Análise quantitativa

A análise de documentos através de métodos quantitativos consiste numa “análise extensiva, através da qual se pretende sintetizar as linhas gerais de um conjunto de documentos analisados” (Fernandes, 1995, p. 169).

O primeiro passo da análise quantitativa consistiu na quantificação, por década, das unidades de registo colocadas nas diferentes categorias e subcategorias. É ainda importante referir que a unidade de enumeração - definida por Vala (1986) como “a unidade em função da qual se procede à quantificação” (p. 115) e que pode ou não ser coincidente com as unidades de registo - utilizada no processo de quantificação foi o artigo. Assim sendo, registou-se apenas a ocorrência ou a não ocorrência das categorias/subcategorias em cada um dos artigos analisados, pois só assim se poderia proceder quer a uma análise de ocorrências, que permitisse observar a importância atribuída a cada uma das categorias/subcategorias, quer a uma análise de co-ocorrências, que possibilitasse analisar a forma como as diferentes subcategorias, dentro de uma mesma categoria, se relacionam entre si.

Segundo Vala (1986, p. 118) “a análise de ocorrências visa determinar o interesse da fonte por um determinado objecto”, partindo do pressuposto de que quanto maior for o interesse por aquele, mais elevado será o número de ocorrências de “indicadores relativos a esse objecto”. No entanto, segundo o mesmo autor “a consideração do número de referências de uma fonte a um objecto nem sempre é por si suficiente, porque nada nos diz sobre a natureza dessas referências, sobre a sua orientação ou intensidade” (p. 115).

Com o propósito de colmatar essa insuficiência, procedeu-se também a uma análise estrutural pois esta, ao permitir “inferências sobre a organização do sistema de pensamento implicado no discurso que se pretende estudar” (Vala, 1986, p. 120), permite reconstruir a estrutura do mesmo. Foi então efectuada uma análise de similitude para a análise global das sub-categorias das categorias *porque* e *como* ³⁶.

Na análise de similitude parte-se do princípio que duas categorias/subcategorias, “seront d’autant plus proches dans la représentation, qu’un nombre d’autant plus élevé de sujets les traitent de la même façon (soit les acceptent tous les deux, soit les rejettent tous les deux)” (Flament, citado por Clemence, Doise & Lorenzi-Cioldi, 1992, p. 48).

Para saber qual é o índice de similitude, ou de associação, entre duas categorias procede-se ao cálculo de um coeficiente de contingência, que é um índice de associação clássico, mais concretamente, ao índice de Jaccard, obtendo-se assim uma matriz de similitude que dá origem a um grafo que, por sua vez, é simplificado através da construção de uma árvore máxima do sistema.

Esta árvore máxima do sistema é definida como um grafo no qual todos os elementos estão ligados entre si, só existindo um caminho possível entre dois elementos.

Este tipo de análise permite apreender o modo como as diferentes categorias se associam entre si contribuindo, deste modo, para a (re)construção da estrutura dos discursos analisados.

³⁶ Este tipo de análise não foi realizado para as categorias *por quem* e *para quem* devido ao reduzido número de sub-categorias que as compõem.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo, onde se procede à apresentação e discussão dos resultados, encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte são apresentados e discutidos os resultados relativos às quatro categorias, anteriormente apresentadas: *porque* - objectivos/funções atribuídos à educação pré-escolar; *como* - estratégias de organização das instituições de educação pré-escolar; *por quem* - responsáveis pela existência e/ou pelo funcionamento das instituições de educação pré-escolar e *para quem* - público-alvo. Na segunda parte, são apresentados e discutidos os resultados referentes a cada categoria, isoladamente, assim como às subcategorias em que cada uma destas se divide.

Tal como foi referido no capítulo anterior, estes resultados derivam da aplicação das técnicas designadas de análise de conteúdo ao *corpus* documental. Os dados assim obtidos foram, por sua vez, objecto de dois tipos de análise, qualitativa e quantitativa, cujos resultados serão apresentados em conjunto.

1. Categorias

No Quadro 2, que a seguir se apresenta, são expostos os resultados relativos às quatro categorias que compõem a grelha de análise.

Quadro 2

Número de artigos em que são referidas cada uma das categorias

Categorias	Década						Total	
	1880-90		1920-30		1940-50		n	%
	n	%	n	%	n	%		
<i>Como</i>	9	81.8	37	88.1	44	80.0	90	83.3
<i>Porquê</i>	8	72.7	30	71.4	47	85.5	85	78.7
<i>Por quem</i>	5	45.5	24	57.1	36	65.5	65	60.2
<i>Para quem</i>	6	54.5	16	38.1	23	41.8	45	41.7
N.º total de artigos	11		42		55		108	

Nota. O *n* corresponde ao número de artigos em que cada categoria é referida. As percentagens apresentadas são calculadas em relação ao número de artigos por década.

Tal como se pode observar no Quadro 2, a categoria referida num maior número de artigos (83.3%) é a categoria *como* - estratégias de organização das instituições de educação pré-escolar -, que é também a mais mencionada nas décadas 1880-90 (81.8%) e 1920-30 (88.1%). A categoria *porquê* - objectivos/funções da educação pré-escolar -, que é a mais referida em 1940-50 (85.5%), surge em segunda posição nas décadas de 1880-90 (72.7%) e 1920-30 (71.4%). Em terceira posição surge a categoria *por quem* - responsáveis pela existência e/ou pelo funcionamento da educação pré-escolar- (60.2%) e, por último, a categoria *para quem* - público-alvo - (41.7%).

Pode-se então afirmar que a maioria dos artigos analisados neste trabalho faz referência a aspectos relacionados com a organização da educação pré-escolar, referências estas que incluem, entre outros aspectos, a descrição de instituições

existentes³⁷ em Portugal e no estrangeiro e a elaboração de programas de ensino infantil³⁸.

As justificações para a criação de instituições de educação pré-escolar, assim como referências às funções que esta deveria cumprir, são também mencionadas na maior parte dos artigos analisados.

A necessidade de justificar e explicar as vantagens que poderiam advir para a criança e para a sociedade da existência deste tipo de instituições, parece lógica numa época em que se assiste ao seu desenvolvimento e à sua implantação em Portugal. Esta é, justamente, a categoria mais mencionada na década de 1940-50, década que precede o período em que estando concluído o processo de institucionalização, tem início a criação de uma *rede de educação pré-escolar*.

Em suma, a principal preocupação daqueles que escrevem sobre a institucionalização da educação pré-escolar é com os aspectos organizativos, e ao mesmo tempo, com a necessidade de justificar a sua criação. As questões menos focadas são aquelas que dizem respeito aos actores, adultos e crianças, que tornam possível e necessária a existência das instituições de educação pré-escolar.

No que diz respeito à organização da educação pré-escolar, pode-se referir a existência de artigos em que são descritas as metodologias a aplicar, as referências aos conteúdos e às actividades que devem fazer parte do currículo, ao modo como espaço e tempo se deveriam organizar, entre outros. Relativamente à explicação/justificação para a

³⁷ A revista *Os Nossos Filhos*, por exemplo, tem uma rubrica que se destina à divulgação das instituições de educação pré-escolar existentes no nosso país

³⁸ Como, por exemplo, o artigo intitulado “Bases para a criação de um Jardim de Infância”, que Faria de Vasconcelos publica na revista “Educação Nova”, em 1924, onde descreve pormenorizadamente as condições necessárias para a existência e para o funcionamento de um Jardim de Infância (espaço, materiais, programa, horários, currículo, etc.)

existência destas instituições, o ênfase é colocado nas vantagens que daí poderão advir para a criança, para a família e para a sociedade em geral.

2. Categorias e Subcategorias

Neste ponto serão expostos os resultados relativos às diferentes subcategorias que compõem cada uma das categorias.

2.1. Categoria *porque*: Objectivos/funções atribuídos à educação pré-escolar

No Quadro 3, que a seguir se apresenta, são expostos os resultados obtidos através da quantificação dos artigos que mencionam cada uma das subcategorias dado que a *unidade de enumeração* escolhida foi o artigo.

Quadro 3

Número de artigos em que são referidas as subcategorias da categoria “porquê”
(objectivos/funções da educação pré-escolar)

Subcategorias	Década						Total	
	1880-90		1920-30		1940-50		n	%
	n	%	n	%	n	%		
<i>Desenvolvimento/educação física, intelectual e moral</i>	7	63.6	19	47.5	14	25.5	40	37.0
<i>Incapacidade dos pais para educarem os filhos</i>	1	9.1	6	14.3	24	43.6	31	28.7
<i>Preparar o futuro homem/sociedade</i>	4	36.4	10	23.8	16	29.1	30	27.8
<i>Necessidade de uma educação precoce</i>	3	27.3	9	21.4	9	16.4	21	19.4
<i>Permitir que as mães trabalhem</i>	0	0.0	4	9.5	16	29.1	20	18.5
<i>Criação de uma escola adequada</i>	2	18.2	5	11.9	11	20.0	18	16.7
<i>Afastar das ruas/Impedir a vadiagem</i>	0	0.0	9	21.4	7	12.7	16	14.8
<i>Preparação para a escola primária</i>	2	18.2	5	11.9	5	9.1	12	11.1
<i>Educação/Policiamento das famílias</i>	0	0.0	3	7.1	7	12.7	10	9.3
<i>Socialização das crianças</i>	0	0.0	2	4.8	7	12.7	9	8.3
<i>Combate à mortalidade infantil</i>	0	0.0	1	2.4	5	9.1	6	5.6
<i>Maior disponibilidade das mães domésticas</i>	0	0.0	0	0.0	4	7.3	4	3.7
N.º total de artigos	11		42		55		108	

Nota. O *n* corresponde ao número de artigos em que cada categoria é referida. As percentagens apresentadas são calculadas em relação ao número de artigos por década.

Como se pode observar no Quadro 3, a subcategoria referida num maior número de artigos (37.0%) é *desenvolvimento/educação física, intelectual e moral*, seguida pelas subcategorias *incapacidade dos pais para educarem os filhos* (28.7%) e *preparar o futuro homem/sociedade* (27.8%). As subcategorias *necessidade de uma educação*

precoce e *permitir que as mães trabalhem* são mencionadas em 19.4% e 18.5% dos artigos, respectivamente.

As principais preocupações daqueles que defendem a existência de instituições de educação pré-escolar têm, ao mesmo tempo, um carácter social, revelado através das subcategorias *preparar o futuro homem/sociedade* e *permitir que as mães trabalhem*, e um carácter pedagógico, educativo, que se traduz nas menções ao *desenvolvimento/educação física, intelectual e moral*, como um dos objectivos das instituições de educação pré-escolar, e à *necessidade de uma educação precoce*. Concebidas inicialmente como locais de guarda para as crianças enquanto as mães trabalham, as instituições de educação pré-escolar transformam-se em locais onde também existe a preocupação de educar as crianças que as frequentam, coexistindo, na maioria destas instituições, as funções social e educativa.

Em relação às diferenças entre as três décadas estudadas neste trabalho (ver Quadro 3), verifica-se que a subcategoria *desenvolvimento/educação física, intelectual e moral* é a mais mencionada nas décadas de 1880-90 (63.6%) e 1920-30 (47.5%), enquanto que na década de 1940-50 a subcategoria referida num maior número de artigos é a *incapacidade dos pais para educarem os filhos* (43.6%).

No que diz respeito ao *desenvolvimento/educação física, intelectual e moral* das crianças, este é um dos principais objectivos da educação pré-escolar, facto já patente no Artigo 1.º do Decreto-Lei de 29 de Março de 1911, em que é postulado que a principal finalidade da educação pré-escolar é “a educação e desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os quatro aos sete anos de idade” (Carvalho, 1986, p. 667).

O desenvolvimento/educação física, intelectual e moral compreende, para além do desenvolvimento harmónico e simultâneo das faculdades físicas e intelectuais, a inculcação do "gosto pelo trabalho e o amor ao estudo"³⁹, preparando, desta forma, as crianças para a vida prática, a "*formação do gosto*" e o desenvolvimento do "gosto pela boa ordem"⁴⁰. Pretende-se deste modo desenvolver, aperfeiçoar e fortificar o corpo e o espírito das crianças, com a finalidade de promover o seu "desenvolvimento harmónico e integral"⁴¹.

Relativamente às diferenças inter-décadas, verifica-se que, na década de 1880-90, este tipo de justificação é referida, na maioria das vezes, apenas no campo das intenções, dos projectos. Conquanto, na década de 1920-30 ainda apareçam este tipo de referências, o objectivo de educar física, intelectual e moralmente as crianças surge também incluído na descrição do funcionamento das instituições de educação pré-escolar, isto é, em ligação com as práticas: "se aproveitam, dentro de uma ordem relativa e de uma acção francamente maternal, todas as ocasiões para lhes promover natural e espontaneamente o seu desenvolvimento físico, intelectual e moral"⁴². Por sua vez, no que diz respeito à década de 1940-50, já só surgem este último tipo de referências.

Tal pode dever-se ao facto de, tanto na década de 1920-30 como na década de 1940-50, já existirem, de facto, no nosso país, algumas instituições de educação pré-escolar, contrariamente ao que acontece na década de 1880-90, o que poderá explicar a

³⁹ Anónimo (1887). Conferências pedagógicas: Soluções dos principais quesitos propostos e discutidos nas diferentes circunscrições escolares do reino e ilhas adjacentes no ano de 1887. *O Ensino*, 3 (20), 317-319.

⁴⁰ Lemos, A. V. (1924). O trabalho manual na educação infantil. *Educação Social*, 1 (2), 213-214.

⁴¹ Vasconcelos, F. (1924). Bases para a criação de um Jardim de Infância (tipo municipal). *Educação Nova*, 1 (2), 2-3.

⁴² Miranda, F. P. (1924). A educação física na escola infantil. *Educação Social*, 1 (12), 197-203.

ausência de descrições do quotidiano deste tipo de instituições, neste período de tempo. É ainda de salientar que o facto de esta ser a subcategoria mais mencionada na década de 1920-30 é indício da existência do que hoje se designaria por maiores preocupações pedagógicas, ou seja, a predominância da função educativa em relação à função social.

No que diz respeito à subcategoria *incapacidade dos pais para educarem os filhos*, verifica-se que esta incapacidade não é tida como exclusiva de uma determinada classe social:

Quando observamos os pequenitos dos Jardins-Escolas, alegres, sadios, falando com segurança e propriedade, hábeis, aprumados, felizes!, aumenta a nossa tristeza pelos milhares de crianças – pobres e ricas – que vivem ao abandono, isto é, sem a protecção e educação necessárias, umas na rua ao Deus dará, sem higiene, sem conforto, expostas a todos os perigos morais, outras rodeadas de mimos e pieguices que farão delas criaturas caprichosas e inferiores, vencidas perante as exigências e vicissitudes da Vida.⁴³

A diferença reside no tipo de justificação dada para a existência dessa incapacidade. Enquanto que, quando são referidas as famílias pertencentes às classes pobres, essa incapacidade é atribuída ao atraso e à pobreza das famílias, relativamente às classes mais abastadas esta é imputada à negligência das mães que, ocupadas com actividades mundanas, não querem encarregar-se do desenvolvimento e da educação dos seus filhos, deixando-os ao cuidado de criadas ignorantes.

⁴³ Anónimo (1942). A criança em Portugal antes da Escola Primária: O Jardim-Escola de João de Deus. *Os Nossos Filhos*, 1, 10-11.

A frequência de instituições de educação pré-escolar surge então como solução para colmatar a insuficiência da educação familiar, pois são locais onde a criança é, ou deverá ser, educada com base em princípios cientificamente estabelecidos, ou seja, racionalmente:

Salvo honrosas, porém mui raras, exceções, os pais, ou não sabem, ou não querem, ou não podem educar seus filhos.

E não pareça absurda a asseveração, de que muitos pais não sabem educar; nem se desgostem os progenitores, que isto lerem, supondo, que desconhecemos, ou negamos esforços de muitos, para que seus filhos sejam instruídos, morigerados e corteses.

Convém, que reconheçam, que uma coisa é nutrir desejo de realizar uma obra, empreendê-la, persegui-la assídua e carinhosamente, e dá-la por acabada, mas inscientemente, empregando processos empíricos, e desprezando, ou desconhecendo as regras científicas, que se deveriam ter sempre diante dos olhos para escrupulosamente se aplicarem; e outra coisa mui diferente é realizar o seu empreendimento em conformidade com as leis e os ditames da ciência.⁴⁴

Contudo, na década de 1940-50 assiste-se a uma maior insistência na incapacidade dos pais das classes mais favorecidas, sendo utilizados vários argumentos: o desleixo das mães que, não querendo ocupar-se das crianças, as deixam com criadas ignorantes; o mimo e a pieguice excessivos que caracterizam a educação de algumas crianças; e, por

⁴⁴ Telles, J. J. (1883). Excursões escolares. *Froebel*, 2 (14), 1.

último, o de que uma mãe dedicada é aquela que, reconhecendo os seus limites, é capaz de entregar o seu filho a quem o pode educar convenientemente:

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 adocece. 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 desenvolvimento⁴⁵

Esta maior insistência na incapacidade das mães pertencentes às classes mais favorecidas, que inclui não só aquelas que não se dedicam, por opção, à educação dos filhos, mas também as mães *educadas*, é reveladora quer da tentativa de sedução de um novo público para as instituições de educação pré-escolar, as crianças das classes média e alta, quer da existência de uma nova sensibilidade à infância, designadamente ao período compreendido entre os 3 e os 6 anos de idade.

Como se pode observar no Quadro 3, a subcategoria *preparar o futuro homem/sociedade* surge em segunda posição em todas as décadas (é referida em 36.4%, 23.8% e 29.1% dos artigos, respectivamente).

A criação de instituições de educação pré-escolar é, deste modo, justificada pelo facto destas prepararem “bons e vigorosos cidadãos”⁴⁶, de ensinarem as crianças a tornarem-se “individualidades livres”⁴⁷, assegurando “um futuro de maior brilho e felicidade”⁴⁸. Para tal é necessário convencer os pais de que “em proveito da

⁴⁵ M. B. (1946). A mulher e a educação dos filhos. *Alma Feminina*, XXIX (15), 3-4.

⁴⁶ Menezes, H. T. (1882). Sem título. *Froebel*, I (1), 3.

⁴⁷ Menezes, H. T. (1882). Sem título. *Froebel*, I (1), 3.

⁴⁸ Reynaud, A. (1924). Escolas infantis. *Educação Nova*, I (4), 11-13.

colectividade reverte uma melhor educação dos seus filhos”⁴⁹, pois a educação do povo constitui a “base de todo o progresso moral e material”⁵⁰. Na década de 1940-50 surge também a questão da “valorização do Capital Humano” e a preocupação de “tornar a criança num valor útil à Nação”⁵¹:

Não, não pode ser, se continuarmos assim, sem higiene alimentar, física, moral e intelectual, nem daqui a um século teremos Portugueses que mantenham as faculdades activas da Raça e, não esqueçamos que um Povo vale o que valem os seus habitantes e que a saúde física, moral e material da criança representa o futuro, a prosperidade e o progresso do Estado, sob o ponto de vista intelectual, moral e material.

É esta convicção, ou melhor, é esta certeza que nos leva a trabalhar com ternura e dedicação, pela Criança da nossa Terra. As Casas da Criança são as melhores armas de que podemos dispor para a valorizar, para a fortalecer e fazermos dela valor útil à Nação.⁵²

A subcategoria *preparar o futuro homem/sociedade* é reflexo das esperanças que são postas na educação das crianças, percebidas como "alicerces de Homens de amanhã"⁵³, como factor de progresso social e material dos povos e das Nações e, posteriormente, como meio de evitar a degenerescência da Raça e de lutar contra a depopulação. Este combate pelo "aperfeiçoamento e elevação da humanidade por meio de

⁴⁹ Magalhães, B. T. (1924). Educação infantil. *Educação Social*, I (10), 170-171.

⁵⁰ Soares, E. (1929). Ensino moderno. *Escola Açoreana*, II (28), 1-2.

⁵¹ Branco, G. C. (1943). A assistência às crianças: Fala o sr. dr. Bissaya Barreto acerca da obra que se propõe realizar, o futuro Instituto Maternal. *A Saúde*, XIII (301/302), 2-3.

⁵² Anónimo (1940). Festas comemorativas dos Centenários e da Rainha Santa. *A Saúde*, X (233/234), 6-8.

uma melhor direcção da infância"⁵⁴, deve-se também ao facto de se acreditar que os primeiros anos de vida são decisivos no que diz respeito ao desenvolvimento e, talvez mais importante ainda, à formação da personalidade e do carácter da criança:

as impressões que a criança colhe ficam marcadas, de maneira indelével, na sua alma, vivem no seu subconsciente com um dinamismo notável e determinam, mais tarde, a sua vida enquanto homens: de factos que se julgam esquecidos no fundo do seu ser, resulta muitas vezes a sua actuação no futuro⁵⁵

Assim sendo, uma das vantagens da educação pré-escolar seria a possibilidade de correcção das "primeiras manifestações mórbidas de futuros males - físicos, morais e até sociais"⁵⁶, o que remete para uma função preventiva.

A subcategoria *necessidade de uma educação precoce*, ocupa a terceira posição nas décadas de 1880-90 (27.3%) e de 1920-30 (21.4%). Na década de 1940-50 esta subcategoria surge em sexta posição, sendo referida por 16.4% dos artigos (ver Quadro 3).

A percepção da educação como um processo que se inicia antes do nascimento dos indivíduos e que se prolonga até à idade adulta- “a educação principia antes da criança fazer a sua entrada neste mundo, e continua depois ininterrupta até que, homem ou mulher, entra com a sua cota de energia e de trabalho útil no organismo social”⁵⁷ - surge

⁵³ Anónimo (1940). Festas comemorativas dos Centenários e da Rainha Santa. *A Saúde*, X (237/238), 3-5.

⁵⁴ Figueiredo, F. T. (1945). É preciso multiplicar por todo o país os Jardins-Escolas João de Deus. *Os Nossos Filhos*, 2 (34), 14-15.

⁵⁵ Branco, G. C. (1943). A assistência às crianças: Fala o sr. dr. Bissaya Barreto acerca da obra que se propõe realizar, o futuro Instituto Maternal. *A Saúde*, XIII (301/302), 2-3.

⁵⁶ Pereira, C. D. (1943). Educando para a vida. *Saúde e Lar*, II (7), 13-14.

⁵⁷ Magalhães, B. T. (1924). Educação infantil. *Educação Social*, I (10), 170-171.

em todas as décadas estudadas. É ainda de referir a existências, nas década de 1920-30 e de 1940-50, de referências à infância como um período decisivo para a formação da personalidade – “das impressões da infância constituem-se, quase sempre as individualidades, o carácter, o modo especial de ver as coisas e os homens”⁵⁸. Estas duas ideias juntamente com a percepção de que as crianças necessitam de ser educadas racional e metodicamente, ideia que também aparece nas unidades de registo incluídas nas subcategorias *incapacidade dos pais e criação de uma escola adequada*, vão servir de base para a justificação da *necessidade de uma educação precoce*, pois esta é uma idade em que “os sentidos e os movimentos mais cuidados reclamam”⁵⁹.

Verifica-se então que há uma confiança relativamente grande na capacidade da criança para aprender desde que nasce e nas vantagens que resultam de começar essa educação o quanto antes, derivada da importância assumida pelos primeiros anos de vida no desenvolvimento e no futuro da criança.

Relativamente à subcategoria *permitir que as mães trabalhem*, referida em 18.5% dos artigos, são vários os artigos em que o trabalho feminino é referido como estando na origem deste tipo de instituições, por impossibilitar as mães de tomarem conta dos seus filhos:

Se todas as mães pudessem cuidar como deviam do desenvolvimento físico, intelectual e moral dos seus filhos e não precisassem de angariar fora os meios pecuniários para ajudar o marido a sustentar a família, e quantas vezes não é o seu

⁵⁸ Cirne, J. (1925). Pelas crianças. *Educação Nova*, 13, 4-5.

⁵⁹ Anónimo (1882). A revista Froebel. *Froebel*, I (1), 7-8.

trabalho o único sustentáculo da casa, - a escola maternal não teria razão de existir.⁶⁰

Daí a necessidade de criar, junto de fábricas ou de outras organizações que empreguem mulheres, instituições de educação pré-escolar que, para além de assegurarem o bem-estar da criança, permitem que as mães trabalhem tranquilas “e de coração sossegado”⁶¹:

o Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas aspira a fazer chegar a quem de direito o seu enorme desejo de que seja determinada a obrigatoriedade de criação, ao lado de cada fábrica, ou grande organização comercial ou industrial que empregue mulheres, de instalações de pequenos Jardins-Escolas João de Deus e creches onde as mães, operárias ou empregadas, pudessem depositar os seus filhos pequeninos, ao começar o seu dia de trabalho com a confiança, tão benéfica para a sua actividade, de que à hora de findar o seu horário poderiam voltar para casa trazendo os filhinhos mais pequenos devidamente cuidados e os mais crescidinhos melhorados por mais algumas horas de boa preparação recebida nesse abrigo pré-escolar.⁶²

⁶⁰ Anónimo (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.

⁶¹ Anónimo (1940). Festas comemorativas dos Centenários e da Rainha Santa. *A Saúde*, X (233/234), 6-8.

⁶² Figueiredo, F. T. (1945). É preciso multiplicar por todo o país os Jardins-Escolas João de Deus. *Os Nossos Filhos*, 2 (34), 14-15.

Apesar de existir, desde 1893, um decreto-lei⁶³ que previa a obrigação da instalação de uma creche, para as fábricas que empregassem mais de 50 mulheres, a menos de 300 metros das suas instalações, apenas algumas o fizeram.

Como se pode verificar através da observação do Quadro 3, a subcategoria *criação de um escola adequada* surge em quarta posição na década de 1880-90, sendo referida em 18.2% dos artigos analisados, e em sexta na década de 1920-30, onde é mencionada em 11.9% dos artigos. Na década de 1940-50 é referida em 20.0%, respectivamente, dos artigos analisados.

A ideia de que para a criança desenvolver plenamente as suas capacidades é necessário estar num ambiente apropriado aparece, em todas as décadas estudadas, subjacente à intenção de criação de uma escola adequada às crianças em idade pré-escolar: “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”⁶⁴.

A subcategoria *afastar das ruas/impedir a vadiagem* é referida em 21.4% dos artigos na década de 1920-30 e em 12.7% dos artigos na década de 1940-50.

A análise das unidades de registo incluídas na subcategoria *afastar das ruas/impedir a vadiagem*, permite verificar que nesta são referidas, sobretudo, as crianças pobres, alvo privilegiado deste tipo de instituições. A rua é percebida como um local de contágio onde as crianças adquirem todo o tipo de vícios, estando também “expostas a todos os perigos”⁶⁵, daí a necessidade de as afastar da rua, do exterior:

⁶³ Decreto Lei de 14/4/1891

⁶⁴ Correia, M. N. (1949). Dos 3 aos 6 anos. *Os Nossos Filhos*, 4 (87), 6.

⁶⁵ Anónimo (1922). Escolas maternas: A “Revista de Assistência” troca impressões acerca delas com a Ex.^{ma} Sr.^a D. Ilda Jorge de Bulhão Pato. *Revista de Assistência*, 2 (16), 7-8.

Reparem V. Ex.^{as} que até aos sete anos a criança pobre de Portugal vive na rua à mistura com os cães e com as galinhas, contaminado-se fisicamente, viciando-se moralmente. Há vícios, há hábitos que se estratificam no sub-consciente das crianças naquelas idades e que ficam a prejudicá-las durante o resto da vida. Esperamos que, multiplicadas obras de Assistência como esta, semelhante vergonha desapareça da nossa terra⁶⁶

Ao afastar as crianças das ruas, as instituições de educação pré-escolar pretendem, não só afastar as crianças de ambientes nocivos ao seu desenvolvimento, mas também combater a mendicidade e a repugnância pelo trabalho, através da disciplinarização das crianças que as frequentam, o que remete para a função social da educação pré-escolar.

Como se pode verificar através da observação do Quadro 3, a subcategoria *preparação para a escola primária*, surge em quarta posição na década de 1880-90, sendo referida em 18.2% dos artigos analisados, e em sexta na década de 1920-30, onde é mencionada em 11.9% dos artigos. Na década de 1940-50 é referida em 9.1% dos artigos analisados.

Relativamente à *preparação para a escola primária*, a educação pré-escolar é percebida como um elemento facilitador da transição entre o ambiente familiar, naturalmente permissivo, e a escola, onde as criança são sujeitas a uma disciplina rígida. Isto é, utilizando estratégias mais flexíveis e subtis, a educação pré-escolar disciplina

⁶⁶ Anónimo (1940). Notas do relatório que no dia 2 de Dezembro de 1939 a Junta de Província da Beira Litoral, em obediência ao Art.º 266.º do Código Administrativo. houve por bem apresentar ao Conselho da mesma Junta. *A Saúde*, X (217/222), 2-24.

corpos e espíritos, permitindo, deste modo, uma maior facilidade nas aprendizagens e, conseqüentemente, uma maior eficácia da escola primária.

Parece-nos também importante referir que as subcategorias *permitir que as mães trabalhem, afastar das ruas/impedir a vadiagem, educação/policiamento da família, socialização das crianças e combate à mortalidade infantil* não são referidas na década de 1880-90. Tal poderá dever-se, por um lado, ao facto de esta década marcar o início do processo de institucionalização da educação pré-escolar e, por outro, de corresponder ao período em que a infância começa a adquirir uma maior visibilidade social e em que começa a ser evidente uma maior preocupação com a sua educação.

Por último, no que diz respeito à subcategoria *maior disponibilidade das mães domésticas*, esta apenas é referida em 1940-50 e numa única revista, *Os Nossos Filhos*. Desta subcategoria constam, principalmente, queixas de mães relativamente ao tempo ocupado com a criação/educação dos filhos e com as tarefas domésticas, lamentando a falta de tempo para si próprias:

Pertenço ao grupo das que são esposas, mães e donas de casa, e não têm tempo para outra coisa que não seja o serviço doméstico. Levanto-me às 7,30 e deito-me à meia noite e durante o dia não consigo fazer nem metade do que precisava fazer!
(...)

Há várias coisas que impedem a mulher portuguesa, com marido e filhos, tenha tempo para cuidar de si física e intelectualmente (...). Há quantos anos que não leio

um livro verdadeiramente sério por não ter nunca um momento em que possa concentrar o espírito⁶⁷

As instituições de educação pré-escolar surgem então como solução para este problema: “Porque não há parques infantis, ou como lhes queiram chamar, em todos os bairros, onde as mães pudessem deixar os seus filhos durante todo o dia ou só parte?”⁶⁸

Para além da exigência de um tempo para si, as mães das classes médias também se começam a aperceber dos benefícios que poderiam advir para os seus filhos de um educação fora de casa e do convívio com as outras crianças, o que poderá estar na origem da extensão da educação pré-escolar a criança de meios mais favorecidos e no aumento da procura social deste tipo de instituições.

Em suma, a principal finalidade das instituições de educação pré-escolar seria a promoção do desenvolvimento/educação física, intelectual e moral das crianças que as frequentam, colmatando a insuficiência da educação familiar, pois acredita-se que só deste modo se conseguirá transformar a criança num adulto útil à sociedade.

Os resultados que a seguir se apresentam resultam de uma análise estrutural realizada com o objectivo de perceber o modo como as diferentes subcategorias, constituintes da categoria *porquê* (objectivos/funções atribuídos à educação pré-escolar), se associam entre si. Com o fim de determinar a associação entre as diferentes subcategorias da categoria *porquê* (objectivos/funções atribuídos à educação pré-escolar), foi utilizada uma medida de associação, o índice de Jaccard⁶⁹. Com base nos valores

⁶⁷ Bérrio, M. C. (1947). A situação da mulher portuguesa vista por uma dona de casa e mãe. *Os Nossos Filhos*, 3 (67), 24.

⁶⁸ Bérrio, M. C. (1947). A situação da mulher portuguesa vista por uma dona de casa e mãe. *Os Nossos Filhos*, 3 (67), 24.

⁶⁹ O índice de Jaccard assume valores entre 0 e 1, representando o 1 a associação máxima

obtidos, foi então construído o grafo da árvore máxima que a seguir se apresenta (Figura 1).

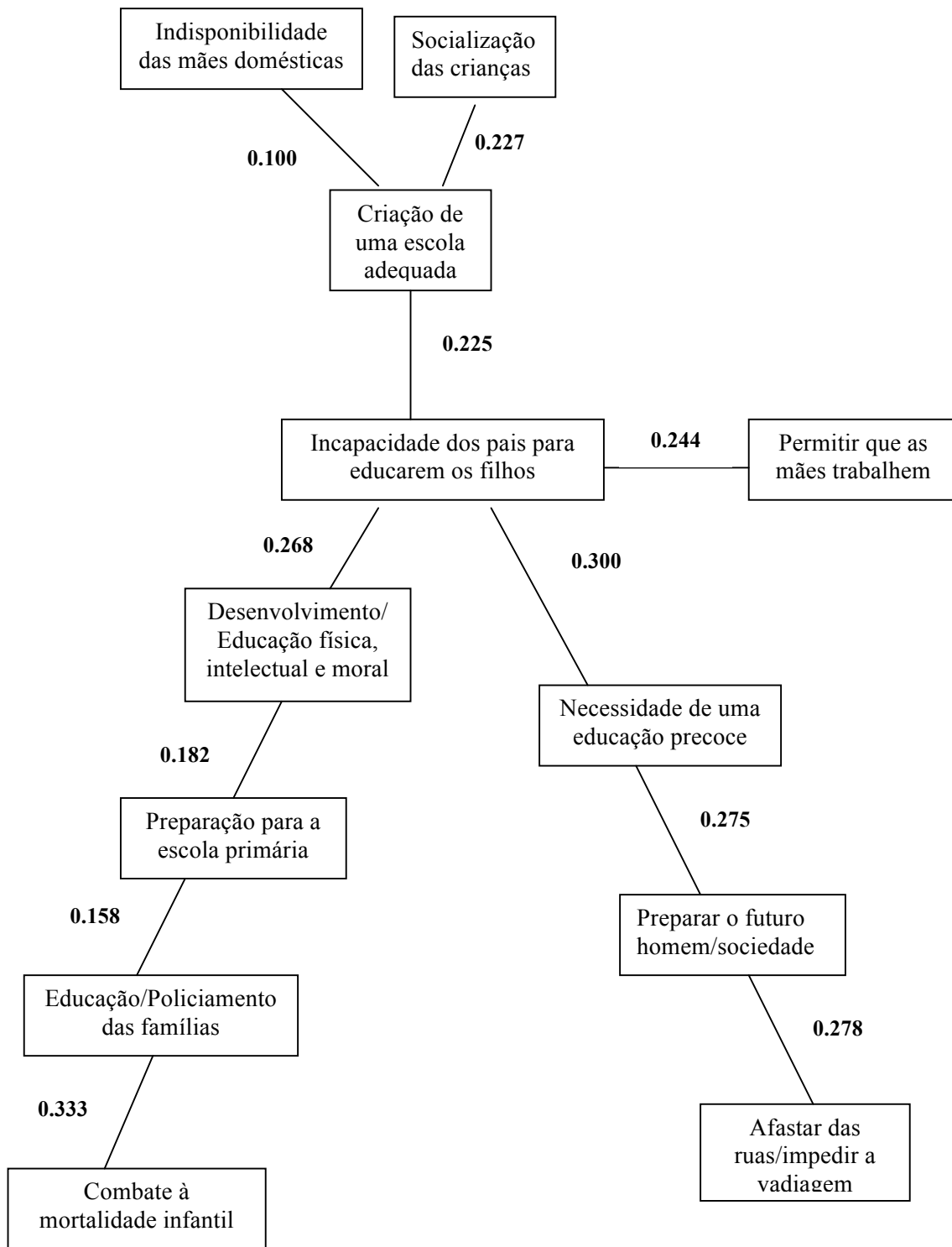


Figura 1. Grafo da árvore máxima das diferentes subcategorias que constituem a categoria *porque*⁷⁰ (objectivos/funções da educação pré-escolar)

⁷⁰ Os valores apresentados entre as diferentes subcategorias representam o grau de associação entre cada das subcategorias (índice de Jaccard).

Através da análise do grafo da árvore máxima relativo às subcategorias que constituem a categoria *porque* – objectivos/funções da educação pré-escolar - (Figura 1) verifica-se que a subcategoria *incapacidade dos pais para educarem os filhos* ocupa uma posição central, ou seja, que esta incapacidade aparece associada à maior parte das outras justificações para a criação da educação pré-escolar.

Fazendo uma síntese dos resultados obtidos, pode-se então dizer que a partir da constatação da incapacidade dos pais para educarem os seus filhos são defendidos:

- O início precoce de uma educação racional e metódica das crianças, que pode ser entendida como um meio de *preparar o futuro homem*, o qual poderá contribuir para o melhoramento da sociedade existente ou inclusivamente para a criação de uma nova sociedade. A preparação do futuro homem/sociedade será facilitada, por sua vez, se as crianças que ainda não podem frequentar a escola primária forem retiradas da rua, local nocivo ao seu desenvolvimento, e colocadas em instituições de educação pré-escolar, onde serão educadas e disciplinarizadas.
- A promoção do desenvolvimento físico, intelectual e moral das crianças em idade pré-escolar, o que facilitará o processo de aprendizagem futuro, que terá início com a entrada na escola primária.
- A criação de uma escola adequada, com um ambiente especialmente concebido para as crianças em idade pré-escolar, onde estas, através do convívio com outras crianças da mesma idade, aprenderão a viver em sociedade.

Parece ainda importante salientar que valor mais elevado do índice de Jaccard (0.333) diz respeito à associação entre as subcategorias *educação/policiamento das famílias* e

combate à mortalidade infantil (Figura 1). Tal pode dever-se ao facto de os autores que referem o papel desempenhado pelas instituições de educação pré-escolar no *combate à mortalidade infantil* mencionarem que a luta contra esta flagelo passa tanto pela vigilância médica das crianças como pela educação das suas mães:

Eis como pelos ensinamentos da higiene pré-concepcional, pré-natal e puericultura procuramos evitar que certos males se continuem através das gerações, realizando sobretudo uma obra de profilaxia: - prevenir o aparecimento de muitos males para não termos, mais tarde, de os remediar.

Conforme com esta orientação, em todas as Casas de Assistência Infantil que a Junta fundou e mantém, se procura exercer, em primeiro lugar, a acção educadora das Mães, combatendo a sua ignorância, fonte primacial da grande mortalidade infantil, que pesa sobre nós.⁷¹

Esta é uma questão colocada essencialmente por médicos, como Bissaia Barreto ou Manuel Vicente Moreira, responsáveis por instituições de carácter assistencial – a *Obra de Protecção à Grávida e à Criança* e a *Fundação Júlia Moreira*, respectivamente – que recebem crianças pobres e onde esta questão se coloca com maior frequência. Por outro lado, as instituições de educação pré-escolar são encaradas, por estes autores, como parte integrante de um dispositivo mais vasto de assistência à maternidade e à infância - que englobaria, entre outros, os dispensários de puericultura, os lactários, as maternidades, os inquéritos sociais – e cuja principal finalidade seria a prevenção dos males futuros.

⁷¹ Anónimo (1943). Mais um ano que passa... Mais um ano que vem... *A Saúde*, XIII (289 a 230), 1-24.

Esta preocupação torna-se particularmente evidente na década de 1940-50, período em que as iniciativas estatais, no que diz respeito à educação pré-escolar, são da responsabilidade do Ministério da Saúde e da Assistência e do Ministério das Corporações e da Previdência Social e são coordenadas pelo Instituto Maternal, tal como é estabelecido na Lei publicada em 1944, que regula os serviços de assistência social, de que se transcreve um trecho:

1. A assistência à maternidade e primeira infância será feita por meio de um instituto maternal com funções de aperfeiçoamento e coordenação das modalidades seguintes:

- a) Consultas pré-natais e post-natais, cantinas maternais e postos de assistência ao parto no domicílio;
- b) Maternidades e abrigos maternais;
- c) Creches-lactários e dispensários infantis;
- d) Parques infantis ou jardins de infância, colônias-preventórios e colônias estivais (Gomes, 1977, pp. 99-100)

Em conclusão, e na sequência do que foi anteriormente exposto, pode-se afirmar que, no que diz respeito às justificações para a criação de instituições de educação pré-escolar, o tema central é a incapacidade dos pais para educarem convenientemente os filhos. É a partir da constatação desta incapacidade, e tendo por base o interesse da criança, que a esfera pública penetra num domínio, até aí da inteira responsabilidade das famílias, a educação das crianças pequenas.

Embora as referências à incapacidade dos pais incluam todas as classes sociais, na fase inicial do processo de institucionalização da educação pré-escolar, é dado um maior ênfase à incapacidade dos pais das classes mais desfavorecidas. Esta incapacidade relaciona-se, por um lado, com a falta de condições, físicas e morais, em que estas crianças vivem e, por outro, com a necessidade de as mães trabalharem, não podendo assegurar os cuidados e a vigilância de que estas crianças necessitam o que as condenaria a permanecerem em ambientes pouco saudáveis ao desenvolvimento do corpo e do espírito. Na década de 1940-50, a referência à incapacidade dos pais das classes mais favorecidas surge com maior frequência do que nas décadas anteriores e, o que é mais notório, com base num novo argumento, o de que nem as mães educadas e atentas possuem os conhecimentos necessários à educação dos seus filhos.

No que diz respeito às continuidades e às descontinuidades entre as diferentes décadas estudadas, é de referir que em todas as décadas se verifica a coexistência de objectivos educativos e sociais. Contudo, observa-se, na década de 1920-30, uma predominância da função educativa – entre as subcategorias mais referidas encontram-se *o desenvolvimento/educação física, intelectual e moral* e *a necessidade de uma educação precoce* - enquanto que, na década de 1940-50, há uma predominância dos objectivos sociais, designadamente o colmatar a *incapacidade dos pais* para educarem convenientemente os seus filhos e o *permitir que as mães trabalhem*.

A valorização da função social, na década de 1940-50, poderá estar relacionada com o facto de neste período a educação pré-escolar ser considerada, pelo Estado, como responsabilidade das famílias. A educação pré-escolar é então percebida como um mal menor - contrariamente à década de 1920-30 onde é enfatizado o papel que esta

poderia ter na promoção do desenvolvimento das crianças – sendo a sua existência justificada pela necessidade de algumas mulheres trabalharem, por só assim puderem assegurar a subsistência da sua família.

Contudo, é também nesta década que se começa a assistir a uma procura da educação pré-escolar por parte de famílias pertencentes a classes mais favorecidas. Tal como referido anteriormente, quando se procedeu à análise da subcategoria *indisponibilidade das mães domésticas*, é nesta década que começa a ser reclamada a criação de instituições de educação pré-escolar, por parte de mães domésticas, onde pudessem deixar os seus filhos, pelo menos durante uma parte do dia, de modo a puderem ter algum tempo para elas próprias.

É neste contexto que se assiste à separação entre as instituições de educação pré-escolar em funções dos objectivos e do público que as frequenta - as instituições de carácter assistencial, destinadas às crianças das classes mais desfavorecidas, e cuja principal preocupação é assegurar a sobrevivência e o bem-estar físico das crianças; e, as instituições com carácter educativo, destinadas àqueles que podem pagar uma mensalidade, e cujo principal objectivo é assegurar o desenvolvimento integral da criança - e cuja coexistência vai contribuir para a reprodução das diferenças sociais existentes.

É ainda de salientar que o facto da subcategoria *preparar o futuro homem/sociedade* se encontrar, em todas as décadas estudadas, em segunda posição (ver Quadro 3), é revelador da percepção destas instituições como locais onde através de uma intervenção no presente - dirigida quer às crianças, quer às suas famílias - se poderia preparar e construir o futuro.

Em seguida, serão analisados os resultados relativos às estratégias de organização das instituições de educação pré-escolar, ou seja, ao modo como esta intervenção no presente é concebida e realizada.

2.2. Categoria *como*: Estratégias de organização das instituições de educação pré-escolar

No Quadro 4, que a seguir se apresenta, serão expostos os resultados relativos a cada uma das subcategorias que constituem a categoria *como* (estratégias de organização das instituições de educação pré-escolar).

Quadro 4

Número de artigos em que são referidas as subcategorias da categoria “como” (estratégias de organização das instituições de educação pré-escolar)

Subcategorias	Década						Total	
	1880-90		1920-30		1940-50			
	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>Metodologia</i>	8	72.7	27	64.3	16	29.1	51	47.2
<i>Currículo</i>	2	18.2	21	50.0	15	27.3	38	35.2
<i>Mobiliário e material</i>	2	18.2	12	28.6	14	25.5	28	25.9
<i>Higiene</i>	0	0.0	9	21.4	17	30.9	26	24.1
<i>Complementaridade</i>	3	27.3	3	7.1	18	32.7	24	22.2
<i>Organização do espaço</i>	1	9.1	8	19.0	11	20.0	20	18.5
<i>Organização do tempo</i>	0	0.0	11	26.2	6	10.9	17	15.7
<i>Número de crianças</i>	0	0.0	3	7.1	8	14.5	11	10.2
<i>Disciplina</i>	0	0.0	6	14.3	2	3.6	8	7.4
<i>Coeducação</i>	1	9.1	3	7.1	1	1.8	5	4.6
<i>Relações com a família</i>	0	0.0	2	4.8	1	1.8	3	2.8
N.º total de artigos	11		42		55		108	

Nota. O *n* corresponde ao número de artigos em que cada categoria é referida. As percentagens apresentadas são calculadas em relação ao número de artigos por década.

No que diz respeito à organização da educação pré-escolar, verifica-se, através da análise dos resultados apresentados no Quadro 4, que a subcategoria *metodologia* é referida em aproximadamente metade dos artigos analisados (47.2%), a que se seguem as subcategorias *currículo* (35.2%), *mobiliário e material* (25.9%), *higiene* (24.1%), *complementaridade* (22.2%), *organização do espaço* (18.5%) e do *tempo* (15.7%).

Relativamente à subcategoria *metodologia* (ver Quadro 4), verifica-se que esta é a mais referida nas décadas de 1880-90 (72.7%) e 1920-30 (64.3%). Na década de 1940-50 esta subcategoria aparece em terceira posição, sendo mencionada em 29.1% dos artigos.

A análise das unidades de registo incluídas na subcategoria *metodologia* permite verificar que em todas as décadas é atribuída uma grande importância à actividade lúdica, sendo realçado o papel que esta desempenha na aquisição de conhecimentos por parte da criança, pois "rindo, brincando, acarinhada e meiga, a criança, sem esforço, sem violência, sem constrangimento algum, aprenderá"⁷². Tal poderá estar relacionado, por um lado com a necessidade de defender uma nova forma de educação da criança - mais naturalista, mas afectuosa e, principalmente, diferente daquela que é utilizada na escola primária - contrariando aqueles que defendiam a instrução precoce das crianças e, por outro lado, com a criação de uma escola que, pela especificidade dos métodos aí empregues, se distinguisse da escola primária.

No que diz respeito aos pedagogos que conceberam métodos de ensino/educação específicos para a educação pré-escolar encontram-se sobretudo, nas décadas de 1880-90 e de 1920-30, referências a Froebel e ao seu sistema de educação da criança, sistema cuja aplicação é defendida no Decreto-Lei de 13 de Dezembro de 1880:

De todos os sistemas aplicados ao ensino das crianças o denominado de Froebel é o que, derivado de princípios de sã filosofia, e do conhecimento do que é a natureza humana nos primeiros anos do seu desenvolvimento, oferece os mais lisonjeiros resultados na prática⁷³

⁷² Menezes, H. T. (1882). Sem título. *Froebel*, 1 (1), 3.

⁷³ Diário do Governo, n.º 284, p. 3294

O sistema de Froebel é caracterizado como "sendo uma reivindicação das leis da natureza, em matéria educativa"⁷⁴, tendo por base a ideia de que se deve respeitar a natureza da criança pois "não se devem contrariar os impulsos da natureza para bem dirigir o espírito infantil"⁷⁵, mas sim, como "forças vivas" que são, "utilizá-las e, por conseguinte, estudá-las, dirigi-las e desenvolvê-las"⁷⁶. Outra ideia presente, nas décadas de 1880-90 e 1920-30, derivada desta concepção da criança, é a de que os exercícios realizados nas instituições de educação pré-escolar se devem adequar ao nível de desenvolvimento físico e intelectual das crianças: "nada se deve tentar que seja superior às forças físicas ou intelectuais da criança".⁷⁷

A Froebel é ainda concedido o mérito de "reconhecer melhor que todos os seus predecessores a natureza e as necessidades da infância, encontrando ao mesmo tempo os meios naturais de satisfazer a essas necessidades"⁷⁸, o que pode ser atribuído ao facto de Froebel ser o autor do primeiro sistema formal de educação pré-escolar, pois elaborou um conjunto de actividades e princípios educativos destinados às crianças pertencentes a esta faixa etária.

Na década de 1920-30, em paralelo com as descrições elogiosas do método de Froebel, surgem também algumas críticas. A pedagogia froebeliana é criticada por não estar "em harmonia com as necessidades infantis"⁷⁹ e por se centrar na professora, em vez de se centrar na criança. Estas críticas são reflexo, por um lado, da influência crescente das ideias de Montessori e da Educação Nova nos partidários da educação pré-escolar e,

⁷⁴ Raposo, S. (1882). Os jardins de infância de Froebel. *Froebel*, 1 (1), 4-6.

⁷⁵ Anónimo (1882). A revista Froebel. *Froebel*, 1 (1), 7-8.

⁷⁶ Anónimo (1885). Froebel e os jardins de infância. *O Ensino*, 1 (5), 69-70.

⁷⁷ Lemos, A. V. (1924). O trabalho manual na educação infantil. *Educação Social*, 1 (12), 213-214.

⁷⁸ Raposo, S. (1882). Os jardins de infância de Froebel, *Froebel*, 1(1), 4-6.

por outro, da evolução da psicologia, que postula a necessidade de respeitar as "qualidades próprias que a caracterizam, qualidades essas que precisam ser aproveitadas, lisonjeadas, para que, *pagando a patente da idade*, a criança se desenvolva espontaneamente, naturalmente"⁸⁰.

É neste contexto que surgem, tanto na década de 1920-30 como na de 1940-50, referências a Montessori e à necessidade de respeitar a vontade e a liberdade da criança, de criar um ambiente adequado onde lhe sejam "facultadas ocasiões propícias para a sua auto-educação"⁸¹.

É ainda de referir que na década de 1920-30, é dado especial ênfase à necessidade de "tomar como ponto de partida a natureza das crianças, as suas actividades espontâneas, os seus instintos, interesses e necessidades"⁸², surgindo como uma preocupação constante a possível fadiga e aborrecimento por parte das crianças. Assim sendo, devem ser "as próprias crianças, pois, que indicam o programa a seguir no seu ensino. O ensino infantil, exige mais do que outro qualquer, que a natureza não seja forçada"⁸³, consistindo o papel da professora em "apalpar a vontade da criança e procurar dirigi-la sem a forçar"⁸⁴.

Outro dos traços marcantes, da década de 1920-30, é a referência à psicologia e à sua aplicação à educação e ao estudo da criança, pois só "as verdades demonstradas pela psicologia moderna devem ser o guia das nossas concepções sobre os métodos e os

⁷⁹ Anónimo (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.

⁸⁰ Lima, A. (1924). Educação pré-escolar. *Educação Social*, I (13/14), 246-254.

⁸¹ J. (1928). Educar. *Escola Açoreana*, I (23), 1.

⁸² Vasconcelos, F. (1924). Bases para a criação de um Jardim de Infância (tipo municipal). *Educação Nova*, I(2), 2-3.

⁸³ Nobre, J. B. (1923). O ensino infantil: Uma lição de vulgarização pedagógica. *Revista Escolar*, 3 (3), 65-69.

⁸⁴ Alves, A. O. (1924). O conto infantil. *Educação Social*, I (12), 222-225.

processos da educação da infância"⁸⁵ sendo, contudo, "imprescindível a experiência e o raciocínio constante, o estudo e a observação diária das crianças"⁸⁶ por parte das professoras. A escola torna-se assim um *laboratório psicológico* onde em todos os momentos se pode e deve observar o comportamento da 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 a quem se ensina"⁸⁷. Esta observação quotidiana das crianças permite, por um lado, conhecer cada criança individualmente e, deste modo, ter mais sucesso no seu *governo* e, por outro lado, conhecer as crianças enquanto grupo etário, o que está na base da criação e do desenvolvimento de um novo saber, a psicologia da criança.

Parece também importante salientar que as referências à *metodologia* a aplicar para a realização de determinadas actividades - como, por exemplo, a educação física -, ou a transmissão de conteúdos específicos, é também exclusiva da década de 1920-30.

Referências ao método João de Deus, entendido como o método nacional que deveria ser empregue, em Portugal, na educação das crianças em idade pré-escolar, surgem somente na década de 1940-50:

É, pois, pelo método João de Deus que voto, dado que sendo portuguesas as crianças naturalmente a cuidar em Portugal, julgo ser um erro adoptar por um

⁸⁵ Anónimo (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.

⁸⁶ Lemos, A. V. (1924). O trabalho manual na educação infantil. *Educação Social*, I (12), 213-214.

⁸⁷ 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.

qualquer método estrangeiro que talvez não esteja absolutamente de acordo com a sensibilidade nacional dos pequeninos seres a quem ele for imposto.

O que será preciso – e nos Jardins-Escolas usam, como me foi dado a constatar – é a justa adaptação desses métodos, incontestavelmente esplêndidos, ao nosso portuguesíssimo João de Deus, tão assimilável e natural para a mentalidade e a alma desses pequenitos portugueses de palmo e meio, de forma a permitir às crianças encontrarem-se num verdadeiro clima nacional onde a sua sensibilidade não esteja permanentemente em luta com os efeitos de teorias, embora magníficas que briguem com as suas inconscientes concepções ancestrais.⁸⁸

No que diz respeito à subcategoria *currículo* (ver Quadro 4), verifica-se que esta é mencionada em metade dos artigos relativos à década de 1920-30, assim como em 27.3% e 18.2% dos artigos das décadas de 1940-50 e 1880-90, respectivamente.

Em relação aos conteúdos que deverão fazer parte do *currículo* das instituições de educação pré-escolar, verifica-se que em todas as décadas aparecem referências ao desenho e aos trabalhos manuais – destes últimos fazem parte a realização de construções, os entrançados, a picotagem, o corte e a colagem, a modelação, a tecelagem e a realização de colecções, e que permitem a "educação muscular, respiratória, rítmica e sensorial"⁸⁹ das crianças -; ao canto e à dança; à ginástica; aos jogos, “livres e dirigidos, individuais e colectivos, jogos com brinquedos e semêlas”⁹⁰, realizados tanto ao ar livre como na sala; “aos pequeninos trabalhos agrícolas no jardim, o cuidado de plantas e

⁸⁸ Figueiredo, F. T. (1945). É preciso multiplicar por todo o país os Jardins-Escolas João de Deus. *Os Nossos Filhos*, 2 (34), 14-15.

⁸⁹ Lima, A. (1924). Educação pré-escolar. *Educação Social*, 1 (13/14), 246-254.

animais”⁹¹; à transmissão de conhecimentos relativos ao meio físico e social de modo a que a criança adquira conhecimentos “usuais sobre os seres e as coisas que rodeiam a criança: a família, o jardim, as plantas, os animais, etc.”⁹²; e, ao ensino da leitura e da escrita, embora pareça não existir um consenso generalizado em relação a este, pois embora nalgumas instituições fossem transmitidas “*as noções elementares de leitura, da escrita*”⁹³ alguns autores referem que na “escola infantil não se aprende a ler nem a escrever”⁹⁴.

A inclusão, ou não, do ensino da leitura e/ou da escrita no currículo da educação pré-escolar, está relacionada com diferentes concepções deste nível educativo. Aqueles que defendem o ensino da leitura e/ou da escrita, entendem que as instituições de educação pré-escolar devem preparar as crianças para a entrada na escola primária, não só através da criação de hábitos de trabalho, mas também através da introdução no seu currículo de componentes mais académicas. Existem, porém, autores que sustentam a ideia que as instituições de educação pré-escolar não são uma escola, no sentido mais comum da palavra, e que é precisamente a sua diferenciação face à escola primária, quer no que diz respeito às metodologias, quer no que diz respeito ao currículo, que vai possibilitar a construção da sua especificidade e que, por esse motivo, se opõem a tudo aquilo que consideram uma instrução precoce das crianças, como é o caso do ensino da leitura e/ou da escrita.

⁹⁰ Vasconcelos, F. (1924). Bases para a criação de um Jardim de Infância (tipo municipal). *Educação Nova*, 1 (2), 2-3.

⁹¹ Anónimo (1887). Conferências pedagógicas: Soluções dos principais quesitos propostos e discutidos nas diferentes circunscções e círculos escolares do reino e ilhas adjacentes no ano de 1887. *O Ensino*, 3 (20), 317-319.

⁹² Vasconcelos, F. (1924). Bases para a criação de um Jardim de Infância (tipo municipal). *Educação Nova*, 1 (2), 2-3.

⁹³ Lima, A. (1924). Educação pré-escolar. *Educação Social*, 1 (13/14), 246-254.

A realização de trabalhos domésticos pelas crianças – “Todas as manhãs, cada uma delas desempenhava mais ou menos bem um trabalho de gente grande, como elas diziam: - lavavam a loiça do *lanche* e enxugavam-na, arrumando-a no guarda-loiças; limpavam os móveis do pó; areavam o lavatório”⁹⁵ -, a educação moral e religiosa e a difusão de regras de higiene, assim como a transmissão de noções matemáticas “do ponto de vista da aquisição das noções de número e grandeza”⁹⁶ e de algumas noções de geometria, são referidas tanto na década de 1920-30 como na década de 1940-50. Por sua vez, os contos, “meio proficientíssimo para auxiliar a formação do carácter da criança”⁹⁷, e a “educação da linguagem, articulação e vocabulário”⁹⁸, assim como a realização de passeios e festas da natureza – “árvores, flores e animais”⁹⁹ – surgem apenas na década de 1920-30.

Em terceira posição surge, nas décadas de 1880-90 e 1920-30 (ver Quadro 4), a subcategoria *mobiliário e material*, referida em 18.2% e 28.6% dos artigos, respectivamente. Esta subcategoria é também mencionada em 25.5% dos artigos analisados na década de 1940-50.

Através da análise das unidades de registo incluídas nesta subcategoria verifica-se que embora a descrição de material existente nas instituições de educação pré-escolar surja em todas as décadas, a descrição do mobiliário aparece apenas nas décadas de 1920-30 e 1940-50. Na década de 1940-50 é também feita referência à necessidade deste último se adequar à criança, ou seja, de ser proporcional ao seu tamanho – “Bacias de cama, lavatórios, armários, estantes, retetes, espelhos e as próprias janelas são de

⁹⁴ Anónimo (1921). Escola infantil na Alsácia: Revue Pédagogique, Março, 1921. *Revista Escolar*, 6, 184-186.

⁹⁵ Evelina, M. (1942). O meu jardim-infantil. *Os Nossos Filhos*, 5, 11.

⁹⁶ Anónimo (1925). Notas e críticas: O Instituto J. J. Rousseau. *Revista Escolar*, 5 (4), 157-162.

⁹⁷ Alves, A. O. (1924). O conto infantil. *Educação Social*, I (12), 222-225.

⁹⁸ Alves, A. O. (1924). O conto infantil. *Educação Social*, I (2), 222-225.

dimensões reduzidas. Todos os utensílios podem ser usados por elas sem o auxílio das pessoas crescidas”¹⁰⁰ - o que denota, uma vez mais, a influência das teorias montessorianas na educação pré-escolar em Portugal.

Em relação ao material, este é constituído essencialmente por jogos educativos:

caixas com pequenas esferas coloridas, que se vão colocando nas marcas côncavas dum cartão e com que, sempre olhando para o modelo, se fazem mosaicos geométricos e garridos de cores vivas; caixas com pequenos cubos de madeira, uns de faces coloridas, outros apenas com letras ou números, aqueles para os xadrezados cromáticos e também para as figuras geométricas indicadas no modelos¹⁰¹

É também de salientar que a referência a materiais relacionados com metodologias específicas, os materiais froebeliano e montessoriano, assim como críticas à inexistência ou à insuficiência do material existente em algumas instituições de educação pré-escolar, só surgem na década de 1920-30, o que pode ser indicador de uma maior preocupação com a qualidade pedagógica destas instituições.

Tal como se pode observar no Quadro 4, a subcategoria *higiene* é referida somente nas décadas de 1920-30, surgindo em quarta posição (21.4%), e em 1940-50, em que surge em segunda posição (30.9%). Considerada como uma idade em que é essencial

⁹⁹ Vasconcelos, F. (1924). Bases para a criação de um Jardim de Infância (tipo municipal). *Educação Nova*, I (2), 2-3.

¹⁰⁰ C. (1945). Carta da América. *Os Nossos Filhos*, 2 (32), 12-13.

¹⁰¹ Costa, E. G. (1924). O ensino primário, secundário e normal na América. *Educação Nova*, I (3), 11-13.

"cuidar do vigor do corpo"¹⁰², as instituições de educação pré-escolar asseguram quer a inspecção e a vigilância médica, quer a inspecção do estado de asseio – que pode, inclusivamente, condicionar a sua admissão - das crianças que as frequentam. Esta inspecção e vigilância médica, de que são alvo as crianças que frequentam as instituições de educação pré-escolar, tem como principal finalidade o combate à mortalidade infantil - cujas taxas permanecem elevadas até meados dos anos 40 e que atinge especialmente as crianças desta faixa etária – através da profilaxia das doenças que mais frequentemente vitimam as crianças.

A subcategoria *complementaridade* (ver Quadro 4) é a mais mencionada na década de 1940-50 (32.7%) e surge em segunda posição na década de 1880-90, em que é referida em 27.3% dos artigos .

Relativamente a esta subcategoria verifica-se que é mencionada, em todas as décadas, a necessidade de existir complementaridade entre as diferentes instituições de educação pré-escolar, designadamente a creche e o jardim de infância, assim como entre estas e a escola primária:

O local em que primeiro se tratou de estabelecer o *Jardim de Infância*, pareceu bom e de fácil aquisição. Parte dele pertencia à câmara municipal, e bastaria proceder a uma expropriação para dispor de terreno, em que se construísse o *Jardim de Infância*, anexo a uma escola central de instrução primária.

¹⁰² Brassat, C. (1929). A formação das Jardineiras da Infância e a Educação Infantil na Alemanha. *Escola Açoreana*, II (27), 1.

Era na rua da Infância que liga os largos da Graça e de S. Vicente. Havia ali uma *creche*; e assim teríamos mais próximos a *creche*, o Jardim de Infância, e a escola central primária.¹⁰³

Na década de 1920-30, e principalmente na de 1940-50, é também referida a necessidade de articulação entre as instituições de educação pré-escolar e outras instituições de protecção à mulher e à criança como, por exemplo, lactários, gotas de leite e dispensários. No que diz respeito sobretudo à década de 1940-50, tal poderá estar relacionado, por um lado, com a primazia da função assistencial nas instituições de educação pré-escolar, pelo menos naquelas da responsabilidade do Estado e, por outro, com a questão do *combate à mortalidade infantil*, que passa também pela integração das instituições de educação pré-escolar num dispositivo mais vasto de protecção materno-infantil.

A subcategoria *organização do espaço*, como se pode observar no Quadro 4, é mencionada em 9.1%, 19.0% e 20.0% dos artigos nas décadas de 1880-90, 1920-30 e 1940-50, respectivamente.

As referências ao modo como o espaço deve estar organizado, assim como às características que deve possuir, são uma constante em todas as décadas. É de realçar as referências à necessidade das instituições de educação pré-escolar serem espaços limpos, luminoso e arejados, ou seja, propícios ao bem estar físico das crianças:

As edificações nas quais se quer reunir um certo número de crianças, devem ser rasgadas por numerosas janelas, afim de que se possa renovar o ar muitas vezes por

¹⁰³ Garcia, J. E. (1882). Jardim de Infância. *Froebel*, 1 (1), 4.

dia; - que sejam completamente desembaraçadas para que a luz chegue sem obstáculo, e que a atmosfera ambiente receba influxo o benéfico calor do sol¹⁰⁴

Em 1920-30 e em 1940-50 também aparecem descrições do espaço exterior – um jardim, maior ou menor conforme os casos – e interior de instituições concretas:

As instalações são modelares, atingindo as da Creche um nível invulgar entre nós. Ali, o vestíbulo, o vestiário, os W.C. para crianças, o balneário com tinas para banhos de imersão e de chuva, o gabinete do médico donde é possível a vigilância de todas as divisões em que permanecem as crianças, os dormitórios para lactantes e não lactantes, as salas de recreio e de amamentação, o refeitório e a cozinha, até o corredor donde também se podem fiscalizar os dormitórios e outras salas graças às divisórias de cristal – tudo nos fala duma Organização perfeita, conscienciosamente elaborada e posta a funcionar na melhor ordem.¹⁰⁵

Tal como é referido nesta unidade de registo, o espaço nestas instituições deve ser cuidadosamente organizado, pois se tal não acontecer será perturbado “sobremaneira o funcionamento ordenado e metódico que deve presidir a todo o Jardim de Infância”¹⁰⁶. Para os autores da década de 1940-50, esta organização deve ser planeada em função da criança:

¹⁰⁴ Ferreira, T. (1882). Escolas infantis ou jardins de Froebel. *Froebel*, 1 (1),

¹⁰⁵ L., M. (1943). Centro Maternal e Infantil Fundação Júlia Moreira. *Os Nossos Filhos*, 13, 12-13.

¹⁰⁶ Reynaud, A. (1924). Escolas infantis. *Educação Nova*, 1 (4), 11-13.

Rei absoluto cuja soberania ninguém contesta, já aqui reinava antes de existir, já aqui imperava antes de ser gente!... Foi para ele, pensando nele, de alma e coração voltados para ele, que Alguém ergueu a Creche modelar, aconchegada e macia como um ninho, onde não há tapetes para ele não tropeçar, onde não há ângulos agressivos para ele não se ferir...¹⁰⁷

A subcategoria *organização do tempo* (ver Quadro 4) é referida em 26.2% dos artigos analisados na década de 1920-30; na década de 1940-50 é mencionada em 10.9% dos artigos.

A questão do horário de permanência nas instituições de educação pré-escolar está presente na maioria das unidades de registo, incluídas na subcategoria *organização do tempo*, pertencentes à década de 1940-50: a hora de entrada varia entre as 7 horas e as 8h30 e a de saída entre as 19 horas e as 19h30. Na década de 1920-30, para além deste tipo de referências, surge também a descrição da organização do tempo no que diz respeito à sucessão de actividades:

Depois, em silêncio, ouvem sucessivamente, com intervalos de 20 minutos, uma palestra sobre qualquer personagem bíblica, uma prelecção sobre insectos, que lhes mostra desenhados a giz colorido; por fim, fazem um exercício com cubos, inteiramente froebeliano. O dia escolar termina com um hino e uma curta oração.¹⁰⁸

¹⁰⁷ Lavínia (1943). A Creche da Empresa Fabril do Norte, L^{da}. *Os Nossos Filhos*, 16, 12-13.

¹⁰⁸ Anónimo (1921). Escola infantil na Alsácia: Revue Pédagogique, Março, 1921. *Revista Escolar*, 6, 184-186.

Paralelamente, é também mencionada a necessidade do tempo não ser organizado de uma forma rígida: “os horários e os programas da escola infantil não podem estabelecer normas rígidas, mas apenas precisar devidamente a orientação, disposições e funções gerais dos meios que se devem pôr em prática”¹⁰⁹, o que poderá estar relacionado com a concepção da criança como actor principal no seu processo de aprendizagem, sendo o papel do professor o de um guia, cuja principal função é dispor o ambiente de forma a favorecer o desenvolvimento desta.

Parece ainda importante referir que as subcategorias *coeducação* e *relações com a família* são as menos mencionadas em todas as décadas e que, na década de 1880-90, não são mencionadas as seguintes subcategorias: *higiene*, *organização do tempo*, *número de crianças*, *disciplina* e *relações com a família*.

Relativamente à *coeducação* parece que esta é uma questão que quase não se coloca, ou seja, que é mais ou menos assumido que nas instituições de educação pré-escolar, devido à pouca idade das crianças que as frequentam, não existe qualquer perigo na convivência entre os dois sexos. No que diz respeito às *relações com a família*, a ausência de referências a este aspecto indicia a pouca importância que lhe é atribuída, o que não é propriamente surpreendente se se tiver em conta que, tal como foi anteriormente referido, uma das justificações centrais para a criação destas instituições é a *incapacidade dos pais*.

Tal como para a categoria *porquê* (objectivos/funções atribuídos à educação pré-escolar) foi construído o grafo da árvore máxima para as diferentes subcategorias que compõem a categoria *como* (estratégias de organização das instituições de educação pré-escolar), que a seguir se apresenta (Figura 2).

¹⁰⁹ Miranda, F. P. (1924). A educação física na escola infantil. *Educação Social*, 1 (12), 197-203.

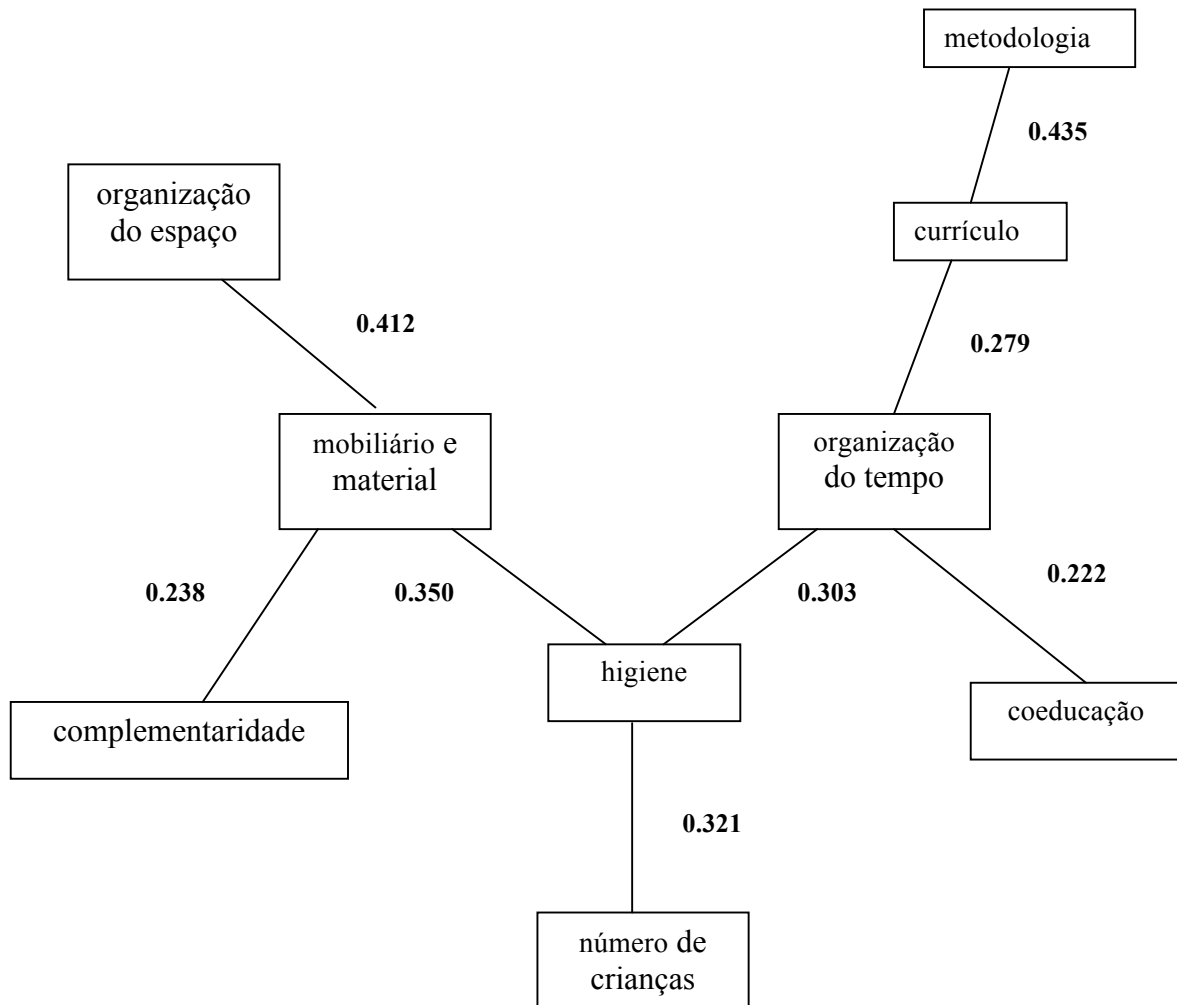


Figura 2. Grafo da árvore máxima das diferentes subcategorias que constituem o categoria como¹¹⁰ (estratégias de organização das instituições de educação pré-escolar).

Como se pode observar na Figura 2, os valores de similitude mais elevados surgem entre as subcategorias *metodologia* e *currículo* (0.435) e *organização do espaço* e *mobiliário e material* (0.412). De facto, ao mencionar os conhecimentos que deverão ser adquiridos e as capacidades que deverão ser desenvolvidas numa instituição de educação

¹¹⁰ Os valores apresentados entre as subcategorias correspondem ao grau de associação entre as diferentes subcategorias (índice de Jaccard).

pré-escolar parece natural que se mencionem os métodos utilizados, ou a utilizar, na educação das crianças, assim como, ao referir a forma como o espaço destas instituições é, ou deverá ser, organizado parece quase inevitável mencionar aquilo que preenche esse espaço, o *mobiliário e o material*.

A análise dos resultados, apresentados na Figura 2, permite ainda verificar que a subcategoria *higiene* ocupa uma posição central, ou seja, que esta subcategoria está associada à maior parte das subcategorias que compõem a categoria *como* (estratégias de organização das instituições de educação pré-escolar), o que pode ser atribuído ao facto de esta ser uma característica utilizada para diferenciar as instituições de educação pré-escolar da escola primária. Enquanto esta seria dedicada essencialmente à educação intelectual das crianças, a educação pré-escolar centrava-se na parte física, no corpo, pois "nesta idade o problema da educação é formulado em termos de higiene e medicina"¹¹¹, o que contribuiria para o reforço da sua especificidade e para a construção de uma identidade própria, um problema com que ainda hoje a educação pré-escolar se confronta.

Concluindo, a educação pré-escolar debate-se, sobretudo a partir do momento em que é considerada uma instituição educativa, com a construção de uma identidade própria, que permita diferenciá-la dos restantes níveis educativos e, mais concretamente, daquele que se lhe segue, a escola primária. Embora as influências do modelo escolar continuem sempre presentes, como é visível na subcategoria *organização do espaço*, são adoptadas, nestas instituições, estratégias de organização próprias, com base em sistemas concebidos especificamente para este nível de ensino, como é o caso das pedagogias froebeliana e montessoriana, aquelas que exerceram maior influência, em Portugal, na

¹¹¹ Vasconcelos, F. (1924). Bases para a criação de um Jardim de Infância (tipo municipal). *Educação Nova*, 1 (2), 2-3.

organização da educação pré-escolar. Ao mesmo tempo, a percepção da idade pré-escolar como uma idade com características e necessidades próprias, também reclama a utilização, nas instituições que lhe são destinadas, de estratégias de organização específicas, diferentes daquelas que são utilizadas nas instituições destinadas às crianças mais velhas.

Neste sentido, a recusa da transmissão de conteúdos académicos, como o ensino da leitura e/ou da escrita; a valorização da actividade lúdica; a colocação da criança no centro da relação pedagógica; a recusa de programas ou de uma organização do tempo rígida e a primazia da educação do corpo (designadamente através da importância atribuída às questões de higiene), são aspectos que traduzem quer essa procura de características próprias, quer a tentativa de adequação da organização das instituições de educação pré-escolar ao público que as frequenta.

No que diz respeito às continuidades e às discontinuidades entre as diferentes décadas estudadas, os resultados relativos à organização das instituições de educação pré-escolar vêm reforçar aquilo que se afirmou, quando da análise e da discussão das justificações para a criação de instituições de educação pré-escolar, que a década de 1920-30 se caracteriza por um predomínio da função educativa.

Tal como se pode verificar através da observação do Quadro 4, as subcategorias que ocupam as primeira e segunda posição na década de 1920-30, são a *metodologia* (64.3%) e o *currículo* (50.0%) - referidas, cada uma delas, em pelo menos metade dos artigos analisados - o que denota uma primazia da função educativa. Tal é reforçado pela existência, nesta década, daquilo que actualmente se poderia designar de preocupações pedagógicas – que não aparecem na década de 1940-50 – reveladas, por exemplo, nas

críticas ao material existentes nas instituições, quando este é considerado insuficiente ou inadequado, ou nas referências à necessidade de observar e estudar a criança, de modo a adequar o ensino ao nível de desenvolvimento em que esta se encontra.

No que diz respeito à década de 1940-50, apesar das subcategorias mais mencionada (ver Quadro 4) - *complementaridade* (32.7%) e *higiene* (30.9%) – poderem indicar um predomínio da função assistencial, verifica-se que as subcategorias que ocupam a terceira e a quarta posição, *metodologia* e *currículo*, respectivamente - mencionadas em 29.1% e 27.3% dos artigos analisados – são referidas numa percentagem muito semelhante de artigos.

Estes resultados traduzem a existência, neste período, de dois tipos de instituições de educação pré-escolar: as instituições de carácter assistencial, criadas pelos serviços de assistência social e destinadas às crianças das classes mais desfavorecidas; e as instituições onde predomina a função educativa, fruto de iniciativa privada e destinadas às crianças das classes mais favorecidas.

É ainda de salientar que, enquanto que nas instituições de carácter assistencial, a principal preocupação é assegurar a sobrevivência e o bem-estar físico das crianças que as frequentam - daí a importância assumida pela *complementaridade* e pelas questões de *higiene* - nas instituições em que predomina a função educativa o principal objectivo é a promoção do desenvolvimento físico, moral e intelectual da criança através da utilização de *metodologias* e de um *currículo*, adequado às características e às necessidades das crianças que as frequentam.

Quer os objectivos, quer o modo como se organiza uma instituição de educação pré-escolar são determinados quer por aqueles que as criam, quer por aqueles que aí exercem a sua profissão. Os resultados que a seguir se apresentam dizem respeito, precisamente, aos responsáveis pela existência e/ou pelo funcionamento destas instituições.

2.3. Categoria *por quem*: Responsáveis pela existência e/ou pelo funcionamento das instituições de educação pré-escolar

No Quadro 5 são apresentados os resultados relativos a cada uma das subcategorias que constituem a categoria *por quem* (responsáveis pela existência e/ou pelo funcionamento das instituições de educação pré-escolar).

Quadro 5

Número de artigos em que são referidas as subcategorias da categoria “por quem” (responsáveis pela existência e/ou pelo funcionamento das instituições de educação pré-escolar)

Subcategoria	Década							
	1880-90		1920-30		1940-50		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>Gestão/Financiamento</i>	4	36.4	7	16.7	21	38.2	32	29.6
<i>Pessoal especializado</i>	2	18.2	14	33.3	15	27.3	31	28.7
<i>Características e capacidades</i>	3	27.3	9	21.4	4	7.3	16	14.8
<i>Mobilização das mulheres</i>	0	0.0	0	0.0	10	18.2	10	9.3
N.º total de artigos	11		42		55		108	

Nota. O *n* corresponde ao número de artigos em que cada categoria é referida. As percentagens apresentadas são calculadas em relação ao número de artigos por década.

No que diz respeito à categoria *por quem* (responsáveis pela existência e/ou pelo funcionamento das instituições de educação pré-escolar), as subcategorias referidas num maior número de artigos são *gestão/financiamento* (29.6%) e *pessoal especializado* (28.7%) (ver Quadro 5).

No que diz respeito às três décadas por nós estudadas (ver Quadro 5), verifica-se que a subcategoria *gestão/financiamento* é a mais referida nas décadas de 1880-90 (36.4%) e 1940-50 (38.2%). Na década de 1920-30 a subcategoria mais referida é *pessoal especializado* (33.3%).

A maioria das unidades de registo incluídas na subcategoria *gestão/financiamento*, pertencentes à década de 1880-90, referem o papel desempenhado pela Câmara Municipal de Lisboa na fundação do Jardim de Infância de Lisboa, surgindo também uma referência ao papel desempenhado pela Associação das Casas de Asilo

“criando as magníficas escolas infantis, que se acham dispersas por todos os bairros da antiga capital”¹¹².

Na década de 1920-30, para além do Jardim de Infância da Estrela, são mencionadas ainda as seguintes instituições, financiadas pelo Estado: a Escola Maternal da Ajuda, “subordinada à assistência pública”¹¹³ e dirigida por Ilda Jorge de Bulhão Pato; as escolas infantis do Porto, financiadas pela Câmara Municipal desta cidade; e as classes infantis da escola da Tapada da Ajuda, em Lisboa, das quais eram professoras Irene Lisboa e Ilda Moreira:

são as senhoras D. Irene e D. Ilda que na escola da Tapada da Ajuda, em duas classes que elas se outorgaram, controlam e comprovam as ideias que lá fora fazem o seu giro e outras que a sua inteligência e a sua solícitude lhe vão inspirando, num afã de progresso e de afeiçoamento à missão a que se entregaram com toda a sua alma e de todo o seu coração, que é justo reconhecer¹¹⁴

No que diz respeito à iniciativa privada, são mencionadas as seguintes instituições: “os ‘Jardins-Escolas João de Deus’ em Coimbra, Figueira da Foz, Alcobaça e Lisboa; as secções infantis da Escola Oficina n.º 1, de Lisboa, e do Instituto Feminino de Educação e Trabalho; as classes infantis da Escola Israelita, de Lisboa”¹¹⁵.

¹¹² Anónimo (1887). Revista estrangeira. *O Ensino*, III (9), 135-140.

¹¹³ Anónimo (1923). Assistência pública: Opiniões, críticas e comentários. *Revista de Assistência*, 4 (19), 3.

¹¹⁴ Anónimo (1927). Secção bibliográfica: 13 Contarelos – que Irene escreveu e Ilda ilustrou para a gente nova. *Revista Escolar*, 7 (1), 31-32.

¹¹⁵ Lima, A. (1924). Educação pré-escolar. *Educação Social*, I (13/14), 246-254.

Na década de 1940-50, são referidos os Parques Infantis, mantidos pela Câmara Municipal de Lisboa; as Casas da Criança, fundadas pela Junta de Província da Beira Litoral e dirigidas por Bissaia Barreto; os Jardins-Escolas de João de Deus “idealizados, criados e milagrosamente mantidos pelo Dr. João de Deus Ramos”¹¹⁶; o Centro Maternal e Infantil –Fundação Júlia Moreira, fundado e dirigido pelo médico Manuel Vicente Moreira e a Creche do Centro de Assistência do Bombarral.

Pode-se então observar que parece existir uma maior diversidade de instituições na década de 1920-30, assim como um maior número de instituições criadas por entidades públicas, o que pode ser indicador de um maior envolvimento por parte do Estado na educação pré-escolar. Em 1940-50, a característica dominante é o carácter assistencial da quase totalidade das instituições referidas (exceptua-se unicamente os Jardins-Escola João de Deus).

Em relação à subcategoria *pessoal especializado*, uma ideia presente em todas as décadas é a necessidade das pessoas responsáveis pela educação das crianças em idade pré-escolar possuírem uma preparação específica. Contudo, enquanto que nas décadas de 1880-90 e 1940-50 apenas é referida a necessidade da educação pré-escolar ser assegurada “por senhoras convenientemente habilitadas e dotadas daquelas qualidades raras que são indispensáveis para este ensino”¹¹⁷, por “pessoal técnico”¹¹⁸ ou especializado, na década de 1920-30 encontram-se descrições detalhadas do tipo de conhecimentos necessários a quem trabalha com crianças em idade pré-escolar:

¹¹⁶ Anónimo (1942). A criança em Portugal antes da escola primária: O Jardim-Escola de João de Deus. *Os Nossos Filhos*, 1, 10-11.

¹¹⁷ Anónimo (1884). Boletim das Conferências Pedagógicas realizadas na sede da 1.ª Circunscção Escolar e sala do Palácio do Concelho, sob a presidência do Ex.^{mo} Senhor Inspector Primário, em Outubro de 1884. *Froebel*, III (1) [Suplemento ao n.º 24]

¹¹⁸ Branco, G. C. (1943). A assistência às crianças: Fala o sr. dr. Bissaya Barreto acerca da obra que se propõe realizar, o futuro Instituto Maternal. *A Saúde*, XIII (301/302), 2-3.

É preciso juntar-lhes 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, fazer, em suma, uma preparação científica e pedagógica.¹¹⁹

É nesta década que se assiste a uma maior preocupação com a formação das professoras da educação infância, pois o "carinho, a bondade, a intuição educativa e até o *estágio* não bastam para fazer de uma boa professora do ensino primário geral uma boa *jardineira*"¹²⁰, reivindicando-se, quer a criação de mais instituições de formação, quer o envio de professoras ao estrangeiro:

Pode objectar-se que não temos pessoal habilitado para esse ensino; se não o há, temos o grande recurso ao estrangeiro, onde, sem desdouro, se pode ir aprender, como fazem todos os povos que desejam progredir em todos os ramos da actividade humana.

Era bom que, sem demora, em Lisboa, Porto e Coimbra, grandes centros de irradiação intelectual, se criassem escolas infantis modelos, onde professores das respectivas áreas, fossem iniciar-se neste ensino encantador.¹²¹

¹¹⁹ Júnior, C. (1922). Ensino Infantil. *Revista Escolar*, 2 (11), 305-306.

¹²⁰ Júnior, C. (1922). Ensino Infantil. *Revista Escolar*, 2 (11), 305-306.

¹²¹ Pomarici, D. (1924). Método Montessori. *Revista Escolar*, 4 (2), 64-66.

É neste contexto que surgem referências ao papel desempenhado pelas Escolas Normais, com os seus “cursos de especialização para o Ensino Infantil”¹²², na formação de pessoal especializado, assim como a descrição de programas de formação de educadoras de infância existentes no estrangeiro.

Ainda no que diz respeito à formação de educadoras de infância, são mencionados, na década de 1940-50, o curso de “educadoras para crianças normais”¹²³ da Escola Normal Social de Coimbra e o Curso de Didáctica Pré-Primária do Jardim-Escola João de Deus cujo objectivo era “dar a preparação indispensável às futuras professoras dos Jardins-Escolas”¹²⁴, ambos fruto de iniciativa privada. A criação destas duas instituições é mais um indicador da procura social de que este nível educativo começava a ser alvo, assim como da constituição da educação de infância como uma profissão que necessitava de formação e conhecimentos específicos.

A subcategoria *características e capacidades* (ver Quadro 5) surge em segunda posição nas décadas de 1880-90 e 1920-30, sendo referida em 27.3% e 21.4% dos artigos, respectivamente.

No que diz respeito às características que era necessário possuir para trabalhar com crianças em idade pré-escolar, em Portugal tal como no resto do mundo, ser mulher era um atributo essencial:

Missão duma tocante delicadeza, só à mulher, com a sua ternura, o seu instinto maternal, o seu paciente carinho, pode ser confiada. Dela podem orgulhar-se

¹²² Vieira, D. L. (1928). Assembleia do Concelho Nacional das Mulheres Portuguesas: Relatório da Secção Infantil. *Alma Feminina*, XII (1), 8.

¹²³ Anónimo (1940). Notas do relatório que no dia 2 de Dezembro de 1939 a Junta de Província da Beira Litoral, em obediência ao Art.º 266.º do Código Administrativo. houve por bem apresentar ao Conselho da mesma Junta. *A Saúde*, X (217/222), 2-24.

quantas tenham a seu cargo as plantas do ‘Jardim de Infância’, pois é a mais nobre que pode caber às professoras¹²⁵

A concepção da pessoa que trabalha com crianças em idade pré-escolar como alguém carinhoso e paciente surge em todas as décadas, enquanto que a necessidade desta ser capaz de se adaptar “às aptidões e temperamentos diversos dos seus pequenitos”¹²⁶ surge apenas nas décadas de 1920-30 e 1940-50, reflexo da ideia defendida por Montessori de que a escola, e mais concretamente os professores, se deviam adaptar às crianças e às suas necessidades.

Por último, a subcategoria *mobilização das mulheres* surge apenas em artigos pertencentes à década de 1940-50 e, tal como a subcategoria *disponibilidade das mães domésticas* referida anteriormente, aparece maioritariamente (90.0%) em artigos retirados da revista *Os Nossos Filhos*. Estes artigos fazem parte de uma campanha iniciada por esta revista com o intuito de levar as mulheres das classes mais favorecidas a empenharem-se na fundação de instituições de educação pré-escolar e em envolverem-se nas iniciativas de protecção à criança, já que o Estado se demitia desta função, com a finalidade de disseminar por todo o país este tipo de educação:

Ah! No dia em que, pelo menos, todas as cidades e vilas de Portugal possuíssem o seu Jardim-Escola, que invejável nível educativo teria atingido a infância portuguesa! E porque não há-de chegar esse dia? Basta que em cada cidade, em

¹²⁴ Anónimo (1949). Ouvindo as novas professoras de ensino infantil. *Os Nossos Filhos*, 4 (87), 16-17.

¹²⁵ Júnior, C. (1922). Ensino Infantil. *Revista Escolar*, 2 (11), 305-306.

¹²⁶ Miranda, F. P. (1924). A educação física na escola infantil. *Educação Social*, I (12), 197-203.

cada vila, se levante uma vontade firme, pronta a lutar pela Educação Infantil, para que o sonho se transforme em realidade.

Eis um caminho formosíssimo, amplo e luminoso, que apontamos às mães que nos lêem.¹²⁷

Pode-se assim concluir, na sequência do que foi anteriormente exposto, que o processo de institucionalização da educação pré-escolar em Portugal se deve, em grande parte, à iniciativa privada. Apesar de existir uma tentativa de intervenção, neste domínio, por parte do Estado durante a 1.^a República, poucas foram as instituições criadas. No período do Estado Novo, tal como foi anteriormente referido, o Estado demite-se deste processo, pois a educação das crianças em idade pré-escolar é considerada como sendo da responsabilidade da família, mais concretamente, das mães.

Ao mesmo tempo, torna-se evidente uma maior preocupação com a educação da criança e com o tipo de ambiente em que se desenvolve, para a qual contribuem vários factores: a percepção da infância, por influência das teorias psicanalíticas, como uma etapa crucial na vida do indivíduo, determinante para o seu bem-estar futuro; o entendimento do período compreendido entre os 3 e os 6 anos, como a idade em que a inteligência se começa a manifestar, decorrente do desenvolvimento de um novo saber, a psicologia da criança; e, por último, a importância atribuída ao papel desempenhado pelo meio ambiente no desenvolvimento das crianças, por influência das teorias comportamentalistas.

¹²⁷ Anónimo (1942). A criança em Portugal antes da Escola Primária: O Jardim-Escola de João de Deus. *Os Nossos Filhos*, 1, 10-11.

Esta preocupação com a educação da criança e, mais concretamente com a educação da criança em idade pré-escolar, vai fazer com que cada vez mais se sinta a necessidade de as colocar em instituições regidas por princípios cientificamente estabelecidos, onde pessoal convenientemente habilitado se encarregará da promoção do seu desenvolvimento e da sua educação. Para além da necessidade de possuir conhecimentos específicos, pertencer ao sexo feminino era considerado atributo essencial para o exercício desta profissão.

É ainda de salientar a existência, na década de 1920-30, de uma maior preocupação com a formação das educadora de infância, evidente na descrição dos conhecimentos que deveriam possuir, na reivindicação da criação de instituições de formação e na exposição de programas de formação existentes noutros países. A partir do momento em que pedagogia é entendida como a aplicação da psicologia à educação, o instinto maternal ou o conhecimento de algumas metodologias específicas para este nível de ensino deixam de ser suficientes, exigindo-se às profissionais da educação de infância conhecimentos que lhes permitam adequar o ensino às necessidades da criança.

Tal vem reforçar, uma vez mais, a ideia de que a década de 1920-30 se caracteriza pelo predomínio da função educativa e pela existência de maiores preocupações pedagógicas, designadamente, com a qualidade das instituições de educação pré-escolar e com a adequação às necessidades das crianças que as frequentam, que serão caracterizadas em seguida.

É ainda de salientar que, tanto no que diz respeito à categoria *por quem* (responsáveis pela existência e/ou pelo funcionamento das instituições de educação pré-escolar) como à categoria *para quem* (público-alvo), cujos resultados serão apresentados

em seguida, não foi realizada a análise de similitude devido ao número reduzido de subcategorias que compõem cada uma destas categorias.

2.4. Categoria *para quem*: Público-alvo

No que diz respeito às diferentes subcategorias que compõem a categoria *para quem* – público-alvo -, e cujos resultados são apresentados no Quadro 6, verifica-se que a subcategoria mais referida é a *idade* (30.6%) a que se seguem a *classe social* (14.8%) e os *critérios de admissão* (7.4%). Esta sequência repete-se se observamos os resultados relativos às diferentes décadas estudadas.

Quadro 6

Número de artigos que referem cada uma das subcategorias da categoria “para quem” (público-alvo)

Subcategorias	Década						Total	
	1880-90		1920-30		1940-50		n	%
	n	%	n	%	n	%		
<i>Idade</i>	4	36.4	15	35.7	14	25.5	33	30.6
<i>Classe social</i>	2	18.2	4	9.5	10	18.2	16	14.8
<i>Critérios de admissão</i>	1	9.1	1	2.4	6	10.9	8	7.4
N.º total de artigos	11		42		55		110	

Nota. O *n* corresponde ao número de artigos em que cada categoria é referida. As percentagens apresentadas são calculadas em relação ao número de artigos por década.

Em relação à *idade* verifica-se que as instituições de educação pré-escolar recebem crianças desde os 0 até aos 6/7 anos. Contudo, existem instituições que só recebem crianças até aos 3 anos e outras que só aceitam crianças a partir desta idade.

Esta separação - que corresponde à divisão existente actualmente entre a creche, destinada às crianças entre os 3 meses e os 3 anos, e o jardim de infância, destinado às crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos - tem origem na divisão, realizada pelos médicos e pelos psicólogos, da idade pré-escolar em duas fases com características específicas e, conseqüentemente, com necessidades diferentes. Enquanto que até aos 3 anos, idade percebida como essencialmente vegetativa, são privilegiados os cuidados físicos, com o corpo, a partir dos 3 anos, altura em que, segundo os médicos, a inteligência se começa a formar, surge a preocupação com o desenvolvimento intelectual e moral.

No que diz respeito à classe social, a que pertencem as crianças que constituem o público-alvo das instituições de educação pré-escolar, verifica-se que estas “se devem destinar à educação dos filhos do povo, das classes laboriosas, dos pobres”¹²⁸.

Relativamente aos *critérios de admissão* aparecem sobretudo referências à circunstância da mãe trabalhar como condição necessária para uma criança ser admitida numa instituição deste tipo, pois estas não deverão contribuir “para fomentar a preguiça das mães”¹²⁹:

“A Creche não é, ou não deve ser, um depósito de crianças, onde as mães as coloquem, para se verem livres de maçadas, esquecendo as responsabilidades da sua nobre missão. Ela não deve nunca substituir a mãe, e por isso só as crianças cujas mães têm de trabalhar fora de casa, devem ser recebidas”¹³⁰

Contudo, é de realçar que a referência a este critério de admissão surge somente em instituições com um carácter assistencial, onde seria menor a preocupação com a educação das crianças, e cuja principal finalidade seria o exercício de uma função social, ao assegurar que as crianças, enquanto as mães trabalhavam, permaneciam num ambiente saudável.

Em síntese, as instituições de educação pré-escolar destinam-se, sobretudo, à educação das crianças pobres, desde o seu nascimento e até à entrada na escola primária, cujas mães trabalham. Deste modo, ao participar num empreendimento mais vasto, cujo

¹²⁸ Raposo, S. (1882). Os jardins de infância de Froebel. *Froebel*, I (1), 4-6.

¹²⁹ Anónimo (1947). A nossa creche. *O Centro de Assistência do Bombarral*, I (5), 2.

¹³⁰ Anónimo (1947). A nossa creche. *O Centro de Assistência do Bombarral*, I (6), 2.

principal objectivo é a integração, a moralização e a disciplinarização das classes populares, asseguram o bem-estar presente, das crianças, e o futuro da sociedade.

É ainda de salientar que o facto destas instituições se destinarem, sobretudo, às crianças pobres, filhas de mães trabalhadoras, está relacionado com o facto da educação pré-escolar não ser vista como uma prioridade, mas sim como um dispositivo de assistência social destinado a suprir as necessidades das crianças das classes mais desfavorecidas. Contudo, a partir da década de 1940-50 começa a ser percebida como uma educação da qual também poderiam beneficiar as crianças da classe média¹³¹.

¹³¹ A revista *Os Nossos Filhos*, classificada por Nóvoa (1993) como “uma revista de divulgação, concebida como uma estratégia de educação informal dos pais” (p. 678) e destinada à classe média, vai desempenhar um importante papel na difusão desta ideia.

CAPÍTULO V: CONCLUSÕES

No início dos anos 80, Portugal possuía uma taxa de frequência da educação pré-escolar¹³² de cerca de 20%, sendo considerada uma das mais baixas da União Europeia. Nos últimos vinte anos este nível educativo tem vindo a ser alvo de um investimento crescente, de que resultou o duplicação do número de crianças que frequentam as instituições de educação pré-escolar.

Os estudos longitudinais (Consortium for Longitudinal Studies, 1983; Oden, S.; Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P., 2000; Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P., 1980;) demonstraram a eficácia a longo prazo de uma educação pré-escolar de qualidade, nomeadamente no que diz respeito às crianças socialmente desfavorecidas. A divulgação deste resultados permitiu que esta fosse defendida com base num argumento puramente economicista, o de que o custo destes programas seria “compensado pela redução dos custos posteriores em educação especial, assistência social e mais particularmente na diminuição do crime” (Sprinthall & Sprinthall, 1990/1998, p. 86). Por outro lado, a existência de estudos (Bloom, B.; Bruner, J.; Hebb, D.; Krech, D.; White, H. B., citados em Sprinthall & Sprinthall, 1990/1988) que revelaram a importância dos primeiros seis anos de vida, idade em que se forma a base da estrutura intelectual do sujeito, para o desenvolvimento cognitivo poderão estar na origem de um maior interesse pela educação pré-escolar, quer em Portugal, quer no resto do mundo ocidental.

Porém, muitas das opções tomadas actualmente, no que diz respeito à educação pré-escolar, também são fruto da sua história. É neste sentido que se procedeu à análise do processo de institucionalização da educação pré-escolar em Portugal, tentando encontrar, deste modo, resposta para as seguintes questões:

- (1) Quais os principais motivos invocados, em Portugal, para a criação de instituições de educação pré-escolar?
- (2) Que modelos organizativos são preconizados para estas instituições?
- (3) Quem é responsável pela criação e/ou pelo funcionamento das instituições de educação pré-escolar em Portugal?
- (4) A que público se destinam estas instituições?

A seguir proceder-se-á à análise de cada uma das questões, separadamente.

1. No que se refere a esta primeira questão, as motivações que estão na origem das instituições de educação pré-escolar podem ser divididas em dois grupos, as motivações centradas nas crianças e as motivações de carácter social, que embora estejam intimamente ligadas, dão origem a dois tipos de instituições de educação pré-escolar. Pode-se então falar da existência, por um lado, de instituições onde prevalece a preocupação com a educação e o desenvolvimento da criança e onde é privilegiada a vertente educativa da educação pré-escolar; e, por outro, de instituições de carácter assistencial, onde predominam as preocupações sociais, sendo entendidas mais como locais de acolhimento e de guarda das crianças em idade pré-escolar, do que como instituições educativas.

2. No que diz respeito à organização das instituições de educação pré-escolar, verifica-se que esta é influenciada pelos objectivos que lhe são impostos. Assim sendo, nas instituições de carácter assistencial são privilegiados os aspectos relacionados com o bem-estar físico das crianças, enquanto que nas instituições onde existe um predomínio

¹³² Por educação pré-escolar entende-se, neste contexto, a educação destinada às crianças entre os 3 e os 5 anos.

da função educativa, é dada maior importância às estratégias que favorecem e promovem o desenvolvimento físico, intelectual e moral das crianças. É ainda de salientar a referência a pedagogias concebidas especialmente para esta faixa etária, como a pedagogia de Froebel e de Montessori, reveladora de uma maior preocupação com a adequação deste nível de ensino às crianças que o frequentam.

3. Relativamente à terceira questão verifica-se que o processo de institucionalização da educação pré-escolar, em Portugal, se deve sobretudo à iniciativa privada. No que diz respeito às pessoas encarregues da educação/guarda das crianças em idade pré-escolar, esta é, por excelência, uma profissão feminina. Porém, ser mulher não basta, é também necessário que as educadoras de infância possuam conhecimentos específicos que lhes permitam adequar o ensino às necessidades e às características das crianças em idade pré-escolar.

4. No que se refere à população-alvo, estas instituições são destinadas essencialmente a crianças pobres, filhas de mães trabalhadoras. Contudo, a maior procura social de que começam a ser alvo na década de 1940-50, por parte das famílias mais favorecidas, é indicadora da abertura da educação pré-escolar a um novo público.

É ainda de referir que a análise das continuidades e das discontinuidades entre as três décadas estudadas – 1880-90, 1920-30 e 1940-50 – permite caracterizar a década de 1920-30 como um período de tempo onde há, pelo menos ao nível dos discursos, um predomínio das motivações centradas nas crianças, ou seja, onde a função educativa da educação pré-escolar é privilegiada. Na década de 1940-50, observa-se a coexistência de dois tipos de instituições, as instituições de carácter assistencial e as instituições onde

predomina a função educativa, com estratégias organizativas próprias e destinadas a públicos específicos.

Simultaneamente, a década de 1940-50, tal como foi anteriormente referido, também se caracteriza pela existência de uma procura crescente das instituições de educação pré-escolar por parte das famílias mais favorecidas e pela criação de duas instituições de formação de educadoras de infância, o que traduz uma valorização da educação pré-escolar. Estes são alguns dos aspectos que indiciam que o processo de institucionalização da educação pré-escolar se encontra na fase final e que, ao mesmo tempo, estão na origem da criação de uma rede de educação pré-escolar, processo que tem início na década de 50 do século XX.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E FONTES

1. Referências bibliográficas

Abad, P. L. (1991). El modelo froebeliano de espacio-escola: Su introduccion en España.

Historia de la Educación, 10, 107-133.

Allen, A. T. (2000). Children between public and private worlds: the kindergarten and public policy in Germany. In R. Wollon (Ed.), *Kindergatens & cultures: The global diffusion of an idea* (pp. 16 - 41). New Haven: Yale University Press.

diffusion of an idea (pp. 16 - 41). New Haven: Yale University Press.

Archer, M. (1979). *Social origins of educational systems*. Londres: Sage Publications.

Ariès, P. (1988). *A criança e a vida familiar no Antigo Regime* (M. S. Pereira & A L.

Faria, trad.). Lisboa: Relógio d'Água. (Edição original publicada em 1973).

Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*.

Porto: Edições ASA.

Badinter, E. (s.d.). *O amor incerto: História do amor maternal do século XVII ao século*

XX (M. S. Pereira, trad.). Lisboa: Relógio d'Água. (Edição original publicada em 1980).

Bai, L. (2000). The chinese kindergarten movement, 1903-1927. In R. Wollons (Ed.)

Kindergatens & cultures: The global diffusion of an idea (pp. 137-165). New Haven:

Yale University Press.

Baker, B. (1998). Child-centered teaching, redemption, and educational identities: a

history of the present. *Educational Theory, 48* (2), 155-174.

Bastos, M. H. (1997). As revistas pedagógicas e a actualização do professor: A revista do

ensino do Rio Grande do Sul. In D. B. Catani & M. H. Bastos (Eds.), *A educação em*

- revista: A imprensa periódica e a história da educação* (pp. 47 - 75). São Paulo: Escrituras.
- Beatty, B. (1995). *Preschool education in America: The culture of young children from the colonial era to the present*. New Haven: Yale University Press.
- Becchi, E. (1998a). Le XIX^e siècle. In E. Becchi & D. Julia (Eds.), *Histoire de l'enfance en Occident: Vol. 2. Du XVIII^{eme} siècle a nous jours* (pp. 147 - 223). Paris: Seuil.
- Becchi, E. (1998b). Le XX^e siècle. In E. Becchi & D. Julia (Eds.), *Histoire de l'enfance en Occident: Vol. 2. Du XVIII^{eme} siècle a nous jours* (pp. 358 - 433). Paris: Seuil.
- Becchi, E., & Julia, D. (Eds.) (1998). *Histoire de l'enfance en Occident: Vol. 2. Du XVIII^{eme} siècle a nous jours*. Paris: Seuil.
- Blanco, C. S. (1991). Funciones de la escolarización de la infancia: Objetivos y creación de las primeras escuelas de parvulos en España. *Historia de la Educación*, 10, 63-87.
- Bloch, M. & Popkewitz, T. (2000). Construindo a criança e a família: Registos de administração social e registos de liberdade. In A. Nóvoa & J. Schriewer (Eds.), *A difusão mundial da escola* (pp. 33 - 68). Lisboa: Educa.
- Boltanski, L. (1977). *Prime éducation et morale de classe*. La Haye: École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Bouillé, M. (1988). *L'école, histoire d'une utopie? XVIIe. – debut XXe. siècle*. Paris: Rivages.
- Brehony, K. J. (2000). The kindergarten in England, 1851-1918. In R. Wollon (Ed.), *Kindergatens & cultures: The global diffusion of an idea* (pp. 59 - 86). New Haven: Yale University Press.

- Budde, G.-F. (1999). Histoire des jardins d'enfants en Allemagne. *Histoire de l'éducation*, 82, 43-71.
- Caló, G. (s.d.). Maria Montessori (1870-1952) (M. E. Moura, trad.). In J. Chateau (Ed.), *Os grandes pedagogos* (pp. 338 - 363). Lisboa: Livros do Brasil. (Edição original publicada em 1956).
- Campanhoudt, L. V., & Quivy, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (J. M. Marques, trad.). Lisboa: Gradiva. (Edição original publicada em 1995).
- Candeias, A. (2000). Ritmos e formas de acesso à cultura escrita das populações portuguesas nos séculos XIX e XX: Dados e dúvidas. In A. Costa, G. Ramalho e M. R. Delgado-Martins (Eds.), *Literacia e sociedade: Contribuições pluridisciplinares* (pp. 209 – 263). Lisboa: Editorial Caminho.
- Candeias, A. (1996). Ritmos e formas de alfabetização da população portuguesa na transição de século: O que nos mostram os censos populacionais compreendidos entre os anos de 1890 e 1930. *Educação, Sociedade & Culturas*, 5, 39-63.
- Candeias, A. (1994). *Educar de outra forma: A Escola Oficina n.º 1 de Lisboa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Candeias, A. (1993). A situação educativa portuguesa: Raízes do passado e dúvidas do presente. *Análise Psicológica*, XI (4), 591-607.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, R. (1996). *História do ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Caspar, P., & Caspard-Karydis, P. (1997). Imprensa pedagógica e formação contínua de professores primários (1815-1939). In D. B. Catani e M. H. Bastos (Eds.), *A educação em revista: A imprensa periódica e a história da educação* (pp. 33 - 46). São Paulo: Escrituras.
- Catani, D. B., & Bastos, M. H. (1997). Apresentação. In D. B. Catani & M. H. Bastos (Eds.), *A educação em revista: A imprensa periódica e a história da educação* (pp. 5 - 10). São Paulo: Escrituras.
- Catarsi, E. (Ed.) (1985). *Twentieth century pre-school education: Times, ideas and portraits*. Milão: Franco Angeli.
- Chamboredon, J. C., & Prévot, J. (1982). O ofício de criança. In S. Stoer & S. Grácio (Eds.), *Sociologia da educação: Vol. 2. A construção social das práticas educativas* (pp. 51 - 78). Lisboa: Livros Horizonte.
- Cipolla, C. (1969). *Instrução e desenvolvimento no Ocidente* (O. Neves, trad.). Lisboa: Ulisseia. (Edição original s.d.).
- Cives, G. (1985). Reflections on Maria Montessori. In E. Catarsi (Ed.), *Twentieth century pre-school education: Times, ideas and portraits* (pp. 38-53). Milão: Franco Angeli.
- Cleverly, J., & Philips, D. C. (1986). *Visions of childhood: Influential models from Locke to Spock*. New York: Teachers College Press.
- Clyde, M. (2000). The development of kindergartens in Australia at the turn of the twentieth century: A response to social pressures and educational influences. In R. Wollons (Ed.), *Kindergatens & cultures: The global diffusion of an idea* (pp. 87-112). New Haven: Yale University Press.

- Consortium for Longitudinal Studies (1983). *As the twig is bent: lasting effects of preschool programs*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Corsini, C. (1998). Enfance et famille au XIX^e siècle. In E. Becchi & D. Julia (Eds.), *Histoire de l'enfance en Occident: Vol. 2. Du XVIII^{eme} siècle a nous jours* (pp. 273 - 303). Paris: Seuil.
- Crook, D. (1999). L'éducation collective des jeunes enfants en Grande-Bretagne: Une perspective historique. *Histoire de l'éducation*, 82, 23-42.
- Crubellier, M. (1979). *L'enfance et la jeunesse dans la société française: 1800-1950*. Paris: Armand Colin.
- Cunningham, H. (1995). *Children and childhood in western society since 1500*. Singapore: Pearson Education.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault* (J. C. Rodrigues, trad.). Lisboa: Vega. (Edição original publicada em 1986).
- DeMause, L. (1974). *The history of childhood*. New York: The Psychohistory Press.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo* (P. Faria, M. J. Alvarez & I. Sá, trad.). Lisboa: Relógio d'Água. (Edição original publicada em 1900).
- Doise, W., Clemence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Donzelot, J. (1986). *A polícia das famílias* (J. G. Albuquerque, trad.). Rio de Janeiro: Edições Graal. (Edição original publicada em 1977).

- Duby, G. (1999). *Para uma história das mentalidades* (A. Joaquim, trad.). Lisboa: Terramar. (Edição original publicada em 1971)
- Durkheim, E. (1984). *Sociologia, educação e moral* (E. Santos, trad.). Porto: Rés. (Edição original s.d.)
- Erning, G. (1985). The equipment of the German kindergarten in the first half of the 20th century: A sketch in the structural interpretation of the kindergarten. In E. Catarsi (Ed.), *Twentieth century pre-school education: Times, ideas and portraits* (pp. 128-135). Milão: Franco Angeli.
- Fernandes, A. J. (1995). *Métodos e regras para a elaboração de trabalhos académicos e científicos*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, R. (1994). *Os caminhos do ABC: Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, R. (1979). *A pedagogia portuguesa contemporânea*. Lisboa: Ministério da Educação e da Cultura.
- 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.
- Finkelstein, B. (1996). Revealing childhood, adolescence, and youth in the history of education: Approaches in the 1990s. *Paedagogica Historica*, XXXII (2), 453-474.
- Foucault (1996). *Vigiar e punir: História da violência nas prisões* (R. Ramallete, trad.). Petrópolis: Editora Vozes. (Edição original publicada em 1975)

- Fraisse, G. & Perrot, M. (1994). Introdução (C. Gonçalves & E. Gonçalves, trad.). In G. Duby & M. Perrot (Series Eds.) & G. Fraisse & M. Perrot (Vol. Ed.), *História das mulheres. Vol. 4 – O século XIX* (pp. 141 - 143). Lisboa: Edições Afrontamento. (Edição original publicada em 1991).
- Gellner, E. (1993). *Nações e nacionalismos* (I. V. Pinto, trad.). Lisboa: Gradiva. (Edição original publicada em 1983).
- Gomes, J. F. (1977). *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gonzalez-Agapito, J. (1991). Educacion infantil e industrializacion en Cataluña. *Historia de la Educacion*, 10, 135-154.
- Goody, J. (1987). *A lógica da escrita e a organização da sociedade* (T. L. Pérez, trad.). Lisboa: Edições 70. (Edição original publicada em 1986).
- Graff, H. J. (1995a). *Conflicting paths: Growing up in America*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Graff, H. J. (1995b). *Os labirintos da alfabetização: Reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização* (T. M. Garcia, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Edição original publicada em 1987).
- Green, A. (1990). *Education and state formation: The rise of educational systems in England, France and USA*. London: The MacMillan Press.
- Haecht, A. V. (1994). *A escola à prova da sociologia* (A. M. Rangel, trad.). Lisboa: Instituto Piaget. (Edição original publicada em 1992).
- Hall, C. (1990). Lar, doce lar. (N. Pacheco, trad.) In P. Ariès & G. Duby (Series Eds.) & M. Perrot (Vol. Ed.), *História da vida privada. Vol. 4 – Da Revolução à Grande Guerra* (pp. 53 - 87). Lisboa: Edições Afrontamento. (Edição original s.d.)

- Hendrick, H. (1999). Constructions and reconstructions of british childhood: An interpretative survey, 1800 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.
- Hultqvist, K. (1998). A history of the present on children's welfare in Sweden: From Fröbel to present-day decentralization projects. In T. S. Popkewitz & M. Brennan (Eds.), *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education* (pp. 91 - 116). New York: Teachers College Press.
- Hunt, L. (1990). Revolução Francesa e vida privada. (N. Pacheco, trad.) In P. Ariès & G. Duby (Series Eds.) & M. Perrot (Vol. Ed.), *História da vida privada. Vol. 4 – Da Revolução à Grande Guerra* (pp. 21 - 51). Lisboa: Edições Afrontamento. (Edição original s.d.)
- James, A., & Prout, A. (1999). Re-presenting childhood: Time and transition in the study of childhood. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 230 – 250). London: Falmer Press.
- Knibiehler, Y. (1994). Corpos e corações (C. Gonçalves & E. Gonçalves, trad.). In G. Duby & M. Perrot (Series Eds.) & G. Fraisse & M. Perrot (Vol. Ed.), *História das mulheres. Vol. 4 – O século XIX* (pp. 351 - 401). Lisboa: Edições Afrontamento. (Edição original publicada em 1991).
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. London: Sage.

- Lopes, M. A. (1993). Os pobres e a assistência pública. In J. Mattoso (Series Ed.) & L. R. Torgal & J. Roque (Vol. Eds.), *História de Portugal: Vol. 5. O Liberalismo* (pp. 501 - 515). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Luc, J.-N. (1999). Pour une histoire européenne de la préscolarisation. *Histoire de l'éducation*, 82, 6-22.
- 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. (1993a). Quand les premières salles d'asile françaises ouvraient leurs portes à Paris. In A. M. Châtelelet (Ed.), *Paris à l'école aux XIXe et XXe siècles* (pp. 24 – 34). Paris: Editions Picard.
- Luc, J. N. (1993b). De la salle d'asile à l'école maternelle. In A. M. Châtelelet (Ed.), *Paris à l'école aux XIXe et XXe siècles* (pp. 68 – 77). Paris: Editions Picard.
- Luc, J. N. (1992). Nouvelle économie de l'assistance et garde publique du jeune enfant: La création de la Salle d'asile et de la crèche dans la première moitié du XIXe siècle. In A. Guelisn & P. Guillaume (Eds.), *Actes du Colloque de l'Association Française des Historiens économistes et du Centre d'Histoire des Entreprises de Clermont II* (pp. 167 - 174). Paris: Les Éditions Ouvrières.
- Luc, J.-N. (1990). Etape importante dans la valorisation de l'enfance: La découverte du jeune enfant au XVIII e XIX siècles . *Enfance*, 43 (1/2), 69-73.
- Luc, J.-N. (1989). "A trois ans, l'enfant devient intéressant...": La découverte médicale de la seconde enfance (1750-1900). *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, XXXVI, 83-113.

- Luc, J.-N. (1982). *La petite enfance à l'école, XIX-XX siècles: Textes officiels présentés et annotés*. Paris: INRP.
- Machado, R. (1992). Introdução: Para uma genealogia do poder. In M. Foucault, *Microfísica do poder* (pp. vii-xxiii). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Magalhães, J. P. (1994). *Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime: Um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação.
- Maroy, C. (1997). Análise qualitativa de entrevistas (L. Batista, trad.). In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Ruquoy & P. de Saint-Georges (Eds.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 117-155). Lisboa: Gradiva. ((Edição original publicada em 1995).
- Marques, A. O. (1991). *Nova História de Portugal: Vol. XI. Portugal, da Monarquia para a República*. Lisboa: Presença.
- Martin-Fugier, A. (1990). Os ritos da vida privada burguesa (N. Pacheco, trad.). In P. Ariès & G. Duby (Series Eds.) & M. Perrot (Vol. Ed.), *História da vida privada. Vol. 4 – Da Revolução à Grande Guerra* (pp.193 - 261). Lisboa: Edições Afrontamento. (Edição original s.d.)
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: The Falmer Press.
- 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 cols.* (1997). A imprensa de educação e ensino: Concepção 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. (1996). História da educação: Percursos de uma disciplina. *Análise Psicológica*, XIV (4), 417-434.
- Nóvoa, A. (1993a). A “Educação Nacional”. In A. O. Marques & J. Serrão (Series Eds.) & F. Rosas (Vol. Ed.), *Nova História de Portugal. Vol. XII – Portugal e o Estado-Novo (1930-1960)* (pp. 456-519). Lisboa: Editorial Presença.
- Nóvoa, A. (Ed.) (1993b). *Imprensa de educação e ensino, repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1987). Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário: Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). *Análise Psicológica*, V (3), 413 – 440.
- Ó, J. R. (1996). Teses em História da educação (1986-1995). *Análise Psicológica*, XIV (4), 523-531.
- Oden, S., Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (2000). *Into Adulthood: A Study of the Effects of Head Start*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Orzaes, C. C. (1991). Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: Su desarrollo en la época de la restauración. *Historia de la Educación*, 10, 89-105.
- Perrot, M. (1990a). Antes e noutros lugares (N. Pacheco, trad.). In P. Ariès & G. Duby (Series Eds.) & M. Perrot (Vol. Ed.), *História da vida privada. Vol. 4 – Da Revolução à Grande Guerra* (pp. 17 - 19). Lisboa: Edições Afrontamento. (Edição original s.d.)

- Perrot, M. (1990b). Funções da família (N. Pacheco, trad.). In P. Ariès & G. Duby (Series Eds.) & M. Perrot (Vol. Ed.), *História da vida privada. Vol. 4 – Da Revolução à Grande Guerra* (pp. 105 - 119). Lisboa: Edições Afrontamento. (Edição original s.d.).
- Perrot, M. (1990c). Personagens e papéis (N. Pacheco, trad.). In P. Ariès & G. Duby (Series Eds.) & M. Perrot (Vol. Ed.), *História da vida privada. Vol. 4 – Da Revolução à Grande Guerra* (pp. 121 - 185). Lisboa: Edições Afrontamento. (Edição original s.d.).
- Petitot, A. (1982). *Production de l'école – Production de la société*. Genève: Librairie Droz.
- Prout, A., & James, A. (1999). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 7 – 33). London: Falmer Press.
- Ramirez, F. O., & Boli, J. (1987). The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education*, 60, 2-17.
- Reis, J. (1993). O analfabetismo em Portugal no século XIX: Uma interpretação. *Cóloquio, Educação e Sociedade*, 2, 13-40.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saraceno, C. (1995). *Sociologia da família* (M. G. Azevedo, trad.). Lisboa: Editorial Estampa. (Edição original publicada em 1988)

- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1980). *Young Children Grow Up: The Effects of the Perry Preschool Program on Youths Through Age 15*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Scott, J. W. (1994). A mulher trabalhadora (C. Gonçalves & E. Gonçalves, trad.). In G. Duby & M. Perrot (Series Eds.) & G. Fraisse & M. Perrot (Vol. Ed.), *História das mulheres. Vol. 4 – O século XIX* (pp. 443 - 475). Lisboa: Edições Afrontamento. (Edição original publicada em 1991).
- Shorter, E. (1995). *A formação da família moderna* (T. Pérez, trad.). Lisboa: Terramar. (Edição original publicada em 1975).
- Silva, A. (1939). *O método Montessori*. Lisboa: Inquérito.
- Sohn, A. M. (1994). Entre duas guerras (M. H. Coelho, I. M. Vaquinhas, L. Ventura & G. Mota, trads.). In G. Duby & M. Perrot (Series Eds.) & F. Thébaud (Vol. Ed.), *História das mulheres. Vol. 5 – O século XX* (pp. 115-146). Lisboa: Edições Afrontamento. (Edição original publicada em 1991).
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1998). *Psicologia Educacional* (S. Bahia, A. M. Pinto, J. Moreira & M. Rafael, trads.). Lisboa: McGraw-Hill. (Edição original publicada em 1990).
- Sommerville, C. J. (1982). *The rise and fall of childhood*. London: Sage Publications.
- Soysal, Y. N., & Strang, D. (1989). Construction of the first mass education systems in the nineteenth-century Europe. *Sociology of Education*, 62, 277-288.
- Tengarrinha, J. (1989). *História da imprensa periódica portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Väg, O. (1991). La investigación en la historia de la educación preescolar: algunos asuntos a debatir. *Historia de la Educación*, 10, 15-20.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101 – 128). Lisboa: Edições Afrontamento.

Wollons, R. (Ed.) (2000). *Kindergatens & cultures: The global diffusion of an idea*. New Haven: Yale University Press

2. Fontes

Froebel (publicado entre 21 de Abril de 1882 e Maio de 1885)

Anónimo (1884). Boletim das Conferências Pedagógicas realizadas na sede da 1.^a Circunscrição Escolar e sala do Palácio do Concelho, sob a presidência do Ex.º Senhor Inspector Primário, em Outubro de 1884. *Froebel*, III (1) [Suplemento ao n.º 24].

Anónimo (1882). A revista Froebel. *Froebel*, I (1), 7-8.

Ferreira, T. (1882). Escolas infantis ou jardins de Froebel. *Froebel*, I (1), 2.

Garcia, J. E. (1882). Jardim de Infância. *Froebel*, I (1), 4.

Menezes, H. T. (1882). Sem título. *Froebel*, I (1), 3.

Raposo, S. (1882). Os jardins de Infância de Froebel. *Froebel*, I (1), 4-6.

Telles, J. S. (1883). Excursões escolares. *Froebel*, 2 (14), 1.

Ternas, F. (1882). Escola modelo. *Froebel*, I (10), 7.

O Ensino (publicado entre 31 de Janeiro de 1885 e 15 de Dezembro de 1890)

Anónimo (1887). Conferências pedagógicas: Soluções dos principais quesitos propostos e discutidos nas diferentes circunscrições escolares do reino e ilhas adjacentes no ano de 1887. *O Ensino*, III (20), 317-319.

Anónimo (1887). Revista Estrangeira. *O Ensino*, III (9), 135-140.

Anónimo (1885). Froebel e os jardins de infância. *O Ensino*, I (5), 69-70.

Alma Feminina (publicado entre Novembro de 1914 e Maio de 1946)

Cabete, A. (1928). O ensino da puericultura na escola infantil. *Alma Feminina*, XII (2), 10-13.

M. B. (1946). A mulher e a educação dos filhos. *Alma Feminina*, XXIX (15), 3-4.

Vieira, D. L. (1928). Assembleia do Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas: Relatório da Secção Infantil. *Alma Feminina*, XII (1), 8.

Revista de Assistência (publicado entre Julho de 1920 e Outubro de 1923)

Anónimo (1923). Assistência pública: Opiniões, críticas e comentários. *Revista de Assistência*, 4 (19), 3.

Anónimo (1922). Escolas maternais: A “Revista de Assistência” troca impressões acerca delas com a Ex.^{ma} Sr.^a D. Ilda Jorge de Bulhão Pato. *Revista de Assistência*, 2 (16), 7-8.

Anónimo (1920). Escolas Maternais. *Revista de Assistência*, I (3), 4-5.

Revista Escolar (publicado entre Janeiro de 1921 e Dezembro de 1935)

Anónimo (1927). Secção bibliográfica: 13 Contarelos – que Irene escreveu e Ilda ilustrou para a gente nova. *Revista Escolar*, 7 (1), 31-32.

Anónimo (1925). Notas e críticas: O Instituto J. J. Rousseau. *Revista Escolar*, 5 (4), 157-162.

Anónimo (1921). Escola Infantil na Alcásia: Revue Pédagogique, Março, 1921. *Revista Escolar*, 6, 184-186.

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

Júnior, C. (1922). Ensino Infantil. *Revista Escolar*, 2 (11), 305-306.

Lisboa, I. & Moreira, I. (1927). Vida escolar de crianças de cinco anos e meio a sete. *Revista Escolar*, 7 (2), 69-74.

Nobre, J. B. (1923). O ensino infantil: Uma lição de vulgarização pedagógica. *Revista Escolar*, 3 (3), 65-69.

Passos, H. (1921). Cartas na mesa... *Revista Escolar*, 2, 33-38

Passos, H. (1921). Plano da reforma do ensino público na província de Mocambique. *Revista Escolar*, 9, 263-270.

Pomarici, D. (1924). Método Montessori. *Revista Escolar*, 4 (2), 64-66.

Educação Nova (publicado entre Janeiro de 1924 e Julho de 1925)

Cirne, J. (1925). Pelas crianças. *Educação Nova*, 13, 4-5.

Costa, E. G. (1924). O ensino primário, secundário e normal na América. *Educação Nova*, 1 (3), 11-13.

Reynaud, A. (1924). Escolas infantis. *Educação Nova*, I (4), 11-13.

Vasconcelos, F. (1924). Bases para a criação de um jardim de infância (tipo municipal).

Educação Nova, I (2), 2-3.

Educação Social (publicado entre Janeiro de 1924 e Outubro de 1927)

Anónimo (1924). António Feliciano de Castilho. *Educação Social*, I (12), 206.

Anónimo (1924). Dra. Maria Montessori. *Educação Social*, I (12), 215.

Alves, A. O. (1924). O conto infantil. *Educação Social*, I (12), 222-225.

Gonçalves, C. (1926). Passeios ao campo. *Educação Social*, III (6), 177-179.

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.

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 (2),
213-214.

Lima, A. (1924). Educação pré-escolar. *Educação Social*, I (13/14), 246-254.

Magalhães, B. T. (1924). Aquisição do vocabulário. *Educação Social*, I (12), 219-220.

Magalhães, B. T. (1924). Educação infantil. *Educação Social*, I (10), 170-171.

Miranda, F. P. (1924). A educação física na escola infantil. *Educação Social*, I (12), 197-
203.

Pereira, J. (1924). A modelação nas classes infantis. *Educação Social*, I (12), 209-212.

Santana, H. (1924). Algumas notas para a história das escolas infantis do Porto. *Educação Social, I* (13/14), 244-245.

Silva, J. P. (1924). O canto coral na escola infantil. *Educação Social, I* (12), 216-218.

Escola Nova (publicado entre 25 de Julho de 1924 e 31 de Outubro de 1924, em 10 de Agosto de 1925, e em 15 de Junho de 1926)

M. F. (1924). Jardins de Infância. *Escola Nova, I* (4), 59-61.

Escola Açoreana (publicado entre 15 de Janeiro de 1928 e 31 de Março de 1930)

Anónimo (1929). Um acontecimento pedagógico: Conferência realizada no Ateneu Comercial de Ponta Delgada pela Professor. Angélica Moreira Lopes A. da Guerra sobre a tema Educação Infantil. *Escola Açoreana, II* (32), 3-5.

Brasset, C. (1929). A formação das Jardineiras de Infância e a Educação Infantil na Alemanha. *Escola Açoreana, II* (27), 1.

E. S. (1929). Insistindo. *Escola Açoreana, II* (31), 4.

J. (1929). Educar. *Escola Açoreana, II* (31), 1.

J. (1928). Educar. *Escola Açoreana, I* (23), 1.

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.

Soares, E. (1929). Ensino moderno. *Escola Açoreana, II* (28), 1-2.

A Saúde (publicado entre Janeiro de 1931 e Outubro de 1943)

Anónimo (1943). Mais um ano que passa... Mais um ano que vem... *A Saúde*, XIII (289 a 230), 1-24.

Anónimo (1941). Notas do Relatório que no dia 2 de Dezembro a Junta de Província da Beira Litoral em obediência ao Art.º 266.º do Código Administrativo, houve por bem apresentar ao Conselho da mesma Junta. *A Saúde*, XI (241 a 248), 2-24.

Anónimo (1941). Notas do Relatório que no dia 2 de Dezembro a Junta de Província da Beira Litoral em obediência ao Art.º 266.º do Código Administrativo, houve por bem apresentar ao Conselho da mesma Junta. *A Saúde*, XI (241 a 248), 2-24.

Anónimo (1940). Notas do relatório que no dia 2 de Dezembro de 1939 a Junta de Província da Beira Litoral, em obediência ao Art.º 26º do Código Administrativo, houve por bem apresentar ao Conselho da mesma Junta. *A Saúde*, X (217/222), 2-24.

Anónimo (1940). Festas comemorativas dos Centenários e da Rainha Santa. *A Saúde*, X (233/234), 1-2.

Anónimo (1940). Festas comemorativas dos Centenários e da Rainha Santa. *A Saúde*, X (237/238), 3-5.

Branco, G. C. (1943). A assistência às crianças: Fala o sr. dr. Bissaya Barreto acerca da obra que se propõe realizar, o futuro Instituto Maternal. *A Saúde*, XIII (301/302), 2-3.

Colaço, T. R. (1940). Portugal dos Pequeninos: A cidade das crianças. *A Saúde*, X (223/224), 2-8.

Revista Portuguesa de Pediatria e Puericultura (publicado entre Janeiro/Fevereiro de 1938 e Dezembro de 1969)

Anónimo (1941). Noticiário: ‘Lar dos Pequeninos’. *Revista Portuguesa de Pediatria e Puericultura*, IV (4), 188-189.

Caetano, M. (1944). Assistência Social. *Revista Portuguesa de Pediatria e Puericultura*, VII (4), 138-141.

Moreira, M. V. (1941). Dispensários de Puericultura: Da sua finalidade e construção. *Revista Portuguesa de Pediatria e Puericultura*, IV (5), 210-229.

Os Nossos Filhos (publicado entre 1 de Janeiro de 1942 e Dezembro de 1964)

Anónimo (1949). Ouvindo as novas professoras de ensino infantil. *Os Nossos Filhos*, 4 (87), 16-17.

Anónimo (1948). É preciso resolver os problemas das donas de casa. *Os Nossos Filhos*, 3 (69), 24.

Anónimo (1947). Senhoras que têm filhos pequenos e estão empregadas. *Os Nossos Filhos*, 3 (66), 10.

Anónimo (1947). Uma linda festa no Jardim-Escola de João de Deus, em Lisboa. *Os Nossos Filhos*, 3 (57), 7.

Anónimo (1947). A escola do futuro. *Os Nossos Filhos*, 3 (56), 9.

Anónimo (1946). Os teus problemas, mãezinha! *Os Nossos Filhos*, 3 (51), 14.

Anónimo (1946). Sem título. *Os Nossos Filhos*, 3 (52), 13.

Anónimo (1946). Sem título. *Os Nossos Filhos*, 2 (46), 6.

Anónimo (1945). Os amigos das crianças: A creche de Pedro Folque. *Os Nossos Filhos*, 2 (33), 13.

Anónimo (1944). Do presente... *Os Nossos Filhos*, 23, 10.

- Anónimo (1944). A Obra de Protecção à Grávida e Defesa da Criança. *Os Nossos Filhos*, 21, 12-13.
- Anónimo (1943). Na Suíça: Os mais pequeninos. *Os Nossos Filhos*, 19, 12.
- Anónimo (1943). Se nós quiséssemos... Jardins Infantis. *Os Nossos Filhos*, 12,
- Anónimo (1943). Se nós quiséssemos... *Os Nossos Filhos*, 10,
- Anónimo (1942). A criança em Portugal antes da Escola Primária: O Jardim-Escola de João de Deus. *Os Nossos Filhos*, 1, 10-11.
- Bérrio, M. C. (1947). A situação da mulher portuguesa vista por uma dona de casa e mãe. *Os Nossos Filhos*, 3 (67), 24.
- C. (1945). Carta da América. *Os Nossos Filhos*, 2 (32), 12-13.
- Barreiros, M. (1948). Respondem-nos de Coruche. *Os Nossos Filhos*, 4 (78), 17.
- Correia, M. N. (1949). Aprender umas letrinhas... *Os Nossos Filhos*, 4 (91), 6.
- Correia, M. N. (1949). Dos 3 aos 6 anos. *Os Nossos Filhos*, 4 (87), 6.
- Costa, E. S. (1944). Jardineiros de almas. *Os Nossos Filhos*, 2 (26), 7.
- Costa, E. S. (1942). Imprevidência das mães. *Os Nossos Filhos*, 3, 11.
- Erdely, E. (1948). Na Grã-Bretanha facilita-se o problema das mães que trabalham. *Os Nossos Filhos*, 4 (73), 17.
- Evelina, M. (1943). O meu jardim infantil: Uma palestra de Natal. *Os Nossos Filhos*, 8, 9.
- Evelina, M. (1942). O meu jardim infantil: Uma palestra de Outono. *Os Nossos Filhos*, 6, 12.
- Evelina, M. (1942). O meu jardim infantil. *Os Nossos Filhos*, 5, 11.
- Evelina, M. (1942). O meu jardim infantil. *Os Nossos Filhos*, 4, 10.
- Evelina, M. (1942). Jardins infantis. *Os Nossos Filhos*, 3, 10.

Figueiredo, F. T. (1945). É preciso multiplicar por todo o país os Jardins-Escolas de João de Deus. *Os Nossos Filhos*, 2 (34), 14-15.

Gomes, V. J. (1946). Breves considerações sobre a segunda infância. *Os Nossos Filhos*, 2 (45), 8.

Lavínia (1943). A Creche da Empresa Fabril do Norte, L^{da}. *Os Nossos Filhos*, 16, 12-13.

Losa, I. (1949). Parques Infantis. *Os Nossos Filhos*, 4 (83), 6

M. L. (1943). Centro Maternal e Infantil Fundação Júlia Moreira. *Os Nossos Filhos*, 13, 12-13.

Mendes, M. M. (1948). O ensino infantil: necessidade do seu restabelecimento. *Os Nossos Filhos*, 4 (74), 8.

Ramos, J. D. (1942). Sem título. *Os Nossos Filhos*, 1, 11.

Rodrigues, A. (1946). Não posso aturar o meu filho! *Os Nossos Filhos*, 3 (52), 16.

Santos, I. C. (1949). Que se faz pela criança em terras do Alentejo? *Os Nossos Filhos*, 4 (85), 16.

Saúde e Lar (Janeiro/Fevereiro e Março de 1942 – Fevereiro de 1987)

Correia, A. (1946). Por que não criamos Parques Infantis? *Saúde e Lar*, V (26), 8-9.

Pereira, C. D. (1943). Educando para a vida. *Saúde e Lar*, II (7), 13-14.

O Centro de Assistência do Bombarral (publicado entre 1 de Janeiro de 1947 e 1 de Janeiro de 1949)

Anónimo (1949). A nossa creche. *O Centro de Assistência do Bombarral*, III (16), 2.

Anónimo (1947). A nossa creche. *O Centro de Assistência do Bombarral*, I (6), 2.

Anónimo (1947). A nossa creche. *O Centro de Assistência do Bombarral*, I (5), 2.

Anónimo (1947). A nossa creche. *O Centro de Assistência do Bombarral*, I (4), 2-3.

Anónimo (1946). Uma creche. *O Centro de Assistência do Bombarral*, I (1), 3.