

Artigo

DISCURSOS SOBRE A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA FORMAL EM PORTUGAL (1880-1950)

António Gomes Ferreira¹

Luís Mota²

Carla Cardoso Vilhena³

RESUMO

Neste artigo busca-se uma compreensão das ideias sobre a educação da segunda infância em Portugal, entre finais do século XIX e meados do seguinte. Compulsaram-se um conjunto de revistas de educação publicadas em Portugal. A análise detetou tendências e *nuances* do processo de modernização pedagógica. Certos autores defendem o ambiente familiar como o mais adequado para a educação da infância, destacando a mulher como mãe e educadora, outros denunciam a sua impreparação, advogando a sua formação e sustentavam a conveniência da educação de infância em instituições, segundo as modernas propostas pedagógicas. Estes últimos

¹ Universidade de Coimbra (UC), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUC), Coimbra, Portugal.

² Instituto Politécnico de Coimbra (IPC), Escola Superior de Educação (ESE), Coimbra, Portugal.

³ Universidade do Algarve (Ualg), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS), Faro, Portugal.

tenderam a manifestar posicionamentos idênticos aos que se expressam em outros países europeus sobre os modelos pedagógicos direcionados especificamente à segunda infância.

Palavras-chave: segunda infância, educação de infância, Froebel, Montessori, revistas de educação.

DISCURSOS SOBRE LA EMERGENCIA DE LA EDUCACIÓN FORMAL DE LOS NIÑOS EN PORTUGAL (1880-1950)

RESUMEN

En este artículo se pretende una comprensión de las ideas sobre la educación de la segunda infancia en Portugal, entre finales del siglo XIX y la primera mitad del siguiente. Compulsaran un conjunto de revistas educativas publicadas en Portugal. El análisis detectó tendencias y matices del proceso de modernización pedagógica. Algunos autores defienden el ambiente familiar como el más adecuado para la educación de la infancia, destacando a la mujer como madre y educadora, otros denuncian su impreparación, abogando su formación y sostenían la conveniencia de la educación de infancia en instituciones, según las modernas propuestas pedagógicas. Estos últimos tienden a manifestar posicionamientos idénticos a los que se expresan en otros países europeos sobre los modelos pedagógicos dirigidos específicamente a la segunda infancia.

Palabras clave: segunda infancia, educación de infancia, Froebel, Montessori, revistas de educación.

DISCOURSES ON THE EMERGENCE OF CHILDREN'S FORMAL EDUCATION IN PORTUGAL (1880-1950)

ABSTRACT

In this article we search for an understanding of the ideas about childhood education in Portugal, between the end of the 19th century and the middle of the next. A set of educational journals published in Portugal were consulted. The analysis detected tendencies and nuances of the process of pedagogical modernization. Some authors defend the family environment as the most appropriate for the education of the child, highlighting the woman as mother and educator, others denounce their lack of preparation, advocate their formation and support the convenience of child education in institutions, according to modern pedagogical proposals. This last ones tended to express similar positions to those expressed in other European countries about pedagogical models specifically aimed at second childhood.

Keywords: second childhood, early childhood education, Froebel, Montessori, education journals.

DISCOURS SUR L'ÉMERGENCE DE L'ÉDUCATION FORMELLE DES ENFANTS AU PORTUGAL (1880-1950)

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous cherchons à comprendre les idées sur l'éducation de la deuxième enfance au Portugal, entre la fin du 19^{ème} siècle et le milieu de la suivante. Il a été consulté un ensemble diversifié de journaux d'éducation publiés au Portugal. L'analyse a détecté des tendances et des nuances dans le processus de modernisation pédagogique. Certains auteurs défendent l'environnement familial comme étant le plus approprié pour l'éducation des enfants, soulignant la femme comme mère et éducatrice, d'autres dénonçant leur manque de préparation, préconisant leur formation et soutenant la commodité de l'éducation de l'enfant dans les institutions, selon des propositions pédagogiques modernes. Ces derniers ont eu tendance à exprimer des positions similaires à celles exprimées dans d'autres pays européens à propos de modèles pédagogiques spécifiquement destinés à la seconde enfance.

Mots-clés: deuxième enfance, éducation de l'enfance, Froebel, Montessori, magazines éducatifs.

INTRODUÇÃO

Se falamos de educação de infância temos de considerar o espaço-tempo que a condiciona e confere sentido à compreensão do que ela pode ser e como se vai definindo. Isso ainda é especialmente relevante quando consideramos uma época muito especial onde a modernidade se impõe como dinâmica social e, sustentada por enquadramentos ideológicos que a hipervalorizam, define o racional de verdade e de desenvolvimento. As crianças, pouco a pouco, vão sendo submetidas a novos saberes, novos poderes, novos enquadramentos institucionais, porque as sociedades dos países ocidentais se renderão ao pragmatismo cientificista e à ideologia da modernização.

Sendo certo que este paradigma civilizacional tem início nos séculos anteriores, onde já é possível detetar indícios de mudanças também relativamente às crianças, as condições materiais e culturais bem como as conveniências das novas forças sociais e políticas contribuirão para a expansão de entendimentos que delinearão os paradigmas de desenvolvimento presentes na época contemporânea. Assumindo convictamente o poder civilizador da educação e a sua especial importância nos primeiros anos de vida, educadores, médicos e políticos reformadores começaram a perceber a educação formal em geral e também a das crianças em idade pré-escolar como uma estratégia necessária à superação dos problemas que prejudicavam o desenvolvimento da infância e, por isso mesmo, também a qualidade de vida da população adulta (BEATTY; CAHAN; GRANT, 2006; BUDDE, 1999; MAY, 2006; WOLLONS, 2000). Neste quadro, a infância acaba por se tornar numa das fases da vida mais governada (ROSE, 1999), incidindo sobre si uma diversidade de saberes (e.g. puericultura, pedologia, psicologia infantil, pediatria) que não só a elegem como objeto de estudo como também vão reforçando a conveniência de espaços para uma intervenção especializada.

As formas de educação das crianças não são nem obra do acaso, nem puro resultado de uma qualquer generosidade romântica. Não devemos, nem podemos

ignorar as condições materiais e simbólicas de existência geradoras de iniciativas, com geometria variável, de natureza filantrópica, empenhadas no combate ao infortúnio de nascimento e crentes no poder da educação para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Sendo certo de que importância da educação é uma ideia bem antiga, em oitocentos generaliza-se a crença de que a boa criação das crianças e a aposta na sua educação era fundamental para o desenvolvimento dos países e a consolidação do estado-nação (FERREIRA; MOTA, 2018). Assim, ainda que lentamente, formavam-se condições para uma maior consciência dos benefícios – individuais e sociais – que podiam advir da educação das crianças em idade pré-escolar. Nesta perspectiva, conferia-se um outro significado à criação de instituições especialmente destinadas à guarda e educação das crianças mais pequenas, aquelas que a escola primária ainda não abrangia. Concretizando, a frequência de instituições de educação de infância, a montante da entrada na escola primária, oferecia a possibilidade de iniciar o processo de inculcação de valores e normalização de comportamentos mais cedo, intervindo sobre idades mais precoces, percecionadas como especialmente frágeis, sugestionáveis e moldáveis (FERREIRA, 2000; TRINQUIER, 2001). Equacionadas no âmbito de um projeto filantrópico, mais vasto, de assistência e proteção à criança (BEATTY, 1995; CLYDE, 2000; FERREIRA; GONDRA, 2006; LUC, 1997), estas instituições podiam ainda permitir a *governança* não só das crianças mas também das suas famílias, inclusive as das classes populares que se considerava premente civilizar (BRASTER, 2011; MACEY, 2009; PALMER, 2011).

Com este artigo procuramos uma compreensão das ideias sobre a educação da segunda infância em Portugal, no período compreendido entre os finais do século XIX e meados do seguinte a partir da análise de discursos acerca da educação de infância, ou seja, sobre os que se referiam a crianças com idades entre os 3 e os 6/7 anos, veiculados por revistas de educação que se publicaram em Portugal no mencionado período de tempo. Esclarece-se, desde já, que a razão de nos debruçarmos sobre este tipo de fonte tem a ver com o facto das revistas de educação constituírem um dos veículos de difusão dos discursos dominantes sobre a educação de infância (BOTO, 2001; PINTASSILGO; FERNANDES, 2009;

NERY, 2006) e de, através da sua leitura, podermos ajuizar melhor as tendências e as *nuances* do processo de modernização pedagógica. A análise contemplou revistas pedagógicas portuguesas de três décadas diferentes (1880-1890, 1910-1920, 1940-1950).

A primeira análise incidiu sobre a penúltima década do século XIX, onde não só a questão da infância emerge como problema social (FERREIRA, 2000), como a educação da segunda infância passa a ter espaço no debate público, que se pode ver na importância dada a este assunto nas Conferências Pedagógicas de 1881 e 1884 (CARDONA, 1997). Na segunda década do século XX, “um campo editorial, directa ou indirectamente ligado à infância” (FERREIRA, 2000, p. 70), conheceu grande expressão. A partir dos anos 40, começa-se a assistir a uma mudança nos discursos sobre a educação de infância formal e, já em pleno pós-guerra, certos setores da formação social portuguesa pugnam pela sua universalização (VILHENA, 2002). Reivindicação que, compaginada com a intervenção de organismos internacionais no panorama educativo português, leveda o terreno para a expansão de iniciativas relacionadas com a educação da segunda infância, que ocorre em Portugal, a partir da década de cinquenta (CARDONA, 1997).

Clarificando, o presente estudo decorre da análise de periódicos nacionais de educação e ensino, cuja seleção se respaldou no *Repertório Analítico da Imprensa de Educação e Ensino* (NÓVOA, 1993). Adotaram-se os seguintes critérios: existência de artigos sobre a temática da educação de infância; 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). Constitui-se um *corpus* documental, submetido a análise crítica, de mais de uma centena de textos distribuídos por um total de 11 títulos: *Froebel*; *O Ensino*; *Alma Feminina*; *Revista de Assistência*; *Revista Escolar*; *Educação Nova*; *Educação Social*; *Escola Açoreana*; *Revista Portuguesa de Pediatria e Puericultura*; *Os Nossos Filhos*; *Saúde e Lar*. A análise crítica organizou-se em torno dos tópicos que dão título aos diferentes pontos

deste artigo, a partir dos quais procuramos alcançar uma compreensão geral dos discursos acerca da educação formal da infância direcionada a crianças com idade inferior a sete anos e, portanto, ainda não obrigadas a frequentar o ensino primário.

A CONVENIÊNCIA DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA EM PORTUGAL

Olhar para os discursos sobre a pertinência da educação da segunda infância produzidos nas últimas décadas do século XIX e nas cinco primeiras do século seguinte, tem o propósito de apreender as ideias que justificam a emergência de uma prática educativa que se tende a generalizar ao longo dos decênios seguintes. Se aqui procuramos traçar uma compreensão da discussão pedagógica sobre a educação da infância em Portugal desde as últimas décadas do século XIX até meados do século XX, isso não significa que tenhamos o propósito de mostrar uma pedagogia específica. Na verdade, partilhamos da ideia de que em Portugal se seguiram as tendências educativas que países do centro da Europa foram desenvolvendo. Não existe, nesta perspectiva, uma educação genuinamente portuguesa, contudo tal facto não retira pertinência à compreensão das suas manifestações, dos seus percursos, das forças que as promovem ou lhe resistem, da consequência das ideias e das iniciativas, da dinâmica dos atores, etc.

Diante da influência do racionalismo iluminista, com visibilidade no assomo pombalino, e, depois, dos ideais liberais articulados com os interesses burgueses relacionados a aparelhos burocráticos tanto associados à crescente afirmação do poder do Estado como ao mundo dos negócios privados, a escola expande-se acolhendo muitos mais alunos e alunas e passa a impor-se às crianças de determinada idade, não só como um direito, mas, muito especialmente, como uma obrigação. Olhando os discursos publicados, é evidente que o delinear da educação no sentido da escolarização das gerações mais novas, que se torna cada

vez mais evidente a partir de finais de oitocentos, levou à construção da escola como um espaço da infância, potenciado pela cientificização da pedagogia que buscava a educação e instrução mais adequadas à criança (BOTO, 2003; GOUVÊA, 2008; FERREIRA, 2003, 2010).

Independentemente de este processo não ser síncrono e conhecer desfasamentos de região para região, de país para país, a partir do século XIX, o estudo da criança leva ao gradual desgaste de uma visão unitária desta fase da vida e a uma acentuação da caracterização das especificidades de cada uma das etapas que a compunham (FERREIRA; GONDRA, 2006). Identificada primeiro pelos que mais se debruçavam sobre as crianças mais pequenas, médicos e, depois, psicólogos, a etapa compreendida entre os 2/3 e os 6/7 anos passou a ser entendida como uma idade de preparação para a razão, o que legitimava os cuidados com a educação também nessa fase da vida (BREHONY, 2009; LUC, 1997; FERREIRA, 2000; NOON, 2005). As dinâmicas sociais, culturais e políticas do século XIX geraram uma nova sensibilidade filantrópica que casou bem com as preocupações educacionais, conduzindo à afirmação de um movimento social e pedagógico em prol da criação de instituições para crianças entre os 2/3 e os 6/7 anos e que promovessem o seu desenvolvimento sensorial, intelectual e social (FERREIRA, 2010).

Com o alvorecer do século XX, tudo parecia estar a encaminhar-se para centrar a atenção na educação da criança. Mas os caminhos a seguir não suscitavam unanimidade. Alguns autores defendem que o ambiente familiar, onde se colhiam advertências e lições de exemplos significativos, seria o meio mais favorável para o desenvolvimento e a educação das crianças em idade pré-escolar. Neste sentido, era dado especial realce à mulher pelas suas qualidades naturais de mestra e educadora. O carinho materno era realçado e incorporava a importância do papel da mulher na educação moral e social dos filhos. Ideias compaginadas com outras, o reconhecimento da falta generalizada de competências para tal função das mães e a importância de uma preparação prévia para o desempenho eficaz da função maternal eram evocadas para apontar a

conveniência de se encarar a educação de infância pelos princípios pedagógicos modernos.

A preocupação com a educação das crianças mais pequenas motivava discursos sobre a importância da instrução feminina e até iniciativas educativas mais centradas na função educadora, como, por exemplo, a realização de cursos froebelianos para mães. Direcionados, especialmente, às mães letradas que tinham disponibilidade de tempo e sensibilidade para o cuidar das crianças, nestes cursos seriam transmitidos os conhecimentos provenientes das ciências da infância, a pedologia como contraponto à tradição, para que elas os usassem, quando necessário, em casa. Deste modo, modernizava-se a educação nas famílias, passando estas a ser fomentadoras das novas concepções de infância e transformando-se em “poderoso auxiliar do professor” (ESCOLA INFANTIL..., 1921, p. 2), no pressuposto que este seguia as novas ideias pedagógicas.

Desenvolve-se a tendência para a designada profissionalização da maternidade (e. g. APPLE, 2006; HULBERT, 2004) e o papel de mãe é agora encarado como desempenho profissional. Mãe, uma especialista dotada de conhecimentos e competências derivados da ciência, necessários e suficientes ao acompanhamento consciente do desenvolvimento dos seus filhos.

Esta equiparação da maternidade a uma profissão especializada constitui uma resposta social às mães instruídas. Na verdade, transforma uma tarefa doméstica indiferenciada em práticas inovadoras, fundadas em conhecimentos alinhados com a ciência moderna, numa função que exige competências caucionadas pelo saber científico (HULBERT, 2004). Já as mães cujas circunstâncias de vida, designadamente a necessidade de assegurar o sustento da família, não permitissem que obtivessem a formação tida como adequada, eram consideradas, pelos autores, incapazes de providenciar condições favoráveis à formação do caráter da criança. Assim sendo, a solução consistiria em deixar os filhos num ambiente especialmente preparado e adequado à sua educação (ESCOLAS MATERNAIS, 1922).

Apesar de se estar perante diferentes ideias sobre como superar os

problemas da educação das crianças em idade pré-escolar, estes dois posicionamentos alicerçavam-se no mesmo princípio: a necessidade de proteger e educar racionalmente as crianças mais pequenas, preservando-as do contato com ambientes considerados nocivos ao seu desenvolvimento. Princípio que se respalda na concepção de plasticidade da criança. Dissemina-se, de modo crescente, a ideia de que as tendências naturais são modificáveis através do processo educativo. Processo esse que, como argumentava a professora do ensino primário Beatriz Magalhães (1924), quanto mais precoce, melhores resultados garantiria.

Anseios que esbarravam nas condições da realidade quotidiana. Podemos discutir o sentido de maternidade das mães e a sua capacidade de amparar e proteger, contudo, à época, pelas suas características materiais, a generalidade das habitações eram desprovidas de espaços com condições para a criação de crianças saudáveis. Levando isso em consideração e também que as mães não estavam preparadas para educar devidamente os filhos e as filhas, seriam escassas as possibilidades de se proporcionar uma educação adequada a crianças entre os 3 e os 6/7 anos de idade. Perante tal cenário, a retirada das crianças, em geral, das garras da pobreza e da ignorância, dos meios onde vicejava a promiscuidade dos adultos, a insalubridade e o desregramento parecia, para as elites cultas e progressistas, o modo que podia levar à desejada transformação da sociedade. Progressivamente, estas conscientizaram-se da necessidade de instituições destinadas a receber crianças que não possuíam a idade definida para se entrar na escola primária. Deste modo, racionalmente organizadas e especialmente concebidas para as crianças em idade pré-escolar, as “escolas infantis”, com a condução de uma educação científica, constituíam o alfofre apropriado para a criança medrar, contribuindo para o florescer, de acordo com a metáfora mobilizada pela professora Alexandrina Reynaud (1924), de um cidadão civilizado e, conseqüentemente, para a regeneração e o progresso da pátria.

O consenso, entre aqueles que têm posições opostas relativamente ao

contexto em que as crianças mais novas deveriam ser educadas, não se fica pela defesa de princípios pedagógicos comuns. A questão de quem se deveria ocupar das crianças mais pequenas também gera unanimidade. À mulher pelas suas *naturais* qualidades - e. g., ternura, instinto maternal, paciente carinho (CARDOSO JR., 1922, p. 305) -, consideradas no pensamento da época mais consentâneas com a forma de tratamento que se preconizava para aquelas idades, estava reservada a educação das crianças de tenra idade.

Apesar destas qualidades, pretensamente naturais da mulher, serem consideradas essenciais para garantir a *boa* educação das crianças, elas não eram, todavia, suficientes. Uma boa educadora deveria possuir conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil, tanto físico quanto psicológico, e conhecer as técnicas pedagógicas mais adequadas para a educação das crianças. A educação racional ou científica das crianças exigia, assim, uma preparação específica, que só as mães *educadas* ou as professoras de educação infantil possuíam.

É com base neste argumento, por um lado, e na ideia de que uma mãe por mais que se autoedueque nunca consegue atingir o nível de conhecimentos necessário para educar os seus filhos, que, aqueles que defendem as instituições de educação de infância como o contexto educativo adequado ao desenvolvimento integral das crianças em idade pré-escolar, como, por exemplo, Ilse Losa (1949), vão justificar a universalização da educação de infância, ou seja, a frequência destas instituições por todas as crianças, independentemente da sua classe social.

Entretanto, emergem e expandem-se um pouco por todo o mundo ocidental, modelos pedagógicos específicos para estas idades, assentes numa visão maturacionista do desenvolvimento infantil e do brincar como a atividade própria da criança pequena e através da qual se deveria realizar a sua educação, tais como o *Kindergarten* de Froebel ou as *Casa dei Bambini*, de Maria Montessori (e. g. BREHONY, 2009; EDWARDS, 2002; LILLARD, 2016; READ, 2003; RUBÍ; GARCÍA, 2012; WOLLONS, 2000; VALKANOVA; BREHONY, 2006).

Em Portugal, os primeiros jardins-escola são inspirados na pedagogia froebeliana. Mas, a partir das primeiras décadas do século XX, a influência de Montessori é evidente. Sobressai o interesse pela educação e a infância no período republicano muito alinhado com o ideário da Escola Nova, que conta com entusiastas em Portugal, entre os quais estava o casal António e Luísa Sérgio que, entre 1914 e 1916, se deixaram impregnar pelas ideias em voga no Instituto Jean Jacques Rousseau. É, exatamente, em 1915 que Luísa Sérgio faz sair a público o seu livro, *O Método Montessori*, prefaciado pelo marido, o que expressa o interesse do casal pela proposta pedagógica da médica italiana. Em 1916 eram também enviados para frequentarem um Curso Internacional de Pedagogia Montessori os professores Primários Pulsena Estrela da Costa e Ricardo Rosa Y Alberty, numa tentativa de se avançar com um ensino infantil em conformidade com as ideias da moderna pedagogia. Genève constituía, então, um importante centro de difusão das ideias da Escola Nova. Mais tarde, no fim da terceira década, seria Irene Lisboa a frequentar o “Institut des Sciences de l’Education”, seguindo, nos anos seguintes, de Janeiro até fins de Julho de 1931, para o Curso Internacional Montessori, em Roma, e depois para a Bélgica, aprofundando assim o conhecimento sobre a educação da infância, que, certamente, já era bastante, dado que uns anos antes havia criado com a sua amiga Ilda Moreira as escolas infantis oficiais da Tapada da Ajuda, ensaiando novas modalidades de ensino infantil, sob a influência das propostas de Maria Montessori e Decroly. Os jardins-escolas João de Deus, também emergem neste contexto, tendo o primeiro sido criado em Coimbra, no ano de 1911, e sido inaugurados, três anos depois, os jardins-escolas da Figueira da Foz e de Alcobaça. Apesar de João de Deus Ramos desejar instituir uma pedagogia adequada às especificidades de Portugal e de rejeitar a cópia servil de qualquer dos métodos mencionados, as ideias de Friedrich Wilhelm August Froëbel (1782-1852), Ovide Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1870-1951) eram referências incontornáveis e influenciaram o pensamento pedagógico do fundador dos jardins-escolas João de Deus. Todavia, estava-se apenas no início de um longo caminho. Apesar de algumas iniciativas legislativas e de algum empenho de particulares é evidente que a educação de

infância não era prioridade para a sociedade portuguesa. Em face disso, a disseminação destas novas ideias sobre a educação da infância ia preparando o terreno, sensibilizando o público leitor para a problemática da educação das crianças em idade pré-escolar.

IDEIAS NOVAS PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA EM PORTUGAL NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

No decorrer do século XIX assiste-se ao concretizar de transformações nos campos económico, social, político e científico cujo prenúncio remonta à centúria anterior. Alterações com impacto profundo nas formações sociais que tornam inevitável a problematização da educação no sentido da sua adequação às novas realidades. A educação vai ajustar-se às conveniências da ordem dominante na época. Conta-se com o seu contributo para os problemas colocados pela industrialização e o dinamismo comercial e urbano.

A partir, sobretudo, da segunda metade do século XIX, a racionalidade subjacente à criação da escola de massas expande-se e abarca também as crianças mais pequenas, cuja educação era até aí considerada do domínio da família. Para tal também contribui a perceção do período que antecede a escola primária como especialmente predisposto à sugestão, o que tornava a criança, nesta fase, mais maleável do que em idades posteriores. Conceções que o configuravam como atrativo aos olhos daqueles que escreviam nas revistas analisadas. A educação formal das crianças em idade pré-escolar era considerada um instrumento essencial para a melhoria do indivíduo e da sociedade. Ricardo Rosa y Alberty, por exemplo, num artigo em que reclama a necessidade da criação de escolas infantis e primárias, convoca o contributo único da escola infantil – contraponto à autoformação e autoeducação – para o desenvolvimento harmonioso da criança, do ponto de vista físico e moral. Nesta perspetiva defende, por isso, a existência de uma escola infantil em cada freguesia, situando-a na continuação

da educação maternal e constituindo a antecâmara da escola primária (ALBERTY, 1922).

O desígnio das escolas infantis ou jardins-escolas, para mobilizar as expressões do decreto republicano de reforma do ensino primário (29-3-1911, 1911), era contribuir para transformar crianças em cidadãos e garantir o progresso nacional. Ideia fundada na crença da incapacidade das famílias de proverem a educação de seus filhos e de participarem na fabricação do *homem novo* que os republicanos anunciavam. Circunscrita, durante a centúria de oitocentos, sobretudo às famílias das classes populares, a crítica às capacidades educativas dos pais rapidamente se expande e universaliza. Na verdade, grande parte dos autores dos artigos analisados partilhava da ideia de que a maioria das famílias não possuía as condições adequadas para educar os seus filhos. Contudo, não existe uma relação direta entre este posicionamento e a defesa unânime da educação de infância formal.

Esta idade requeria atenção e ser equacionada por um pensamento educacional que atendesse a uma sensibilidade mais romântica, mais próxima da semelhança com a idealizada relação da vida doméstica. A prevalência do *ethos* doméstico, uma das características da educação de infância (BEATTY, 1995), traduzia-se na conveniente existência de uma maior proximidade na relação adulto-criança, na necessidade de se construírem ambientes afetuosos, marcados pelo ideal de clima familiar e por um certo “sentimento maternal”, em contraponto a outros espaços mais formais, que pelas “boas influências” estimulassem e aproveitassem a “ânsia de ver, observar, imitar perguntar, escutar, responder, tão viva na criança” (LIMA, 1924, p. 252).

Embora fosse evidente a sua ligação com a escola primária, designadamente pela ênfase na necessidade da educação de infância preparar as crianças para o processo de aprendizagem que aí se realizaria, procura-se, desde o seu início, diferenciá-la desta. Para além da defesa de uma relação adulto-criança mais próxima, mais centrada no afeto, a especificidade da educação de infância constrói-se pela definição de métodos pedagógicos próprios e,

consequentemente, pela defesa de atividades especificamente concebidas para a criança em idade pré-escolar. Na sua base está a ideia de que, como defende Montessori, *nada está na inteligência que não tenha estado nos sentidos*, sendo considerada esta época da vida como o período crítico para o seu desenvolvimento. É a vertente sensorial que é especialmente valorizada nesta idade; como não deixa de sublinhar a professora Maria Mendes, é “por meio dos sentidos que é preciso começar o conhecimento, a iniciação da vida que o rodeia, do ambiente em que vive” (MENDES, 1948, p. 8). Assim sendo, esta educação de infância devia favorecer o desenvolvimento de capacidades e/ou competências como a observação, a memória, a atenção, tidas como fundamentais para o posterior sucesso escolar.

Estamos perante uma concepção naturalista do desenvolvimento infantil, que tende a opor-se à educação precoce. Quaisquer iniciativas nesse sentido eram consideradas desadequadas e, pior ainda, passíveis de terem consequências perniciosas para o desenvolvimento da criança. Posicionamentos que, de resto, atravessam os períodos de tempo analisados (e.g. BRASSET, 1929; RAPOSO, 1882). Uma visão que *casada* com aquela outra oriunda da medicina, sobre os efeitos (e os riscos) de uma excessiva estimulação do cérebro, contribuiu para leituras da precocidade como fenómeno patológico (RAWLINS, 2006). Obviamente, algo que uma educação moderna queria evitar.

Entre a opinião publicada, nas revistas analisadas, era comumente aceite a ideia de que o ensino praticado na escola primária era pedagogicamente desadequado à educação da segunda infância. Não se pode perder de vista o *background* destes autores. Revelam-se conhecedores do pensamento e das técnicas pedagógicas propostas por pedagogos como Froebel (e. g. A REVISTA FROEBEL, 1882; ESCOLA INFANTIL..., 1921; OS AMIGOS..., 1945), Montessori (e.g. CORREIA, 1946; UM ACONTECIMENTO PEDAGÓGICO, 1929) e Decroly (e.g. LIMA, 1924; PEREIRA, 1943); são versados nos modelos organizacionais subjacentes a um conjunto diversificado de instituições de educação de infância – e. g. as *Salas de Asilo* e as *Escolas Maternais* francesas (UM

ACONTECIMENTO PEDAGÓGICO, 1929; CAETANO, 1944) ou as *Escolas Infantis* inglesas (LIMA, 1924).

Não admira, por isso, que esta plêiade difunda a ideia da necessidade de contextos especialmente preparados para a educação das crianças mais pequenas porque respeitadores das leis naturais que deviam presidir ao desenvolvimento das crianças. Para cumprir tal desígnio exigia-se uma consciência clara do que se queria, e como se pretendia, ensinar. Daí o conteúdo e a orientação deverem ser respaldados em ideias de algumas das principais referências da educação da infância – e. g. Froebel, Decroly ou Montessori. Ao convocar as propostas destes pedagogos para o espaço público, não só se cumpria o desiderato de legitimar as ideias dos autores que vimos seguindo como, simultaneamente, se sensibilizava a opinião pública para a especificidade desta educação, comprovada pela existência dos métodos para educar a infância em idade pré-escolar. A evocação da sua difusão pelo mundo, bem como em Portugal, reforçava a legitimidade das ideias expostas pela generalidade da aceitação.

De resto, na segunda metade do século XIX, já Froebel havia alcançado a notoriedade. O seu modelo difundiu-se com assinalável celeridade por todo o mundo ocidental (WOLLONS, 2000), incluindo em Portugal (PINTASSILGO; FERNANDES, 2009). Entre nós, a adoção dos métodos e dos materiais criados por Froebel teria acolhimento no seio do movimento de renovação pedagógica que emergiu neste período (PINTASSILGO; FERNANDES, 2009), nomeadamente, em Simões Raposo. Coincidentemente, no mesmo ano em que se inaugurava o Jardim de Infância da Estrela, em Lisboa, na imprensa escrita Raposo considerava o sistema Froebel como “uma reivindicação das leis da natureza”. No seu entendimento, o facto de o pedagogo alemão, melhor que os demais, ter reconhecido “a natureza e as necessidades da infância”, permitiu-lhe elaborar um guia metódico e racional, a par da fabricação dos meios *naturais*, para “o desenvolvimento natural do corpo e do espírito, durante os primeiros anos da existência” (RAPOSO, 1882, p. 4-5).

Centrado na educação da segunda infância, a adoção do método

justificava-se, em linha com o posicionamento de Simões Raposo, pela importância dos primeiros anos para o desenvolvimento futuro da pessoa e na especial adequação das propostas froebelianas às necessidades educativas desta idade. Não é de estranhar, por isso, que nas duas últimas décadas do século XIX se tenha assistido, em Portugal, a um interesse crescente pela pedagogia de Froebel. Pugnaram pela adoção do método de Froebel muitos educadores, desde logo, os que colaboraram na revista *Froebel*, cuja publicação se iniciou em 1882, ano em que se celebrava o centenário do nascimento do célebre pedagogo alemão. Outrossim, destacados intelectuais como Ramalho Ortigão e Adolfo Coelho (TERENAS, 1882) a par de Carolina Michaelis, Joaquim de Vasconcelos e diretores de colégios do Porto que pontificavam em círculos da elite social e cultural portuense. A pedagogia froebeliana seria, ainda, objeto de discussão nas Conferências Pedagógicas realizadas em 1884 (BOLETINS DAS CONFERÊNCIAS PEDAGÓGICAS, 1884) e 1887 (CONFERÊNCIAS PEDAGÓGICAS..., 1887) e divulgada nas escolas normais. Na segunda década do século XX, por exemplo, eram criados alguns jardins-escolas no Porto e tudo indica que era aí praticado o modelo pedagógico de Froebel, porque era o que se seguia na Escola Normal daquela cidade na preparação dos/as professores/as para lecionarem nas escolas destinadas a crianças de idade pré-escolar.

Transformações sociais vão amplificar o processo de modernização da educação de infância (RUBÍ; GARCÍA, 2012) consubstanciado num projeto de renovação pedagógica mais vasto. Apesar de já observável em textos dados à estampa nos anos oitenta, é na virada do século que se afirma, profundamente imbuído do ideário da Educação Nova. Processo que compagina preocupações de extensão da escolarização com a adoção de novos métodos de ensino.

A influência crescente das designadas ciências da infância, nomeadamente, da fugaz pedologia (FERREIRA, 2014) e da psicologia, marcaram de forma indelével a evolução da educação da infância. Sob o seu patrocínio convoca-se a importância da observação da criança e a necessidade de respeitar o seu desenvolvimento natural (FIGUEIRA, 2003). Caldeada no seio do

movimento da Educação Nova vai-se consolidando, como referência dominante para a educação de infância, a proposta de Maria Montessori. Esta apresentava-se mais consentânea com a psicologia moderna (UM ACONTECIMENTO PEDAGÓGICO, 1929) e como uma pedagogia científica. Sinal dos tempos: os pressupostos filosóficos sobre a natureza da infância cediam o passo às “modernas descobertas e resultados da psicologia experimental” (UM ACONTECIMENTO PEDAGÓGICO, 1929, p. 4).

A influência de Maria Montessori, em Portugal, torna-se evidente a partir da segunda década do século XX, especialmente com a difusão do seu método levada a cabo por Luísa Sérgio e António Sérgio. Aliás, aquando da passagem deste pelo Ministério da Instrução Pública, em 1924, em sede de portaria (Portaria n. 3891/1924), ele manifesta a sua preocupação com a atualização dos conhecimentos do professorado, infantil e primário, *em processos modernos de iniciação à leitura e escrita*, mobilizando os contributos das *experiências da doutora Montessori e do doutor Decroly*, neste âmbito (ROCHA, 1987). Já em *O Ensino como factor do Ressurgimento Nacional* (SÉRGIO, 1918, p. 40) ele prescrevia que a “escola infantil seguiria os princípios gerais do método Montessori sem se cadaverizar na rigidez de uma técnica invariável”. Nos finais da década, este método concorria com o de Froebel e parecia mais interessante no movimento de renovação pedagógica que se vinha dando designado por Escola Nova.

É neste contexto que a pedagogia froebeliana começa a ser objeto de crítica. Da argumentação sobressai o papel central concedido ao adulto, em contraponto à ausência de liberdade e espontaneidade da criança, bem como a utilização rígida dos *dons* e das *ocupações*, pressupostos no método de Froebel. A limitada (ou ausência de) atividade espontânea da criança, atribuída à orientação das atividades pelas jardineiras (UM ACONTECIMENTO PEDAGÓGICO, 1929), constitui-se em pomo de contestação e foco de dissidência entre os seus seguidores (READ, 2003). No reverso dos que continuavam a perfilhar a integridade do modelo froebeliano, despontava agora um movimento

revisonista. Ainda que respaldados em alguns princípios do pedagogo alemão, os *neofroebelianos* inspiram-se no desenvolvimento do espírito experimental e do estudo científico da criança. A proposta de revisão da pedagogia froebeliana apontava, nomeadamente, à mudança na forma como o material era utilizado (BREHONY, 2009; READ, 2003; VALKANOVA; BREHONY, 2006) e à espontaneidade da criança, que em Portugal se manifestou enquanto *método de Froebel modernizado* (LEMOS, 1924) ou o *neofroebelianismo* (LIMA, 1924).

São precisamente os novos papéis conferidos à educadora e à criança, esta entregue à sua livre iniciativa, aqueloutra monitorizando e evitando antecipar-se à ação livre da primeira (UM ACONTECIMENTO PEDAGÓGICO, 1929), que constituem elementos centrais e traços distintivos da pedagogia montessoriana. O respeito pela livre iniciativa da criança respalda-se no princípio de que o desenvolvimento da criança se fazia de acordo com leis e segundo etapas biologicamente determinadas. Estamos diante de uma concepção da criança como ser dado ao movimento, incapaz de se concentrar ou de prestar atenção por longos períodos, mas ávida por aprender coisas novas, o que é convocado para legitimar a necessidade de uma educação ativa, variada, bem como para alertar para a duração das atividades a realizar pelas crianças (MIRANDA, 1924) e para a definição dos interesses.

Quanto à educadora, tornava-se essencial conhecer e compreender as necessidades próprias da criança, entendidas como “manifestações de necessidades naturais”, para a poder guiar. O desenvolvimento normal da criança era visto como dependendo da sua possibilidade de ter “podido exercitar os sentidos e coordenar os seus movimentos” (A MULHER..., 1946, p. 4).

Ora, tal como se divulgava nas publicações, de acordo com Maria Montessori, para a consecução de tal objetivo seria necessária a organização científica do meio. Realidade que, na perspectiva da médica italiana e dos autores das décadas de 20 a 50 que compulsámos, pressupunha a existência de material específico para a educação da segunda infância e a adequação do espaço à dimensão da criança. Mobiliário e objetos de uso pela criança deveriam ser

redimensionados ao seu tamanho para facilitar a sua atividade, sem ter de exercer “tarefas superiores às suas forças” e para aprender “a ser independente tão depressa quanto possível”, e adquirir “auto-domínio de movimentos e elegância de maneiras” (PEREIRA, 1943, p. 14).

Esta importância conferida ao papel desempenhado pelo meio no desenvolvimento da criança, traduzida, por exemplo, na preocupação com a acomodação do espaço e dos materiais à dimensão das crianças, hoje aparentemente natural, foi inovadoramente equacionada por Maria Montessori como expressão da necessidade de autonomia da criança compaginada com o reconhecimento de que o exercício da liberdade constituía condição essencial para que se tornasse progressivamente independente dos adultos, o *non plus ultra* da educação. Dispondo das condições adequadas para a sua ação, a criança só precisaria de ser convenientemente acompanhada.

Para o meio cumprir o seu desígnio no desenvolvimento da criança, a sua organização científica era casada com um novo papel atribuído à educadora de infância. Ao invés do modelo froebeliano, onde as educadoras intervinham diretamente nas atividades realizadas pelas crianças, para Maria Montessori a principal função da educadora seria, exatamente, a organização do ambiente. Entendimento que se consubstanciou, entre nós, num posicionamento sobre a finalidade do jardim-de-infância, espaço privilegiado, não para ensinar, mas antes para promover o desenvolvimento integral – físico, intelectual e moral – da criança, tornando-a capaz de aprender (UM ACONTECIMENTO PEDAGÓGICO, 1929).

Deste modo, o jardim-de-infância deveria converter-se num espaço que suscitasse o desvelo e a atividade espontânea da criança no sentido da sua autoeducação. Um ambiente, em igual grau alcançável e desafiador, que possibilitasse à criança o desenvolvimento das suas aptidões e qualidades. Não constituía por isso um paradoxo afirmar, como se publicava no final da década de 20, que o brincar da criança era uma coisa séria (EDUCAR, 1928). Com o século XX, a criança tornava-se o centro da educação, ela era “Sua majestade a criança”,

glosando aqui o título de Almerindo Lessa e Alberto Costa (1945), reconhecendo-se o protagonismo da espontaneidade infantil que se respaldava numa ação organizativa, concretizada por adultos, norteadas pelo conhecimento científico da criança e que, por essa ordem de razão, adotava uma pedagogia ao serviço do desenvolvimento natural da infância.

Preocupações bem expressas em propostas, datadas de 1924, de organização das atividades educativas ou sobre rotinas quotidianas para os jardins-de-infância, respetivamente da autoria de Faria de Vasconcelos e de Álvaro Viana de Lemos, dois dos mosqueteiros da Educação Nova em Portugal, na sugestiva expressão de António Nóvoa. Faria de Vasconcelos elencava exercícios de educação psíquica – com recurso a material diverso, de Decroly e Montessori –, conhecimentos do âmbito físico-natural e social adquiridos em “dados reais da vida” (1924, p. 5) e língua materna, Viana de Lemos destacava que qualquer programa, horário ou rotina de cada dia, no jardim de infância, resultaria do modo como as crianças se apropriassem dos “assuntos do *centro de interesse* que se [marcasse] para esse dia” (1924, p. 214).

Em plena ascensão de Salazar, Irene Lisboa avança como uma importante proposta de *Bases para um programa de escola infantil* (1933), que apelidava de *A Escola Atraente*, introduzindo ideias sintonizadas, obviamente, com Movimento da Escola Nova (VASCONCELOS, 2005). Em resultado de uma viagem de estudo a Genebra, Paris, Bruxelas e Roma, Irene Lisboa avalia o crescente papel atribuído à educação de infância na preparação para a escola primária, mostra as especificidades da escola infantil, atribuindo-lhe como função primeira a expansão dos interesses da criança, sem excluir, contudo, a possibilidade de estes estarem relacionados com as aprendizagens escolares (CARDONA, 1997). Parte das características do ser criança para definir um programa que devia ser cativante, suscitar a tendência para a atividade própria da idade.

O papel mais ativo atribuído à criança compaginado com o predomínio conferido à educação sensorial e à atividade lúdica constituem dimensões

essenciais do discurso pedagógico sobre a educação das crianças em idade pré-escolar. Atributos significativos para distinguir este nível educativo dos demais, a montante e a jusante, mas igualmente relevantes para o alicerçamento da concepção da idade pré-escolar. Consolidação desta como uma idade com características e necessidades diferenciadoras das demais. É com base numa certa representação desta faixa etária e das características específicas da criança em idade pré-escolar – e. g., “predominantemente sensorial”, “sinceramente dispersiva”, que “confunde sonhos com realidade” e “só percebe o concreto”, para quem “as abstrações não existem”, isto para mobilizar (apenas) algumas das expressões caracterizadoras de Adolfo Lima (1924, p. 248) – que as instituições de educação de infância vão igualmente contribuir para o robustecimento da diferenciação destas idades.

Na realidade, é inequívoco que é esta ideia de criança em idade pré-escolar como um ser *predominantemente sensorial*, consensualizada entre os que se debruçaram sobre a educação para estas idades, a par do acolhimento do princípio de que *nada está na inteligência que não tenha estado nos sentidos*, que convertem a educação sensorial num dos eixos nuclear do programa de qualquer instituição de educação de infância. Daí que, do multivariado conjunto de propostas pedagógicas, os trabalhos manuais assumissem um lugar relevante (Lemos, 1924) na dinâmica a seguir nos jardins-de-infância.

A defesa de novas práticas para a educação sensorial de crianças em idade pré-escolar está na génese da divulgação de atividades pedagógicas propostas por pedagogos da Educação Nova – e. g., Claparède, Decroly e Montessori. Naturalmente ainda referidos, os dons e as ocupações de Froebel cedem espaço ao material montessoriano e a outras atividades no âmbito dos trabalhos manuais, designadamente, o recorte, a colagem, o desenho e a modelagem livre. Com estas e outras atividades procurava-se desenvolver na criança capacidades como observação, atenção, memória, linguagem que, deveriam contribuir para o desenvolvimento da inteligência e, desta forma, facilitarem o posterior percurso escolar (GONÇALVES, 1926a; 1926b).

Consolidada a singularidade da educação de infância, bem como os critérios e orientações para o programa e organização do quotidiano, ganha espaço uma nova profissional no contexto da educação e ensino. A jardineira, na terminologia froebeliana, professora de educação infantil, no universo pedagógico do Portugal da Primeira República, para definir aquelas que se dedicavam à educação formal das crianças em idade pré-escolar, ou, a partir de finais da década de trinta, com outros circunstancialismos, as enfermeiras puericultoras visitadoras da infância, no contexto da obra social de Bissaya Barreto.

Seguro é que estes profissionais não nasciam, teriam de formar-se, facto que colocou na ordem do dia do debate público a preocupação com a sua formação. O reconhecimento das especificidades da educação das crianças em idade pré-escolar, conduziu os autores, que se debruçaram sobre tal assunto, a considerarem a necessidade de as educadoras serem dotadas de uma sólida preparação científica e pedagógica, sustentada nos conhecimentos da pedagogia e da psicologia dessa época. Uma formação específica, a realizar no seio das instituições de ensino normal, de acordo com determinadas propostas (CARDOSO JÚNIOR, 1922), que abria espaço à profissão de educadora de infância.

Como é evidente, o aparecimento de instituições de educação de infância formal, com um currículo específico para a educação da segunda infância, clama pela existência de professoras especialmente preparadas para trabalhar com estas idades. A crença na conveniência de educar racionalmente as crianças na segunda infância, ideia cuja difusão principia na viragem do século XIX para o século XX, repousa no convencimento de que a sua educação requeria o conhecimento dos princípios científicos que a deveriam nortear, independentemente do local, casa de família ou instituição educativa, ou das protagonistas, mães ou demais mulheres que trabalhassem nas instituições educativas.

Timidamente, mas com progressiva acuidade, a partir dos inícios da centúria de novecentos, vai-se equacionando a quem caberia a responsabilidade

pela educação das crianças em idade pré-escolar. É já em plena República que os defensores da criação de instituições de educação de infância em Portugal, se ocupam da questão. As condições materiais e simbólicas de existência da formação social portuguesa durante o Estado Novo, onde se incluem, naturalmente, opções de ordem político-ideológica, contribuíram decisivamente para o seu eclipse no período do referido regime político. A educação de infância é, de algum modo, colocada fora da esfera de ação do Estado central, dando-se, de acordo com Maria João Cardona (2008), uma desvalorização da educação de infância e dos seus profissionais. Contudo, na década de cinquenta assistiu-se a um interessante crescimento do número de escolas infantis oficiais e de crianças que as frequentam.

Talvez em razão desta expectativa de expansão do número escolas de infância, em 1954, eram criadas duas escolas particulares para a formação de educadoras de infância, com raiz nos movimentos católicos de apostolado, o *Instituto de Educação Infantil* e a *Escola de Educadoras de Infância* (GOMES, 1977, p. 102-103). No entanto, já em 1946, quando a *Associação de Escolas Móveis e Jardins-Escolas João de Deus* aprovou novos Estatutos adotando a designação de *Associação de Jardins-Escolas João de Deus*, já se contemplava a realização anual de “um curso semestral de Didáctica Pré-Primária para habilitação ao magistério do ensino infantil”, com o objetivo de promover a generalização de um “modelo português de escola infantil”, norteado pelas concepções da Cartilha Maternal, que vingou e se desenvolveu nas décadas seguintes.

Assim se ia cumprindo um desiderato que emergira a partir das condições económicas, políticas, científicas, pedagógicas que se desenvolveram ao longo de oitocentos e novecentos, não sem muita discussão e controvérsia. Mesmo sem uma aposta decisiva do Estado, o campo da educação de infância estava a delinear-se e a impor-se como necessário e relevante mesmo para classes favorecidas. Ainda não era o tempo da sua generalização, da sua democratização, isso só aconteceria com o país sob um regime democrático e, mesmo assim, o

caminho foi longo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de oitocentos, ainda que lentamente, emergiram condições para uma maior consciência sobre a importância da educação das crianças em idade pré-escolar. Nesse sentido começou a dar-se outro significado à criação de instituições especialmente direcionadas ao cuidado e à educação das crianças mais pequenas, aquelas que ainda não tinham idade para frequentar a escola primária. Diferentes razões pesaram nos argumentos e nas iniciativas de difusão a favor de uma educação de infância especialmente pensada para as crianças mais pequenas mas no seu conjunto podem inserir-se no âmbito de um projeto pedagógico mais amplo que contemplava a proteção à criança e, simultaneamente, uma maior sensibilidade educativa, mais atenta às características da idade, para além de se poder compagnar bem com a *governança* da população nos interesses do Estado-nação inserido num processo de modernização. Todavia, neste trabalho apenas buscamos uma compreensão das ideias sobre a educação da segunda infância em Portugal, no período compreendido entre os finais do século XIX e meados da centúria seguinte, a partir da análise de discursos veiculados por revistas de educação que se publicaram em Portugal no mencionado período de tempo.

Se ao longo do século XIX e principalmente no seguinte se desenvolve uma sensibilidade favorável à centralidade da criança, a educação de infância formal não emergiu obtendo a unanimidade. Alguns autores, que escreveram nas primeiras décadas do século XX, entendiam que o ambiente familiar era o meio mais adequado para se obter a educação nestas primeiras idades, destacando a importância da mulher, de modo especial da mãe, pelas suas qualidades naturais de mestra e educadora na educação moral e social dos filhos. Do outro lado estavam aqueles que escreviam denunciando a falta generalizada de competências das mães para função educativa, apelando à formação destas e à

conveniência de se encarar a educação de infância segundo as modernas propostas pedagógicas.

Em geral, os textos compulsados inserem-se no processo de modernização pedagógica carreado pelo desenvolvimento das ciências da infância e tendem a manifestar posicionamentos idênticos aos que se expressam em outros países europeus sobre os modelos pedagógicos direcionados especificamente à segunda infância. À semelhança do que ocorreria um pouco por todo o mundo ocidental, sem prejuízo da existência de diferenças, muito em razão das especificidades dos processos históricos, também em Portugal, no final do século XIX, se pugnava pela adoção do modelo de Froebel que, como assinalámos anteriormente, a partir da segunda década do século seguinte, tende a ceder espaço para o método Montessori. Uma das principais razões para tal advinha de se estar num tempo em que se pretendia organizar a educação das crianças a partir de princípios cientificamente estabelecidos, surgindo as propostas de Montessori mais afins do cientismo da época que o racionalismo filosófico de Froebel. Em comum enunciavam a ideia de que o desenvolvimento da criança acontecia de acordo com leis naturais, exteriorizadas na sua atividade, a crença que o desenvolvimento futuro da criança dependia das experiências ocorridas na *segunda infância* e encaravam esta idade como um período da vida com necessidades educativas próprias.

REFERÊNCIAS

A MULHER E A EDUCAÇÃO DOS FILHOS. **Alma Feminina**: boletim oficial do Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas, Lisboa, a. XXIX, n. 15, p. 3-4, maio 1946.

A REVISTA FROEBEL. **Froebel**: Revista de Instrução Primária, Lisboa, a. 1, n. 1, p. 7-8, abr. 1882.

ALBERTY, Ricardo Rosa. Problema instante. **Revista Escolar**: Publicação mensal de educação e ensino, Vila Franca de Xira, a. 2, n. 2, p. 33-45, fev. 1922.

APPLE, Rima D. **Perfect motherhood: science and childrearing in America.** New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 2006.

BEATTY, Barbara. **Preschool education in America: the culture of young children from the colonial era to the present.** New Haven: Yale University Press, 1995.

BEATTY, Barbara; CAHAN, Emily; GRANT, Julia. Introduction. In: BEATTY, Barbara; CAHAN, Emily; GRANT, Julia (ed.). **When science encounters the child: education, parenting, and child welfare in 20th century America.** New York: Teachers College Press, 2006. p. 1-15.

BOLETINS DAS CONFERÊNCIAS PEDAGÓGICAS. **Froebel:** Revista de Instrução Primária, Lisboa, a. III, n. 24, supl. n. 1, p. 193-196, 1884.

BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, dez. 2003.

BOTO, Carlota. Crianças à prova da escola: impasses da hereditariedade e a nova pedagogia em Portugal da fronteira entre os séculos XIX e XX. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 21, n. 40, p. 237-264, 2001.

BRASSET, C. A formação das jardineiras da infância e a educação infantil na Alemanha. **Escola Açoreana**, Quinzenário votado aos interesses da educação e do ensino e a todos os assuntos de interesse geral. Ponta Delgada, a. II, n. 27, p. 1, 1929.

BRASTER, Sjaak. The people, the poor, and the oppressed: the concept of popular education through time. **Paedagogica Historica: International Journal for the History of Education**, v. 47, n. 1, p. 1-14, 2011.

BREHONY, Kevin. Transforming theories of childhood and early childhood education: child study and the empirical assault on Froebelian rationalism. **Paedagogica Historica**, v. 45, n. 4/5, p. 585-604, 2009.

BUDDE, Gunilla-Friederike. Histoire des jardins d'enfants em Allemagne. **Histoire de l'Éducation**, n. 82, p. 43-71, 1999.

CAETANO, M. Assistência social. **Revista Portuguesa da Pediatria e Puericultura**, Lisboa, ano VII, n. 4, p. 138-141, 1944.

CARDONA, Maria João. Contributo para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. **Interacções**, v. 4, n. 9, p. 4-31, 2008.

CARDONA, Maria João. **Para a história da educação de infância em Portugal: o discurso oficial (1834-1990)**. Porto: Porto Editora, 1997.

CARDOSO JR. Ensino infantil. **Revista Escolar**: Publicação mensal de educação e ensino, Vila Franca de Xira, a. 2, n. 11, p. 305-306, nov. 1922.

CLYDE, Margaret. The development of kindergartens in Australia at the turn of the twentieth century: a response to social pressures and social influences. *In*: WOLLONS, Roberta (ed.). **Kindergartens & cultures: the global diffusion of an idea**. New Haven: Yale University Press, 2000. p. 87-112.

CONFERÊNCIAS PEDAGÓGICAS: Soluções dos principais quesitos propostos e discutidos nas diferentes circunscrições e círculos escolares do reino e ilhas adjacentes no ano de 1887. **O Ensino**: Revista de Instrução Primária, Lisboa, a. 3, n. 20, p. 317-319, nov. 1887.

CORREIA, A. Porque não criamos parques infantis? **Saúde e Lar**: Revista Trimestral Ilustrada, Lisboa, n. 26, p. 8-9, 1946.

EDUCAR. **Escola Açoreana**, Quinzenário votado aos interesses da educação e do ensino e a todos os assuntos de interesse geral, Ponta Delgada, a. I, n. 23, p. 1, 1928.

EDWARDS, Carolyn Pope. Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori and Reggio Emilia. **Early childhood research and practice**, UI, Champaign, v. 4, n. 2, p. 1-13, primavera 2002.

ESCOLA INFANTIL na Alsácia: Revue Pédagogique, Março 1921. **Revista Escolar**: Publicação mensal de educação e ensino, Elvas, a. 1, n. 6, p. 184-186, jun. 1921.

ESCOLAS MATERNAIS. **Revista de Assistência**, Lisboa, a. 2, n. 16, p. 7-8, 1922.

FERREIRA, António Gomes. A criança e a pedologia no contexto da Primeira República em Portugal. *In*: MOURÃO, Alda; GOMES, Ângela Castro (coord.). **A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 299-316.

FERREIRA, António Gomes. A criança e o seu desenvolvimento em discursos médicos e pedagógicos que circularam no contexto português (séculos XVIII a XX). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 215-234, abr. 2010.

FERREIRA, António Gomes. Higiene e controlo médico da infância e da escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 59, p. 9-24, abr. 2003.

FERREIRA, António Gomes; GONDRA, José Gonçalves. Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos 17-19). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 216, p. 119-134, maio/ago. 2006.

FERREIRA, Maria Manuela. **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, 2000.

FIGUEIRA, Manuel Henriques. A Educação Nova em Portugal (1882-1935): semelhanças, particularidades e relações com o movimento homónimo internacional (Parte I). **História da Educação**, Asphe/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 97-140, set. 2003.

GOMES, Joaquim Ferreira. **A educação infantil em Portugal**. Coimbra: Almedina, 1977.

GONÇALVES, C. Passeios ao campo. **Educação Social**: Revista de pedagogia e sociologia, Lisboa, a. III, n. 6, p. 177-179, 1926a.

GONÇALVES, C. Trabalhos manuais nas classes infantis. **Educação Social**: Revista de pedagogia e sociologia, Lisboa, a. III, n. 8, p. 245-246, 1926b.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Discursos, saberes e poder: estudo de escritas de professores e especialistas nas revistas educacionais portuguesas (1880-1900). **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, n. 2, p. 91-114, 2008.

HULBERT, Ann. **Raising America**: experts, parents and a century of advice about children. New York: Vintage Books, 2004.

LEMOS, Álvaro Viana. O trabalho manual na educação infantil. **Educação Social**: Revista de pedagogia e sociologia, Lisboa, a. I, n. 12, p. 213-214, 1924.

LESSA, Almerindo; COSTA, Alberto. **Sua magestade a criança**. Noções de puericultura. Coimbra: Editorial Nobel, 1945.

LILLARD, Angeline Stoll. **Montessori**: the science behind the genius. Oxford: Oxford University Press, 2016.

LIMA, Adolfo. Educação pré-escolar. **Educação Social**: Revista de pedagogia e sociologia, Lisboa, a. I, n. 13/14, p. 246-254, 1924.

LOSA, Ilse. Parques infantis. **Os Nossos Filhos**: Revista mensal para os pais, Lisboa, n. 83, p. 6, 1949.

LUC, Jean-Noel. **L'invention du jeune enfant au XIX siècle**: de la salle

d'asile à l'école maternelle. Paris: Belin, 1997.

MACEY, David. Rethinking politics, race and power in wake of Foucault. **Theory, Culture & Society**, UL, London/UK, v. 26, n. 6, p. 186-205, 9 dec. 2009.

MAGALHÃES, Beatriz T. Educação infantil. **Educação Social: Revista de pedagogia e sociologia**, Lisboa, a. I, n. 10, p. 170-171, 1924.

MAY, Helen. 'Being Froebelian': An antipodean analysis of the history of advocacy and early childhood. **History of Education: Journal of the History of Education Society**, v. 35, n. 2, p. 245-262, 2006.

MENDES, Maria Jesus Mateus. O ensino infantil: necessidade do seu restabelecimento. **Os Nossos Filhos: Revista mensal para os pais**, Lisboa, n. 74, p. 8, 1948.

MIRANDA, F. Pinto. A educação física na escola infantil. **Educação Social: Revista de pedagogia e sociologia**, Lisboa, a. I, n. 12, p. 197-203, 1924.

NERY, Ana Clara Bortoleto. Periódicos educacionais portugueses: circulação e apropriação de modelos culturais. **Cadernos de História da Educação**, UFU, Uberlândia, v. 5, p. 73-82, jan./dez. 2006.

NOON, David Hoogland. The evolution of beasts and babies: recapitulation, instinct, and the early discourse on child development. **Journal of the History of the Behavioral Sciences**, St. Thomas University, Fredericton, v. 41, n. 4, p. 367-386, 2005.

NÓVOA, António (ed.). **Imprensa de educação e ensino, repertório analítico (séculos XIX-XX)**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

OS AMIGOS das crianças: a creche de Pedro Folque. **Os Nossos Filhos: Revista mensal para os pais**, Lisboa, a. 2, n. 33, p. 13, 1945.

PALMER, Amy. Nursery schools for the few or the many? Childhood, education, and state in mid twentieth-century England. **Paedagogica Historica: International Journal for the History of Education**, v. 47, n. 1, p. 139-154, 2011.

PEREIRA, C. D. Educando para a vida. **Saúde e Lar: Revista Trimestral Ilustrada**, Lisboa, 7, p. 13-14, 1943.

PINTASSILGO, Joaquim; FERNANDES, Ana Lúcia. A influência alemã e a construção da modernidade pedagógica em Portugal: o exemplo da Revista

- Froebel (1882-1885). *In*: HERNÁNDEZ DIAZ, José María (coord.). **Influencias alemanas en la educacion española e iberoamericana (1809-2009)**. Salamanca: Globalia Ediciones Anthea, 2009. p. 551-568.
- RAPOSO, Simões. Os jardins de infância Froebel. **Froebel**: Revista de Instrução Primária, Lisboa, a. 1, n. 1, p. 4-6, 21 abr. 1882.
- RAWLINS, Roblyn. Raising “precocious” children: from nineteenth-century pathology to twentieth-century potential. *In*: BEATTY, Barbara; CAHAN, Emily; GRANT, Julia (ed.). **When science encounters the child**: education, parenting, and child welfare in 20th century America. New York: Teachers College Press, 2006. p. 77-95.
- READ, Jane. Froebelian women: networking to promote professional status and educational change in the nineteenth century. **History of Education**: Journal of the History of Education Society, v. 32, n. 1, p. 17-33, 2003.
- REYNAUD, Alexandrina. Escolas infantis. **Educação Nova**, a. I, n. 4, p. 11-13. 1924.
- ROSE, Nikolas. **Governing the soul**: the shaping of the private self. London: Free Association Book, 1999.
- RUBÍ, Francesca Comas; GARCÍA, Bernat Sureda. The photography and propaganda of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931). **Paedagogica Historica**: International Journal for the History of Education, v. 48, n. 4, p. 571-587, 2012.
- SÉRGIO, António. **O ensino como factor do ressurgimento nacional**. Porto: Renascença Portuguesa, 1918.
- TERENAS, Feio. Eschola modelo. **Froebel**: Revista de Instrução Primária, Lisboa, a. 1, n. 10, p. 74-76, 1 nov. 1882.
- TRINQUIER, Marie-Pierre. Representations de la petite enfance et de son rapport au savoir dans les salles d’asile et en école maternelle. **Penser l’éducation**, n. 9, p. 93-111, 2001.
- UM ACONTECIMENTO PEDAGÓGICO. Conferência realizada no Ateneu Comercial de Ponta Delgada pela Prof. D. Angélica Moreira Lopes A. da Guerra sobre o tema da educação infantil. **Escola Açoreana**, Quinzenário votado aos interesses da educação e do ensino e a todos os assuntos de interesse geral. Ponta Delgada, a. II, n. 32, p. 3-5, 1929.
- VALKANOVA, Yordanka; BREHONY, Kevin. The gifts and ‘contributions’:

Friedrich Froebel and russian education (1850–1929). **History of Education: Journal of the History of Education Society**, v. 35, n. 2, p. 189-207, 2006.

VASCONCELOS, Faria de. Bases para a criação de um Jardim de Infância (tipo municipal). **Educação Nova**, a. I, n. 3, p. 5-7, 1924.


VASCONCELOS, Teresa. **Das casas de asilo ao projeto de cidadania:** políticas de expansão da educação de infância em Portugal. Porto: Edições ASA, 2005.

VILHENA, Carla. **Institucionalização da educação pré-escolar em Portugal (1880-1950)**. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002.

WOLLONS, Roberta (ed.), **Kindergartens & cultures:** the global diffusion of an idea. New Haven: Yale University Press, 2000.


ANTÓNIO GOMES FERREIRA é doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra (UC), em Coimbra, Portugal. Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUC) da mesma universidade, onde tem vindo a desenvolver uma intensa atividade académica. No presente momento, é Diretor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e membro do Conselho de Qualidade da Universidade de Coimbra e coordenador científico do Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, da Universidade de Coimbra (Grupoede/CEIS20/UC).

E-mail: antonio@fpce.uc.pt

 <http://orcid.org/0000-0002-3281-6819>


LUÍS MOTA é doutor em História da Cultura pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (UC), em Coimbra, Portugal. Professor adjunto do Instituto Politécnico de Coimbra (IPC), Escola Superior de Educação (ESE). Investigador integrado e vice-coordenador científico do Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, da Universidade de Coimbra (Grupoede/CEIS20/UC).

E-mail: mudamseostempos@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-4014-9590>

CARLA CARDOSO VILHENA é professora auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS), da Universidade do Algarve (Ualg), em Faro, Portugal. Investigadora integrada do Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, da Universidade de Coimbra (Grupoe/CEIS20/UC). Doutorada em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (Nova).

E-mail: cvilhena@ualg.pt

 <http://orcid.org/0000-0002-5524-5174>

Recebido em: 07 de agosto de 2018

Aprovado em: 15 de novembro de 2018



Revista História da Educação - RHE
Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - Asphe
Artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.