

Artigo

FORMAÇÃO DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA NO ESTADO NOVO: INSTITUTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (1954-1977)

Carla Cardoso Vilhena^{*, **} 

António Gomes Ferreira^{***} 

RESUMO

Neste artigo pretende-se analisar o processo de formação de educadoras de infância em Portugal, na segunda metade do Estado Novo (1954-1997), com um enfoque numa instituição específica, o Instituto de Educação Infantil. Foi realizado um estudo de caso em que se recorreu à análise documental e à realização de entrevistas a 10 ex-alunas. A análise dos dados, em que se utilizou a análise de conteúdo qualitativa realizou-se em torno de duas dimensões: currículo e práticas pedagógicas. Os nossos resultados permitiram observar que no processo de formação, realizado com base num currículo de teor científico, centrado nas ciências da educação, na psicologia e nas expressões, se combinava o ideário educativo do regime, com influências do movimento da Educação Nova e da pedagogia progressista. O principal objetivo seria a formação de educadoras com uma cultura sólida, reflexivas e criativas.

Palavras-chave: História da Educação, Educação Infantil, Formação de professores, Estudo de caso.

*Universidade do Algarve, Portugal.

**Universidade de Coimbra, Portugal.

***Universidade de Coimbra, Portugal.

Revista História da Educação – RHE

Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – ASPHE

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN EL ESTADO NOVO: INSTITUTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (1954-1977)

RESUMEN

En este artículo se pretende analizar el proceso de formación de educadoras de infancia en Portugal, en la segunda mitad del Estado Novo (1954-1974), con un enfoque en una institución específica: el Instituto de Educação Infantil. Se realizó un estudio de caso en el que se recurrió al análisis documental y a la realización de entrevistas a 10 exalumnas. El análisis de los datos, basado en el análisis de contenido cualitativo, se estructuró en torno a dos dimensiones: currículo y prácticas pedagógicas. Nuestros resultados permitieron observar que, en el proceso de formación, realizado con base en un currículo de carácter científico, centrado en las ciencias de la educación, la psicología y las expresiones, se combinaba el ideario educativo del régimen con influencias del movimiento de la Educación Nueva y de la pedagogía progresista. El objetivo principal era la formación de educadoras con una cultura sólida, reflexivas y creativas.

Palabras clave: Historia de la Educación, Educación Infantil, Formación de profesores, Estudio de caso.

TRAINING OF EARLY CHILDHOOD TEACHERS DURING THE ESTADO NOVO: INSTITUTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (1954-1977)

ABSTRACT

This article aims to analyze the training process of early childhood educators in Portugal during the second half of the Estado Novo regime (1954-1974), focusing on a specific institution: the Instituto de Educação Infantil. A case study was conducted using documentary analysis and interviews with 10 former students. The data analysis, based on qualitative content analysis, focused on two dimensions: curriculum and pedagogical practices. Our results showed that the training process, based on a scientifically oriented curriculum centered on educational sciences, psychology, and expressive arts, combined the educational ideology of the regime with influences from the New Education movement and progressive pedagogy. The main objective was to train educators with a solid culture, reflective and creative.

Keywords: History of Education, Early Childhood Education, Teacher Training, Case Study.

PROCESSUS DE FORMATION DES ÉDUCATRICES DE JEUNES ENFANTS SOUS L' ESTADO NOVO: INSTITUTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (1954-1974)

RÉSUMÉ

Cet article vise à analyser le processus de formation des éducatrices de la petite enfance au Portugal, durant la seconde moitié de l'État Nouveau (1954-1974), en se concentrant sur une institution spécifique Instituto de Educação Infantil. Une étude de cas a été réalisée, combinant l'analyse documentaire et la conduite d'entretiens auprès de 10 anciennes élèves. L'analyse des données, basée sur une analyse de contenu qualitative, s'est articulée autour de deux dimensions : le curriculum et les pratiques pédagogiques. Nos résultats ont permis d'observer que le processus de formation, fondé sur un programme à caractère scientifique, centré sur les sciences de l'éducation, la psychologie et les expressions, combinait l'idéologie éducative du régime avec des influences du mouvement de l'Éducation Nouvelle et de la pédagogie progressiste. L'objectif principal était de former des éducatrices dotées d'une solide culture, réfléchies et créatives.

Mots-clés: Histoire de l'éducation, Éducation de la petite enfance, Formation des enseignants, Étude de cas.

INTRODUÇÃO

A história da Educação de Infância, isto é, a história da educação formal das crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos, tem-se constituído, nas últimas décadas, como objeto de estudo de um número crescente de investigações (e.g. Allen, 2017; Beatty, 1995; Gutek; Gutek, 2020; Kuhlmann, 2001; Lascarides; Hinitz, 2000; Luc, 1997; May; Nawrotzki; Prochner, 2017; Rose, 2010; Vinovskis, 2008; Wollons, 2000).

Portugal não constituiu excepção, tendo-se assistido a um crescente interesse, no campo da História da Educação, em relação a esta temática. Os estudos realizados, nos últimos anos, centraram-se na descrição do processo de emergência e desenvolvimento da Educação de Infância (e.g. Ferreira; Mota; Vilhena, 2019b; Magalhães, 1997), na análise das políticas educativas (e.g. Cardona, 1997; Vilarinho, 2000) e na história de instituições ou modelos pedagógicos específicos (e.g. Fernandes, 2000, 2006; Ferreira; Mota; Pinto, 2019).

Contudo, um tema permanece ainda pouco explorado, a história da formação dos educadores de infância. Refira-se, porém, os trabalhos realizados por Gomes (1977) que, na sua obra fundadora sobre a história da Educação de Infância em Portugal, abordou esta questão; Cardona (2008), que analisou o processo de profissionalização destes profissionais; e Felgueiras e Rocha (2022), que se debruçaram sobre a formação de educadoras na Escola Normal do Porto, na transição do século XIX para o século XX.

Face ao reduzido número de investigações sobre a formação de educadoras de infância em Portugal é nosso objetivo contribuir para um maior conhecimento desta realidade, centrando-nos na formação destas profissionais em Portugal, durante o Estado Novo (1933-1974), um regime conservador, autoritário e tradicionalista.

Embora tenha existido uma continuidade ideológica, neste período, no que diz respeito à forma como a sociedade se deveria organizar, mas também na permanência de uma matriz autoritária, podem ser identificadas diferentes fases na organização das políticas educativas (Nóvoa, 1997). No que diz respeito à educação de infância, é possível identificar duas fases distintas - 1933-1945 e 1945-1974 – correspondendo, cada uma delas, a visões diferentes sobre este nível educativo.

No primeiro período, predominou uma visão assistencialista da Educação de Infância (Cardona, 1998; Vilarinho, 2011; Vilhena; Ferreira; Mota, 2024), consentânea com o ideário político do regime, que atribuía à mulher, sobretudo à mulher casada, a esfera doméstica, valorizando-se o seu papel enquanto esposa e mãe de família (Pimentel, 2011).

No segundo período, assiste-se a uma valorização da função da educativa. Essa valorização é visível, num primeiro momento, ao nível dos discursos que circularam sobre a Educação de Infância (Vilhena; Ferreira; Mota, 2024), para se traduzir, a partir dos anos 50/60, a um nível mais concreto, com o aumento da procura, pelas famílias (GOMES, 1977). É também, neste período que são criadas escolas destinadas à formação de educadoras de infância e auxiliares (Gomes, 1977; Cardona, 2008), fruto de uma maior preocupação com a educação das crianças em idade pré-escolar.

A criação destas instituições constituiu um momento chave para a profissionalização das educadoras de infância em Portugal, uma vez que possibilitou a sua formação científica e pedagógica, isto é, a aquisição de um conjunto de conhecimentos e competências próprios desta profissão, a atribuição de uma certificação e o reconhecimento público da atividade de educar as crianças pequenas como uma profissão (Nóvoa, 2000).

O presente estudo incide sobre o segundo período, mais concretamente, sobre o intervalo temporal compreendido entre 1954 e 1974. Se o motivo subjacente à escolha do limite superior é claro, uma vez que 1974 é o ano em que é instaurada a democracia, o limite inferior é, num certo sentido, menos óbvio, uma vez que não é marcado por um acontecimento de natureza política, mas sim, o que não é de somenos importância para o presente trabalho, pela criação, em Portugal, das duas primeiras escolas destinadas exclusivamente à formação de educadoras de infância, a Escola de Educadoras de Infância e o Instituto de Educação Infantil.

Criadas por duas mulheres pertencentes à elite do regime, Maria Ulrich (1908-1988) e Maria Teresa Andrade Santos (1918-1977), respectivamente, e com origem em movimentos católicos do apostado, a Ação Católica e o Noelismo, nestas escolas formaram-se várias gerações de educadoras de infância, algumas das quais tiveram um papel relevante no desenvolvimento da Educação de Infância em Portugal¹. Segundo Gomes (1977), no período em análise foram formadas em ambas as escolas 1020 profissionais (Escola de Educadoras de Infância, $n=472$; Instituto de Educação Infantil, $n=548$).

Este trabalho teve como objetivo a análise do processo de formação das educadoras de infância no Instituto de Educação Infantil, centrando-se nas seguintes dimensões: currículo e práticas pedagógicas.

No que diz respeito à metodologia esta é de natureza qualitativa, tendo-se optado pela realização de um estudo de caso, com recurso a entrevistas e análise documental.

Foram entrevistadas 10 ex-alunas: nove aposentadas e uma ainda em exercício. As participantes frequentaram a escola em diferentes momentos (1954-1959, $n=6$; 1960-1969, $n=2$; 1970-1977, $n=2$). Três das participantes foram também docentes na instituição, o que permitiu aceder a uma dupla perspectiva, designadamente às suas memórias enquanto alunas e enquanto professoras.

A utilização das memórias escolares enquanto fonte e objeto de análise tem sido alvo de crescente atenção (Meda; Viñao, 2017). Entendida, no campo da História da Educação, como uma recordação de um passado escolar comum, a análise da memória permite aceder a aspetos do quotidiano que dificilmente poderiam ser apreendidos de outra forma ou, por outras palavras, abrir a *caixa negra do quotidiano escolar* (Meda; Viñao, 2017).

¹ Destaque-se, a título de exemplo, o seu papel na supervisão das instituições de educação de infância sob dependência do então Ministério da Saúde e da Assistência, iniciada na década de 60 do século XX, na formação de auxiliares no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal, ou, já no período democrático, na lecionação nos primeiros cursos públicos de formação de educadoras de infância, nas Escolas do Magistério Primário, e na criação, em 1981, da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).

Apesar do seu inegável valor enquanto fonte no campo da história da educação e, mais particularmente, para o estudo das instituições escolares (Magalhães, 2007), a memória é, por natureza, seletiva e subjetiva, logo, as narrativas produzidas nas entrevistas, não podem ser interpretadas como um retrato do real, mas sim como rememorações do passado (Ricoeur, 2000). Por este motivo, recorreremos também à análise de fontes escritas, tanto primárias (documentos pessoais cedidos pelas participantes e documentação produzida no seio do Instituto) como secundárias (imprensa).

A utilização de diferentes tipos de fontes permitiu a triangulação dos dados obtidos através da análise comparativa das entrevistas, com os dados obtidos através da análise das fontes escritas. Na análise dos textos, quer os resultantes das entrevistas, quer das fontes secundárias, foi utilizada a análise de conteúdo qualitativa (Schreier, 2012).

Gostaríamos de referir que a utilização da designação de educadoras de infância e não educadores de infância, ao longo deste trabalho, não corresponde a um lapso. Para além desta designação ser normal em Portugal, esta era, no período do Estado Novo, uma profissão interdita aos homens.

O texto encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte será apresentada uma breve história da formação das educadoras de infância. Na segunda proceder-se-á à descrição e análise do processo de formação de educadoras de infância no Instituto de Educação Infantil, análise essa que será realizada numa perspectiva contextualizada e crítica, isto é, tendo em conta o contexto político e social, o ideário educativo do Estado Novo, assim como as teorias psicopedagógicas que circularam no período analisado.

HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA (SÉCULO XIX-1954): UM BREVE APONTAMENTO

A educação formal das crianças em idade pré-escolar foi considerada, desde o seu início, uma tarefa feminina (Allen, 2017; Beatty, 1995; Cardona, 2008; Magalhães, 1997). Subjacente a esta concepção estava o *mito da educadora nata*, ou seja, a ideia de que “toda a mulher teria adormecidos dentro de si os dons da maternidade e de educadora da primeira infância” (Arce, 2001, p. 174). Froebel (1782-1852), também defensor da ideia de que as qualidades naturais da mulher a tornavam especialmente apta para a educação das crianças mais pequenas, considerava, porém, que tal não seria suficiente, seria também necessário que estas tivessem conhecessem as etapas do desenvolvimento infantil e as técnicas pedagógicas adequadas para o trabalho com crianças destas idades. Tal implicaria a realização de um processo formativo (Allen, 2000; Lascarides; Hinitz, 2000; Prochner, 2017).

Esta ideia foi bem acolhida por muitas mulheres, nomeadamente as pertencentes às classes mais favorecidas, que utilizaram as teorias pedagógicas de Froebel em seu próprio benefício (Allen, 2000). Entendida como uma vocação, esta era percebida como uma profissão adequada para as mulheres da classe média, permitindo-lhes exercer uma atividade profissional (Beatty, 1995; Bethell, 2017; Monção, 2020; Nawzrotzki, 2017).

A difusão das ideias de Froebel, na transição do século XIX para o século XX, é acompanhada, em diversos países, pela criação de instituições destinadas à formação de educadoras de infância (Allen, 2000, 2017; Bakker, 2017; Bethell, 2017; Dombkowski, 2002; Prochner, 2009; Westberg, 2017). Cite-se, a título de exemplo, o caso do Brasil, onde a primeira escola de formação de jardineiras, designação então adoptada, foi fundada em 1887, por Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, no Rio de Janeiro (Monção, 2000), que havia, por sua vez frequentado o *New York Seminary for Kindergartners*, fundada por Maria Kraus-Boelté (1836-1918)², discipula de Louise Froebel (1815-1900).

Em Portugal, a primeira referência à necessidade de criação de instituições de formação surge em 1880, num ofício enviado ao Governador Civil de Lisboa por José Luciano de Castro, então Ministro do Reino, em que se recomenda a criação de um “asilo-modelo”, onde se aplicaria o método Froebel e se formariam educadoras de infância (Gomes, 1977).

Dois anos depois, em 1882, a Comissão encarregue da fundação do “asilo-modelo” na cidade de Lisboa propôs o envio de senhoras ao estrangeiro para estudar o sistema Froebel, dada a inexistência de educadoras de infância em Portugal. Estas deveriam realizar previamente um curso preparatório que incidiria sobre os seguintes conteúdos: higiene infantil, ciências naturais e processos do sistema Froebel (Gomes, 1977).

Refira-se, a título de exemplo, a viagem realizada por Carlota Saavedra, finalista da Escola Normal do Porto, em 1885, à Suíça, para estudar o método Froebel, bem como a França e Espanha para observar o desenvolvimento da Educação de Infância nesses países. Tendo sido, no seu regresso, regente na Escola Normal do Porto, é possível, de acordo com Felgueiras e Rocha (2022), que tenha transmitido às suas alunas os conhecimentos adquiridos no curso de educadora de infância que efetuou em Genebra.

À semelhança do que aconteceu com o método Froebel, a difusão do método Montessori, a partir da década de 20 do século passado, foi acompanhada pela ênfase na necessidade de formação de educadoras de infância (Adam, 2012; Allen, 2017).

Tratavam-se, porém, de iniciativas de carácter particular, em que se privilegiava o ensino dos métodos e das técnicas associadas a uma teoria pedagógica específica (e.g. Gutek; Gutek, 2020; Prochner, 2017; Varga, 2000), o que Nóvoa (2000) designa de um currículo predominantemente metodológico.

Como refere Prochner (2017) os primeiros cursos de formação de educadoras tinham um carácter eminentemente prático, sendo um componente essencial do processo de aprendizagem a realização, pelas alunas, das atividades que posteriormente iriam efetuar com as crianças (Lascarides; Hinitz, 2000; Prochner, 2017).

Nas primeiras décadas do século XX, os Estados começam a intervir no campo da Educação de Infância estendendo-se, essa intervenção, à formação das profissionais (Allen, 2017; Dombkowski, 2002).

² Maria Kraus-Boelté (1836-1918), esteve em Hamburgo com Louise Levin-Froebel. Em 1872 emigra para os EUA, onde fundou, em 1873, o *New York Seminary for Kindergartners*.

Em Portugal, é no âmbito da primeira reforma republicana do Ensino Primário, promulgada em 1911, que a educação infantil é integrada no sistema educativo português e a formação de professoras deste nível educativo passa a ser da responsabilidade do Estado. Esta formação teria lugar nas Escolas Normais Primárias, consistindo na frequência do curso geral, que tinha a duração de 4 anos, a que se seguiria a frequência do “curso especial para a preparação do professorado feminino” (Art. 111.º), constituído pelas seguintes matérias:

Art. 111.º O curso especial para a preparação do professorado feminino constará das seguintes matérias:

- 1.º Jardinagem e horticultura;
- 2.º Trabalhos manuaes e economia domestica;
- 3.º Frequencia de uma maternidade nos ultimos meses do curso;
- 4.º Aulas de habilitação para a regência das escolas infantis, para as professoras que se destinem a estas escolas.

Este movimento de inclusão da formação de Educadoras de Infância em Escolas Normais, transformando-a numa especialização pós-formação para a docência no ensino primário, insere-se num movimento mais amplo de profissionalização, não consistindo numa particularidade da realidade portuguesa (Allen, 2017; Bethell, 2017; Dombkowski, 2002; Varga, 2000).

É ainda de referir que a integração da formação de educadoras nas Escolas Normais ou nas universidades, como nos EUA, foi acompanhada por uma maior exigência nos critérios de admissão, bem como por modificações no currículo, que passou a incluir disciplinas relacionadas com o estudo da criança e a psicologia (Dombkowski, 2002). Assiste-se, assim, à substituição de um currículo metodológico por um currículo de base científica, definido por Nóvoa (2000) como um currículo centrado nas ciências da educação e enquadrado pela psicologia.

No período da Ditadura Militar (1926-1933), as Escolas Normais criadas durante a 1.ª República são substituídas pelas Escolas do Magistério Primário (Decreto n.º 18646, de 19 de julho de 1930). As candidatas à profissão de professora de ensino infantil deveriam realizar o curso do *magistério primário elementar* e, uma vez concluído, frequentar o *curso do magistério primário infantil*, composto pelas seguintes disciplinas: Puericultura, Psicologia Infantil, Educação Física, Jogos Educativos e Arte de Educar. Mantém-se, assim, o currículo de cariz científico (Nóvoa, 2000), complementado com uma componente prática, a realização de um estágio.

A situação manteve-se nos primeiros anos do Estado Novo, período em que não se observaram grandes alterações ao nível da política educativa relativa à Educação de Infância (Ferreira; Mota; Vilhena, 2019b). Porém, em 1937, quatro anos após a aprovação da nova Constituição, no âmbito daquela que ficou conhecida como a Reforma Carneiro Pacheco, o ensino infantil oficial é extinto, tal como o curso de formação de professoras para este nível educativo. Aquelas que tinham a cargo as classes infantis foram integradas no quadro de pessoal docente, na qualidade de professoras do ensino primário (Gomes, 1977).

Apesar de um declínio na frequência de instituições de Educação de Infância (Gomes, 1977), fenómeno que poderá ter estado relacionado com a crescente dificuldade do acesso das mulheres ao mundo do trabalho (Pimentel, 2001) e da predominância da vertente assistencial, estas instituições continuaram a existir e a desenvolver-se, mantendo-se a necessidade de profissionais para assegurar o seu funcionamento. A sua formação passou, então, a ser promovida por iniciativa privada, embora algumas instituições beneficiassem de apoio financeiro por parte do Estado.

Em janeiro de 1937 é fundada, em Coimbra, a Escola Normal Social. Criada por iniciativa do médico Bissaya Barreto (1884-1974) e integrada numa obra mais vasta de proteção à maternidade e à infância, a Obra de Proteção à Grávida e à Criança (OPCG), esta escola destinava-se à formação de Assistentes Sociais e de Enfermeiras Puericultoras Visitadoras da Infância (Martins, 2009). No que diz respeito a estas últimas tratava-se de uma formação polivalente que as habilitava para o desempenho de diversas funções, entre as quais a de educadora de infância. O plano de estudos incluía disciplinas oriundas de diferentes áreas do saber, designadamente das Ciências Sociais (e.g. Sociologia, Economia Política), das Ciências da Educação (e.g. Pedagogia Experimental, Psicopedagogia) ou Medicina (e.g. Psiquiatria), bem como disciplinas relacionadas com o funcionamento do Estado corporativo e a Doutrina Social Católica (Ferreira; Mota; Pinto, 2019). É, portanto, evidente, uma preocupação com a preparação das futuras Enfermeiras Puericultoras Visitadoras da Infância nos domínios do cuidar e do educar da criança, mais consentânea com a ideia, vigente à época, da necessidade de uma educação científica da criança. Tal explica, aliás, a crescente preferência pelo método Montessori, em detrimento da pedagogia Froebeliana, em Portugal (Ferreira; Mota; Vilhena, 2019a).

Seis anos mais tarde, em fevereiro de 1943, inicia-se, em Lisboa, o Curso de Didática Pré-Primária pelo Método João de Deus (Gomes, 1977). Um dos fatores que conduziu à criação deste curso, o primeiro destinado exclusivamente à formação de educadoras de infância em Portugal (Cardona, 2008), foi a constatação, pelos elementos da Associação de Jardins Escola João de Deus, da quase total inexistência, no nosso país, de profissionais qualificadas para trabalhar neste nível de ensino, nomeadamente nos Jardins-Escolas geridos pela Associação (Carvalho, 1991).

Tratava-se, neste caso específico, de divulgar o que se entendia ser um modelo português de Educação de Infância (Ferreira; Mota; Vilhena, 2019b), através de um curso de curta duração (com pouco mais do que um semestre). Este era composto pelas seguintes disciplinas: História da Educação em Portugal, Pedologia, Orgânica Escolar e Metodologia da Arte de Ensinar, o que nos leva a considerar que seria um currículo predominantemente metodológico (Nóvoa, 2000). Concluída a formação teórica, as futuras educadoras realizavam um estágio, cuja duração podia ir até um ano (Carvalho, 1991).

Tal como anteriormente referido, a partir da década de 40 do século XX, assiste-se a uma valorização da função educativa da Educação de Infância, a que se associa, a partir dos anos 60, a ênfase na função compensatória deste nível educativo (Vilhena; Ferreira; Mota;

2024), à semelhança do que aconteceu noutros países (e.g. Beatty, 1995; Prochner, 2000; Rose, 2010).

A transformação ao nível do discurso é acompanhada por um aumento significativo da procura, a partir da década de 50, de instituições de Educação de Infância. Entre os anos letivos 1950-51 e 1959-60, o número de instituições quase que duplica (passa de 94, em 1950-51, para 177, em 1959-60), assistindo-se a um aumento ainda mais expressivo no número de crianças inscritas, que passa de 1954 para 6126 (Gomes, 1977). Tal aumento está também relacionado com a crescente entrada de mulheres no mundo do trabalho, impulsionada pelo desenvolvimento dos serviços, a guerra colonial e a emigração (Ferreira, Mota, Vilhena, 2019b).

A transformação dos discursos sobre a educação de infância e o aumento da procura foram dois aspetos que se conjugaram para, por um lado, se difundir a ideia de que a educação das crianças mais pequenas deveria ser assegurada por pessoas devidamente habilitadas para o efeito e, por outro, face a essa “exigência”, a necessidade de se formar profissionais devidamente habilitadas (Ferreira, Mota, Vilhena, 2019b). Foi precisamente a essa necessidade que Maria Teresa Andrade Santos e Maria Ulrich procuraram dar resposta, através da criação do Instituto de Educação Infantil e da Escola de Educadoras de Infância, respectivamente. Embora privadas, estas escolas eram subsidiadas pelo Estado, o que pode ser interpretado como um indicador da importância crescente atribuída à Educação de Infância e, mais particularmente, à formação das profissionais.

A intervenção do Estado cingia-se, porém, ao apoio financeiro, não existindo qualquer determinação legal sobre a forma como se devia estruturar a formação.

A FORMAÇÃO DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (1954-1974)

As criadoras das primeiras escolas de educadoras de infância tiveram um elevado grau de autonomia na definição do plano de formação (Cardona, 2008). Não é, portanto, surpreendente que este tenha sido marcado pelas características pessoais e pelo percurso de vida das suas criadoras, introduzindo-se, assim, um elemento diferenciador, como é evidenciado na fala de uma das entrevistadas:

Fui fazer umas férias em Sesimbra e encontro uma prima minha que era educadora (...). Ela disse que era educadora (...) na João de Deus. (...). Ela começou contar, os meninos, isto e aquilo, que era muito giro (...). E eu comecei a entusiasmar-me com aquilo e ela disse logo “olha, há três escolas, a João de Deus, mas não vás para a João de Deus porque aquilo é uma coisa... depois há a Maria Ulrich e a Mitza”, ela explicou-me tudo, “mas, das colegas que eu conheço, gosto mais da Mitza, são assim mais criativas”. (E1)

A Mitza era Maria Teresa Andrade Santos, personalidade que pode traduzir a mulher moderna no quadro político do Estado Novo. Ela pode bem simbolizar a mulher ativa e criativa que sabia ser protagonista agindo dentro de uma sociedade conservadora sem romper com o quadro de valores enquadrados pelo regime então vigente.

Maria Teresa Andrade Santos nasceu em Lisboa, em 1918, no seio de uma família tradicional. Filha de um conhecido médico, Mitza, apelido pelo qual era conhecida, frequentou o Instituto de Serviço Social, onde revelou, desde logo, interesse pela Educação de Infância. Na sua tese de conclusão de curso, apresentada em 1940, já abordava essa temática.

Após concluir a formação, realizou estágios em diversas instituições de educação de infância, tanto em Portugal (e.g. Ninho dos Pequenitos, instituição integrante da OPGC), quanto no estrangeiro, nomeadamente na Escola de Jardineiras “Les Heures Claires”, em Paris.

Em 1948, fundou o jardim de infância *O Beiral* e, no ano seguinte, partiu para os EUA, com uma bolsa concedida pelo Departamento de Estado do governo norte-americano, com o objetivo de aprofundar a sua formação na área da educação de infância.

Católica praticante, auxiliar do Patriarcado e membro da União Noelista Portuguesa, Mitza pertencia às elites do regime do Estado Novo. Foi graduada da Mocidade Portuguesa, responsável pela *Páginas das Lusitas*, uma secção do boletim mensal desta organização, e colaboradora da revista *Menina e Moça*.

Era, pelo que podemos depreender não só da análise do seu trabalho, mas também pelas falas das alunas, uma pessoa multifacetada, com uma marcada “sensibilidade artística e estética” (E5), aliada a uma notável criatividade:

Era uma pessoa de uma criatividade (...) era uma poeta, fazia contos para as crianças que eram publicados por aí, sobretudo nas revistas da Mocidade Portuguesa, a que ela e a irmã estavam muito ligadas. (...) a Mitza fazia ilustração muito boa e fazia histórias e textos educativos. (...) a Mitza também tocava, tocava piano, tocava acordeão. (E4).

A criatividade que a caracterizava como se pode depreender das palavras acima transcritas e também dos múltiplos trabalhos realizados ao longo da sua vida, desde a ilustração à publicação de livros de poesia (e.g. *Romagem*, 1944; *Manta de Farrapos*, 1946), tornou-se também imagem de marca do Instituto de Educação Infantil.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: OBJETIVOS E PÚBLICO-ALVO

A análise de uma notícia, publicada no jornal católico *Novidades*, em que se anuncia a abertura do Instituto de Educação Infantil, permite-nos compreender os objetivos subjacente à sua criação:

Este Instituto (...) começará a funcionar, a partir de Novembro, na Rua de São Bento, 39-1º, com estágios na Escola Infantil “O Beiral”, proporcionando à rapariga um aperfeiçoamento moral e técnico que lhe vai permitir assumir conscientemente as responsabilidades de Educadora Infantil, bem como uma formação especializada em ordem a qualquer vocação maternal, pois lhe dará: visão equilibrada e atual do problema pedagógico, compreensão mais profunda da criança e ensejo de valorização profissional. (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1954, p. 1)

Neste excerto é clara a dupla função da formação, formar educadoras e mães, presente, aliás, desde a fundação das primeiras escolas (e.g. Bakker, 2017; Bethell, 2017; Nawrotzki, 2017).

Em consonância com o ideário do Estado Novo e, em particular, com o papel atribuído à mulher no seio da sociedade, esta era uma profissão considerada adequada para as raparigas da burguesia - “a minha família era uma família muito tradicional, até achou bonito que uma menina fosse tratar de meninos, (...) era bonito, era adequado” (E4). Enquanto algumas alunas exerceram a profissão, para outras a passagem pelo Instituto constituiu, de facto, uma preparação para a maternidade, uma ocupação adequada num tempo de espera entre o final do ensino secundário e o casamento:

Havia muitas colegas que estavam ali que eram de famílias de bem, sonantes, daquelas que quando a gente chega diz “ah, tu és não sei quantos, és a filha de não sei quem, e tal”, aquela coisa assim e que algumas nem iam trabalhar, não era essa a ideia. Casar e aquilo era um curso e até para educar melhor os filhos. (E1)

Tratando-se de uma instituição privada, a sua frequência implicava o pagamento de uma mensalidade. Esse facto, por si só, limitava o acesso a este curso a uma certa elite social e intelectual, mulheres “com uma certa cultura, uma certa capacidade de achar graça àquele ambiente, de se integrar” (E4), ou seja, de aderir ao plano de formação desta escola.

Note-se que, mesmo quando integrada nas Escolas Normais estatais, as exigências em termos de formação prévia, que no caso do Instituto eram, inicialmente, de nove anos de escolaridade (5.º ano do curso dos liceus), passando, posteriormente, para onze (7.º ano do curso dos liceus), limitaram o acesso a esta profissão (Allen, 2017).

PLANO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Com a duração de dois anos, seguidos de um ano de estágio, o plano de estudos do curso estava estruturado em torno de seis áreas - *Formação Doutrinária, Psicopedagogia, Enfermagem, Educação Estética, Educação Física e Formação Social* - cada uma composta por diversas disciplinas.

Tratava-se de um currículo centrado no polo científico (Nóvoa, 2000), ou seja, composto por disciplinas da área das Ciências da Educação, complementado com disciplinas de outras áreas. Note-se a semelhança com o currículo seguido na formação de Enfermeiras Puericultoras Visitadoras da Infância, na Escola Normal Social de Coimbra. Tal indicia uma crescente valorização da dimensão educativa, em detrimento de uma visão mais assistencialista, que predominou até à década de 40 (Cardona, 1998; Vilarinho, 2011; Vilhena; Ferreira; Mota, 2024).

Como referiu uma das participantes (E3), era é um curso “muito completo”, em que se procurava dar “uma perspectiva do que era importante naquelas idades”, abrangendo as

diferentes dimensões do desenvolvimento – intelectual, físico e emocional – numa abordagem alinhada com o ideário da Educação Nova, centrada na educação integral da criança:

“coisa que a Mitza sempre nos exigia era que nos planos tínhamos de ter sempre uma atividade de cada área, todos os dias (...) tínhamos de ter o equilíbrio de todas as áreas de desenvolvimento da criança” (E2)

Como anteriormente referido, cada uma das áreas era composta por diferentes disciplinas. Na *Formação Religiosa* eram incluídas as disciplinas de *Formação Cristã da Criança*, *Religião* e *Filosofia* (Branco, 1957). Em consonância com o ideário educativo do Estado Novo, mas também com os valores pessoais de Mitza, esta era, como nos explica uma das participantes, uma escola “de cariz cristão e (...) tinha como base a doutrina cristã da Igreja” (E6). A presença do ensino da religião era forte e bem intenso.

Quem dava modelos era a Teresa Navarro, para a educação cristã, que não era aquele modelo tradicional, da oração (...) era chamar, aproveitar todos os momentos para chamar a criança, dar à criança aquela componente que é Deus que dá isto e chamar a atenção para os factos (...) fazer sentir a existência de Deus a cada momento nas crianças. (E6)

Maria Teresa Navarro (1906-1994), que havia sido professora de Religião Moral da Mitza, no Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho, e que também pertencia às Auxiliares do Apostolado e à União Noelista Portuguesa, foi responsável, durante grande parte do período de funcionamento da escola, pela lecionação da disciplina de *Formação Cristã*. Descrita como conservadora, “uma personagem máscula, vigorosa, intensa e assustadora” (E3), cuja presença intimidava algumas alunas, o seu principal objetivo era preparar as futuras educadoras para realizarem a formação cristã das crianças.

Na disciplina de Filosofia parece ter-se seguido um caminho bastante diferente. Tanto o Padre Honorato Rosa, “um filósofo da pessoa, do Gasset” (E3), como Miranda Santos, também padre na altura em que lecionou no Instituto - “uma brisa que aparecia no deserto (...) um homem fora do vulgar, muito simpático, muito aberto, muito informal” (E6) - foram professores que marcaram as alunas que com eles conviveram, quer pela sua postura, quer por terem facilitado o acesso a um conjunto de obras e de autores pouco comuns na altura: “O Padre Honorato Rosa (...) era uma pessoa extraordinária, que nos abriu para uma liberdade (...) quem é que naquele tempo falava da Simone de Beauvoir, do Camus, do Satre?” (E5). Cada um a seu jeito, apontava para interpelações que fugiam ao ambiente conservador que caracterizava o ensino em Portugal sob o regime ditatorial.

O Miranda dava aulas, isto é uma originalidade, Currículo Filosófico... era qualquer coisa... Cultura Filosófica? Eu tinha tido Filosofia com uma professora que ela só lia os textos e a gente decorava, o que é que dizia o outro, o outro e mais nada (...). Com ele era, fazia perguntas, questionava... eu adorei aquilo. Depois comecei a gostar dele, fascinava-me. Não participava tanto às vezes como nas outras aulas... havia ali qualquer coisa que..., mas fascinava-me porque ele questionava, portanto, ele ajudou-me a fazer reflexão, ajudou-me a pensar. No fundo acho que era esse o grande objetivo, porque ele era padre, mas de religião, nada.

Tratava-se, essencialmente, de promover a aquisição de uma cultura geral sólida e, simultaneamente, de estimular a reflexão crítica sobre a realidade. Estes são elementos essenciais do processo de construção de um professor reflexivo (Nóvoa, 1992) ou, neste caso concreto, de uma educadora reflexiva, capaz de refletir sobre a sua prática. Esta era, aliás, uma dimensão presente ao longo de toda a formação, tal como era protagonizado por Mitza:

Ela incutiu-nos esta ideia (...) “se uma coisa não corre bem tenho sempre que perguntar o que é eu não fiz que podia ter feito” (...) e isto dá-nos uma capacidade de autoanálise e de análise dos nossos comportamentos educativos muito grande. (E4)

A aquisição de conhecimento científico sobre a criança, sobre o seu desenvolvimento e as suas características, assim como de estratégias a utilizar na sua educação, era outra componente importante da formação. É nesse sentido que surgem, no plano de estudos, disciplinas que podemos situar na área de Psicopedagogia e cuja finalidade seria proporcionar conhecimentos teóricos sobre a criança em idade pré-escolar (e.g. *Psicologia Geral*, *Higiene Mental*, *Psicologia Infantil*), assim como sobre as metodologias a utilizar na sua educação (e.g. *Técnica Pedagógica*, *Métodos de Ensino*, *Ciência de Observação*).

As disciplinas da área da Psicologia, tal como as de outras áreas, eram lecionadas por professores que exerciam outras atividades profissionais: “nós não tínhamos professores residentes (...) os professores iam lá dar aulas, mas aquela não era a atividade principal deles” (E9). Os conteúdos incluíam o estudo das diferentes etapas do desenvolvimento infantil, designadamente das teorias de Piaget (E1, E2, E7).

Maria Irene Leite Costa (1911-1996), uma das docentes das disciplinas da área da Psicologia, fez a sua formação no Instituto Jean Jacques Rousseau, sendo, portanto, conhecedora da obra deste autor (Vilhena; Mota; Ferreira, 2016) o que poderá explicar a sua presença no currículo. Note-se que as teorias de Piaget só foram incorporadas na Educação de Infância em meados da década de 60 (Varga, 2000).

Às disciplinas de Psicologia juntavam-se as disciplinas da área pedagógica lecionadas nos primeiros cursos por Ana Isabel Pindela, que esteve na origem da Escola de Educadoras Paula Frasinetti, criada no Porto, em 1963, e pela Mitza. As alunas que frequentaram a escola nas décadas de 60 e 70 referem que, nessa altura, era a Mitza a responsável pela leção dessas disciplinas: “as técnicas pedagógicas, não sei se se chamava assim, talvez Pedagogia Infantil, essas cadeiras eram dadas pela própria Mitza” (E2).

Nessas aulas eram apresentados diferentes modelos pedagógicos, tendo em comum a sua filiação no movimento da Educação Nova, entre os quais se destacam os modelos propostos por Montessori (E4, E5, E7, E8, E10), Claparède (E4) e Decroly (E5, E7, E8). Tudo indica que aqui o ensino era mais informativo:

Na Pedagogia era mais teórico, dava-nos as diferentes correntes e isso tudo e depois, era assim, eu acho que ela nunca defendeu que as pessoas deviam ter um modelo pedagógico na cabeça, seguir aquele modelo. Deviam perceber e integrar os diversos modelos, o que achavam que era mais adequado à criança, ao grupo que tinham (E6)

Este tipo de abordagem, centrada no desenvolvimento integral e natural da criança, na recusa de um currículo estandardizado e na consequente defesa da adequação da ação educativa à criança e ao grupo, tem origem no movimento da educação progressista, de que Dewey foi um dos principais representantes e, mais concretamente, no que diz respeito à educação de infância, no trabalho realizado por Marietta Johnson (1864-1938). Refira-se a semelhança entre as ideias defendidas pela Mitza e as da educadora norte americana Margaret Naumburg (1890-1983) que, influenciada justamente pela pedagogia progressista de Marietta Johnson, acreditava que o desenvolvimento infantil era demasiado complexo e variado e que, por este motivo, a utilização de um método único não seria favorável ao desenvolvimento individual de cada criança (Gutek; Gutek, 2020). Como Mitza realizou um estágio nos Estados Unidos é bem possível que tenha aí tido contato com estas ideias.

Outro elemento central da proposta pedagógica de Mitza, responsável pela docência de algumas disciplinas da área da psicopedagogia era a valorização da atividade lúdica, elemento central da pedagogia da Educação Infância: “Ela [a Mitza] achava que a atividade lúdica, a atividade lúdica e de certo modo a expressã (...) a expressão e a ludicidade eram a base” (E8).

As expressões assumiam um lugar central no projeto pedagógico do Instituto de Educação Infantil, o que possivelmente terá contribuído para a percepção das educadoras formadas nesta escola como as mais criativas, face àquelas formadas noutras instituições. Para além das disciplinas acima mencionadas, o *estúdio* da Mitza, onde trabalhava e lecionava algumas aulas, era um espaço privilegiado de desenvolvimento da imaginação e da criatividade, e, sobretudo no 1º ano do curso, de experimentação:

Outra coisa que nos deu também uma grande bagagem foi aquele estúdio que a Mitza tinha, primeiro porque fizemos todas as atividades, todas as colagens e barros, tudo o que nós tínhamos que fazer com crianças, passámos por todas as atividades, e depois a Mitza, como era muito dotada também, também era muito exigente. Eu lembro-me que a Mitza tinha um armário com umas prateleirinhas onde tinha as folhas todas de papel de lustro, todas por tons, tudo ali arrumadinho. (...). Também outra coisa que nunca fazíamos, que é uma barbaridade agora, é que nunca fazíamos desenhos para os meninos, fazíamos ou coisas geométricas, formas geométricas com papel de lustro, encaixe e essas coisas, ou se fazíamos alguns tipos de livros, para um centro de interesse ou não sei quê, arranjávamos revistas velhas para recortar, nunca eram aqueles desenhos porosos. Mal de nós se aparecesse lá alguma com aqueles desenhos e fichas e essas coisas, não existia nada disso, era tudo muito criatividade, sempre. (E2)

Refira-se que a prática de colocar as futuras educadoras a realizar as atividades que, mais tarde, iriam propor às crianças, não consistia propriamente em uma originalidade (Lascarides; Hinitz, 2000; Prochner, 2017), contudo os objetivos subjacentes à realização desta atividade são profundamente diferentes. Não se tratava de aprender a fazer, através da realização de atividade práticas, como acontecia nas primeiras instituições de formação (Guteck, Guteck, 2020; Prochner, 2017), mas sim de realizá-las para compreender melhor a criança:

Ele [Nikias Spakinakis, professor de expressão plástica] punha-nos perante a situação, entretanto tinha falado muito do que era a experiência da pintura, que é uma experiência extraordinária, e a gente percebia, o medo inicial e depois o desafio que era a cor (...), mas ele não intervinha, punha-nos em situação, porque só assim é que a gente percebe melhor, ou percebe, o que é uma criança perante um desafio. (E3)

A expressão plástica fazia parte integrante da educação estética, que englobava ainda a música e a expressão dramática:

Eu acho que nenhuma escola da época (...) teve essa sorte que nós tivemos de ter a expressão dramática com a Madame Shau, a musical com a Olga Violante, tinha aprendido tudo com o Villenes que era suíço, músico da educação de infância (E3).

O intuito era a formação de uma educadora criativa: “A grande revolução foi a plástica e o desenho (...) era mesmo muito criativa, e era isso que a Mitza queria, um educador criativo” (E4).

Os cuidados com o corpo não eram descurados, nem a atenção ao desenvolvimento físico da criança, existindo um conjunto de disciplinas (e.g. *Anátomo-fisiologia, Técnica de Enfermagem, Higiene Infantil*), lecionadas por médicos e enfermeiras, relacionado com a dimensão do cuidar.

Outro aspeto bastante valorizado era a colaboração com as famílias, assim como com o que era designado de *forças vivas do meio*, aspeto que era trabalhado nas disciplinas da área da *Formação Social*:

havia outra cadeira, que eu não sei se tinha este nome, que era de Ação Social, acho que o nome não é bem, mas não importa, que era a Dr.^a Palmira, ela era do Algarve, não me lembro do resto do nome, só me lembro disso e lembro-me de ela ter dito, entre várias coisas, isso é que me ficou, que uma coisa essencial para se trabalhar em qualquer sítio era colaborar, procurar e colaborar com as forças do meio, ela chamava as forças vivas do meio, o que é um princípio essencial (E7)

A criança, centro da educação, era percepcionada como um todo, inserida num meio social específico, que também importava conhecer: “foi sempre numa atitude de primeiro ver o que é a criança, o que é que a criança, o que é este ser física, intelectualmente, etc., socialmente, integrado ou não na família” (E3). Este era um tema recorrente na formação das assistentes sociais no Instituto de Serviço Social (Silva, 2017) que a Mitza frequentou.

Mais tarde, na década de 60, é introduzida uma nova prática, o estudo sociológico de uma comunidade ou, no caso particular que nos foi relatado, de um bairro:

No primeiro ano também fazíamos uma coisa que eu acho muito interessante que era: uma manhã por semana nós íamos para o bairro de Campo de Ourique, divididas por grupos, por várias áreas (...) mas não era com vista educativa (...) era conhecer a sociedade e as várias vertentes que compõem um bairro como Campo de Ourique (...). Havia o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, havia os bombeiros, as escolas, as lojas, portanto, o que é que se pretendia? Que nós entrássemos na comunidade e percebêssemos que o trabalho educativo não pode ser desligado da comunidade onde se insere.

Esta transformação é semelhante à que ocorre no ensino do Serviço Social, noutros países, fruto de orientações emanadas das organizações internacionais do Serviço Social, não tendo, contudo, apesar da opinião favorável do ministro da Educação Nacional, Leite Pinto, obtido a concordância da Câmara Corporativa, pelo que não foi possível integrá-lo, no período do Estado Novo, na formação das assistentes sociais em Portugal, que continuará a ter por base o pensamento teológico e a Doutrina Social da Igreja (Martins, 2009), mais concordantes com o ideário político do regime. Não deixa de ser curioso que seja numa escola dirigida por uma mulher católica praticante, Auxiliar do Patriarcado, e defensora do regime, que surja esta nova forma de pensar a formação na área social. Tal será fruto de uma menor intervenção do Estado no campo da formação das educadoras de infâncias e, conseqüentemente, da maior liberdade concedida às diretoras das escolas na definição do currículo, aspeto já referido por Cardona (2008).

A formação no Instituto era complementada com a realização de estágios, realizados em diferentes contextos (e.g. hospitais, creches, jardins de infância). Uma preocupação da Mitza, talvez devido não só à sua formação religiosa, mas também ao facto de ter iniciado a sua vida profissional como assistente social, era proporcionar às alunas, *filhas da burguesia* (E4), o contato com realidades sociais diferentes, algumas das quais possivelmente desconheceriam. Como testemunha uma educadora:

havia estágios que eram feitos em contextos diferentes, uns nuns jardins de infância que eram pagos, obviamente, na altura, outros da Segurança Social ou ligados à Igreja e crianças de bairros, eu, por exemplo, lembro-me de ter estagiado na Curraleira e, além disso, havia também estágios obrigatórios para todas nos hospitais (Educadora 7)

Os estágios eram também o momento em que as alunas punham em prática os conhecimentos adquiridos no Instituto, em que se reforçava a interdisciplinaridade e se promovia a reflexão:

a primeira semana era só de observação [estágio do 1º ano], a gente andava ali a ver, a ver, e a tirar apontamentos daquilo que via (...) para depois discutirmos o que vimos. (...) era muito de observação, de a gente ver, depois falar com as educadoras, no fim do dia ou assim, e ela dizer: “então, o que é que achaste? Tens alguma dúvida? O que é que viste? O que é que achaste?”. Pronto, “O que é que achaste interessante? O que é que...”. Assim essas coisas e depois, de vez em quando, ia a monitora, que falava com a educadora e conosco (...). No 2º ano já começava a ser um estágio mais consistente, não é? Já a gente sentia que fazia alguma coisa... Já ajudávamos, pronto, já ajudávamos naquilo que fosse preciso e depois a educadora normalmente falava conosco e dizia-nos o que é que tinha achado, se tínhamos feito bem, se tínhamos feito mal, ou se tínhamos feito alguma coisa que não devíamos ter feito e assim essas coisas, e explicava porquê, (...) e isto tudo a gente podia ir articulando com aquilo que íamos aprendendo, não é, inclusivamente até a fazer coisas com os miúdos.

Como se pode inferir pelo testemunho acima transcrito, os estágios realizados no 1º ano tinham como finalidade proporcionar um primeiro contato com o mundo do trabalho, servindo de base para os estágios do 2º e do 3º ano, nos quais já desenvolveriam atividades com as crianças.

Os estágios funcionavam também como mecanismo de seleção. A observação do comportamento das alunas, realizada pelas monitoras, permitia identificar aquelas que, por qualquer motivo, não tinham o perfil considerado adequado ao exercício da profissão. Quando tal acontecia estas eram convidadas a abandonar a escola, não lhe sendo possível concluir a sua formação, como nos explica uma das entrevistadas, na rememoração dos seus tempos de monitora no Instituto de Educação Infantil:

Dizíamos, abertamente, “achamos que não tens perfil por isto e isto”, que era baseado naquilo que a gente via quando ia aos estágios.

E a pessoa normalmente abandonava o curso?

Sim, sim. Nós nem permitíamos que (...) quer dizer, aí a democracia não era eu dizer “eu acho que não” e ficar, “não, desculpe”. Mas porque é que não? Porque a gente achava que as crianças é que eram as vítimas. Portanto, não podia ser, não podia ficar ao critério dela, que não concordava com a nossa avaliação, porque as crianças eram as vítimas.

Pode-se, assim, afirmar que o acesso à profissão era condicionado por dois fatores principais: o capital económico, determinante para ingressar numa instituição privada, e os critérios pessoais da Mitza, que, com base naquilo que considerava serem as características essenciais de uma educadora de infância, selecionava, entre as suas alunas, aquelas que poderiam concluir o seu processo de formação.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como principal objetivo a análise do processo de formação de educadoras de infância em Portugal, a partir do estudo de uma instituição específica, o Instituto de Educação Infantil. A análise realizada permitiu não só aceder ao currículo, mas também às práticas pedagógicas utilizadas na formação das educadoras nesta escola.

Com um currículo que podemos classificar como científico (Nóvoa, 2000), ancorado nas ciências da educação e complementado por um conjunto diversificado de disciplinas, oriundas de diferentes campos do saber (e.g. psicologia, medicina, serviço social), a principal finalidade desta escola era a formação de educadoras cultas, criativas e reflexivas, antecipando, assim, no que diz respeito a esta última dimensão, o conceito de “professor reflexivo” (Nóvoa, 1992).

Os nossos resultados revelam ainda a coexistência entre elementos conservadores, próximos do ideário político do regime, designadamente no que diz respeito ao ensino da religião, com uma certa abertura, visível nos conteúdos abordados por alguns professores ou nas transformações nas práticas pedagógicas na área da formação social. No que diz respeito ao modelo pedagógico, este é marcado pelo ideário da Educação Nova, bem como pela pedagogia progressista, fruto, possivelmente, da estadia de Mitza nos EUA.

Apesar de considerarmos que este trabalho representa um contributo para a história da Educação de Infância em Portugal, no período do Estado Novo, e, mais particularmente, para a história da formação das educadoras de infância, este cinge-se à análise do processo

de formação destas profissionais numa instituição específica. Consideramos, assim, que para além de permitir compreender o processo de formação de educadoras de infância no Instituto de Educação Infantil, abre caminho para outras investigações, designadamente para o estudo do processo de formação de educadoras de infância noutras escolas.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito dos Projetos UID/05739/2025, Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, <https://doi.org/10.54499/UID/05739/2025>, e UID/00460/2025, Centro de Estudos Interdisciplinares, <https://doi.org/10.54499/UID/00460/2025>.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Thomas. **Intercultural transfers and the making of the modern world, 1800-2000: Sources and context**. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2012.
- ALLEN, Ann Taylor. Children between public and private worlds: The kindergarten and public policy in Germany, 1840-present. In: WOLLONS, Roberta (org.). **Kindergarten & cultures: The global diffusion of an idea**. New Haven: Yale University Press, 2000, p. 16-41.
- ALLEN, Ann Taylor. **The transatlantic kindergarten: Education and women's movements in Germany and the United States**. Oxford: Oxford University Press, 2017.
- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, julho 2001.nat
- BAKKER, Nelleke. Happiness, play and bourgeois morality: The Early years of Froebel schooling in the Netherlands, 1858– 1904. In: MAY, Helen; NAWROTZKI, Kristen; PROCHNER, Larry (orgs.). **Kindergarten narratives on Froebelian education: Transnational investigations**. London: Bloomsbury Academic., 2017, p. 35-48.
- BEATTY, Barbara. **Preschool education in America: The culture of young children from the colonial era to the present**. New York: Yale University Press, 1995.
- BETHELL, Kerry. Froebelian teachers abroad: Implementing a modern Infant Education system in Colonial Wellington, New Zealand, 1906-25. In: MAY, Helen; NAWROTZKI, Kristen; PROCHNER, Larry (orgs.). **Kindergarten narratives on Froebelian education: Transnational investigations**. London: Bloomsbury Academic, 2017, p. 51-64.
- BRANCO, S. G. **Instituto de Educação Infantil: Uma interessante obra na preparação pedagógica de educadoras**. *Diário da Manhã*, Lisboa, 6 abril. 1957. p.8.
- CARDONA, Maria João. **Para a história da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial**. Porto: Porto Editora, 1997.
- CARDONA, Maria João. Contributos para a história do grupo dos profissionais de Educação de Infância em Portugal. **Interações**, ESE/IPSantarém, Santarém, v. 4, n. 9, p. 4-31, 2008.

- CARVALHO, António Ponces de. **Éléments pour l'histoire d'une école de formation des instituteurs de maternelle**. Lisboa: edição do autor, 1991.
- DOMBKOWSKI, Kristen. Kindergarten teacher training in England and the United States 1850-1918. **History of Education**, v. 31, n. 5, p. 475-489, 2002
- FELGUEIRAS, Margarida Louro; ROCHA, Juliana Martins da. Do modelo de formação de educadoras às práticas de educação infantil em Portugal na passagem do século XIX para o XX. **Revista de História e Historiografia da Educação**, ANUPUH/GT História da Educação, Curitiba, v. 5, n. 11, p. 7-35, agosto/dezembro 2022.
- FERNANDES, Rogério. Orientações pedagógicas das “Casas de Asilo da Infância Desvalida” (1834-1840). **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 89-114, março/2000.
- FERNANDES, Rogério. As Casas de Asilo da Infância Desvalida e a educação feminina. IN FERNANDES, Rogério; LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs.). **Para a compreensão histórica da infância**. Porto: Campo das Letras, 2006.
- FERREIRA, António Gomes; MOTA, Luís; PINTO, Rooney Figueiredo. “Façamos felizes as crianças da nossa terra”. As Casas da Criança, um programa (inovador) entre a assistência e a educação. In: PINTASSILGO, Joaquim; ALVES, Luís Alberto Marques (orgs.). **Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX**. Lisboa: Instituto da Educação, 2019, p. 305-337.
- FERREIRA, António Gomes; MOTA, Luís; VILHENA, Carla. Discursos sobre a emergência da Educação de Infância formal em Portugal (1880-1950). **Revista História da Educação**, v. 23, e85647, 2019a
- FERREIRA, António Gomes; MOTA, Luís; VILHENA, Carla. Panorama sobre a Educação de Infância em Portugal. In FERREIRA, António Gomes; MOTA, Luís (Orgs.). **Caminhos da Educação de Infância em Portugal: Políticas e perspetivas contemporâneas**. Santo Tirso: De Facto, 2019b, p. 15-74.
- GOMES, Joaquim Ferreira. **A Educação Infantil em Portugal**. Coimbra: Almedina, 1977.
- GUTEK, Gerald L.; GUTEK, Patricia A. **America's early Montessorians: Anne George, Margaret Naumburg, Helen Parkhurst and Adelia Pyle**. Cham: Palgarve Macmillan, 2020.
- INSTITUTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. *Novidades*, Lisboa, 21 outubro. 1954. p 1-3.
- KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LASCARIDES; V. Celia; HINITZ, Blythe F. **History of early childhood education**. New York: Falmer Press, 2000.
- LUC, Jean-Noël. **L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle: De la salle d'asile à l'école maternelle**. Paris: Belin, 1997.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. Para uma história da educação de infância em Portugal. **Saber (e) Educar**, n. 2, p. 21-26, 1997.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. A construção de um objeto do conhecimento histórico: Do arquivo ao texto – a investigação em história das instituições educativas. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 69-74, 2007.

- MEDA, Juri; VIÑAO, Antonio. School memories: Historiographical balance and heuristic perspectives. In: YANES-CABRERA, Cristina; MEDA, Juri; VIÑAO, Antonio (Eds.), **School memories: New trends in history of education**. Cham: Springer, 2017, p. 1-10.
- MONÇÃO, Vinicius. Debates sobre Jardins de Infância no Congresso de Instrução (Rio de Janeiro, 1883). **Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades**, Teresina, v. 2, n. 1, p. 44-67, jan./abr. 2020
- MARTINS, Alcina. 70 anos de formação em Serviço Social em tempos de ditadura e democracia: Da Escola Normal Social ao Instituto Superior Miguel Torga. **Interações**, ESE/IPSantarém, Santarém, n. 17, p. 21-44, 2009.
- MAY, Helen; NAWROTZKI, Kristen; PROCHNER, Larry (orgs.). **Kindergarten narratives on Froebelian education**: Transnational investigations. London: Bloomsbury Academic, 2017, p. 1-12.
- NAWROTZKI, Kristen. 'Such marvelous training': Grand Rapids, Michigan as a Kindergartening Centre, 1870-1905. In: MAY, Helen; NAWROTZKI, Kristen; PROCHNER, Larry (orgs.). **Kindergarten narratives on Froebelian education**: Transnational investigations. London: Bloomsbury Academic, 2017, p. 81-95.
- NÓVOA, António. Formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. A 'Educação Nacional' (1930-1974): Análise histórica e historiográfica. In ENCUESTRO IBÉRICO DE LA HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN, 1997, Zamora, **Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal**: Actas del ENCUESTRO IBÉRICO DE LA HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN, Zamora: SEHE, 1997, p. 175-203.
- NÓVOA, António. The teaching profession in Europe: Historical and sociological analysis. In: SWING, Elizabeth Sherman; SHIEWER, Jurgen; ORIVEL, François (orgs.). **Problems and prospects in European education**. Westport: Praeger, 2000, p. 45-71.
- PIMENTEL, Irene Flunser. **A cada um o seu lugar: A política feminina do Estado Novo**. Lisboa: Temas&Debates, 2011.
- PROCHNER, Larry. Tracing kindergarten as a travel idea. In: MAY, Helen; NAWROTZKI, Kristen; PROCHNER, Larry (orgs.). **Kindergarten narratives on Froebelian education**: Transnational investigations. London: Bloomsbury Academic, 2017, p. 1-12.
- PROCHNER, Larry. **A history of Early Childhood Education in Canada, Australia and New Zealand**. Toronto: University of British Columbia Press, 2009.
- RICOUER, Paul. **La mémoire, l'histoire, l'oubli**. Paris: Éditions du Seuil, 2000.
- ROSE, Elizabeth. **The promise of preschool**: From Head Start to universal pre-kindergarten. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- SCHREIER, Margrit. **Qualitative content analysis in practice**. London: Sage, 2012.
- SILVA, Teresa Rodrigues da. **A primeira escola de Serviço Social em Portugal**: O projeto educativo fundador e a configuração do campo do conhecimento (1935-1955). 2017. 354 f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Programa de doutoramento em Serviço Social, Universidade Lusíada de Lisboa. Lisboa, 2017.

- VARGA, Donna. A history of early-childhood-teacher education. IN PROCHNER, Larry; HOWE, Nina (orgs.), **Early childhood education and care in Canada**. Vancouver: UBC Press, 2000, p. 66-95.
- VILARINHO, Maria Emília. **Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- VILARINHO, Maria Emília. **Estado e terceiro sector na construção das políticas educativas para a infância em Portugal: o caso da EPE (1995-2010)**. 2011. 557 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Programa de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Minho. Braga, 2011.
- VILHENA, Carla; FERREIRA, António Gomes; MOTA, Luís. Para uma compreensão da lenta e inevitável evolução da Educação de Infância: Análise do discurso sobre a Educação de Infância no Estado Novo português (1933-1974). **Acta Scientiarum Education**, v. 46, n. 1, p. e68980, jun. 2024.
- VILHENA, Carla; MOTA, Luís; FERREIRA, António Gomes. Influências genebrinas em Portugal: Maria Irene Leite Costa e o estudo científico da criança. In: DÍAZ, José Maria Hernández (org.). **Influencias suizas en la educación española e ibero-americana**. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2016, p. 317-326.
- VINOVSIS, Maris A. **The birth of Head Start: Preschool education policies in the Kennedy and Johnson administrations**. Chicago: The University of Chicago Press, 2008.
- WESTBERG, Johannes. In the name of Froebel: Fundraising for Kindergartens in Sweden, 1900–45. In: MAY, Helen; NAWROTZKI, Kristen; PROCHNER, Larry (orgs.). **Kindergarten narratives on Froebelian education: Transnational investigations**. London: Bloomsbury Academic, 2017, p. 67-80.
- WOLLONS, Roberta (org.). **Kindergarten & cultures: The global diffusion of an idea**. New Haven: Yale University Press, 2000.

CARLA CARDOSO VILHENA é Professora Auxiliar na Universidade do Algarve e investigadora no Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD). Doutorada em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

E-mail: cvilhena@ualg.pt

ANTÓNIO GOMES FERREIRA é Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Professor Associado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coordenador do grupo “Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais”, do Centro de Estudo Interdisciplinares (CEIS20) da Universidade de Coimbra

E-mail: antonio@fpce.uc.pt

Declaração de disponibilidade de dados:

Os conjuntos de dados relacionados a este artigo estarão disponíveis mediante solicitação ao autor.

Recebido em: 15/04/2025

Aprovado em: 11/08/2025

Editora responsável: Patricia Weiduschadt

