

5 A Reforma Veiga Simão e a Educação Pré-Escolar: Análise do debate público (1971-1973)

Carla Vilhena¹, António Gomes Ferreira², Luís Mota³

¹ CEAD | Faculdade de Ciências Humanas e Sociais | Universidade do Algarve
cvilhena@ualg.pt
<https://orcid.org/0000-0002-5524-5174>

² CEIS20 | Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade de Coimbra | antonio@fpce.uc.pt |
<https://orcid.org/0000-0002-3281-6819>

³ InED | Escola Superior de Educação | Instituto Politécnico do Porto
mudamseostempos@gmail.com |
<https://orcid.org/0000-0003-4014-9590>

Introdução

No dia 6 de janeiro de 1971, é difundido, através dos órgãos de comunicação social, um discurso do então Ministro de Educação Nacional, Veiga Simão, intitulado *O seu direito inalienável à educação*. Em jeito de balanço, mas também de apresentação do “que se projeta para o futuro”, Veiga Simão afirma a sua “convicção de que se tornava necessário proceder, com urgência, a uma profunda reforma do sistema educativo português” (Simão, 1971, p. 5). Explicitou ainda a filosofia educativa subjacente à reforma que se

propunha realizar, assente em duas ideias fundamentais, a promoção da igualdade de oportunidades e a democratização da educação, praticamente ausentes, até esse momento, do discurso oficial sobre a educação.

Subjacente a esta *filosofia educativa* estava uma lógica meritocrática, consentânea com os discursos oriundos das organizações transnacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e o Banco Mundial, assente na conceção da educação como um investimento, uma vez que permitiria a formação de *capital humano* e, conseqüentemente, o desenvolvimento económico do país (Stoer, 2008).

Neste sentido, são propostas diversas *medidas inovadoras*, entre as quais salientamos, tendo em conta o tema do presente trabalho, a reintegração da Educação Pré-Escolar no sistema educativo português e a responsabilização do Estado pela formação de educadoras de infância. Refira-se que a criação do ensino infantil oficial, em Portugal, ocorreu no âmbito da primeira reforma republicana do ensino primário, em 1911, tendo sido posteriormente extinto, em 1937, pelo ministro Carneiro Pacheco. A Educação Pré-Escolar passou, então, a ser responsabilidade da Organização das Mães para a Educação Nacional, sendo-lhe atribuído um carácter assistencial (Ferreira et al., 2019).

A Reforma Veiga Simão surge na continuidade de um processo de mudança nas conceções, políticas e práticas em relação à educação das crianças mais pequenas, que se vem desenhando, paulatinamente, desde a década de 50 do século XX e que se torna mais evidente na década de 60 (Vilhena et al., 2013). Na década de 50, mais precisamente em 1954, são criadas as duas primeiras instituições destinadas exclusivamente à formação de educadoras de infância, o Instituto de Educação Infantil e a Escola de Educadoras de Infância, de natureza privada, mas subsidiadas pelo Estado (Gomes, 1977), o

que denota, desde logo, uma preocupação com a formação daquelas que se iriam ocupar da educação das crianças mais pequenas.

Na década de 60, torna-se visível o interesse político na Educação Pré-Escolar (Ferreira et. al, 2019). A participação no *Projeto Regional do Mediterrâneo*, coordenado pela OCDE, coloca a Educação Pré-Escolar no centro do debate educativo – no segundo relatório é apresentada uma previsão de 24 mil crianças inscritas neste nível educativo em 1974/75 – assistindo-se, no decurso dos anos 60, à publicação de um conjunto de documentos, tais como o relatório produzido por Emile Planchard, professor da Universidade de Coimbra, no âmbito da elaboração dos Estatutos de Educação Nacional, em que se defende a criação do Ensino Pré-Escolar oficial (Ferreira et al., 2019).

Não é possível compreender os discursos e as políticas no campo da Educação Pré-Escolar se não tivermos em conta o contexto em que ocorrem. Em Portugal, a partir da década de 60, assiste-se a um conjunto de transformações sociais, entre as quais se destacam a crescente entrada das mulheres no mundo do trabalho e a migração das populações das zonas rurais para as zonas urbanas, com inegáveis reflexos na Educação Pré-Escolar (Vilarinho, 2011). Durante esta década, o número de crianças matriculadas em instituições de educação pré-escolar dependentes do Ministério da Educação mais que duplicou, passando de 6528 (1960/61) para 17135 (1970/1971), observando-se o mesmo efeito no número de instituições existentes, que passou de 159 (1960/61) para 317 (1959/60) (Gomes, 1977). Embora a percentagem de crianças que frequentavam instituições de educação pré-escolar fosse residual, pois no ano letivo 1972/73, ano em que foi publicada a Reforma Veiga Simão apenas 2,8% das crianças em idade pré-escolar frequentavam este nível educativo (Gomes, 1977), tais números são reveladores da sua procura, por parte das famílias.

Refira-se, ainda, que a década de 60 corresponde a um período em que se assiste, em vários pontos do globo, a um investimento público na Educação Pré-Escolar, fruto da perceção, pelos políticos, do seu valor social e educativo (e.g. Rose, 2010; Prochner & Nawrotzki, 2019). Para tal terá contribuído a transformação na forma como se entendia que se processava o desenvolvimento cognitivo da criança, ou seja, a substituição de uma conceção maturacionista do desenvolvimento, em que se considerava que a inteligência era uma característica inata e que a aprendizagem dependia apenas da maturação física e psicológica da criança, para uma conceção não determinista da inteligência, para a qual terá contribuído a redescoberta das teorias de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo (Cahan, 2006).

Assim, a inserção da criança num ambiente que se considerava promotor do seu desenvolvimento cognitivo, como era o caso das instituições de Educação Pré-Escolar, poderia contrariar os efeitos da privação cultural, em crianças provenientes de meios socialmente desfavorecidos, e, desta forma, contribuir para a promoção do sucesso escolar e para a quebra de ciclos de pobreza (Rose, 2010). A função compensatória da Educação Pré-Escolar é reconhecida pelos peritos e políticos portugueses e torna-se visível na sua crescente insistência na necessidade de desenvolver este nível educativo, assim como em investir na formação dos profissionais de Educação de Infância (Vilhena et al., 2023). A Reforma Veiga Simão (Lei 5/73) veio dar resposta, pelo menos ao nível legislativo, a essa insistência, uma vez que é estabelecida, neste diploma a reintegração da Educação Pré-Escolar no sistema educativo português e se responsabiliza o Estado pela formação de educadores de infância.

Outro aspeto inovador da Reforma Veiga Simão foi a submissão do Projeto do Sistema Escolar ao escrutínio público, sob o argumento de que “não pode vencer-se a batalha da Educação sem conseguir a participação de todos os portugueses” (Simão, 1971, p. 6). Ainda

que esta discussão ocorra no seio de um regime autoritário, permitiu a realização de um debate público em torno da Educação Pré-Escolar, objeto de análise do trabalho que aqui se apresenta.

Com a finalidade de contribuir para uma maior compreensão do debate sobre a Educação Pré-Escolar, gerado no âmbito da discussão promovida pelo ministro Veiga Simão, recorreremos à análise de um conjunto diversificado de fonte, que passamos a apresentar: 1) documento policopiado intitulado *Ensino Pré-Primário (P.S.E 1): Relatório crítico*, da autoria de Maria Teresa Andrade dos Santos, fundadora e diretora do Instituto de Educação Infantil, uma das escolas de formação de educadoras de infância fundadas em 1954; em que é apresentada a análise a um conjunto variado de pareceres sobre diferentes dimensões da Educação Pré-Escolar, desde a organização (e.g. localização, entidades responsáveis) até às questões pedagógicas (e.g. atividades, nível etário); 2) discursos proferidos pelos deputados, na Assembleia Nacional, durante o período compreendido entre o lançamento da discussão pública (6 de janeiro de 1971) e a aprovação da Lei 5/73 (25 de julho de 1973), sobre a temática da Educação Pré-Escolar; 3) artigos publicados em periódicos sobre a temática em análise ($n=5$): *Educação. Boletim do Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa* ($n=3$), editado pelo Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa (GEPAE), um organismo do Ministério da Educação; e, *Seara Nova* ($n=2$), uma revista editada por um grupo de intelectuais portugueses, que, durante o Estado Novo funcionou como “um instrumento de oposição democrática” (Carvalho, 2015, p. 104), o que nos permitiu aceder a um discurso mais crítico.

Os textos recolhidos foram sujeitos a uma análise de conteúdo qualitativa (Schreier, 2012) que permitiu identificar quatro temas centrais: 1) a importância e necessidade da Educação Pré-Escolar; 2) finalidades da Educação Pré-Escolar; 3) métodos pedagógicos e

práticas educativas; e, 4) agentes de ensino. Os resultados desta análise serão apresentados e discutidos nos pontos que se seguem.

A importância e a necessidade da Educação Pré-Escolar

A primeira secção do *Relatório Crítico* (Santos, s.d.) intitula-se *Importância Básica da Escola Pré-Primária*. Aí são referidos o parecer da Junta Nacional da Educação, bem como do Secretariado da OCDE, ambos em defesa da criação da Educação Pré-Escolar oficial no nosso país. Descrita como “um direito que assiste à criança” (Santos, s.d., p. 1), defende-se que só após estar garantido o acesso à Educação Pré-Escolar a todas as crianças portuguesas se poderá assistir a uma verdadeira democratização do ensino, uma das bandeiras da reforma Veiga Simão.

Note-se que a expansão da Educação Pré-Escolar no nosso país, na década de 60, acima referida, resultou da ampliação da oferta privada, e que, para além da cobertura ser muito insuficiente, as instituições de Educação Pré-Escolar estavam circunscritas quase exclusivamente aos grandes centros urbanos (Ferreira et al., 2019). Esta realidade é visível nas palavras de Fraústo da Silva, então presidente do GEPAE, que de uma forma muito sucinta caracterizava a situação da educação pré-escolar em Portugal, no início dos anos 70, como “muito reduzida, facultativa e quase exclusivamente particular” (Silva, 1972, p. 11).

O acesso a instituições de Educação Pré-Escolar estava assim reservado aqueles com maior poder económico, o que não contribuiria para a promoção da igualdade de oportunidades, como se pretendia. Tal é claramente explicitado num artigo publicado na revista *Seara Nova*:

Acresce o facto de este tipo de ensino (...) ser, ao mesmo tempo, um motor poderoso para a criação de sociabilidade e de interesse grupal e de favo-

recedor (enquanto, como o é, em Portugal, para minorias privilegiadas) da estratificação sócio-cultural, intelectual e aptitudinal, diferenciador entre os “evoluídos” sócio-econômicamente (e, portanto, intelectualmente) e os marginais ao poder de consumo. (Alves et al., 1971, p. 7)

Assim, não é surpreendente que tenha existido uma *insistente* solicitação para a criação de instituições de Educação Pré-Escolar, reconhecendo-se, porém, a existência de zonas em que esta se tornava mais urgente, designadamente aquelas socialmente mais desfavorecidas:

- a) É pedida, insistentemente, a “cobertura total” do país*
- b) Há, no entanto, forte pressão para que o meio rural, o meio industrial e as zonas socioeconómicas mais desfavorecidas sejam prioritárias.*
- c) Outros pareceres preconizam a criação de centros pré-primários nas “sedes de concelho e centros urbanos equiparados”. (Santos, s.d., p. 13)*

Esta necessidade também é reconhecida no parecer realizado pela Junta Nacional de Educação no qual se “afirma que ‘a falta da educação pré-escolar é uma das lacunas mais graves do nosso Sistema Escolar’ (Santos, s.d., p. 1), considerando-se que “a democratização do ensino não será ‘autêntica’ sem que todas as crianças frequentem o ensino pré-primário” (Santos, s.d., p. 1).

Constatada a necessidade de expansão deste nível educativo, por forma a garantir a sua universalização, surgem várias propostas acerca da forma como esta se poderia processar (Santos, s.d.). Refira-se, a título de exemplo, a sugestão de utilização das Casas do Povo e das Casas dos Pescadores, de edifícios escolares já existentes, como, por exemplo, escolas primárias, ou, ainda, de pavilhões pré-fabricados. Todas estas soluções são consideradas, pela relatora, como acertadas, embora nalguns casos requerendo algumas adaptações, no sentido de assegurar, designadamente no caso dos pavilhões pré-fabricados, que estes possuam as condições de hi-

giene necessárias, bem como espaço ao ar livre que pudesse ser utilizados pelas crianças: “Certamente se prevê que esses pavilhões sejam instalados em zonas onde haja suficiente espaço para os tempos de ar-livre absolutamente necessários à criança” (Santos, s.d., p. 4).

O mesmo não se pode dizer de outra das soluções propostas, a utilização da televisão na educação das crianças em idade pré-escolar. Apesar de existirem, à data, programas como a *Rua Sésamo*, lançado no final da década de 60 nos EUA, um programa concebido com a colaboração de um grupo de peritos, entre os quais psicólogos e pedagogos, com a finalidade de promover o sucesso académico de crianças provenientes de meios socialmente desfavorecidos, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, numa lógica de educação compensatória (Palmer & Fisch, 2001), no relatório analisado a utilização da TV para a educação das crianças em idade pré-escolar é desaconselhada:

Quanto à utilização da T.V. parece-me inteiramente desaconselhável. Não só os psicólogos e pediatras recomendam que as crianças de menos de 6 anos não devem ver T.V. (cria perturbações visuais e neuróticas) como sendo o ensino infantil feito à base de experimentações, como poderia a criança realizá-las apenas olhando para o pequeno écran? E... como obter durante um período relativamente longo a atenção da criança que precisa de constante mudança de movimento? (Santos, s.d., p. 4)

Subjacente a esta crítica está a visão da criança em idade pré-escolar como um ser movimento, que aprende através da experiência, do contacto direto com os objetos e com a realidade.

Outra questão abordada, relacionada com a valorização da função compensatória da Educação Pré-Escolar, diz respeito ao seu papel na promoção da igualdade de oportunidades. Nos debates que ocorreram na Assembleia Nacional em abril de 1973, antes da aprovação da lei, alguns deputados referem, de uma forma clara, este

aspecto. Refira-se, a título de exemplo, as palavras proferidas pelo deputado José da Silva:

Com a institucionalização da educação pré-escolar assegurar-se-á que as situações de privilégio no domínio da educação se não consolidem naquela fase da vida em que a criança é mais ingenuamente receptiva e em que a formação pode produzir os melhores frutos. (Portugal, 1973b, p. 5053)

Note-se, no discurso acima transcrito, a conceção destas idades como especialmente permeáveis à influência exterior, ideia que está subjacente à sua perceção como um período particularmente favorável à educação formal, argumento utilizado, desde o século XIX, por aqueles que defenderam a criação de instituições de Educação Pré-Escolar (Prochner & Nawrotzki, 2019). Neste contexto, são ainda salientados os benefícios, para as crianças, da frequência deste nível educativo: “em inquérito realizado na Suécia se concluiu que os alunos que usufruíram de educação pré-escolar se revelaram, no geral, mais independentes, mais corajosas na resolução de problemas e com mais iniciativa do que os outros” (Portugal, 1973a, p. 4981).

Apesar de referido claramente no discurso proferido pelo ministro, quando do lançamento do debate público, e de existir concordância em relação ao papel da Educação Pré-Escolar na garantia da igualdade de oportunidades, não podemos deixar de referir que para além das dificuldades na sua consecução, a igualdade de oportunidades não seria para todos. Refira-se, a título de exemplo, o que escreve Maria Teresa Andrade de Santos acerca do funcionamento da Educação Pré-Escolar em Casas do Povo e Casas de Pescadores:

Em consequência de, tanto as Casas do Povo como as dos Pescadores, se destinarem ao “desenvolvimento económico-social das comunidades locais” e à “educação, instrução – Ensino elementar a adultos e crianças”, é perfeitamente viável ministrar a educação pré-primária nos referidos organismos corporativos.

Não só essas comunidades muito viriam a lucrar, como ainda os filhos dos lavradores e pescadores poderiam ir-se familiarizando com os instrumentos paternos de trabalho. (Santos, s.d., p. 4)

O texto acima transcrito é revelador da existência, nalguns sectores da população, de uma conceção da educação como um veículo promotor da conformidade social, contrário ao conceito de igualdade de oportunidades e à lógica meritocrática que estaria subjacente à reforma Veiga Simão.

Todavia, existia concordância em torno da necessidade de oficialização e expansão da Educação Pré-Escolar. Neste sentido, e dada a fraca cobertura, foi proposto que a expansão da rede de Educação Pré-Escolar fosse realizada com a colaboração de entidades privadas, de diversa natureza, subsidiadas pelo Estado, possibilidade que acabou por ficar plasmada na Lei 5/73: “A educação pré-escolar será progressivamente generalizada pela conjugação dos esforços dos sectores público e privado” (Base V, art.º 5). Santos (s.d.) refere a possível colaboração de empresas, da Igreja, de cooperativas de ensino e organismos assistenciais, ressaltando, porém, um conjunto de garantidas que as escolas particulares deveriam oferecer, facto revelador de uma preocupação com a qualidade da educação pré-escolar:

Idoneidade; Condições pedagógicas – não só quanto a métodos, mas também quanto ao necessário material didáctico; Pessoal docente qualificado (Educadoras de Infância diplomadas); Condições ideológicas. (Santos, s.d., p. 19)

Se existiu consenso em relação à necessidade de desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal, neste período, bem como às vantagens para a criança da sua frequência, o mesmo não se pode dizer em relação à obrigatoriedade ou não da frequência deste nível educativo, tema que ainda hoje faz parte do debate educativo.

Esta divergência de opiniões está patente nos pareceres referidos no Relatório (Santos, s.d.). Curiosamente, na maioria dos pareceres

é defendida a introdução da obrigatoriedade, sendo invocados como argumentos o princípio da igualdade de oportunidades e a assistência às crianças, designadamente aquelas oriundas das classes populares, tema recorrente nos discursos sobre a Educação Pré-Escolar (Prochner & Nawrotzki, 2019):

a – A obrigatoriedade do ensino pré-primário é pedida com a maior insistência. Cerca de 150 pareceres reclamam-na como ‘urgente’; por forma a:

a1 – ‘todos terem igualdade de oportunidade de aprendizagem’

a2 – ‘obstar à mortalidade infantil, à subalimentação e ao abandono em que a nossa criança muitas vezes se encontra (Santos, s.d., p. 29).

Noutros pareceres defendia-se que fosse parcialmente obrigatória, sendo invocados critérios de ordem geográfica ou de idade: “b- Sugere-se que seja compulsiva apenas em; meios urbanos, sedes de concelho e algumas cidades mais evoluídas; meios rurais e industriais. / c- Alvitra-se ainda que o seja, pelo menos, por um ano.” (Santos, s.d., p. 32)

A possibilidade de a frequência ser facultativa, opção que acabou por constar na Lei 5/73, parece ter sido aquela que reuniu menos opiniões favoráveis: “Pela ‘livre escolha da família’ e pela ‘não interferência do Estado’ (exceto para a preparação de educadoras’ se pronunciaram alguns (poucos) pareceres” (Santos, s.d., p. 32-33). Não podemos esquecer que apesar de este ter sido um período de transformação da sociedade portuguesa, designadamente no que diz respeito ao acesso das mulheres ao mundo do trabalho, muitos ainda advogavam o regresso da mulher ao lar, sobretudo da mulher casada, considerando que uma das suas principais funções seria a educação dos filhos. Cite-se, a título de exemplo, as palavras proferidas na Assembleia Nacional pelo deputado Dias das Neves: “é à família que caberá, nestas idades, a educação dos filhos. Daí que aceitemos a medida [generalização do ensino pré-escolar], mas

apenas como meio supletivo, quando à família seja de todo impossível realizar essa educação” (Portugal, 1973e, p. 5176).

Finalidades da Educação Pré-Escolar

Outro aspeto salientado diz respeito às finalidades deste nível educativo. Num país pobre, em que muitas crianças viviam em condições miseráveis, a questão assistencial, que desde sempre esteve presente, não só em Portugal, como noutros países, nos discursos acerca da Educação Pré-Escolar (Ferreira et al., 2019; Prochner & Nawrotzki, 2019), também foi invocada. Nos pareceres refere-se à possibilidade de concessão de subsídios “para que os jardins de infância possam efectuar uma assistência proficiente” (Santos, s.d., p. 25), bem como a de ser “criada uma assistência social à infância como forma de ajuda às famílias de nível económico débil” (Santos, s.d., p. 25). Na opinião de Maria Teresa Andrade de Santos o papel das educadoras de infância seria a de diagnosticar e encaminhar as famílias para a Ação Social Escolar e não, propriamente, a de suprir as necessidades de assistência das crianças e das suas famílias:

A assistência da Escola Infantil não deverá competir-lhe directamente, mas sim (como atrás ficou dito) depender da Ação Social Escolar que deverá estar organizada por Delegações Regionais em todos os distritos do país.

Compete, sim, à Escola Infantil detectar problemas, e pô-los à Delegação encaminhando as famílias para esta, numa acção conjunta. (Santos, s.d., p. 25)

Não podemos esquecer que a Ação Social Escolar foi uma das áreas contempladas na Reforma Veiga Simão, designadamente através da criação do Instituto de Ação Social Escolar (IASE) (Almeida, 2011), aspeto que seria do conhecimento de Maria Teresa Andrade dos Santos e estaria, possivelmente, subjacente a esta proposta.

A função de diagnóstico de natureza social seria complementada pela identificação de problemas de natureza individual, quer ao

nível do desenvolvimento físico, quer no âmbito do desenvolvimento socioemocional e cognitivo. Assim, defendia-se, no que dizia respeito ao desenvolvimento físico, a observação periódica das crianças “de forma a traçar um ‘perfil sanitário’ de todos os alunos. Elaborar uma curva anual de peso e crescimento”, bem como a facilitação do acesso a “consultas de pediatria (gratuitas, quando necessário) e medicamentos” (Santos, s.d., p. 27), instaurando-se, assim, uma *medicina de vigilância* em torno das crianças (Armstrong, 1995).

Esta *medicina de vigilância* estende-se aos aspetos relacionados com a saúde mental, fruto da crescente preocupação com o que então se designava de *ajustamento* das crianças (Toms, 2012). A universalização da Educação Pré-Escolar permitiria não só o diagnóstico de qualquer perturbação, mas também a realização de uma intervenção precoce considerada essencial para assegurar não só a saúde mental das crianças, mas também dos adultos em que estas se tornariam (Toms, 2012). Neste sentido, surgia a seguinte recomendação: “As crianças que apresentem anomalias de conduta deverão ser examinadas pelo psicólogo e pelo médico, de acordo com os dados fornecidos pela Educadora” (Santos, s.d., p. 28).

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, preconiza-se a utilização de testes de QI, numa lógica segregacionista, no sentido em que se defendia a integração destas crianças em classes especiais, à semelhança do que acontecia nos outros níveis educativos: “Pede-se a integração, em classes especiais da pré-primária, pelo menos a nível distrital, de crianças que patenteiam deficiências” (Santos, s.d., p. 27). As educadoras tornar-se-iam, desta forma, auxiliares dos médicos e dos psicólogos, contribuindo para a identificação de crianças que necessitassem de outro tipo de intervenção e que, de outra forma, só seriam identificadas quando da frequência da escola primária: “É certo, portanto, que a frequência da Escola

Infantil antecipa a orientação da criança para a classe (normal ou especial) que mais lhe convirá” (Santos, s.d., p. 37).

Sendo a igualdade de oportunidades um dos princípios centrais da Reforma Veiga Simão, é natural que o tema do combate às desigualdades sociais, estivesse presente no debate sobre a oficialização da Educação Pré-Escolar. Neste contexto, era realçada, em concordância com o discurso dominante na época, a sua função compensatória. Tratava-se de compensar as *deficiências do meio*, permitindo que as crianças tivessem um conjunto de experiências educativas que a família não lhes poderia proporcionar, designadamente ao nível do desenvolvimento cognitivo. Como refere Maria Teresa Andrade dos Santos: “Considera-se também que [a Educação Pré-Escolar] é factor importante na aquisição da linguagem e no despertar da inteligência” (Santos, s.d., p. 35), acrescentando ainda que a criança que não frequentava a *Escola infantil*, “fica a carecer daquelas bases que a educação infantil estabelece” (Santos, s.d., p. 35).

Entendia-se, assim, que a frequência de instituições de Educação Pré-Escolar contribuiria para a promoção do sucesso escolar das crianças provenientes de famílias socialmente desfavorecidas, em consonância com o discurso dominante acerca deste nível educativo (Rose, 2010). Como referiu a deputada Maria Raquel Ribeiro na Assembleia Nacional: “o Ministério da Educação Nacional estabeleceu – revela-o o sistema educativo, que analisamos – ‘mecanismos compensatórios’, com vista a diminuir as desvantagens iniciais de tantas e tantas crianças (...): a) Intensificação do pré-escolar” (Portugal, 1973c, p. 5112).

Tratava-se de substituir a lógica assistencial, prevalecente até aí no discurso oficial sobre a Educação Pré-Escolar, por uma lógica de cariz educativo, surgindo a educação das crianças e a promoção do seu sucesso escolar como as principais finalidades deste nível educativo: “estas [escolas pré-primárias] não se destinam, primária-

mente, a 'tirar a criança da rua', mas visam, sobretudo, a 'uma educação global da criança, base da sua aprendizagem', além de serem um alicerce indispensável para a Escola primária" (Santos, s.d., p. 14).

É interessante notar, também, o cuidado em referir que apesar de ser considerada uma antecâmara da escola primária, a Educação Pré-Escolar se constituía como um nível educativo específico, com finalidades e objetivos próprios: "Afirma-se que os centros pré-primários servem de preparação-base para o ensino primário, ao qual facilitam a tarefa. (...) Estou perfeitamente de acordo (...) No entanto, volto a insistir, a Escola Infantil não existe em função da Escola primária (...)" (Santos, s.d., p. 35)

A especificidade da Educação Pré-Escolar revelava-se na definição dos métodos pedagógicos e das práticas educativas adequadas às crianças mais pequenas, aspeto que será abordado de seguida.

Métodos pedagógicos e práticas educativas

A utilização de métodos pedagógicos próprios, adaptados às características das crianças mais pequenas, é um dos aspetos diferenciadores da Educação Pré-Escolar, face aos outros níveis educativos e, mais particularmente, à escola primária. No texto submetido à aprovação dos deputados da Assembleia Nacional refere-se que "A educação pré-escolar realiza-se mediante atividades correspondentes aos interesses, necessidades e possibilidades da criança, principalmente jogos, exercícios de linguagem, de expressão rítmica e plástica, lógicos e pré-numéricos, observação da natureza" (Portugal, 1973f, p. 5216). O facto de este texto não ter suscitado qualquer discussão é revelador do consenso existente em torno da ideia de que na educação das crianças mais pequenas deveriam ser utilizados métodos pedagógicos especificamente concebidos para estas idades.

No Relatório são explicitados, de uma forma mais clara, os métodos pedagógicos e as práticas educativas adequados. A educação da criança deveria ser realizada através da experimentação “visual/ auditiva/ tátil/ num exercício de/ estruturação/ atenção/ memória/ associação”, (Santos, s.d., p. 42), promover-se-ia o desenvolvimento da criatividade e da imaginação e, no que diz respeito ao desenvolvimento físico, consistiria na “busca da harmonia do movimento, aquisição de esquema corporal e exercício de/ controle/ destreza/ precisão/ dissociação de gesto” (Santos, s.d., p. 42).

É ainda referido que seria realizada no “respeito pelo ritmo de maturação da criança” (Santos, s.d., p. 42), numa visão mais consentânea com as teorias maturacionistas do desenvolvimento, que parecia prevalecer no discurso dos peritos e políticos portugueses. Refira-se, por exemplo, a chamada de atenção para os *perigos da antecipada intelectualização no domínio da educação infantil*, realizada pelo deputado Veiga de Macedo: “A alfabetização da criança ou a ministração de noções próprias de um ramo de educação ulterior, antes de uma maturação sensorial, afectiva, verbal e motora, mesmo quando o seu desenvolvimento intelectual seja aparentemente suficiente, é de desaconselhar de todo.” (Portugal, 1973d, p. 5132). Como afirma Rawlins (2006) a patologização da precocidade, deriva, precisamente, da visão maturacionista do desenvolvimento infantil, presente também no relatório elaborado por Maria Teresa Andrade dos Santos:

Cada indivíduo evolui de maneira própria e única.

Para não interromper um processo de evolução, para não bloquear a criança e ajudá-la numa aquisição lenta e progressiva, que ela própria terá que realizar, não podemos “forçar” etapas nem exigir da criança um esforço que não é compatível com o seu grau de maturação. (Santos, s.d., p. 43)

A preocupação com os métodos pedagógicos e as práticas educativas revela-se ainda na solicitação, nalguns pareceres, de que hou-

vesse intervenção do Estado nas instituições privadas ao nível da “orientação pedagógico-didáctica” (Santos, s.d., p. 11). Esta não é propriamente uma preocupação nova, uma vez que se vinha assistindo desde a década de 60, a uma crescente intervenção do Estado nesta matéria, através do Ministério da Assistência.

Neste sentido, defende-se a realização de visitas periódicas às instituições e, o que constituiria uma novidade, a introdução da figura de *orientadora oficial*, uma profissional que seria responsável pela orientação pedagógico-didáctica de diferentes instituições de educação de infância, em colaboração com o que designa de um *sector de investigação* (Santos, s.d.). Este é mais um indicador da valorização da função educativa da Educação Pré-Escolar.

Tal é ainda patente, na importância concedida à formação dos educadores de infância.

Agentes de ensino

Existindo consenso sobre a necessidade de desenvolvimento e expansão da Educação Pré-Escolar colocava-se a questão de quem iria assegurar a educação das crianças mais pequenas. Note-se que no ano letivo de 1972/73, ano em que é aprovada a Reforma Veiga Simão, existiam em Portugal 750 educadoras de infância (Gomes, 1977), um número claramente insuficiente para dar resposta às necessidades do país, como, aliás, se dá conta no Relatório: “Não há educadoras em número suficiente para preencher todas as vagas para que são requeridas” (Santos, s.d., p. 45).

Nem educadoras, nem escolas que as formem, como é referido num artigo publicado na *Seara Nova*:

[...] dado que se propõe um ensino pré-primário na medida do possível. E percebe-se porquê: não há professores em número suficiente, não fun-

ciona (ainda) o Instituto Nacional de Pedagogia, não há edifícios, não há tradição de cientificidade em problema psico-pedagógico, não há escolas verdadeiras de Magistério Primário nem de Magistério Infantil. (Alves et al., 1971, p. 7)

No relatório dá-se conta da diversidade de agentes de ensino que se ocupariam, neste período, da educação das crianças em idade pré-escolar: educadoras de infância diplomadas “que seguiram o curso em uma das 5 escolas do Magistério Infantil (particulares) do Continente” (Santos, s.d., p. 45) ou ainda que não tendo frequentado qualquer curso, em Portugal ou no estrangeiro, “receberam o diploma directamente do Ministério da Educação” (Santos, s.d., p. 45); monitoras ou auxiliares de educação, diplomadas; e, por último, “senhoras sem qualquer habilitação ou diploma” (Santos, s.d., p. 48) que exerceriam a função de educadoras ou de auxiliares de educação. Tal é revelador da fraca preparação de algumas das pessoas que se ocupavam da educação das crianças em idade pré-escolar, assim como de uma desvalorização da sua função, como refere a deputada Custódia Lopes:

Há, muitas vezes, a tendência para se minimizar o ensino pré-escolar só porque se trata de ensinar crianças muito pequenas, julgando-se que, por essa razão, qualquer pessoa adulta poderá fazê-lo, o que é um grave erro. Como se sabe, é um ensino altamente especializado, que requer métodos pedagógicos adequados, que terão de ser ministrados por quem tenha não só qualidades inatas, mas também uma sólida preparação pedagógica. (Portugal, 1973b, p. 5043)

Neste contexto, surgem soluções alternativas – professoras primárias e regentes escolares ou pessoal formado através de cursos intensivos (raparigas do meio rural; indivíduos com o 2.º ciclo liceal; estagiários universitários), prontamente recusadas por Maria Teresa Andrade dos Santos que, à semelhança da deputada Custódia Lopes, defendia que a educação das crianças mais pequenas devia estar a cargo de pessoas convenientemente preparadas:

Em educação não se podem fazer ‘improvisos’ e não há alteração que possa suprir a maturação necessária a uma educadora.

A preparação de alguém para conhecer, encaminhar e orientar uma criança não pode ser feita ‘intensivamente’ sob a pena de serem tomadas também por forma ‘acelerada’ as atitudes a ter em relação à criança.”
(Santos, s.d., p. 46)

Um obstáculo à adequada formação das educadoras de infância seria a dificuldade em encontrar professores convenientemente preparados para a lecionação nas Escolas de Magistério Infantil, como refere Maria Teresa Andrade dos Santos, que enquanto proprietária de uma das escolas particulares de formação de educadoras de infância existente, neste período, em Portugal, se poderá ter confrontado com esse problema: “Há que notar a grande dificuldade de obter professores qualificados para as escolas do Magistério Infantil. Não só o seu número é reduzido, mas nem todos têm os necessários requisitos para lecionar futuras Educadoras de Infância” (Santos, s.d., pp. 46-47). Estamos, assim, uma vez mais, perante a valorização da função educativa da Educação Pré-Escolar, em detrimento da função assistencial, que predominou durante as primeiras décadas do Estado Novo, designadamente ao nível do discurso oficial (Vilhena et al., 2023), função essa comprometida pelo reduzido número de profissionais e peritos da infância que existiam no nosso país.

Considerações finais

Este trabalho teve como principal objetivo contribuir para a compreensão do debate público sobre a Educação Pré-Escolar que teve lugar em Portugal, desde o anúncio da Reforma Veiga Simão até à aprovação da Lei 5/73. A análise realizada permitiu observar a existência de um consenso alargado em torno da questão da expansão

e desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, bem como relativamente à sua reintegração no sistema educativo português.

A sua perceção como um mecanismo de educação compensatória, que poderia contribuir para garantir a igualdade de oportunidades, através da promoção do sucesso escolar, à semelhança do que aconteceu noutros países, está na origem deste consenso, cujo um dos resultados seria a valorização da função educativa da Educação Pré-Escolar, em detrimento do seu carácter assistencial, que se refletiu nos discursos sobre os métodos e as práticas pedagógicas, bem como sobre os profissionais de Educação de Infância. Subjacente a esta visão da Educação Pré-Escolar não estão, porém, questões relacionadas com a equidade e a justiça social, mas sim uma lógica meritocrática, de aproveitamento do capital humano, em voga na época.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos Projetos UIDP/00460/2020, UIDB/05739/2020 e UIDB/05198/2020.

Referências bibliográficas

- Almeida, A. J. (2001). A escola primária ao serviço do Estado Novo em Portugal. *Cadernos de História da Educação*, 10(1), 13-31. <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/13143>
- Armstrong, D. (1995). The rise of surveillance medicine. *Sociology of Health & Illness*, 17(3), 393-404. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep10933329>

- Alves, A. M. S. F., Aníbal, A. S., & Lemos, M. de (1971). Um projeto de reforma e o ensino infantil. *Seara Nova*, 1508, 5-7.
- Cahan, E. D. (2006). Towards a socially relevant science: Notes on the history of child development research. In B. Beatty, E. D. Cahan, & J. Grant (Eds.), *When science encounters the child: Education, parenting, and child welfare in 20th-century America* (pp. 16- 34). Teachers College Press.
- Carvalho, M. J. de (2015). A revista *Seara Nova*: Instrumento ao serviço da democracia e da descentralização da organização escolar. *Educació i Història: Revista d' Història de l'Educació*, 25, 95-115. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.144>
- Ferreira, A. G., Mota, L., & Vilhena, C. (2019). Panorama sobre a educação de infância em Portugal. In A. G. Ferreira & L. Mota (Eds.), *Caminhos da Educação de Infância em Portugal: Políticas e perspectivas contemporâneas* (pp. 15–74). De Facto Editores.
- Gomes, J. F. (1977). *A educação infantil em Portugal*. Almedina.
- Palmer, E. L., & Fisch, S. M. (2001). The beginnings of *Sesame Street* research. In S. M. Fisch & R. T. Truglio (Eds.), *"G" is for growing: Thirty years of research on children and Sesame Street* (pp. 3-23). Lawrence Erlbaum Associates.
- Portugal (1973a). Assembleia Nacional. X Legislatura. Sessão, nº 247, em 10 de abril. *Diário das Sessões*, 247. <https://debates.parlamento.pt/catalogo/r2/dan/01/10/04/247/1973-04-10?sft=true#p4967>
- Portugal (1973b). Assembleia Nacional. X Legislatura. Sessão, nº250, em 12 de abril. *Diário das Sessões*, 250. <https://debates.parlamento.pt/catalogo/r2/dan/01/10/04/250/1973-04-12/5038>
- Portugal (1973c). Assembleia Nacional. X Legislatura. Sessão, nº 252, em 13 de abril. *Diário das Sessões*, 252. <https://debates.parlamento.pt/catalogo/r2/dan/01/10/04/252/1973-04-13?sft=true&q=276%252FIX&pOffset=80>

- Portugal (1973d). Assembleia Nacional. X Legislatura. Sessão, nº 253, em 24 de abril. *Diário das Sessões*, 253. <https://debates.parlamento.pt/catalogo/r2/dan/01/10/04/253/1973-04-24?sft=true>
- Portugal (1973e). Assembleia Nacional. X Legislatura. Sessão, nº 254, em 25 de abril. *Diário das Sessões*, 254. <https://debates.parlamento.pt/catalogo/r2/dan/01/10/04/254/1973-04-25?sft=true>
- Portugal (1973f). Assembleia Nacional. X Legislatura. Sessão, nº 255, em 26 de abril. *Diário das Sessões*, 255. <https://debates.parlamento.pt/catalogo/r2/dan/01/10/04/255/1973-04-26?sft=true>
- Prochner, L., & Nawrotzki, K. D. (2019). The origins of the current era of Early Childhood Care and Education. In C. Brown, M. B. McMullen, & N. File (Eds.), *The Wiley Handbook of Early Childhood Care and Education* (pp. 7–28). John Wiley & Sons.
- Rawlins, R. (2006). Raising “precocious” children: From nineteenth-century pathology to twentieth-century potencial. In B. Beatty, E. D. Cahan, & J. Grant (Eds.), *When science encounters the child: Education, parenting, and child welfare in 20th-century America* (pp. 77- 95). Teachers College Press.
- Rose, E. R. (2010). *The promise of preschool: From Head Start to universal pre-kindergarten*. Oxford University Press.
- Santos, M. T. A. (s.d.). *Ensino pré-primário (P.S.E. 1): Relatório crítico* [Documento policopiado].
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Silva, J. J. R F. (1972). Prospectiva da educação e do acesso à cultura. *Educação. Boletim do Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa*, 10, 4-18.
- Simão, V. (1971). O seu inalienável direito à educação. *Educação. Boletim do Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa*, 7, 4-18.
- Stoer, S. (2008). A reforma de Veiga Simão no ensino: Projecto de desenvolvi-

mento social ou “disfarce humanista”? *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 17-48. <https://hdl.handle.net/10216/56909>

Toms, J. (2012). Political dimensions of the psychosocial: The 1948 International Congress on Mental Health and the Mental Hygiene Movement. *History of the Human Sciences*, 25(5), 91-106. <https://doi.org/10.1177/0952695112470044>

Vilarinho, M. E. (2011). *Estado e Terceiro Sector na construção das políticas educativas para a infância em Portugal: O caso da Educação Pré-Escolar (1995-2010)* [Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/19708>

Vilhena, C., Ferreira, A. G., & Mota, L. (2023). A Educação de Infância no Estado Novo português (1933-1974): Entre a assistência e a educação. In E. F. Sá, A. G. Ferreira, L. Mota, & D. C. Albuquerque (Orgs.), *Educação no Brasil e em Portugal em tempos de ditaduras* (pp. 17-39). EDUFMT. https://8fc5c6a8-114a-47d8-a655-1c0993033643.usrfiles.com/ugd/8fc5c6_2b9cf5c70ba04ce280e4e2a282b8dda4.pdf

