

DO MODELO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS ÀS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTUGAL NA PASSAGEM DO SÉCULO XIX PARA O XX

Margarida Louro Felgueiras*

<https://orcid.org/0000-0003-3989-2379>

Juliana Martins da Rocha**

<https://orcid.org/0000-0002-8753-208X>

Resumo: A cidade do Porto e as suas Escolas Normais, masculina e feminina, tiveram um papel preponderante na afirmação do modelo fröebeliano de educação infantil em Portugal no final do século XIX e início do XX. O objetivo deste trabalho é apresentar o modelo de formação das educadoras e das crianças, que se foi afirmando e divulgando através das escolas de formação de professores e dos jardins de infância, sem esquecer formas mais populares de educação, que existiram em concomitância. O trabalho baseia-se na pesquisa que as autoras têm realizado sobre o espólio das antigas Escolas Normais do Porto e no currículo das Jardineiras de Infância, designação atribuída a esta nova categoria profissional. Recorreu-se também à história oral, em particular no concelho de Murça, no Nordeste transmontano, para identificar outras formas de educação popular infantil e as suas características. Tendo como referente teórico Chartier (2002), procuramos interligar as representações que o modelo de formação faz da infância e seu desenvolvimento com as práticas no jardim de infância, através de um caderno de uma educadora e com práticas populares de cuidado e educação de crianças.

Palavras-chave: Educação infantil; Educadoras de Infância; Método Fröebel em Portugal; “mestras” da educação infantil.

* Professora Jubilada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP); membro efetivo do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE); Fundadora do GT História da Educação, Herança Cultural e Museologia; Coordenadora do Projeto Raízes da Educação para o Futuro (ReduF), financiado pela FCT.

** Estudante do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação da FPCEUP; bolsista FCT.

FROM THE TEACHER TRAINING MODEL TO EARLY CHILDHOOD EDUCATION PRACTICES IN PORTUGAL AT THE TURN OF THE 19TH TO THE 20TH CENTURY

Abstract: The Porto city and its Teachers Training male and female Schools, had a leading role in the affirmation of the Froebelian model of early childhood education in Portugal during the late 19th and early 20th centuries. The goal of this work is to present the training model for educators and children that has been affirmed and disseminated through teacher training schools and kindergartens, not forgetting the co-existence of more popular forms of education. The work is based on the research that the authors have carried out on the assets of the old Normal Schools of Porto and in the curriculum of Infant school Educators. The kindergarten ladies were referred to as “Jardineiras de Infância”, the first designation of this new professional category. Oral history was also used particularly in the municipality of Murça, in the Northeast region of Trás-os-Montes, to identify other forms of popular infant education and their characteristics. Having as theoretical reference Chartier (2002), we tried to interconnect the representations that the training model makes of childhood and its development in the kindergarten practices, through an educator's notebook and with popular practices of care and of infant education.

Keywords: Early childhood education; Childhood Educators; Froebelian method in Portugal; popular *mestras* of early childhood education.

Introdução

No último terço do século XIX, a cidade do Porto apresentava-se como um polo de desenvolvimento económico do país, mantendo um forte comércio com o Império do Brasil e com o Norte da Europa. Fruto dessa efervescência económica emergiu uma elite cultural onde se cruzavam diversas matrizes da brasileira às europeias: inglesa, francesa, alemã. Grupo de pessoas heterogêneo quanto à sua formação, origem social e ideologia, constituiu-se em torno do debate de questões educativas e suas implicações para o desenvolvimento económico do país.

Entre as várias associações e grupos culturais que se formaram no Porto nas décadas de 70 e 80 do século XIX destaca-se a Sociedade de Instrução do Porto, constituída por uma elite que circulava entre a Junta Geral do Distrito, a Câmara Municipal, a Escola Politécnica, a

Escola Médico-Cirúrgica e colégios particulares da cidade, alguns de colônias de estrangeiros radicados no Porto. Publicou a Revista da Sociedade de Instrução Pública do Porto entre 1881 e 1884, que abordou vários temas técnico-científicos da época, artigos de caráter pedagógico e ações conducentes à divulgação da educação infantil. Entre estas destacam-se as celebrações do centenário de Pestalozzi, a compra de material fröbeliano para expor e publicitar. Gorada como foi a iniciativa para a criação de um jardim de infância no Porto e com a decisão governamental de criar escolas normais de formação de professores para o ensino primário, todos os esforços se direcionaram para divulgar, junto da Escola Normal do Porto, os materiais fröbelianos. Estava clara a noção de que não haveria ensino infantil eficaz sem educadoras de infância formadas e com conhecimentos pedagógicos atualizados para dirigi-los. Além disso, consideravam estes e estas intelectuais que a educação infantil era a chave para o êxito na escola primária, pelo seu impacto no desenvolvimento das crianças. Pontificaram neste grupo Joaquim e Carolina Vasconcelos, Adolfo Coelho, Rodrigues de Freitas, Jacob Eduard Von Haf, Bento Carqueja, entre outros.

As Escolas Normais, masculina e feminina, abertas no Porto e em Lisboa em 1882, tiveram um papel preponderante na afirmação do modelo fröbeliano de educação infantil em Portugal no final do século XIX e início do XX. No Porto, estas escolas receberam um forte apoio da Junta Geral do Distrito, da imprensa local e da pequena burguesia nortenha, que enviou prioritariamente as suas filhas para obterem o curso de professoras primárias. O objetivo deste trabalho é apresentar o modelo de formação das educadoras e das crianças, que se foi afirmando e divulgando através das escolas de formação de professores e dos jardins de infância, sem esquecer formas mais populares de educação, que existiram em concomitância.

O trabalho baseia-se na pesquisa que temos realizado sobre o espólio das antigas Escolas Normais do Porto e no currículo das Jardineiri-

ras de Infância, designação então atribuída a esta nova categoria profissional. Recorreu-se também à história oral, em particular no conselho de Murça, no Nordeste transmontano, para identificar outras formas de educação popular e suas características. Tendo como referencial teórico Certeau (1994) e Chartier (2002), procuramos interligar as representações que o modelo de formação faz da infância e seu desenvolvimento com as práticas, através de um caderno de uma educadora no jardim de infância e, ainda, com práticas populares de cuidado e educação de crianças, que se mantiveram em alguns locais, até a década de 80 do século XX. Por modelo entendemos um conjunto de representações que aglutinam ideias sobre criança, escola, saberes, cultura, adulto, que se interligam social e culturalmente (CARDONA, 2006, p. 43), pois permite-nos analisar e compreender o funcionamento social das instituições, da formação e do comportamento dos grupos, ao identificarmos alguns desses fatores e suas teias de relações.

A Escola Normal do Porto e a criação de uma especialização em ensino infantil

As intervenções parlamentares de Rodrigues de Freitas, deputado republicano do Norte na Câmara dos Deputados, entre 1878-1879, a que se juntaram as comemorações do Centenário de Fröebel em 1882, na cidade do Porto e Lisboa, criaram um contexto favorável ao debate sobre a necessidade de se educarem as crianças em idade não escolar. A Sociedade de Instrução do Porto desenvolveu esse debate internamente e através da Revista, assim como um conjunto de ações para dar a conhecer a pedagogia de Pestalozzi e Fröebel, no período de preparação e celebração do centenário de Pestalozzi. Tais ações criaram uma opinião pública ilustrada favorável, que permitiu pressionar as instâncias governativas locais e centrais para que fossem criadas instituições especí-

ficas, os jardins-de-infância. Para esses jardins-de-infância faltavam educadoras preparadas, daí surgiu a ideia de enviar jovens ao estrangeiro para aprenderem o método fröbeliano. É neste contexto que em 1885 Carlota Saavedra, finalista do primeiro curso da Escola Normal do Porto, vai requer à Junta Geral do Distrito do Porto¹ uma licença para fazer uma visita pedagógica ao estrangeiro, com a finalidade de estudar, em termos práticos e teóricos, a pedagogia fröbeliana, nas instituições modelares suíças, e conhecer o seu desenvolvimento em outros países.

O resultado do estudo e das observações do que vira e apreciara de uma viagem que durara meses foi desenvolvidamente exposto num relatório – *Jardins d'infancia, Escolas Primarias e Normaes na Suissa, França e Hespanha*, publicado em 1888. Sem dúvida, a viagem de Carlota Saavedra dotou-a de um conhecimento aprofundado sobre a educação infantil, não só teórico e prático, mas também organizacional, e aproximou-a do pensamento de Pestalozzi e Fröbel. Durante a sua estadia na Suíça frequentou com êxito um curso de educadora de infância em Genebra, tendo recebido o respectivo diploma, o que lhe permitiu não só a adoção de novos métodos educacionais, mas a extensão da sua atuação profissional ao jardim de infância. No regresso, em 5 de outubro de 1885, Carlota candidata-se à vaga de regente na Escola Anexa à Escola Normal. Apesar deste capital cultural, a preparação de educadoras de infância não se iniciou nas Escolas Normais portuguesas, mas é provável que Carlota Saavedra tenha formado um pequeno núcleo de normalistas nos novos métodos.

Porém, esta formação só daria os primeiros passos com a reforma republicana da instrução pública, de 1911, onde estava prevista², assim

¹ Instituição de poder regional, com autonomia financeira, encarregada da criação e fiscalização da Escola Normal do Porto.

² A esta reforma já nos referimos em Felgueiras e Rocha (2012) e Felgueiras(2011, 2012).

como na Lei n.º 233, de 7 de julho de 1914. Contudo, só foi regulamentada em 10 de fevereiro de 1916, pelo Decreto n.º 2213.

Foi com Henrique Santana, diretor da Escola Normal do Porto entre 1913 e 1924, com alguns períodos de interrupção, devido à instabilidade política vivida na República, que se deu início a essa formação, após obter a autorização e o apoio do então Ministro da Instrução Pública, António Joaquim de Sousa Júnior. Considerava o diretor ter reunidas as condições necessárias para dar início à formação de educadoras de infância, pois na Escola Anexa à Escola Normal estava Carlota Carvalho Saavedra, habilitada desde 1885, e professoras recém-formadas, Maria Margarida Barbosa Portela e Maria Eugénia Guedes Vaz, que se voluntariaram gratuitamente para o efeito. Deste modo, pôs em funcionamento, em 1913, a prática do ensino infantil numa sala da escola anexa. Em 1914 recebeu o apoio do Ministro da Instrução, Sobral Cid, para a construção de um pavilhão dedicado à Escola Infantil, nos terrenos da Escola Normal.

A 12 janeiro de 1914 foi inaugurada a primeira escola infantil na Escola Normal do Porto, onde, nesse mesmo ano, foi preparado o primeiro grupo de educadoras que, previamente habilitadas para o ensino primário geral, adquiriram uma especialização em educação infantil. Esta iniciativa foi um êxito, pelo número de pessoas interessadas e que a frequentaram, mas não estava regulamentada a sua avaliação, para ser certificada através de um diploma. Para certificar esta formação, a Escola Normal desenvolveu o seu próprio sistema de avaliação, com um exame final específico, uma prova pedagógica³. O Ministro da Instrução autorizou que as normalistas matriculassem nas aulas práticas na Escola Infantil no início do ano e se submetessem a exame final. As que fossem aprovadas achavam-se aptas para o exercício do magistério infantil. Esses exames realizaram-se em janeiro de 1915 e neles ficaram

³[Arquivo Central do Instituto Politécnico do Porto]. Livro de Actas do Conselho Escolar da Escola Normal do Porto. Porto: [EMPP], 1915-1919, fls 16v-19.

aprovadas legalmente 13 professoras, que as Câmaras podiam colocar nas escolas infantis que fossem criando⁴.

Em 1916 (Ata do Conselho, de 16 de junho) o diretor propôs ao Conselho Escolar uma forma mais completa de avaliação, para as alunas aprovadas no 3.º ano e que tivessem praticado na Escola Infantil, que foi discutida e aprovada. A avaliação integrava os seguintes elementos: uma prova escrita sobre pedagogia do ensino infantil – tempo 1/2 hora; uma prova de música de piano ou rebeca e ainda de canto; uma lição prática feita a uma classe da Escola Infantil; argumentação durante trinta minutos sobre a lição realizada e interrogatório sobre pedagogia do ensino infantil em geral. A classificação final era obtida pela média do conjunto das provas e no final era-lhes concedido um diploma especial, assinado pelo Diretor da Escola e pelo presidente e vogais do júri. Este seria constituído por dois professores da Escola Normal que tivessem regido a cadeira de pedagogia e duas professoras das escolas anexas e habilitadas para o ensino infantil⁵. O Ministro da Instrução aceitou a proposta com exceção da prova “do suficiente conhecimento do piano ou da rebeca – que não pode ser exigido visto não constar dos programas em vigor”⁶.

A existência desta experiência na Escola Normal do Porto, que foi muito visitada e elogiada à época, deu origem à implementação da formação de educadoras de infância, com a sua regulamentação pelo decreto n.º 2213 de 10 de fevereiro de 1916. Nessa altura já se encontrava em funcionamento e bem alicerçada a formação de educadoras na Escola Normal do Porto, que passou a constituir uma especialização dentro da formação de professoras do ensino primário, inserida no último ano do curso Normal e começou a funcionar no Porto, Lisboa e Coimbra.

⁴*Ibidem*, fls. 44-45.

⁵*Ibidem*, fls. 16-19v.

⁶*Ibidem*, fls. 20-21. Ver também Felgueiras (2012).

Modelo de formação para as educadoras de infância

Neste primeiro momento, não temos muitos elementos para definir o que seria o modelo de formação das educadoras tendo em vista crianças entre os 3 e os 7 anos de idade. Contudo, a forma de avaliação implementada para certificar aquela formação constava de uma prova escrita e oral sobre pedagogia do ensino infantil, uma lição prática feita a uma classe da Escola Infantil, a sua defesa perante um júri e, ainda, uma prova de música de piano ou rabeca e de canto (FELGUEIRAS; ROCHA, 2012, p.453). A prova de música foi rejeitada pelo Ministro da Instrução⁷. Contudo, salienta-se a importância que as professoras atribuíam à formação em música das educadoras para a prática no jardim de infância. A classificação final era obtida pela média do conjunto das provas.

O Decreto n.º 2213 de 10 de fevereiro de 1916 regulamentou o provimento de lugares dos professores das Escolas Normais e no art.º 113 indica as provas práticas a realizar pelas candidatas ao cargo de professora da Escola Infantil anexa: “Uma lição de cousas [...] Uma lição sobre trabalhos manuais e outra sobre educação física a uma classe infantil [...] apresentando em seguida ao júri a razão de ser do método e da ação educativa dos trabalhos e exercícios executados”. Sobre as práticas dos alunos-mestres, o art.º125 determina que na “escola infantil praticarão apenas as alunas”. Esta reserva do ensino infantil apenas para as mulheres, que vem do século XIX, é muito clara. Assim, no art.º 131 estabelece que “Às alunas que pretendem dedicar-se ao ensino infantil” poderia o diretor, ouvido o conselho de instrução, reduzir o número de aulas práticas no ensino primário, para que elas possam frequentar mais assiduamente o ensino infantil, o que ficaria registrado na sua caderneta escolar. Entre as visitas que os/as alunos/as mes-

⁷*Ibidem.*

tres/as deveriam fazer contam-se os “lactários, creches, instituições de assistência infantil, escolas-oficina, etc.”. As alunas ainda deveriam, sempre que possível, frequentar uma maternidade, acompanhadas pelo professor de higiene. A escola anexa infantil tinha uma cantina que estava a cargo de uma das professoras. A lista das refeições seria organizada mensalmente pelo professor de higiene, que era um médico. A professora responsável pela cantina teria de requisitar ao conselho económico os fundos necessários ao seu funcionamento (art.º 143).

O decreto define, assim, uma nova categoria dentro do grupo profissional dos/as professores/as, ou seja, a de educadoras ou jardineiras de infância, mas exclusiva para as mulheres. Do ponto de vista curricular aparece como uma especialização dentro do curso de professores/as, tal como a educação de crianças com necessidades especiais, referida na lei de 1911. Para a escola infantil anexa a cada escola normal existiriam 4 professoras primárias (art.º 52). Estas professoras poderiam participar no conselho de escola sempre que nele fossem tratados assuntos relativos à escola anexa e o seu voto seria meramente consultivo (art.º 73, §2). A Tabela 1, a seguir, exhibe a grade curricular do curso das Escolas Normais no ano de 1916.

Analisando a grade curricular da Escola Normal, conforme tabela anterior, verifica-se que as alunas tinham 22 aulas semanais no 3.º ano e que as disciplinas com maior número de horas no total dos dois semestres eram a História da Civilização relacionada com a história pátria, Ginástica pedagógica, Pedagogia Geral e História da Educação, Trabalhos manuais e modelação, Desenho linear e projeções, seguidas de Música e Canto Coral. A disciplina de Noções de higiene, Higiene escolar e Pedologia tinha o mesmo número de aulas que as Matemáticas elementares. Se se acrescer a isto que as alunas-mestras tinham de assistir a aulas na escola anexa infantil e na de ensino primário e, por fim, dar três dias de aulas em cada uma dessas escolas, além de ajuda-

rem as professoras nas respectivas atividades, a carga horária era relativamente pesada.

Tabela 1 - Grelha curricular do curso das Escolas Normais (1916).

Fonte: Portugal. Ministério da Instrução Pública. Decreto n.º 2213 de 10 de fevereiro de 1916. Diário do Governo, I Série, n.º 24, p. 138.

Disciplinas do curso normal	1.ª classe					2.ª classe					3.ª classe					Total das 3 classes
	1.º semestre	Aulas semanais	2.º semestre	Aulas semanais	Total da 1.ª classe	1.º semestre	Aulas semanais	2.º semestre	Aulas semanais	Total da 2.ª classe	1.º semestre	Aulas semanais	2.º semestre	Aulas semanais	Total da 3.ª classe	
Língua e literatura portuguesa	36	2	32	2	68	36	2	32	2	68	54	3	64	4	118	136
História da civilização relacionada com a história pátria	-	-	-	-	-	18	1	-	-	18	-	-	-	-	-	18
História da instrução popular em Portugal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Geografia geral, corografia de Portugal e colónias	72	4	48	3	120	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	120
Cosmografia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	18	1	-	-	18	18
Matemáticas elementares	36	2	32	2	68	18	1	32	2	50	54	3	-	-	54	172
Seiências físico-naturais	-	-	48	3	48	72	4	48	3	120	-	-	-	-	-	168
Noções de higiene, higiene escolar e pedagogia	-	-	-	-	-	-	-	32	2	32	54	3	-	-	54	86
Pedagogia geral e história da educação	36	2	32	2	68	36	2	32	2	68	36	2	48	3	84	220
Metodologia	36	2	-	-	36	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	36
Noções de direito constitucional, civil e administrativo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	32	2	32	32
Legislação do ensino primário	-	-	-	-	-	-	-	16	1	16	-	-	-	-	-	16
Desenho linear e projecções	54	3	32	2	86	54	3	32	2	86	36	2	48	3	84	256
Trabalhos manuais e modelação	36	2	32	2	68	54	3	48	3	102	36	2	48	3	84	254
Música e canto coral	36	2	32	2	68	54	3	32	2	86	36	2	32	2	68	222
Gimnástica pedagógica	54	3	32	2	86	36	2	32	2	68	54	3	32	2	86	240
Noções de economia rural, jardinagem e horticultura	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	32	2	32	32
Noções de economia doméstica, costura e labores	-	-	32	2	32	18	1	16	1	34	18	1	16	1	34	100
Total das aulas	396	22	352	22	748	396	22	352	22	748	396	22	352	22	748	2.244
Total das disciplinas	9	9	10	10	11	10	10	11	11	12	10	10	9	9	12	18

Os programas apresentam uma orientação positivista em todas as disciplinas, mas muito clara na História da Civilização e na Pedagogia Geral. Os conteúdos são predominantemente teóricos, ainda que todas as orientações inseridas em diferentes capítulos apelem para um ensino de forma positiva, prática a partir da observação do quotidiano e para o fato de ser um ensino profissional. Sublinham a importância de os alunos e alunas-mestres aprenderem a ensinar de acordo com o desenvolvimento das crianças e saberem dividir os alunos por grupos, com base na observação e avaliação da atenção, posturas etc., compreendendo os princípios que fundamentam a sua ação pedagógica.

Por sua vez, o exame final do 3.º ano revestia-se de alguma complexidade, quer pelo número de provas – “provas escritas, especiais, práticas e orais” (art.º 85) –, sobre as disciplinas do curso e não apenas do 3.º ano, quer pela possibilidade de não se passarem às provas seguintes se não obtivessem pelo menos média de 10 valores em três das provas escritas. Esta classificação era ponderada com a classificação da frequência, obtida no final das aulas.

Art.º 86. As provas escritas para os exames finais são quatro e realizar-se hão em duas sessões. Compreendem:

1.º Redacção sobre um assunto dalguma das seguintes disciplinas:

Língua e literatura portuguesa, pedagogia e história geral (uma hora);

2.º Execução de uma cópia, natural, de objectos usuais de formas simples e resolução dum problema de desenho geométrico (duas horas);

3.º Um problema de física ou de química (uma hora);

4.º Dois problemas de matemática, sendo um de aritmética aplicada (hora e meia) (Decreto n.º 2213 de 10-2-1916).

A escala usada era de 0 a 20. Pelo prescrito no art.º 86 está bem patente a importância da formação teórica dos/as futuros/as professores/as. Assim, se aprovados nestas provas, seguiam para as provas especiais de ginástica, música e canto coral, trabalhos manuais e as alunas a prova de labores (art.º 90). Estas disciplinas eram apresentadas como essenciais do ponto de vista higiénico, de correção de posturas, de disciplina e eram provas práticas também. A de ginástica era uma prova de conjunto em que o/a aluno/a mestre/atinha de classificar os alunos quanto “à atenção, disciplina e execução”. A música era muito valorizada nas atividades com as classes infantis. Existia, também, um conjunto de pautas de música, com origem na França e na Suíça, que pertenceram a Carlota Saavedra, professora da Escola anexa infantil. As estudantes tinham de obter, pelo menos, média de 10 valores em três destas provas, caso contrário não passariam à fase seguinte.

As provas orais versavam sobre as disciplinas do curso, no seu todo. Não podiam demorar mais de 20 min cada uma. Eram sorteadas perguntas a que o/a candidato/a tinha que responder e visava avaliar os seus conhecimentos científicos, literários, pedagógicos e o sentido crítico e estético (art.º 91). Nestas disciplinas tinham de ter aprovação mínima de 10 valores em cada uma delas para poderem passar à última fase – a das provas práticas.

As provas práticas eram constituídas por uma dissertação de 20 a 30 minutos, seguida de arguição pelo júri, com igual tempo; por uma aula dada a uma classe do jardim de infância ou da escola primária e por uma aula de ginástica dada a uma turma da escola primária, seguidas sempre de argumentação por um dos membros do júri (art.º 93). Ficaria aprovado/a o/a estudante que obtivesse uma média de 10 valores no conjunto das três provas (art.º 94). A classificação final seria obtida pela média da soma das médias de todas conjuntos de provas realizadas.

A formação de educadora de infância era uma especialização da formação da professora primária, e diferia essencialmente na assistência e aprendizagem prática no jardim de infância, assim como uma maior insistência nas disciplinas práticas, como a música e canto coral, ginástica com a valorização de jogos infantis. A disciplina de Metodologia fazia em vários aspectos referência à educação infantil, indicando metodologias especiais para os jardins de infância no que se referia à higiene, ginástica e trabalhos manuais educativos, música e demais conhecimentos a serem ensinados às crianças. Já a disciplina de Desenho continha conteúdos específicos para o jardim de infância, sendo o desenho livre, à escolha da criança, e desenho que visava ao domínio da mão. Nos Trabalhos Manuais educativos há referência expressa aos materiais fröebelianos no jardim de infância, como bolas de lã, cubos, prismas, tabuinhas divididas em diversas formas geométricas etc. Nas orientações da Economia Doméstica, esta disciplina é apresentada co-

mo essencialmente um campo de aplicação dos trabalhos manuais educativos, no que se refere às artes caseiras e aplicadas. É sobretudo um *saber fazer*, uma forma de iniciar “a educação de boas donas de casa” e não uma *lição de coisas*. Nela não há referência ao ensino infantil, mas apenas ao ensino primário. Ou seja, verifica-se uma preocupação de escolha de conteúdos e métodos próprios para o jardim de infância, ao longo da formação na Escola Normal. A orientação predominante é a de Fröebel, pela referência expressa que lhe é feita.

As orientações do decreto de 1916 começam a ser postas em execução no ano letivo de 1919-1920. Este é um período muito conturbado da vida política, com reflexo na instrução pública. Leonardo Coimbra, enquanto Ministro da Instrução, em 1919, legisla no sentido de reformular o ensino primário. No decreto 5787-B de 10 de maio, o ensino infantil aparece como o primeiro grau do ensino primário “especialmente destinado para a preparação para o ensino primário geral” (art. 3º) e visava à cultura dos sentidos, o desenvolvimento da dicção e do vocabulário, o ensino inicial da leitura e da escrita e “a cultura dos sentimentos morais”.

O ensino infantil seguia o regime coeducativo, ia dos 4 aos 7 anos, cada ano constituindo uma seção. Enquanto não existissem jardins de infância suficientes, haveria nas escolas primárias uma classe preparatória, correspondendo à 3.^a seção infantil, dos 6 aos 7 anos de idade. Em cada escola infantil haveria um mínimo de três professoras, uma das quais exerceria a função de diretora e teria como auxiliar uma vigilante. A passagem de classe na escola infantil é da responsabilidade da respectiva professora (art.º 36). A matrícula nas escolas infantis estava aberta em permanência e os horários-programa seriam definidos pelo conselho de professoras dessa escola (art.º 32 e 33).

A novidade desta lei está na inserção do ensino infantil no sistema de ensino, correspondendo ao primeiro grau do ensino primário, que constitui uma etapa preparatória. Entretanto, no elenco de disci-

plinas do Curso Normal Primário não aparecem disciplinas específicas para a formação de educadoras de infância. Do elenco desapareceu a disciplina de Cosmografia e passou a incluir as de Pedagogia Experimental e Pedologia, Educação Social, Direito usual e economia social e Legislação comparada do Ensino Primário. Apesar de serem mais disciplinas (vinte), a educação infantil permanece subalternizada. Mesmo no capítulo IV da lei, intitulado “Inspeção do ensino infantil e primário geral”, não há uma única referência à inspeção do ensino infantil.

A lei que, no entanto, entrara em execução fora a de 1916, em relação à qual esta não altera significativamente nem a organização nem os conteúdos a ensinar. Sabemos que em 1917, por solicitação da Câmara e despacho ministerial, a professora Carlota Carvalho Saavedra foi encarregada da inspeção das escolas infantis municipais do Porto, em acumulação com a sua atividade docente. A professora aceitou exercer o cargo sem qualquer remuneração adicional, pois a nomeação informava que não havia verba no orçamento para pagamento adicional. (Correspondência Expedida_ENF_1916-1919, p.655; Correspondência Recebida_Dossier 53_1910-11-16-17_1924, 1926,1927, 1929; ofício do Ministério da Instrução Pública de 12 Jan. 1917).

Em 1923, com o Ministro João Camoesas, surge uma proposta de lei conhecida como *Estatuto da Educação Nacional*, que, segundo Casulo (1988, p. 21-28), pretendeu apresentar uma lei-quadro que possibilitasse a reforma de todo o sistema educativo. Nele se lamentava a deficiente rede de jardins-escola, de escolas de ensino especial e de escolas primárias. A proposta de lei, constituída por vinte e quatro Bases, refere nas primeiras quatro a educação infantil gratuita, mas não obrigatória, pois não havia estruturas materiais e humanas suficientes para implementá-la generalizadamente. Esta proposta discutida no Parlamento não chegou a ser votada, pois o governo caiu. Em 1926, o golpe militar de 28 de maio pôs fim à República e outras visões que se foram afirmando sobre a educação infantil e o papel do Estado.

Formação das educadoras a partir de 1928, na Ditadura Militar

A tendência para a mecanização deve ser combatida no ensino primário, mas de nenhum modo pode admitir-se na escola infantil. A delicadeza da missão da professora infantil exige, pois, uma preparação especial, mais cuidada, e que não pode ser simultânea com a preparação especial para o ensino elementar. (Preâmbulo, decreto n.º 16037,1928, p.2095).

Neste excerto, o legislador aponta a necessidade de autonomizar a formação para o magistério infantil do magistério primário e seria de esperar a apresentação de um currículo específico para a formação destas profissionais. O curso do Ensino Normal e Infantil distribuía-se por quatro classes e tinha duração de 4 anos. Os três primeiros anos constituíam o tronco comum às duas formações e destinavam-se sobretudo “à cultura dos alunos e à sua iniciação nas sciências da educação” (§ 1 do art.º 7). O último ano subdividia-se na seção A e B, a primeira dedicada à formação de professores/as do ensino primário elementar e a segunda a professoras de ensino infantil. Este último ano constituía a parte especial, que dava uma maior ênfase à preparação pedagógica e profissional dos alunos e alunas. As normalistas que pretendessem seguir o curso da seção B deveriam satisfazer os seguintes requisitos: não deveriam ter mais de 20 anos, era necessário formalizar essa intenção junto do diretor da escola que frequentassem, entre o período de 1 a 15 de julho (art.º 9); “para serem admitidas à frequência do curso seriam submetidas, durante a segunda quinzena de julho, a uma prova elementar de desenho, música, canto coral e de rudimentos de piano ou violino”. (§ 1 do art.º 9). No entanto, o conselho escolar poderia dispensar as alunas dessa obrigação, mediante a apresentação de um parecer favorável dos professores de desenho, música e canto coral (§ 2 do art.º

9). As alunas não podiam estar inscritas simultaneamente nas duas seções (art.º 10).

Os professores das diferentes disciplinas dos cursos, em articulação com o pessoal docente das escolas anexas, apoiavam na realização dos exercícios didáticos e trabalhos práticos necessários para uma conveniente preparação profissional dos/as alunos/as mestres/as (art.º 13). Os trabalhos práticos a serem realizados pelos/as alunos/as no 4.º ano incidiam na aplicação de didáticas, correspondência e escrituração escolar, festas escolares, passeios, visitas e excursões de estudo, exames, organização de museus e bibliotecas escolares, antropometria escolar, experiências de psicologia infantil, higiene prática e primeiros socorros, trabalhos manuais com aplicação e construção de material didático, labores, costura e corte, economia doméstica, horticultura e jardinagem (art.º 15). A organização, orientação e direção das práticas pedagógicas, a orientação das didáticas e trabalhos práticos a realizar (art.º 16) cabiam “a uma equipe de professores constituída pelo Diretor e seis professores eleitos pelo Conselho Pedagógico, de harmonia com os professores das disciplinas com que se relacionem” (§ único do art.º 16).

A seção B, com igual duração de um ano, funcionava também em regime semestral. O primeiro semestre era constituído pelas seguintes disciplinas, todas com duas lições semanais cada: Pedagogia; Jogos Educativos; Legislação comparada do ensino primário, Educação Física; Jardinagem; Música e Canto Coral; Economia doméstica; somente a Prática Pedagógica era constituída por 16 lições. Por sua vez, o segundo semestre apresentava a mesma distribuição de duas lições semanais pelas mesmas disciplinas, e 16h de Prática Pedagógica, a que acrescia Pedotecnia; Puericultura. Como disciplinas específicas da formação de educadoras de infância só surgem **Jogos Educativos, Puericultura, Jardinagem**. Tudo mais era comum às duas Seções, A e B.

Este diploma, emanado durante a Ditadura Militar, tem um conteúdo contraditório e representa um curto consenso político sobre a

formação das educadoras e o ensino infantil. Aparece com a afirmação de que a formação devia ser diferenciada da de professora primária, mas pouco acrescenta de diferente a essa formação ou à criação de jardins de infância. Simultaneamente, foi retirada do currículo da Escola Normal a Educação Social e a Economia Social que existiam na reforma de 1916. A Tabela 2, adiante, mostra a grade curricular das Escolas Normais em 1928.

Tabela 2: Grelha curricular do curso das Escolas Normais, 1928.
Fonte: Portugal. Ministério da Instrução Pública. Decreto n.º 16037, DG n.º 237, I série, 15-10-1928.

Disciplinas	Cur.sos										Total
	Parte geral						Parte especial				
	Classe I		Classe II		Classe III		Classe IV				
							Secção A		Secção B		
	1.º semestre	2.º semestre	1.º semestre	2.º semestre	1.º semestre	2.º semestre	1.º semestre	2.º semestre	1.º semestre	2.º semestre	
Psicologia	-	-	-	-	3	3	-	-	-	-	6
Pedologia	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2
Pedotecnia	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	4
Pedagogia	-	-	2	2	2	2	2	2	2	2	16
História da educação	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-	4
Metodologia	-	-	-	2	2	2	-	-	-	-	6
Jogos educativos	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	4
Português	3	3	3	3	-	-	-	-	-	-	12
Francês	3	3	-	-	-	-	-	-	-	-	6
Geografia geral	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Corografia de Portugal e colónias	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Cosmografia	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2
História geral	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	4
História pátria	-	-	-	-	3	3	-	-	-	-	6
Instrução moral e cívica	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	4
Direito usual	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2
Legislação comparada do ensino primário	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	4
Matemática	3	3	3	2	-	-	-	-	-	-	11
Contabilidade	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Física	3	-	3	-	-	-	-	-	-	-	6
Química	-	3	-	3	-	-	-	-	-	-	6
Zoologia	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Botânica	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Mineralogia e geologia	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	4
Educação física	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	23
Higiene geral	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	3
Higiene escolar	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	3
Puericultura	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Agricultura	-	-	-	-	3	3	-	-	-	-	6
Jardinagem	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	4
Música e canto coral	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	21
Desenho e modelação (a)	3	3	2	2	2	2	-	-	-	-	14
Caligrafia	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	4
Trabalhos manuais educativos	2	2	2	2	2	2	2	2	-	-	16
Trabalhos manuais femininos	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	8
Economia doméstica	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	4
Prática pedagógica	-	-	-	-	-	-	17	19	16	16	68
Total semanal	28	28	29	29	29	29	30	30	30	30	

(a) Para as lições de desenho, trabalhos manuais e economia doméstica poderão juntar-se numa só aula dois tempos lectivos de cinquenta minutos.

À luz da nova orientação política, o decreto nº 18646 de 19 de julho de 1930 institui as Escolas do Magistério Primário destinadas a habilitar professores/as do ensino primário elementar e infantil, em substituição das Escolas Normais Primárias. Com esta mudança de designação, o regime procurava demarcar-se do ideário republicano e desvincular-se de tudo o que pudesse a ele associar-se. O plano de estudos ajustou-se à política do estado e à orientação que se procurava imprimir a este setor: degradação da qualidade da formação assente na tríade do “simplificar, reduzir, encurtar”. Assiste-se a uma redução do tempo de formação que passava ser dois anos, divididos em quatro semestres. O curso do magistério infantil, que começava a dar evidências da sua autonomização, acaba por se tornar um complemento do ensino primário elementar, ministrado em um só ano letivo e em regime de acumulação das disciplinas específicas com as comuns. Ao mesmo tempo, são retirados os requisitos estabelecidos dois anos antes, para quem quisesse diplomar-se, também, em educação infantil.

Neste período de grande instabilidade, incerteza e repressão, a formação, quer de professores/as, quer de educadoras de infância, passa a ser desvalorizada, reduzida, até ser extinta em 1936.

Podemos afirmar que o modelo de formação das educadoras de infância até 1930 pautou-se por uma orientação pedagógica clara, fundada nos princípios de Fröebel, Pestalozzi e, também, de Maria Montessori. O ensino intuitivo e instrumental, a destreza manual e a educação dos sentidos eram valorizadas através dos trabalhos manuais educativos, do recurso aos “dons” de Fröebel, à jardinagem e aos jogos. As canções, o desenho e a recitação de pequenas poesias promoveriam o sentido estético, de beleza, a dicção e o vocabulário da criança, ao mesmo tempo que se procurava desenvolver o sentido moral através de exemplos do cotidiano. Os dons (esfera, cubo, paralelepípedo etc.), compostos por objetos facilmente manipuláveis, visavam ao treino da memória, da representação da forma, da cor, do movimento e da maté-

ria. Por via da observação e da sua interação com os objetos eram construídas as aprendizagens com sentido. Na base de toda a ação pedagógica estava o jogo, como modo da aprendizagem natural e desenvolvimento espontâneo e harmônico da criança.

Como se traduziu este curto período de formação na atuação das educadoras nos jardins de infância então criados?

Esta diretoria lembra a V.^a Ex.^{cia} a necessidade de antes de férias e em conselho, as Snr.^{as} professoras de ensino infantil trocarem impressões e acordarem na melhor maneira de elaborarem os seus “Diários” de forma a que estes possam bem servir de modelos e guias seguros às normalistas que diariamente assistem e praticam com as suas classes infantis. (Acta da reunião do conselho ordinário, do dia 23 de dezembro de 1919, f. 2)⁸.

Esta ata revela que a formação das educadoras, bem como das/os professoras/es de ensino primário tinha uma parte importante de assistência e colaboração com as/os professoras/es das escolas anexas, que lhes serviam de modelo para a sua futura prática docente. A recomendação para que as docentes da Escola Infantil, anexa à Escola Normal, elaborassem cuidadosamente os seus diários das lições, de forma a funcionar como instrumento pedagógico e modelo para as alunas normalistas, mostra a importância da orientação geral dos programas, de que o fundamental era “ensinar a fazer para ensinar a aprender”. Havia uma aprendizagem pela prática, seguindo o modelo de uma profissional experiente, além da formação teórica. Conhecemos cadernos que devem ter pertencido a alguma destas professoras e também o de uma educadora de infância, Maria Júlia Vieira de Melo Cunha Osório, que frequentou a Escola Normal do Porto, concluiu o curso em 1915

⁸ [Arquivo Central do Instituto Politécnico do Porto]. Livro de actas das reuniões do conselho. Ensino Infantil [1919-1934], fls2 e 2v.

e foi nomeada em 1916 para o Jardim Infantil n.º1, na Praça da Alegria, no Porto⁹.

O diário escolar da educadora Maria Júlia Osório, que analisamos, é de 1924 e permite-nos conhecer a sua atuação como educadora, reflete a formação recebida e que foi adquirindo ao longo da sua carreira. Nele está presente a pedagogia de Fröebel, com a utilização dos “dons”, de trabalhos manuais educativos, modelagem, jardinagem, desenhos e muitas canções. Em 1924 já estão presentes nas suas planificações os “centros de interesse” de Decroly, método que ela conheceu por ter visitado jardins de infância na Bélgica. O diário escolar contém o horário, a disposição das crianças na sala, as planificações para cada mês e as planificações diárias. Nestas havia uma coluna onde a professora anotava os desvios ao programado. O Diário de Maria Júlia está repleto de desenhos, cores, colagens variadas e de diferentes materiais. Está muito bem conservado. As imagens, a seguir, ilustram isto mesmo, assim como o método seguido.

O diário mostra, também, como essa formação inovadora foi apropriada pelas alunas-mestras na Escola Normal, posta em prática nos jardins de infância onde foram colocadas. Trabalhavam colaborativamente e existia abertura a novas práticas, que eram estudadas, como a referência a Decroly e a aplicação prática deste caderno comprovam. É de realçar que medeiam 9 anos entre o final da formação inicial e a elaboração deste diário pela educadora Maria Júlia Osório.

Os dois primeiros jardins de infância do Porto, instalados em edifícios construídos para o efeito, inspiraram-se nos modelos suíços, com salas que abriam para varandas, que davam acesso ao recreio e jardim. Deles existe ainda um dos edifícios, alguma documentação e alguns materiais. Sabemos que possuíam piano, brinquedos, organizavam festas e visitas de estudo e as crianças faziam teatrinhos e declamavam

⁹ [Arquivo Histórico Casa do Infante]. Correspondência recebida. Cota: A-PUB 1049 (Livro 263 de próprias), 1916, fólio 468.

poesias. As crianças gostavam da sua escolinha e das professoras, conforme testemunhos orais¹⁰.

Imagens 1 e 2. Diário pedagógico da educadora Maria Júlia Osório, Jardim de Infância n.º 1 Porto, 1924. Fonte: Diário pedagógico da educadora Maria Júlia Osório, Jardim de Infância n.º1 Porto, 1924/25. Imagens de arquivo pessoal.



A resposta popular à necessidade da educação infantil

Enquanto nas principais cidades se iniciava lenta e com dificuldade a progressão das creches, da educação infantil, pública e privada, as vilas e aldeias não desfrutavam dos benefícios dessa educação. Não seria sentida como necessária e o Estado tardava a expandir o ensino infantil, por falta de meios? A população tinha reservas à educação das crianças de tenra idade, fora do seio familiar ou simplesmente não lhe

¹⁰ Por ocasião do centenário do Jardim de Infância n.º 1, realizou-se uma exposição que ainda reuniu alguns descendentes da educadora Diretora e de ex-alunas, na Junta de Freguesia do Bonfim, Porto.

davam importância, pois a mortalidade infantil até os cinco anos era altíssima?

Sobre esta questão a História da Educação tem sido omissa. Se a educação infantil formal só tardiamente atraiu a atenção dos/historiadores/as da educação, as formas de educação popular têm ficado no esquecimento, não constituindo objeto de estudo.

Por educação popular abrangemos formas de educação não institucionalizadas, emergindo nas comunidades, determinadas pela realidade das condições de existência das populações. Não utilizamos, aqui, o conceito expresso por Paulo Freire, de uma educação emancipatória oposta à educação dominante, adotada pelos movimentos sociais da segunda metade do século XX e XXI. Situamo-nos num período anterior, de emergência da escola pública, que não abrangia todo o território português e em que as comunidades procuravam encontrar soluções de cuidado e de educação para as suas crianças. De algum modo, essas famílias procuravam empoderar as crianças, para que tivessem mais possibilidades de ter um futuro melhor, mas não o faziam em oposição à educação existente, antes procurando preparar as crianças para que viessem a ter êxito nela.

Não se nasce preparado para o trabalho, apesar da onipresença do trabalho infantil, no período da transição entre os séculos XIX e XX, sendo necessário cuidar, educar e preparar as crianças para a sua inserção rápida no trabalho adulto. Contudo, a problemática de uma educação emancipatória ou de dominação já estava presente nos debates das organizações da classe operária, desde o final do século XIX, que defendiam a organização de escolas próprias em oposição à escola pública, que se estava a implementar, por considerarem-na burguesa, ao serviço da dominação dos trabalhadores. No entanto, não é destas experiências operárias e republicanas de alfabetização e de ensino básico que nos ocupamos neste trabalho, onde nos cingimos à educação infantil dos 3 aos 6 anos de idade.

Inseridas num projeto que procura desocultar as Raízes da Educação para o Futuro, em que se parte de materiais recolhidos numa região rural e do Norte interior de Portugal, por um conjunto de professoras primárias, iniciamos este caminho de reconhecimento de outras formas de ensinar e aprender, exteriores à escola. A investigação que iniciamos está enquadrada num projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT). Neste processo, temos recolhido materiais e memórias que nos levaram à identificação de novas atoras educativas, nas comunidades locais – “as mestras”. Conceito simultaneamente simples e difícil de traduzir para outras realidades e línguas, pela sua especificidade, embora acreditamos que tenham existido ou ainda perdurem formas semelhantes de educação de infância em outros contextos.

Com recurso a objetos, indícios e memórias sistematizadas através de entrevistas na comunidade, identificamos 9 “mestras” na vila de Murça. Tratava-se de senhoras, com ocupações e formações diversas, que acolhiam nas suas casas, por um período de tempo (manhã, tarde ou todo o dia), crianças entre os 3 e os 6 anos e lhes ensinavam rudimentos de escrita e de contas, além de ensinamentos de conduta social e moral.

Para estas crianças funcionavam como substitutas do jardim de infância, que não existia nem conheciam. Algumas mestras, oriundas de famílias com mais posses, tinham frequentado colégios de educação de meninas na cidade, outras tinham apenas a 4.^a classe. Encontramos senhoras solteiras, que eram também catequistas na igreja, e senhoras casadas, que faziam a vida de casa e exerciam outra profissão, como costura, venda de peixe. O cuidar e ensinar crianças funcionava como um complemento de salário, no contexto da economia doméstica. As famílias das crianças pagavam um quantitativo em dinheiro e, no caso de alguns mais pobres, em géneros. Isso raramente aconteceria, como nos relatam antigos/asalunos/as e familiares das “mestras”. Identifi-

camos uma senhora que foi mestra cerca de cinco décadas, formando gerações de crianças e conhecida como “a senhora Marquinhas da mestra”.

As *mestras* acolhiam igualmente as crianças depois do horário da escola primária, para ajudá-las a fazer os deveres da escola, contribuindo para o seu sucesso escolar. Neste aspecto, não era uma atividade concorrente da escola, mas, sim, de complementaridade, funcionando como apoio ao estudo ou atividade de tempos livres.

Importa-nos sobretudo caracterizar as condições em que este ensino infantil ocorria. Sendo um burgo de origem medieval, existiam famílias representantes de uma nobreza ancestral, terratenente e que vivia predominantemente na cidade, como uma média burguesia ligada a *brasileiros* regressados, que procuravam deixar a sua marca em melhoramentos públicos e ou religiosos. O contexto é de uma sociedade rural de zona montanhosa, fortemente hierarquizada, isolada. As famílias eram numerosas, pobres ou de poucos recursos, as deslocações difíceis, mas de forte emigração, quer para a cidade, para o Brasil, quer nos meados do século XX para a Europa: França, Suíça ou Alemanha.

As casas das *mestras* eram casas modestas e pequenas, como a maioria das restantes. Algumas recebiam as crianças na cozinha, no inverno, por ser a parte da casa mais quente. O aquecimento era a lareira ou, noutros casos, a braseira. As crianças sentavam-se em banquinhos de madeira que elas mesmas levavam de casa. O material de aprendizagem era escasso: lousas e ponteiros (Imagem 3). As próprias *mestras* faziam o seu material de ensino: a D. Marquinhas utilizava as etiquetas de madeira das encomendas (Imagem 4), por exemplo dos sacos de bacalhau ou de outro produto, para as limpar e nelas escrever o abecedário, que as crianças haveriam de aprender a dizer de cor, da frente para trás e de trás para a frente, escrever na lousa e, assim, iniciar a aprendizagem das letras e dos números.

Imagens 3 e 4 – Lousa e ponteiro (esquerda) e etiqueta de madeira com o alfabeto (direita). Fonte: Peças pertencentes ao espólio do CITRIME-Murça.



Aprendia-se a contar com botões, a tabuada era cantarolada e, por vezes, acompanhada por acordeão. Meninos e meninas aprendiam juntos. Referem muitos o clima de carinho, de alegria, mas existia a palmatória também, que, por vezes, funcionava. Consoante o reconhecimento social da mestra, estas podiam ter 25 a 30 crianças em simultâneo, em espaços exíguos. Com o bom tempo podiam brincar no quintal, comer a merenda.

Para as crianças que vinham depois da escola, para apoio ao estudo e para tirá-las da rua, enquanto a família trabalhava, o tempo era mais controlado, pois ninguém podia ir para casa sem os deveres feitos ou tirar dúvidas sobre o que era ensinado na escola. As próprias mestras davam-lhes mais trabalhos para fazer, como reforço das aprendizagens. Nestes casos, as crianças tinham o livro e o caderno escolar, a lousa, que eram utilizados de forma idêntica. Estas senhoras ensinavam como tinham aprendido, talvez com mais proximidade das crianças, menos rigidez, apesar dos constrangimentos, como a Imagem 5, seguinte, evidencia.

Imagem 5 - A mestra Sr.^a Marquinhas com as crianças.
Fonte: Pertencente ao espólio do CITRIME-Murça.



Constatamos que este ensino popular se pautava por alguma criatividade e engenho na produção de material didático, em tempos de pobreza e tão poucos recursos. Tudo era reutilizado: etiquetas, botões, invenção e organização dos espaços da casa. Era um trabalho feminino, no prolongamento do trabalho de casa e do cuidar, atribuído socialmente às mulheres, tal como o de educadoras de infância foi e continua a ser maioritariamente.

Considerações finais

Tendo como referencial teórico Chartier (2002), procuramos interligar o modelo de formação proposto para as educadoras de infância com as representações que contém sobre a infância, a sua educação com a apropriação pelas alunas-mestras e sua aplicação nos primeiros jardins de infância na cidade do Porto. Simultaneamente, integramos uma parte da pesquisa em curso sobre as *mestras* e as formas de educação popular que eram praticadas, particularmente em contextos de maior ruralidade. Uma vez que as pessoas são dotadas de criatividade, de inteligência prática, emocional e cognitiva, inspiradas em Certeau (1994) procuramos conhecer “artes de fazer”, práticas populares de cuidado e educação de crianças, identificando formas de iniciação ao saber escolar, num contexto de graves limitações de acesso e de sucesso.

É notório nas *mestras* o modelo baseado na oralidade, na repetição quer do modo de ensinar quer no de aprender, no conhecimento básico e instrumental para as suas vidas, mas também apresentam inovação na forma de inventar material escolar a que não tinham acesso, uma certa proximidade e doçura no trato com as crianças, o conhecimento do local e das tradições. Características que estavam, muitas vezes, ausentes da escola e do professor, régio ou republicano, e que era proposto pelos que pugnavam pela renovação pedagógica, e de que os jardins de infância eram portadores.

O diário pedagógico da professora e educadora Maria Júlia Osório e registros de atividades coletivas do Jardim Infantil n.º 1 do Porto evidenciam também o modelo de formação recebido na Escola Normal, atualizado e recomposto na prática diária das educadoras, de uma educação alegre, precisa, que parte da casualidade do dia a dia, mas que assenta numa rigorosa consciência dos princípios pedagógicos que a

norteiam, num trabalho rigoroso de planificação, no apoio ao desenvolvimento harmónico das crianças. Práticas que pertencendo a universos culturais distintos partilham a relação intrínseca entre educação e sociedade e o mesmo carinho pela infância, na vontade de tornar as crianças cidadãs capazes de encontrar caminhos de futuro.

* * *

Referências

CARDONA, Maria João. (2006). *Educação de Infância*. Formação e Desenvolvimento Profissional. Chamusca: Edições Cosmos, p.43.

CASULO, José Carlos de Oliveira. As Leis de Bases da Educação Nacional: Percorso Histórico e Condições de Aplicabilidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 1:3, pp. 21-28, 1988.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *A história Cultural: entre práticas e representações*. [Tradução: Maria Manuela Galhardo]. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. A educação e a escolarização da infância em Portugal (1910-1974). In: *Linguagens, Educação e Sociedade – Teresina*, Ano 17, n. 26, pp. 17-42, jan./jun. 2012.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Modos de Ensinar na República. In: PROENÇA, Maria Cândida (coord). *Nos cem anos da Reforma: o quotidiano na escola republicana*. Casal de Cambra: Caleidoscópico e Comissão Nacional para Comemorações do Centenário da República, pp. 36-57, 2011.

FELGUEIRAS, Margarida Louro; ROCHA, Juliana. Escola Normal do Porto (1882-1986). In: PINTASSILGO, Joaquim (coord). *Escolas de*

Formação de Professores em Portugal. Lisboa: Edições Colibri, 2012, pp. 427-462.

PORTUGAL. Ministério da Instrução Pública. Decreto n.º 2213 de 10 de fevereiro de 1916.

Diário do Governo, I Série, n.º 24, p. 138.

Recebido em 08 de setembro de 2022.
Aprovado em 03 de outubro de 2022.