

A FORMAÇÃO DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA EM PORTUGAL (1954-1977): UM OLHAR A PARTIR DAS MEMÓRIAS DE ALUNAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

António Gomes Ferreira – FPCEUC; GRUPOEDE, CEIS20, UC

Carla Vilhena – Ualg; GRUPOEDE, CEIS20, UC

Luís Mota - ESSE/IPC; GRUPOEDE, CEIS20, UC

1. INTRODUÇÃO

Apesar de se ter assistido, nas últimas décadas, a um interesse crescente pela história da educação de infância, os estudos acerca desta temática têm-se centrado na análise do processo de desenvolvimento e expansão deste nível educativo (e.g. FERREIRA; MOTA; VILHENA, 2019; GOMES, 1977), nas transformações nas políticas de educação de infância (e.g. CARDONA, 1997; VILARINHO, 2000), na emergência e desenvolvimento do grupo profissional dos educadores de infância (e.g. CARDONA, 2008) ou ainda, e esta tem sido a área com um maior desenvolvimento, na história de instituições ou modelos pedagógicos específicos (e.g. CASTANHEIRA, 2013; FERNANDES, 2000; FERREIRA; MOTA; PINTO, 2019; HENRIQUES, 2019; PESSOA, 2019; RODRIGUES, 2019). Pouca atenção tem sido dada à história da formação de educadoras de infância, tema sobre o qual incide o presente trabalho. Mais concretamente, pretendemos contribuir para um maior conhecimento da história da formação de educadoras de infância, no nosso país, no período compreendido entre 1954 e 1977, designadamente ao nível dos métodos pedagógicos e das práticas pedagógicas utilizadas no seio das instituições de formação de educadoras de infância, a partir da análise de memórias de ex-alunas de uma das primeiras escolas de educadoras de infância criadas em Portugal, o Instituto de Educação Infantil.

A opção pelo ano de 1954 como limite temporal inferior deve-se ao facto de corresponder ao ano em que foram criadas as duas primeiras escolas destinadas exclusivamente à formação de educadoras de infância em Portugal: a Escola de Educadoras de Infância, criada por Maria Ulrich, e o Instituto de Educação Infantil,



fundado por Maria Teresa Andrade dos Santos. A tal não será alheio o facto de esta ser a década em que se começou a assistir a um aumento na procura do ensino pré-escolar: entre os anos letivos 1950-51 e 1959-60, o número de instituições quase que duplica, assistindo-se a um aumento ainda mais surpreendente no número de crianças que as frequentam, que passa de 1954 para 6126 (GOMES, 1977).

A crescente procura de instituições de educação de infância poderá ter tido origem, por um lado, numa maior preocupação com a forma como as crianças mais pequenas eram educadas, preocupação esta que seria acompanhada por uma mudança gradual na forma como este nível de ensino era entendido, designadamente ao nível das funções que lhe eram atribuídas pela sociedade. Uma visão predominantemente assistencialista da educação de infância, cuja principal finalidade seria o acolhimento de crianças de classes sociais mais desfavorecidas durante o período de trabalho das mães, e que predominou durante as primeiras décadas do Estado Novo, é progressivamente substituída pela lógica que contempla instituições com um carácter educativo, cuja frequência beneficiaria todas as crianças, independentemente da sua classe social (VILHENA, 2002). Mais concretamente, a perceção da importância da ação educativa nas primeiras idades, não uma educação baseada no senso comum e nos saberes transmitidos de mulher para mulher (e.g. mães, vizinhas, amigas), mas sim no conhecimento científico que vinha sendo produzido sobre a criança, a par com o reconhecimento, sobretudo a partir dos anos 60, do papel que a educação poderia ter no combate às desigualdades e na promoção do sucesso escolar, ou seja, como base de construção de uma sociedade meritocrática, são alguns fatores que contribuem para que a educação de infância formal se expanda, e, inclusivamente, seja defendida a sua universalização (VILARINHO, 2000).

A ênfase crescente na função educativa das instituições de educação de infância está, por sua vez, intimamente relacionada com as novas exigências que se colocam relativamente à formação das profissionais responsáveis pela educação das crianças mais pequenas. Se até meados dos anos 40 do século XX, o foco era colocado nas qualidades pessoais, tais como a paciência e o carinho, no período pós-II Guerra Mundial, a necessidade de uma formação especializada, a aquisição de conhecimentos ao nível da psicologia e da pedagogia, começa a ser cada vez mais invocada por aqueles que defendem o desenvolvimento deste nível educativo (VILHENA, 2002).

As palavras proferidas, em 1958, pelo então Subsecretário da Educação, Baltasar Rebelo de Sousa, na inauguração oficial das novas instalações do Instituto de Educação Infantil e da Escola “O Beiral”, ilustram bem esta mudança de atitude:

Empenhado em recuperar atrasos que vinham de longe em outros setores da educação, ninguém estranhará que nada mais tenha podido fazer neste domínio. Havia, antes de tudo, de preparar pessoal técnico adequado em número suficiente. Vamos nesse caminho e, graças à compreensão que se generalizada da importância da educação da



criança neste período da vida, vemos alargar-se progressivamente a rede deste ensino. (A DEMISSÃO, 1958, p. 3)

É neste contexto que surgem, na década de 50, as primeiras instituições dedicadas exclusivamente à formação de educadoras de infância em Portugal. Em 1954, entram em funcionamento, na cidade de Lisboa, o Instituto de Educação Infantil e a Escola de Educadoras de Infância, criadas, respetivamente, por Maria Teresa Andrade dos Santos e Maria Ulrich e, mais tarde, em 1963, são criadas, em Coimbra, a Escola de Educadora de Infância de Nossa Senhora da Anunciação, e no Porto, a Escola de Educadoras de Infância Paula Frasinetti (GOMES, 1977). Nestas instituições formaram-se as primeiras gerações de educadoras de infância portuguesas, tendo, muitas delas, desempenhado um papel fundamental no desenvolvimento da educação de infância no nosso país. São precisamente os métodos e as práticas pedagógicas utilizadas no processo de formação de profissionais de educação de infância, no seio de uma destas escolas, o Instituto de Educação Infantil, que constituem o nosso objeto de análise.

2. METODOLOGIA

O principal objetivo deste trabalho é compreender o processo de formação de educadoras de infância no Instituto de Educação de Infantil, desde a sua criação até ao seu encerramento (1954-1977), focando-nos num aspeto específico, os métodos e as práticas pedagógicas adotadas no seio desta escola. Tal só se torna possível através de uma rememoração do passado (RICOEUR, 2000), ou, neste caso concreto, de uma rememoração da vida escolar nesta instituição, razão pela qual optámos pela entrevista como método de recolha de dados. Foram, assim, entrevistadas dez educadoras de infância, seis das quais frequentaram o instituto na década de 50, duas na década de 60 e duas na década de 70. No momento da entrevista, a maioria das participantes estava aposentada (apenas uma continuava ainda a desempenhar funções nesta área), tendo as entrevistas incidido sobre: 1) a trajetória biográfica, familiar e pessoal; 2) a experiência enquanto alunas do Instituto de Educação Infantil; 3) o percurso profissional. Este último bloco de questões permitiu-nos aceder à experiência enquanto docentes do Instituto de quatro das entrevistadas, e, conseqüentemente, às narrativas acerca da formação num período mais longo, a partir da mesma voz e a partir de diferentes papéis, a de aluna e de docente.

No processo de análise dos dados obtidos através da realização das entrevistas recorreu-se à análise de conteúdo qualitativa (SCHREIER, 2012). Procedemos, assim, numa primeira fase, à identificação de um conjunto de categorias e subcategorias, realizando, posteriormente, uma análise comparativa inter e intra-categorias dos segmentos de textos colocados em cada uma delas. Assumimos, na nossa análise, que a memória é por natureza seletiva e subjetiva e, por esse motivo, temos consciência que a narrativa produzida pelas educadoras corresponderá não a um retrato do real, mas a uma rememoração do passado (RICOEUR, 2000). Pensamos, contudo, que apesar de não nos poderemos esquecer dos processos de memorização e a rememoração que estão subjacentes à narrativa de cada uma das participantes (FERREIRA e MOTA, 2013), os dados obtidos nos permitem aceder ao modelos e as práticas pedagógicas utilizadas, no Instituto de Educação Infantil, na



formação das educadoras de infância, possuindo ainda a vantagem de permitir aceder a detalhes do quotidiano que raramente são objeto de registo escrito.

3. A FORMAÇÃO DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (1954-1977)

Apesar de, na década de 50, e sobretudo a partir do momento em que foram criadas as primeiras escolas destinadas à formação de educadoras de infância, existir uma maior preocupação, por parte dos responsáveis políticos pela área da educação, com a certificação das educadoras de infância, no que diz respeito ao funcionamento dos cursos as instituições possuíam uma larga margem de liberdade. Como afirma Cardona (2008) “os princípios pedagógicos e características estruturais a que os cursos devem obedecer continuaram (...) sem ser claramente definidos pelo Ministério da Educação” (p. 10).

A ausência de uma definição clara, por parte das entidades oficiais, dos princípios pedagógicos e da estrutura dos cursos permitiu que a responsáveis pela criação das escolas de formação de educadoras de infância, que iniciaram o seu funcionamento nos anos 50, Maria Ulrich e Maria Teresa Andrade dos Santos, tivessem tido a possibilidade de conceber um curso à sua medida, ou seja, desenhar um plano de estudos, definir conteúdos, métodos e prática educativas com uma quase total liberdade, modelado de acordo com a sua conceção de infância, de educação de infância, e, como não poderia deixar de ser, que permitissem a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das competências que consideravam que qualquer boa educadora deveria possuir. Uma vez que as características pessoais e, mais do que isso, o próprio percurso de vida, quer pessoal, quer profissional, tem influência na forma como se encara e se constrói a realidade, iniciaremos este ponto com uma breve biografia da fundadora do Instituto, Maria Teresa Andrade dos Santos, passando, em seguida, para a análise dos métodos e das práticas educativas utilizadas na formação de educadoras de infância no Instituto de Educação Infantil, principal objetivo do presente trabalho.

3.1. MARIA TERESA ANDRADE DOS SANTOS: UMA BREVE BIOGRAFIA

Maria Teresa Andrade dos Santos, conhecida entre amigos e alunas por Mitza, pertencia a uma família tradicional lisboeta. Filho de um médico, teve uma educação consentânea com o que seria esperado para uma mulher da sua classe social. Faz a escolaridade primária em casa, com uma professora particular, a que se segue o ensino liceal no Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho e o curso de Assistente Social, realizado no Instituto de Serviço Social de Lisboa.

O interesse pela área da educação de infância revela-se quando ainda frequentava o curso de Assistente Social; A sua tese de conclusão de curso, apresentada em 1940, intitulou-se “Jardins de infância, auxiliares da família”. Depois de concluído o curso, realizou vários estágios em instituição que tinham como público-alvo as crianças em idade pré-escolar, tais como, o Ninho dos Pequenitos, em Coimbra,



instituição dedicada, como explica Bissaia Barreto, o responsável pela sua criação, ao acolhimento de crianças “com menos de 3 anos. (...) abandonadas, órfãs ou em perigo de vida pela miséria ou taras maternas e especialmente aquelas que estiverem em perigo de contágio tuberculoso” (citado por NOGUEIRA, 2015, p. 170) e a Escola de Jardineiras de Infância “Les Heures Claires”, em Paris, foram dois dos locais onde estagiou. Realizou ainda uma especialização em Educação Infantil nos EUA, país para onde se deslocou com uma bolsa do Instituto de Alta Cultura.

Em 1948 funda o Jardim Infantil “O Beiral” que, mais tarde, em 1954, por passar a integrar também o ensino primário, se passa a designar de *Escola Beiral*. Este é também o ano em que é fundado o Instituto de Educação Infantil, instituição dedicada à formação de *educadoras e professoras da infância*, e do qual foi diretora, cargo que abandonou por motivos de saúde e também em virtude de alguma contestação no período pós 25 de abril de 1974. Mitza viria a falecer, vítima de um tumor no cérebro, em 27 de julho de 1977.

Católica, Auxiliar do Patricado e membro da União Noelista Portuguesa, Mitza, uma mulher próxima do regime, é descrita pelas entrevistadas como uma pessoa próxima das alunas, atenta e disponível, suscitando da parte destas admiração e respeito. Para além destas características, relacionadas com a forma de estar e de se relacionar com os outros, outro aspeto destacado pelas entrevistadas foi a sua “sensibilidade artística e estética” (Educadora 5) e a capacidade criativa:

Era uma pessoa de uma criatividade (...) era uma poeta, fazia contos para crianças que eram publicados para aí, sobretudo nas revistas da Mocidade Portuguesa, a que ela e a irmã estavam muito ligadas. (...) a Mitza fazia ilustração muito boa e também fazia histórias, e fazia textos educativos. (...) a Mitza também tocava, tocava piano, tocava acordeão (Educadora 4)

A criatividade, assim como a ênfase nas expressões, parece ter-se tornado, num certo sentido, imagem de marca desta escola:

encontro uma prima minha que era educadora (...) 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. (Educadora 1)

Esta criatividade estende-se aos métodos e às práticas pedagógicas adotadas, pelo menos na opinião das entrevistadas que referem, quando interrogadas sobre este aspeto, o seu caráter inovador, como iremos ver no ponto que se segue.

3.2. A FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA: MÉTODOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Se o próprio curso era, desde logo, uma novidade, sobretudo para aquelas que o frequentaram na década de 50 - “o curso era muito aliciante porque era



uma perspetiva nova (...) não havia nenhuma escola de formação de educadoras (...) era uma perspetiva muito inovadora” (Educadora 7) - todas as entrevistadas, independentemente da época em que frequentaram o Instituto, referiram o caráter inovador dos métodos e das práticas pedagógicas utilizadas no seio desta escola.

As referências ao caráter inovador surgem, na maioria dos casos, por comparação com os métodos e as práticas educativas vivenciadas no percurso escolar anterior. A Educadora 1, que frequentou o Instituto de Educação Infantil na década de 70 (1973-76), salienta a sua surpresa e o agrado face a “umas práticas pedagógicas muito pouco a ver com o passado”. É de referir que a maioria das entrevistadas fez o seu percurso escolar, ao nível do ensino primário e liceal, em colégios pertencentes a ordens religiosas (e.g. Doroteias, Oblatas) e/ou em liceus femininos (e.g. Liceu Maria Amália, Liceu Filipa de Lencastre) onde imperavam a formalidade, sobretudo ao nível da relação professor-aluno, e os métodos e as práticas educativas consentâneos com uma pedagogia de cariz tradicional, centrada no professor, transmissor do conhecimento, e que fazia da memorização dos conteúdos o meio privilegiado de aquisição de conhecimentos por parte dos alunos: “Eu tinha tido Filosofia com uma professora que só lia os textos e a gente decorava, o que é que dizia o outro e o outro, mais nada” (Educadora 1).

Se havia, no Instituto de Educação Infantil, disciplinas, sobretudo aquelas de caráter mais teórico (e.g. Saúde Infantil, História da Educação, Psicologia) em que as aulas, à semelhança do que as alunas haviam experienciado nas escolas que frequentaram antes da entrada no Instituto, eram sobretudo expositivas - “no fundo era aulas expositivas, nós tirávamos apontamentos e havia livros” (Educadora 2) -, o papel atribuído às alunas era porém diferente daquele a que estavam habituadas, como podemos depreender pelas palavras da Educadora 1: “O Filipa de Lencastre (...) está a ver, eu vinha de um meio muito... tínhamos que nos levantar, os professores, aquela coisa toda... ali não (...) a maioria dos professores era muito dialogante, faziam-nos participar” (Educadora 1).

O questionamento e o diálogo, práticas educativas promovidas pela maioria dos docentes do Instituto, tinham um objetivo concreto, a formação de educadoras reflexivas, que se questionassem sobre a sua prática profissional, mas também, sobre as práticas educativas com que seriam confrontadas no mundo do trabalho: “Nós quando íamos para o estágio tínhamos que ter um certo sentido crítico sobre o trabalho da educadora (...) também contava para a nossa avaliação” (Educadora 9).

O método pedagógico que hoje designamos de *Aprendizagem por Resolução de Problemas*, também era utilizado como estratégia no desenvolvimento do pensamento crítico e na construção da educadora reflexiva, como podemos ver na descrição que a Educadora 6 nos faz, das aulas da disciplina de Pedagogia:

Diziam “então agora se houvesse, chegavam cá e não sei quê, como é que faziam?” (...) mais no sentido de que como é que a gente resolvia problemas que pudessem surgir na prática (...). “Então se chegassem e tivessem uma inundação (...) como é que resolviam, o que é que faziam? Punham os meninos na rua? E depois, chamavam os pais?” (...) e depois



a gente era capaz de discutir isso, assim em grupos (...) arranjávamos soluções e depois debatíamos. (Educadora 6)

A utilização da metodologia *Aprendizagem por Resolução de Problemas* favorecia ainda a articulação entre a teoria e a prática, considerada um aspeto essencial na formação das educadoras de infância, a par com o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de reflexão, acima referidos. A Educadora 8, que frequentou a escola nos seus primeiros anos de funcionamento e aí exerceu, quase até ao seu encerramento, as funções de monitora, mostra-nos a importância assumida por estas práticas, não só para as futuras educadoras, mas também no desenvolvimento profissional daqueles que, como ela, se dedicavam à formação destas profissionais:

Eu era monitora, o meu trabalho era acompanhar os estágios, acompanhar as alunas na parte prática e depois acompanhava-as a todo o nível, não só da prática, mas também refletir com elas sobre a sua prática. Havia um amigo, que já faleceu, o Miranda Santos, que me dizia “(...), a experiência sem ser refletida é zero” e isso ajudou-me muito a pensar, não só no que as alunas que faziam, como aquilo que eu fazia, que era o modo como eu as acompanhava.

Através dos estágios, que se iniciavam logo no 1º ano de formação, também se promovia a articulação entre a teoria e a prática, a par com o desenvolvimento do pensamento crítico. Dedicados, no 1º ano, à observação, como uma forma de proporcionar um primeiro contacto com as crianças e com o quotidiano de diferentes instituições de acolhimento e educação de crianças (e.g. hospitais pediátricos, lactários, creches, jardins de infância), a reflexão sobre aquilo que as alunas observavam era realizada *a posteriori* no Instituto, em conjunto com as colegas e os docentes da escola: “tínhamos duas manhãs de estágio, salvo erro, por semana. Já tínhamos imensa coisa para vir discutir, havia muita interação com o corpo docente da escola” (Educadora 3). A reflexão sobre a prática estendia-se aos estágios realizados nos outros anos do curso, embora aí se combinassem os momentos de reflexão coletiva, com momentos de uma reflexão mais individualizada, centrada nas atividades que as alunas, a partir do 2º ano, realizavam com as crianças:

Elas [as monitoras] iam ao estágio, apareciam lá um dia, de surpresa, e depois, no final da manhã, antes de se irem embora faziam uma reflexão connosco e com a educadora que lá estava. Conversavam connosco, diziam o que tinham achado, o que é que nós tínhamos de falhas, o que é tínhamos que melhorar. (Educadora 2)

A observação de práticas educativas e o contacto direto com as crianças era uma prática promovida nesta Instituição. Para além dos estágios, referidos no parágrafo anterior, as alunas realizavam, no âmbito de algumas disciplinas, a observação de atividades específicas (e.g. pintura, movimento) realizadas no *Beiral*, prática facilitada pelo facto do Instituto e a Escola coexistirem no mesmo espaço:



Tínhamos realmente ali um laboratório (...) por exemplo, o Nikias dava à primária, proporcionava, quer dizer, o chamado barracão, um espaço enorme, onde os alunos da primária tinham as aulas de pintura e de desenho e nós podíamos, umas uma semana, outras noutra semana, para não enchermos aquilo tudo, assistir. (Educadora 3)

As disciplinas de caráter mais prático, sobretudo as das áreas das Expressões ou de Técnicas Pedagógicas, eram o local privilegiado de inovação, de adoção de métodos e práticas pedagógicas que nos são descritas, pelas entrevistadas, como diferentes de tudo o que tinham vivenciado ao longo do seu percurso escolar. A Educadora 1 descreve-nos uma dessas aulas, lecionada precisamente pela diretora da escola, a Mitza:

Lembro-me de ela nos dar barro, num atelier lá para baixo, pôr-nos música, isto para mim era tudo fora, era fora de todas as coisas, isto era... pôr música, depois ler um poema (...) e nós tínhamos que explorar, lembro-me perfeitamente disso. E depois ela dava algumas indicações, lembro-me de ela me ter ajudado com as mãos, de ela dizer “não é preciso ter medo, não tens que ter medo do barro”. (Educadora 1)

Este tipo de práticas tinham um objetivo concreto, a “realização de experimentações”. Num documento enviado em 1971, no âmbito da discussão pública da Reforma Veiga Simão, ao Secretariado da Reforma, intitulado “Breves apontamentos para um esquema das Escolas do Magistério Infantil”, Mitza, no plano de estudo que propõe, refere precisamente estas práticas como parte integrante da formação no 1º ano do curso, práticas que nos são relatadas pela maioria das entrevistadas e que tinham como finalidade, como nos explica uma das ex-alunas do Instituto, a vivência, pelas futuras educadoras, das atividades que mais tarde iriam realizar com as crianças: “nós fazíamos, passávamos por todas as atividades que tínhamos que realizar com as crianças” (Educadora 2).

A *realização de experimentações* faz parte de um processo mais amplo a que a Mitza dava particular importância, a formação pessoal das alunas que frequentavam o Instituto - “O lema da escola era o educador, primeiro enquanto educador e enquanto pessoa e depois o educador na sua prática educativa” (Educadora 9) - realizada sobretudo em momento informais: “tudo o que fosse aproveitar os momentos não formais, ela aproveitava e fomentava, porque ela achava que era aí que se fazia também formação” (Educadora 4)

Em que consistia essa formação pessoal? Quais as preocupações que lhe estavam subjacentes? A análise dos dados permitiu-nos identificar dois tipos de preocupações, a abertura ao mundo, termo utilizado por algumas das participantes, e o desenvolvimento de uma ética profissional, ou utilizando as palavras da Educadora 2 “a maneira de estar e de ser da educadora”.

As alunas que frequentavam o Instituto de Educação Infantil, provinham, na sua grande maioria de famílias tradicionais “com uma certa cultura, uma certa capacidade de achar graça àquele ambiente (...) era predominantemente filhas da burguesia,



não havia gente de outro meio” (Educadora 4). Circunscritas a um mundo muito diferente daquele que era a realidade social para a maior parte da população do país, a abertura ao mundo consistia, sobretudo, em dar a conhecer-lhes realidades sociais diferentes, através da realização de visitas de estudos a bairros problemáticos (e.g. Curraleira) e de estágios em diferentes contextos sociais:

Tinham sempre aquela preocupação do equilíbrio, de nós irmos para colégios que tinham, de facto, aqueles meninos ricos, mas também irmos para sítios, daqueles sítios mesmo bairro social, portanto, havia sempre um equilíbrio, uma mistura grande para nós conhecêssemos as diversas realidades. (Educadora 2)

A questão da “maneira de estar e de ser da educadora” (Educadora 2) assume, no contexto desta escola, particular importância. Os dados obtidos permitem-nos afirmar que para a Mitza uma educadora de infância deveria ter um determinado perfil, que não se cingia às questões de domínio dos métodos e das técnicas, ou do nível de conhecimentos, mas que se relacionava sobretudo com um conjunto de comportamentos e valores que, na sua perspetiva, uma boa educadora deveria possuir, como, por exemplo, a pontualidade e a disponibilidade.

Defensora da ideia de que todos os momentos eram momentos educativos, Mitza aproveitava todas as oportunidades que surgiam no quotidiano para a formação pessoal das alunas. Existia ainda um espaço semanal específico para a formação pessoal, as reuniões semanais da Mitza com as alunas:

Ela tinha uma reunião connosco que era à quarta-feira, não era aula, ninguém apanhava falta, mas toda a gente estava lá, claro. (...) a Mitza contava histórias, problemas de crianças (...) mas ela dizia sempre que trocava o nome das crianças e o sexo para nós não conseguirmos identificar e aquilo acabava por nos dar a nós... e depois, ela falava diretamente disso, mas era muitas vezes através das histórias que ela contava que nós chegávamos à importância do segredo profissional, da ética profissional, ela, no fundo, fazia a formação pessoal do educador. (...) E essas reuniões da Mitza eram muito importantes. Talvez até fossem mais do que os conteúdos, que era ali que nós nos formávamos sobre as questões da pontualidade, sobre as questões da maneira de estar e de ser educadora. (Educadora 2)

Realizadas num ambiente informal, a Mitza sentada numa cadeira pequena e as alunas no chão, estas reuniões foram referidas por todas as participantes que frequentaram a escola no tempo em que a Mitza aí dava aulas, sendo ressaltado, como também é evidente nas palavras da Educadora 2 acima transcritas, a sua importância para a formação como educadoras, mas acima de tudo como pessoas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como principal objetivo a caracterização dos métodos e as práticas pedagógicas utilizadas no processo de formação de profissionais de educação de



infância, numa escola concreta, o Instituto de Educação Infantil. As ex-alunas desta instituição salientaram o caráter inovador dos métodos e das práticas pedagógicas utilizadas na formação das educadoras de infância, por comparação com aqueles com que durante o seu percurso escolar anterior haviam contacto, designadamente a utilização de métodos mais interativos, que apelavam para o desenvolvimento do pensamento crítico, assim como a preocupação constante não só com a formação e o desenvolvimento profissional, mas também com o desenvolvimento pessoal das futuras educadoras de infância.

Não nos podemos contudo esquecer que, devido ao facto, como referimos no início deste trabalho, de não existir regulamentação específica sobre a formação das educadoras de infância, os responsáveis das escolas de formação de educadoras de infância possuírem um elevado grau de liberdade na definição do currículo e dos modos de funcionamento, os dados obtidos poderem dar-nos uma vislumbre de alguns métodos e práticas educativas utilizados na formação de educadoras de infância em Portugal, entre as décadas de 50 e 70 do século XX, vislumbre esse circunscrito a uma instituição específica, o Instituto de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS:

A demissão da família e a demissão do mestre: Importante discurso do Subsecretário da Educação (1958, 22 de junho). *Novidades*, p.3.

CASTANHEIRA, Luís Manuel Pinto. **Para a história da educação de infância em Portugal: O caso de Bragança (1934-1986)**. 2013. Doutoramento (Doutoramento em Ciências da Educação) - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

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

CARDONA, Maria João. Contributos para a história dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Interações*, n. 4, v. 9, pp. 4-31, 2008.

FERNANDES, Rogério. Orientações pedagógicas das “Casas de Asilo da Infância Desvalida” (1834-1840). *Cadernos de Pesquisa*, n. 109, pp. 89-114, 2000.

FERREIRA, António Gomes; MOTA, Luís (2013): Memories of life experiences in a teacher training institution during the revolution, *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, v. 49, 2013, pp. 698-715 DOI:10.1080/00309230.2012.750375

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, J.; ALVES, L. A. M. *Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX*. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, 2019. p. 305-338.

FERREIRA, António Gomes; MOTA, Luís; VILHENA, Carla. Panorama sobre a Educação de Infância em Portugal. In: FERREIRA, A. G.; MOTA, L. **Caminhos da Educação de Infância em Portugal: Políticas e perspetivas contemporâneas**. Santo Tirso: De Facto, 2019. p. 15-74.

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

HENRIQUES, Raquel Pereira. Jardim de Infância São Jorge: A escola de ritmos tranquilos. In:



PINTASSILGO, J.; ALVES, L. A. M. **Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX**. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, 2019. p. 509-538.

NOGUEIRA, Cristina Tavares. A obra social de Bissaya Barreto: Investigação e fontes em torno da criança (1972-74). **Boletim do Arquivo da Universidade de Coimbra**, Coimbra, vol. XXVIII, pp. 167-190, 2015.

PESSOA, Ana Maria. Jardim Infantil Pestalozzi - 1955-2015: "Uma escola para a independência e a responsabilidade". In: PINTASSILGO, J.; ALVES, L. A. M. **Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX**. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, 2019. p. 339-380.

RICOEUR, Paul. **La mémoire, l'histoire, l'oubli**. Paris: Éditions du Seuil, 2000.

RODRIGUES, Elsa. Jardim-Escola João de Deus (Lisboa-Estrela). In: PINTASSILGO, J.; ALVES, L. A. M. **Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX**. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, 2019. p. 203-238.

SCHREIER, Margrit. **Qualitative content analysis in practice**. Londo: Sage, 2012.

VILARINHO, Emília. **Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

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

