



**“FAÇAMOS FELIZES AS CRIANÇAS DA NOSSA TERRA”.
AS CASAS DA CRIANÇA, UM PROGRAMA (INOVADOR)
ENTRE A ASSISTÊNCIA E A EDUCAÇÃO**

António Gomes Ferreira

Luís Mota

Rooney Figueiredo Pinto

Prolegómenos

NUMA perquirição sobre a inovação em educação, centrada num conjunto amplo de escolas e experiências inovadoras, diferentes ou alternativas, o programa das Casas da Criança emerge como uma iniciativa diferente, já que se pode considerar muito pouco comum, um órgão de administração regional do território, posteriormente órgão autárquico, conduzir uma política de assistência médica, sanitária, educativa e social criando, com (alguma) sistematicidade, um modelo institucional para cuidar e educar as crianças. Deve, igualmente, ser considerada alternativa, já que se dirigia às famílias de trabalhadores e lhes facultava a possibilidade de os seus filhos, em vez de permanecerem, durante o dia, como que abandonados à sua sorte, frequentarem parques infantis, isto é, creches e jardins de infância onde se disponibilizava acompanhamento profissional durante todo esse período. Constitui, ainda, um empreendimento inovador na justa medida em que introduz algo novo. Na verdade, a materialização do projeto das Casas da Criança vai no sentido da concretização do programa da modernidade e, para aquele tempo, essa materialização era expressão de inovação, no caso vertente, de inovação em educação.

A educação analisada como fenómeno cultural (Bruner, 1999; 2000), expressão de valores e veículo de transmissão de normas e regras consubstanciando projetos de sociedade, localizados no espaço e no tempo, logo, necessariamente contingentes, inscreve a inovação em educação – e as suas interpretações – na evolução histórica (Cros, 2001) de introdução do novo, inteligível no quadro do processo civilizacional (Elias, 1989; 1990). Um fenómeno que não se reduz a uma relação, ou a uma ocorrência, meramente técnica, mas que configura uma reelaboração da relação com o saber e o poder – e.g., o processo de alfabetização e de escolaridade europeu (Candeias, 2001; Ferreira, 2011).

A emergência da modernidade, compaginando transformações no domínio económico, social, cultural, político e tecnológico, propiciou condições para a afirmação de uma preocupação com as populações e com a problemática social da infância – e.g., desenvolvimento da criança, a assistência social (Ferreira, 2000) – intensificando-se as propostas e ações dirigidas às crianças (Kuhlmann & Fernandes, 2004). Afirma-se e difunde-se um saber-poder emissor de uma narrativa interpretativa do mundo das crianças e prescritor de normas educacionais.

Numa outra escala (Lepetit, 1996), no tempo (mais) curto da ação política, a educação em Portugal saía de um período de generosas intenções que as realidades se encarregariam de denegar (Nóvoa, 1988), para ser conformada à (nova) legitimidade do Estado Novo. A nova Constituição plebiscitada em 1933, concretizada no consulado de

Carneiro Pacheco (1887-1957), entre 1936 e 1940, carrega uma nova perspectiva sobre a educação da infância. Conjugando a idealização da maternidade com a visão dos papéis tradicionais da mulher – mãe, esposa, dona de casa e educadora – a educação das crianças passa para a responsabilidade da família e, dentro desta, *naturalmente*, para a mulher. Para complementar a ação da família, na educação infantil pré-escolar, é instituída a Obra das Mães pela Educação Nacional (Decreto-lei n.º 26, 893, 1936). A frequência da educação infantil pré-escolar entra em declínio (Grácio, 1995) e o ensino oficial infantil acaba por ser extinto (Decreto-lei n.º 28081, 1937). A função educativa cedia o passo, e o espaço, à preocupação assistencial.

É caldeado no paradigma da modernidade e inserido no contexto sociopolítico e cultural nacional que é concebido e concretizado o programa das Casas da Criança. A interpretação aqui produzida mobiliza os vestígios existentes, desde logo, a imprensa escrita e uma ou outra publicação contemporânea dos acontecimentos – e.g., *Les Grands Contemporains* (Goemaere, 1942), mas igualmente, a documentação constante no Arquivo da Universidade de Coimbra, no Centro de Documentação Bissaya Barreto e no Arquivo da Escola Normal Social de Coimbra, no Instituto Superior Miguel Torga. De entre o conjunto de documentação compulsada destacam-se os processos de admissão às Casas da Criança, os livros de atas – e.g., da Junta da Província da Beira Litoral –, as plantas, os alçados e as fotografias – esforço de representação estética do quotidiano das crianças –, a par de trabalhos elaborados pelas alunas da Escola Normal Social – e.g., relatórios de estágio e de visitas de estudo, relatórios de atividade geral –, bem como os discursos publicados de Fernando Bissaya Barreto (Rosa, 1970-1971). Não se perdeu de vista a relação das fontes – enquanto vestígios da obra social de Bissaya Barreto –, com o papel que o autor atribuía à propaganda na defesa dos seus pontos de vista, tendo criado uma verdadeira rede sistémica que incluía vertentes como, nomeadamente, a arquitetura, a imprensa periódica – já existente ou aqueloutra em que esteve diretamente envolvido –, a fotografia ou o cinema (Silva, 2013). A sua análise oferece a possibilidade de uma certa compreensão da evolução e das dinâmicas educativas, autorizando elucidar condições e possibilidades. Um corpo documental que medeia o tempo e preserva informação essencial para a compreensão complexa da realidade educacional, no sentido de apreender as dimensões de inovação, como introdução do novo, ao nível das conceções pedagógicas e, singularmente, das práticas educativas. A análise documental compaginou a utilização do método crítico (Salmon, 1979; Saint-Georges, 1997) e a análise de conteúdo (Bardin, 2011), com recurso à triangulação de fontes no sentido de obter uma leitura mais completa e holística da realidade educativa das Casas da Criança (Jick, 1979; Paul, 1996).

1. Da agência ao(s) programa(s) de assistência materno-infantil

Fernando Baeta Bissaya Barreto Rosa (1884-1974) nasceu em Castanheira de Pera, num contexto local de significativo e acelerado processo de industrialização com base nos lanifícios e no seio de uma família burguesa, representativa de uma certa elite científica, política e religiosa. Um pai, e uma das irmãs, farmacêutico e presidente da

câmara municipal de Pedrogão. Dois tios médicos, igualmente engajados politicamente ao republicanismo, um, cirurgião militar, foi vice-presidente do senado na Primeira República, o outro, desempenhou, nomeadamente, as funções de governador civil, em Castelo Branco, de ministro da Marinha, de diretor geral da Assistência (1911) e de senador (1925). Um terceiro foi bispo do Funchal (Martins & Tomé, 2013).

Ingressa na Universidade de Coimbra, em 1903, e do seu currículo académico constam os bacharelatos em Filosofia (1908), em Medicina (1911), o magistério secundário, na Faculdade de Letras (1912), e o grau de doutor em Medicina (1915). Professor catedrático da Faculdade de Medicina, da Universidade de Coimbra, entre 1942 e 1956, desempenhou, ainda, funções docentes em diversas instituições, nomeadamente, na Escola Normal Social, tendo sido protagonista na sua criação e estruturação. Médico, exerceu funções clínicas em vários hospitais, com diferentes valências, e clínica privada, até 1967, nas mais diversas localidades.

Política, e socialmente, assumiu, desde o início da sua presença na academia coimbrã, uma (forte) intervenção pública. Republicano, ativista na greve académica de 1907, positivista, membro do Grande Oriente Lusitano (1911-1913), porfiando um evolucionismo científico, vai caminhar no sentido de um republicanismo conservador, muito provavelmente em busca de um centro político que lhe oferecesse a estabilidade institucional para as ações concretas que ambicionava (Silva, 2013) e que as circunstâncias históricas acabariam por lhe proporcionar. Desempenhou funções de deputado na Assembleia Constituinte (1911) e na legislatura de 1912 a 1915. Neste plano, a sua ação fica ligada à consagração constitucional do direito à assistência pública, momento mais simbólico que efetivo, de edificação de um regime assistencial moderno (Vaquinhas, 2011).

Do ponto de vista partidário, eleito, em 1911, pelo Partido Republicano, enfileira no Partido Republicano Evolucionista (PRE), de António José de Almeida, cujo programa político confere destaque aos problemas da educação, assistência, saúde e higiene públicas (Marques, 1978; Marques, 1991), em consonância com a sua visão orgânica da problemática social de raiz evolucionista. Posteriormente, foi membro da comissão executiva da União Liberal Republicana (ULR), de Cunha Leal, e acabou por integrar a Comissão Central, da União Nacional, presidida por António de Oliveira Salazar (Sousa, 1999).

O seu organicismo, acompanhado de circunstâncias pessoais e geográfico-eleitorais, leva-o a dar prioridade à ação política local. Foi eleito procurador, em 1918 e, no ano seguinte, vice-presidente da Mesa da Junta Geral do Distrito de Coimbra. O 28 de maio encontra-o como presidente da câmara municipal de Coimbra (1922-1926). Assumiu responsabilidades políticas logo no quadro da Ditadura Militar, exercendo, entre 1927 e 1974, o cargo de presidente, sucessivamente, da Junta Geral do Distrito de Coimbra, da Junta da Província da Beira Litoral, e depois, Junta Distrital de Coimbra. Corporizou, aí, em conjunto com os elementos que o acompanharam na direção da Junta, as preocupações do setor republicano conservador e evolucionista. No plano nacional, desempenharia funções, designadamente, nas estruturas corporativas do regime – e.g., procurador à Câmara Corporativa nas oitava e nona legislatura – respetivamente, 1961-1965 e 1965-1969 – em representação das instituições privadas de assistência. Paralelamente,

desenvolveu uma intensa atividade empresarial integrando o conselho de administração de grandes empresas – e.g., Sociedade Central de Cervejas de Coimbra, Companhia de Carvões e Cimentos do Cabo Mondego ou a Fábrica de Porcelanas Vista Alegre (Martins & Tomé, 2013). Por sua iniciativa, com estatutos aprovados por despacho ministerial de 17 de novembro (1958), criou uma Fundação, com o seu nome, como instituição particular de assistência e de utilidade pública.

De acordo com o referenciado, foi ao nível da administração distrital e provincial, primeiro, em fase de Ditadura, depois já em plena vigência do Estado Novo, que Fernando Bissaya Barreto parece ter encontrado o contexto e as condições – a (tal) paz para poder trabalhar e a ordem para progredir, reclamadas desde 1915 (Rosa, Fonseca, Lobo, & Santos, 1915; Sousa, 1999) – para dar corpo aos seus projetos, levando a cabo um programa no âmbito da assistência médica, educativa e social. O enquadramento político-institucional que embasou um tal plano de ação, foram as Juntas que, enquanto órgão de administração distrital ou provincial lhe permitiram atuar, concretizar, com impacto local.

As Juntas Gerais do Distrito, desde 1836, que eram órgãos de administração regional do território (Código Administrativo Portuguez, 1837), situação que a Constituição de 1933 alterou conferindo-lhes o estatuto de autarquia (Constituição de 1933, 2004). Em 1936, o novo código administrativo (1937) consagrava a extinção das Juntas Gerais do Distrito que, por sua vez, davam lugar a onze Juntas de Província, de entre elas uma seria presidida por Bissaya Barreto, a Junta da Província da Beira Litoral (JPBL) que integrava os distritos de Aveiro, Coimbra e Leiria. As Juntas Provinciais tinham atribuições de fomento e coordenação económica, de cultura e de assistência, cabendo-lhes no âmbito desta última atribuição, a construção e manutenção, com orçamento próprio ou em parceria com o Estado, de hospitais, dispensários centrais, preventórios e sanatórios (Código Administrativo, 1937). Legislação revista em 1940 que passou a especificar, como atribuição da Junta, o estudo e submissão às instâncias superiores de planos de assistência social adequados às circunstâncias e necessidades da província, a executar pela autarquia com as iniciativas particulares, possibilidade não colocada em 1936 e que abria a oportunidade de participação da sociedade (ou de comparticipação do Estado). De igual modo, se estabelecia como incumbência, o subsidiar a realização dos planos aprovados ou o alargamento a outras modalidades de atividade assistencial (Decreto-Lei n.º 31095, 1940). Praticamente duas décadas mais tarde, devido a nova alteração administrativa (Decreto-Lei n.º 42536, 1959), as províncias, enquanto autarquias, foram extintas e substituídas pelos distritos, surgindo, no horizonte de Fernando Bissaya Barreto, a Junta Distrital de Coimbra. Modificação que determinou uma redistribuição das instituições pelas novas Juntas.

O organismo autárquico da administração pública, à época, traduziu-se, para Bissaya Barreto e as suas circunstâncias, como já foi destacado, no contexto e nas condições necessárias e suficientes para dar corpo aos seus projetos no âmbito da saúde e assistência pública marcados pelas preocupações de higiene social. Anseios que se inseriam num tempo de cumprimento do programa de modernidade, notadamente no plano internacional, de aprofundamento da higienização pública e privada do corpo, singular e social, fruto da conjugação de poderes políticos, sociais e de saberes-poderes, em

especial do reforço do saber-poder médico e da afirmação de diferentes disciplinas médicas – e.g., medicina legal –, nomeadamente, a higiene que se propunha resolver múltiplos problemas sanitários (Pereira & Pita, 2005). Portugal, ensaiou acompanhar tais progressos confrontando-se com o quadro de depauperada situação física e material, bem como moral, educacional e cultural das classes laboriosas (Vaquinhas, 2011). Realidades sociais que ameaçavam a ordem moral e os bons costumes da sociedade burguesa de finais do século XIX e da 1.^a metade do século XX, de que, de resto, a imprensa da época sobejamente deu conta (Vaquinhas, 1992). A criança, como o futuro (da pátria/nação) de Portugal e, sobretudo, as mães, foram os especiais destinatários das campanhas profiláticas de saúde pública, respaldadas na ciência e em saberes técnicos especializados, visando reconfigurar as práticas sociais (Vaquinhas, 2011). A realidade é que a “questão social” e a proteção materno-infantil constituíram problemáticas transversais aos regimes monárquico-constitucional, liberal republicano e do Estado Novo – salvaguardando, para segurança de argumentação, as distâncias de abordagem e perspectivas –, e estoutra, nos anos trinta e quarenta do século passado, apesar da retórica, era (quase) inexistente (Pimentel, 2000).

É num contexto de mortalidade – e.g., doenças como a tuberculose – e de elevada taxa de mortalidade infantil que, entre 1928 e 1931, se moldou o núcleo da obra assistencial da Junta (Sousa, 1999), nomeadamente, a Obra Antituberculosa e a Obra de Proteção à Grávida e Defesa da Criança (OPGDC) (1930), onde adquiriu visibilidade uma conceção da responsabilidade do organismo social para com a saúde de cada um dos seus membros, competindo-lhe o despiste, a prevenção, a profilaxia e proteção face a doenças, nomeadamente, contagiosas e os *flagelos sociais* – tuberculose, mortalidade infantil e sífilis (Rosa, 1935). Uma responsabilidade que conciliava dever público e iniciativa particular, cabendo ao Estado, como Bissaya Barreto salientará na sua intervenção no I Congresso Nacional de Protecção à Infância (1952), “seguir, orientar, coordenar e estimular a iniciativa e a cooperação particular” (1970, p. 360). Perspetiva que se articulava com o dever cívico de cada um ser, e manter-se, saudável, por si e pela nação (Bashford, 2004). A tarefa, assegurar o direito à saúde e o cumprimento do dever de ser saudável, implicava uma ação de instrução e educação higiénica, a começar pelas crianças a quem se podia criar hábitos *estruturais e inconscientes* que respeitassem os princípios da *boa higiene*. Atividade que, de acordo com Bissaya Barreto, deveria ser cometida às mulheres, funções que estas afinal já desenvolviam no quadro das organizações médico-sociais, seja criar e educar crianças ou criar, sustentar e amparar obras sociais (Rosa, 1935).

A OPGDC, como resposta à realidade social, veio a adotar um programa de assistência infantil que se pode definir como um dispositivo socio-sanitário (Silva, 2013, p. 395), para convocar aqui uma perspetiva foucaultiana, cujos estabelecimentos funcionam como “peças, ligadas e inter-ligadas “em “perfeita eficiência”, culminando o percurso quando “poderem ser entregues à Sociedade, armados e equipados com uma boa saúde e uma útil profissão, para vencerem na vida” (Rosa, 1970, p. 298), como, de resto, aconteceu, algo que se pode comprovar quando se compulsam as peças arquivísticas existentes (Martins & Tomé, 2013). Um conjunto de instituições com diferentes valências que, especificamente para cuidar e educar as crianças, exigiam recursos

humanos especializados. O presidente da JPBL, previu que a eficiência e a produtividade da sua ação estava dependente de “pessoal técnico convenientemente preparado” (Rosa, 1970, p. 364) pelo que se fundara “a *escola normal social*, única Escola do nosso País” que, ainda segundo Bissaya Barreto, formava e educava “*Puericultoras*, capazes de assistência integral à criança” (Rosa, 1970, p. 364).

2. A formação de pessoal técnico especializado – as Enfermeiras Puericultoras Visitadoras da Infância

Ao salvaguardar para o Estado o dever de intervir no âmbito da saúde e assistência pública (Rosa, 1970), como acima se referiu, Bissaya Barreto distanciava-se de outras propostas e, conservava-se fiel ao seu próprio percurso, alinhando, no seio da União Nacional, com o grupo de republicanos laicos – equidistante de monárquicos e católicos –, sem prejuízo, das propostas para a criação das primeiras escolas de serviço social, apresentadas em sede do I Congresso da União Nacional, se terem realizado no quadro do reforço das relações com a igreja católica (Sousa, 1999).

O serviço social, compaginando educação e assistência, constituía campo fértil para a narrativa de corporativização da sociedade (Sousa, 1999), ideologia que anuncia congruar capital e trabalho e harmonizar classes e grupos de interesses numa retórica que remete, com frequência, para os valores da igreja, de finais do século XIX, expressos na palavra de Leão XIII (Carta Encíclica «*Rerum Novarum*»). Sobre a condição dos operários, 1891). Conceção que, pelo menos nos discursos oficiais do Estado Novo – ainda que com limitações –, lê o corporativismo pela versão do Centro Católico – “retoricamente mais social, mais personalista, mais associativo” (Rosas, 2015, p. 283) – e que a sua concretização, na realidade, se encarregaria de desmentir, constituindo, fundamentalmente, um “instrumento de controlo e «disciplina» social” (Rosas, 2015, p. 293) do regime.

Foi com este pano de fundo que foram criadas as primeiras escolas de serviço social em Portugal. Em 1935, o Instituto de Serviço Social, com o patrocínio do Patriarcado de Lisboa, e em 1937, em Coimbra, numa iniciativa da Congregação Franciscanas Missionárias de Maria e tutelada por Fernando Bissaya Barreto, a Escola Normal Social. Estoutra a única escola que formava e educava Puericultoras (Rosa, 1970), na designação para diploma, Enfermeira Puericultora Visitadora da Infância (Martins, 2010). Por força do momento histórico, a formação das visitadoras compaginou uma racionalidade técnica e científica, fundada na influência da escola social de Le Play, com uma perspetiva mais vincadamente ideológica com raízes no Estado Novo, de que é exemplo a atribuição ao seu desempenho de “uma missão moralizadora das famílias e [das] classes pobres” (Branco, 2015, p. 61). A vertente de visitadora, apesar de tudo e por comparação com a de assistente social, no âmbito das profissões médico-sociais e do trabalho social, acabou por ter “um carácter fragmentário, um número relativamente reduzido de efetivos e uma existência relativamente efémera” (Branco, 2015, p. 62).

A direção da Escola Normal Social (ENS), em Coimbra, esteve entregue a Constança Davon, uma das francesas da Província Portuguesa da Congregação Franciscanas

Missionárias de Maria que criara a ENS. Grupo de religiosas que pela sua formação, qualificação e experiência no âmbito da assistência social, Bissaya Barreto trouxera para Portugal para dirigir a Obra de Proteção à Grávida e Defesa da Criança (OPGDC). A criação da ENS visava responder, precisamente, à carência de pessoal técnico especializado para a ação a desenvolver no âmbito da OPGDC.

Em 1940, a ENS na sua oferta educativa disponibilizava os cursos de “Enfermeira Puericultora Visitadora da Infância e de Higiene Social”, com dois anos de duração; “Assistente Social ou Educadora ou Reeducadora e Assistente Escolar”, correspondendo a 3 anos de formação; a realização do curso de Enfermeira Puericultora Visitadora da Infância e a frequência de Economia Política conferia o certificado de “Vigilante de Internato e Monitora de Ensino Familiar e Doméstico” (Martins, 2010, p. 209). No início do lustro seguinte, conferia os diplomas de assistente social, puericultora, educadora familiar, jardineira de crianças, assistente escolar e auxiliar médico-social (Martins, 2010). A formação de enfermeiras puericultoras visitadoras de infância (EPVI), como foi referenciado, constituiu um exclusivo, entre 1937 e 1956, da ENS. Como sublinhava Bissaya Barreto, em 1952, “é, presentemente, esse pessoal que hoje dirige as Casas da Criança, onde, à custa do conhecimento da fisiologia e da moderna psicologia infantil, se cultiva o Corpo e se modela a Alma de muitos portugueses de amanhã” (Rosa, 1970, p. 364). Entre 1938, data dos primeiros exames para obtenção de diploma de EPVI, e 1945, a ENS terá diplomado 42 enfermeiras puericultoras visitadoras de infância, correspondendo a pouco mais de 5 puericultoras por ano.

O plano de estudos contemplava um conjunto de disciplinas e saberes do domínio das ciências sociais – e.g., Sociologia, Economia Política –, das ciências da educação – e.g., Higiene Escolar, Pedagogia Experimental, Psicologia Experimental, Psicopedagogia, da Medicina – e.g., Psiquiatria, uma vertente jurídico-constitucional do Estado Corporativo – e.g., Direito Constitucional, Direito Corporativo –, e a doutrina social da Igreja – e.g., Doutrina Social Católica. Do âmbito das ciências da educação e medicina, os conhecimentos de Pedagogia, Psicologia, Psiquiatria e da Psicopedagogia – com demonstrações concretas no Ninho dos Pequenitos e no Jardim-Escola Oliveira Salazar – integraram sempre a formação das EPVI. Enfatizemos essa preocupação com a preparação nos domínios do cuidar e educar da criança.

É com esta e no contexto do conjunto de instituições enunciadas, de que a Casa da Criança Rainha D. Leonor constitui um exemplo (figura 1) particular, que Bissaya Barreto considerava que as Puericultoras tinham o dever de concretizar – e concretizavam, no entender do presidente da JPBL – um papel diferente de professor em função da “nova escola” e em consonância com a sua “formação pedagógica [e] a sua preparação científica” (Rosa, 1970, p. 184) contra a “pedagogia tradicionalista” (Rosa, 1970, p. 169), cabendo-lhes:

Interessar as crianças, estimulá-las, levá-las a reflectir, animá-las sempre e nunca as humilhar, mesmo quando erram, procurar dar às crianças uma educação tão completa e equilibrada quanto possível e fazer da escola o lugar mais atraente, mais alegre e mais encantador, é o dever da puericultora que vier dirigir esta Casa [Casa da Criança de Arganil, 28 de maio de 1950]. (Rosa, 1970, p. 184)



Fig. 1 | Casa da Criança de Castanheira de Pera, 2012

(Fonte: Arquivo particular de Luís Mota)

É precisamente as Casas da Criança, enquanto programa integrado para cuidar e educar as crianças, especialmente, a criança pobre e desprotegida (Rosa, 1970), articulando edifícios e espaços, as suas valências, a proposta pedagógica e a sua concretização, que se deseja analisar criticamente no ponto seguinte.

3. As Casas da Criança: um programa para cuidar e educar crianças deserdadas

O programa Casas da Criança tem, na sua génese, a preocupação de “enfrentar o problema da Criança Portuguesa” que está para além da “defesa dos filhos dos tuberculosos” (Rosa, 1970, p. 89). Em 1949, Bissaya Barreto clama contra o atraso de Portugal, nesta matéria, e cita Ricardo Jorge, caracterizando Portugal como um “cemitério de crianças” (Benoliel, 1935). Confrontados com uma taxa de mortalidade infantil na ordem de 20 000 crianças por ano, de acordo com o presidente da JPBL, ilustrada na imprensa periódica diária com uma panóplia de notícias sobre incidentes com crianças, e.g., mordidas por porcos, seus “companheiros de curral”, ou cães vadios, afogadas, queimadas, “esborrachadas” nas estradas, “envenenadas por ingestão de venenos”, enfim, como sublinhava Bissaya Barreto, em 1965, no seu discurso de inauguração da Casa da Criança de Penela, existiam um conjunto de “causas a matar as nossas crianças porque vivem abandonadas, despresadas, sujeitas a um sem número de causas de morte e agressão” (Rosa, 1970, pp. 238-239). Para melhor compreensão da realidade de muitas

crianças, em Portugal, fruto das condições materiais e simbólicas de existência na formação social portuguesa, o professor da Universidade de Coimbra, por mais de uma vez nos seus discursos de inauguração das Casas da Criança, convocou a intervenção, realizada em 1940, por um seu colaborador (muito) próximo, também ele médico, José Santos Bessa, na cidade do Porto, aquando do Congresso Nacional de Ciências da População, incluído nas comemorações do duplo centenário:

Quem conhece a vida portuguesa – principalmente a dos nossos operários e a dos trabalhadores do campo, quer nas zonas urbanas, quer das zonas rurais – sabe que as crianças dos 2 aos 7 anos, entre a idade em que exigem vigilância permanente e aquela em que entram para a escola primária, são absolutamente e constantemente abandonadas. Não há quem as vigie, quem as vista, quem as lave, quem oriente os seus receios, quem obste às suas loucas correrias pela rua, quem canalize e discipline a sua actividade!

São entregues inteiramente a si próprias, incapazes de se conterem nos acanhados limites das suas pobres habitações, desejosas de gozar o ar e a luz que nelas falta, rebeldes, desobedientes às ordens da irmã mais velha ou da avó doente a quem os pais, à saída para o trabalho, cometeram o encargo de olhar por elas; fogem para a rua, organizam-se em grupos, em bandos onde, em geral, dominam os mais turbulentos e os perversos, os quais, às vezes, são núcleos de graves e perigosas células de organizações de delinquentes. (Rosa, 1970, pp. 191-192)

Votadas ao abandono na rua, em razão da insuficiência do salário do pai e da consequente necessidade da mãe trabalhar para fazer face às despesas do agregado familiar (Marques, 1950-1951), sujeitas à imprevisibilidade das intempéries, à promiscuidade com os animais ou expostos à agressividade das outras crianças, como descrevia Santos Bessa, tantas vezes mais velhas, expostos à crueza de (maus) destinos que “lhes minam o corpo [e] lhes conspurcam a alma” (Rosa, 1970, p. 258), mostram-se incapazes, sem o necessário afeto e educação, de se libertarem dessa fatalidade. Acrescia que as condições da “vida moderna”, no entender de Bissaya Barreto, tinham alterado, consideravelmente, a vida das crianças, seja no seio familiar, menos numeroso e com maior afastamento de idades, dificultando o desenvolvimento de camaradagem entre os seus membros, seja pelo crescente bulício, nomeadamente de trânsito, visível no “número, assustadoramente crescente, de automóveis e de acidentes de viação [tornando] perigoso deixar brincar crianças na rua ou mesmo nos largos públicos” (Rosa, 1970, p. 207).

Compreende-se, neste contexto, o tom do questionamento de Santos Bessa, citado por Bissaya Barreto, “quantos desastres se podem evitar, quantos benefícios poderiam receber as crianças dessas idades se se pudessem recolher, vestir, alimentar e educar convenientemente durante as horas de trabalho dos pais?” (Rosa, 1970, p. 192). A resposta a esta interrogação, decerto não quantificável, consubstanciou-se na criação de um programa, as Casas da Criança, que visava “defender as crianças da nossa Terra de todas estas causas de morte” (Rosa, 1970, p. 239) e que, acreditava o presidente da JPBL, viria resolver “o grave problema que é o abandono das crianças no período pré-escolar” (Rosa, 1970, p. 192). A mesma crença no valor de tal programa transparece, a título de exemplo, no relatório de atividade geral, da autoria da aluna do 3.º ano da Escola Normal Social de Coimbra, Joaquina Magno, quando no segundo lustro da

década de cinquenta, certamente inspirada na célebre frase de Victor Hugo, registou: a “cada CASA DA CRIANÇA que se abre, corresponde a uma enfermaria que se fecha” (1957-1958, pp. 35-36).

O lema “Salvar as Crianças da nossa Terra. Fazer felizes as Crianças da nossa Terra” (Rosa, 1970, p. 238), traduzia, de certo modo, todo um programa. Os objetivos passavam por proteger e vigiar a saúde, atender às necessidades e educar as crianças a partir da 1.^a infância, principiando por resolver os problemas de abandono – possibilitando às mães terem um trabalho remunerado fora de casa (Oliveira, 1964-1965) –, substituindo, com vantagem, no entendimento do professor universitário castanheirense, as atarefadas mães (e pais), suprimindo, de igual modo, os possíveis desajustamentos sociais daí advindos. A supressão do abandono casa-se com a intervenção de pessoal especializado, cientificamente preparado – e.g. medicina, psicologia, pedagogia – para cuidar e educar a criança, como fica bem explícito na intervenção de Bissaya Barreto, em 1955, na inauguração da Casa da Criança de Condeixa-a-Nova:

(...) a Casa da Criança vem remediar estes males, vem substituir, e com vantagem, os pais que, por egoísmo, ou por condições sociais diversas, não podem seguir e acarinhar a evolução dos filhos; com vantagem sim, porque, a opôr à falta de conhecimentos de psicologia e de pedagogia da parte da mãe, temos a competência e a experiência da assistente que dirige a casa, diplomada com um curso de puericultura, e dotada de conhecimentos pedagógicos tão necessários para a vida e formação do indivíduo. (Rosa, 1970, p. 205)

Pretende-se preparar a criança para ser homem amanhã transmitindo normas e regras para uma boa saúde e criar hábitos de higiene, “hábitos que digam respeito à alimentação, repouso, posição, vestuário, dentes, asseio, etc.” (Rosa, 1970, p. 205), cuidando da parte física, como exposto, mas também do “desenvolvimento mental” (Rosa, 1970, p. 206). Uma tal preparação impõe que a “criança seja acompanhada e seguida desde o nascimento, que seja vigiada no seu desenvolvimento e nas suas actividades” (Rosa, 1970, p. 208). Nesta perspetiva se compreende o carácter nuclear atribuído à educação e, na boa tradição do republicanismo, a crença na capacidade de a educação criar um *novo* homem:

Penso que só a educação poderá resolver o grave problema do Mundo, penso que essa educação deverá começar nos primeiros anos e penso que essa educação terá de começar criar no espírito da criança um conjunto de qualidades que, desenvolvidas e aperfeiçoadas através da vida, criem um estado de receptividade espiritual e de compreensão capazes de, inteligentemente mudar os hábitos, os costumes e os sentimentos! (Rosa, 1970, pp. 259-260)

O papel central atribuído à educação, que transparece da passagem do discurso de Bissaya Barreto, alicerça-se numa conceção de criança e de infância. Fase da vida tomada como o momento em que o organismo se encontra em pleno desenvolvimento e formação, período de maior desenvolvimento físico e mental – o sistema nervoso central, bem como a audição e a visão, crescem significativamente (Rosa, 1970) –, a criança é considerada um ser que, pela sua curiosidade, recetividade e sensibilidade, é

e.g., noções fundamentais de higiene pré-natal, higiene infantil –, bem como as orientasse na busca de ajudas e apoios para a criação dos filhos – e.g., obras de assistência. Uma ação que tinha, em última instância, o objetivo de despertar nas mães uma “consciência maternal” transformando a sua educação em “factor de maior valor e da maior segurança para a protecção da infância” (Rosa, 1970, p. 150). A educação das mães transpunha as dimensões da puericultura e encerrava, em si, um potencial disseminador do conhecimento e das práticas de higiene junto da comunidade. Em trabalho intitulado “A protecção à infância através das «Casas da Criança» e a ação benéfica destas sobre o meio popular”, Maria Silva, aluna do 2.º ano da ENS, destacava precisamente esses dois aspetos, mas simultaneamente apresentava, aqui e ali, notas para a atuação das puericultoras no desempenho das suas funções, muito especialmente, a gestão das relações pessoais, em linha com as orientações de Bissaya Barreto, já referenciadas:

(...) em relação à influência sobre os pais há também bastante a relatar.

As mães são obrigadas a levar as crianças a uma hora certa, e isto é já uma pequena exigência que as vai educar.

Habitua-se a ser pontuais e não é a pontualidade uma das qualidades próprias de quem é educado?

Quando entregam os filhos recebem conselhos da puericultura que não se cansa de recomendar, sempre que é necessário que “traga os meninos limpos” “deu-lhe ontem o que eu indiquei” e tantas outras coisas que dadas com bom modo cativam as mulheres e lhes vão mostrando e ensinando o modo como devem tratar os filhos e as regras de higiene que devem ter com eles.

Isto, embora sejam coisas que à primeira vista possam passar despercebidas, tem grande influência no meio popular.

Estas mães aprendem a tratar os filhos e são muito capazes de transmitir os seus conhecimentos, às vezes com uma pontinha de vaidade, à sua vizinha mais amiga que dá de comer a um filho de 4 meses. Ela irá dizer-lhe que não deve fazer assim porque, quando o meu menino tinha essa idade, a senhora disse-me para lhe dar isto e isto... (s.d., pp. 26-27)

O acento tónico colocado na educação não será propriamente novo, contudo a preocupação com o educar as mães como primeiro passo para criar e educar as crianças, a criação de um programa específico para cuidar e educar as crianças, entre os 0 e os 7 anos, vocacionado para um determinado setor social específico, centrado nas práticas de higiene e de saúde, ao nível profilático, bem como com a criação de rotinas visando a sua disciplinarização desde o berço, não pode deixar de ser perspetivado como inovação. Senão vejamos, introduz o novo, as novas práticas legitimadas pela ciência, saberes-poder, contribuindo para a produção da Modernidade, práticas essas que, por um lado, conferem, às famílias e às crianças, poder sobre as próprias vidas e destinos, por outro, traduzem uma intromissão e um claro controlo das suas vidas por parte do(s) poder(es). A inovação traduz sempre novas relações com o saber e o poder. Como sublinhado já em outro estudo, “a não compreensão (e aceitação) desta realidade só poderá contribuir para o empobrecimento da análise [às] realidades educativas em estudo” (Mota, Vilhena, & Ferreira, 2018, p. 260). Dimensão que se prolonga para a

marca social do programa das Casas da Criança que, até pela monumentalidade com que se concretiza, pelo setor social específico da população a que se dirige não pode deixar de se considerar que encerra um caráter inovador.

Nesta perspetiva, um olhar, ainda que de relance, sobre o processo de admissão pode contribuir para uma melhor compreensão tanto da dimensão do controlo exercido, bem como das condições de vida das populações. Como assinalam de forma detalhada, Alcina Martins e Maria Rosa Tomé, o processo de admissão incluía:

(...) o pedido de internamento feito pelo pai, mãe ou pessoa interessada, devidamente identificados, sob a forma de requerimento, dirigido ao presidente da Junta; uma certidão de nascimento da criança; a declaração do requerente em como se responsabiliza a retirá-lo do estabelecimento em que estiver internado, quando a Junta a isso o intime, garantida por um comerciante. Para o internamento gratuito era exigido o atestado de pobreza dos pais ou responsável pela criança. (Martins & Tomé, 2013, p. 65)

É no inquérito a preencher antes da admissão, que incide sobre as condições de vida da criança, higiene do ambiente, situação económica e condições morais da família” (Rosa, 1970) que captamos o sentido de controlo, perpassando na dimensão moral e social, especialmente, a conformação à religião católica – “São casados catolicamente; são católicos praticantes. Têm dois filhos mais novos por batizar, por motivo de os padrinhos não terem podido” (Arquivo da Universidade de Coimbra – Arquivo Distrital) –, na saúde emerge o despiste clínico – flagelos sociais, infetocontagiosas –, familiar, cujo crivo perpassa desde as relações familiares às condições económicas do agregado familiar, e um último item com informações complementares, com anotações de diversa ordem que, por vezes, reforçam o olhar microscópico sobre a vida familiar e possibilitam uma perceção sobre as condições materiais de vida da família sujeita ao escrutínio (Arquivo da Universidade de Coimbra – Arquivo Distrital).

Os meninos e as meninas em idade pré-escolar admitidos provinham das classes populares. Na verdade, as crianças que frequentavam as Casas da Criança eram, genericamente, filhos e filhas de trabalhadores rurais, officinais – e.g., marceneiros – ou operários com um quotidiano de dificuldades. Não admira que nos seus discursos, Bissaya Barreto, se socorra de adjetivos e expressões como “os mais fracos”, “criança pobre e desprotegida”, “infância desvalida”, “crianças sem pão ou agasalho” ou, em alternativa, uma outra quase sinónima daqueloutra, “crianças pobres, que têm fome, que têm frio e não têm agasalho” (Rosa, 1970, pp. 158-160, 229, 236, 244), enfim, filhos de gente pobre e que “não possam estar em casa por razões familiares”, estouta referente a crianças em regime de internato, “mas com boa saúde física e psíquica”, acrescentava (Capelo, 1950-1951, p. 65).

Caracterização geral que se compagina com situações diversificadas que podem corporizar realidades diferentes no âmbito do programa, bem como ocorrências variadas na mesma instituição. Nestouta situação encontramos a admissão de duas crianças que a regente caracteriza registando nas informações complementares que se tratam de “pessoas com cultura intelectual. A casa obedece a todos os requisitos de higiene. Os

pais têm vivido em S. Tiago de Compostela, vindo apenas a férias, a Arganil”. Estamos perante uma família em que a cabeça de casal, o pai, é professor universitário, pelo que se percebe, em Santiago de Compostela. A família tem um objetivo muito específico para desejar que as filhas frequentem, num determinado período, a Casa da Criança de Arganil, em regime de semi-internato. O objetivo fica claro na conclusão registada pela regente, considerando que é “justo que sejam admitidas à Casa da Criança «D. Joaquina Barreto Rosa», estas duas crianças, para ver se em conjunto comem com mais apetite, mas desde que paguem uma determinada mensalidade” (Arquivo da Universidade de Coimbra – Arquivo Distrital).

A heterogeneidade de público e dos seus objetivos ao frequentarem uma das Casas da Criança, não pode deixar de nos emprazar para a compreensão das diferenças entre as próprias Casas da Criança. Do tipo de edifício, de raiz ou adaptação (Rosa, 1970), à sua localização, a par das origens, propósitos ou motivações, dos seus destinatários (e.g., idade cronológica, origens socioeconómicas e/ou culturais), as Casas da Criança enquanto instituições de educação pré-escolar conservavam, necessariamente, um significativo grau de diferenciação que configura marca de cultura própria já que, se eram veículos de transmissão de cultura, nem por isso deixavam de ser produtoras de culturas. Constituíam, à semelhança do que temos sustentado para outras instituições educativas (Mota & Ferreira, 2016), como que realidade(s) dentro de outra(s) realidade(s), concitadas, à escala nacional (e internacional), a uma norma política e a uma estrutura educativa, atualizando-se na relação dialética entre a liberdade e autonomia dos seus atores, na fidelidade aos seus objetivos, e a norma e a estrutura, configurando um espaço de emergência de *infidelidades normativas* e de construções identitárias (Lima, 1998; Magalhães, 2004; Sanfelice, 2006).

A presença das duas filhas, de um professor da Universidade de Santiago de Compostela, na Casa da Criança D. Joaquina Barreto Rosa significou, em 1950, um acréscimo das receitas próprias daquela Casa. A consciência de que as condições materiais marcam o quotidiano de qualquer instituição e tem uma marca nas suas práticas, remete-nos para um, ainda que breve, olhar sobre a questão do financiamento da OPGDC e, por arrastamento, das Casas da Criança. As instituições provinciais – e.g., JPBL –, recebiam do Estado “2% sobre as coletas das contribuições predial e industrial e do imposto profissional liquidados para o Estado, na área da respetiva jurisdição” (Martins & Tomé, 2013, p. 58) pelo que a sua atuação de fomento, nomeadamente assistencial, esteve sempre subordinada à vontade do governo (Catroga, 2005). A Junta valia-se de subsídios para os seus planos de ação, anualmente inscritos no orçamento do Estado desde que aprovados. Organizações públicas e privadas constituíam outras fontes de financiamento, e.g., câmaras municipais, Liga dos Combatentes da Grande Guerra (Coimbra). Foram, especialmente, “receitas adicionais ao Estado” bastante diversificadas que possibilitaram a ação da JPBL, desde matérias-primas – e.g., cortiças, resinas – aos subsídios anuais atribuídos pelas câmaras municipais às Casas da Criança – e.g., a edilidade da Figueira da Foz, com receitas do Casino Figueirense, atribuía uma percentagem à Casa da Criança da cidade que, em 1948, ascendeu a 50 000\$00 – sem esquecer contribuições particulares (Martins & Tomé, 2013). A capacidade de envolver a comunidade, em geral, e

as elites, em particular, no desenvolvimento do programa das Casas da Criança era efetiva, como fica bem expresso na inauguração da Casa da Criança de Condeixa-a-Nova, em abril de 1955:

(...) quem diz Casa da Criança diz amparo, diz protecção, diz agasalho às crianças que dele precisam, que a ele têm direito, que é dever nosso conceder e que, em Condeixa, a partir deste momento, será concedido pela generosidade benemerente e para sempre agradecida do casal Sotto-Mayor-Matoso. (Rosa, 1970)

Num balanço das contas em 1955 pode concluir-se que mais de 80% dos gastos respeitavam a alimentação e recursos humanos e a despesa média por assistido variava entre 92 centavos na Casa da Criança dos Olivais e 2\$47 centavos no Preventório de Penacova (Martins & Tomé, 2013).

Como se percebe, a natureza compósita, e de raiz local, do orçamento era mais uma condição que acentua a diversidade entre as Casas da Criança. Ainda assim, os orçamentos “não apresentavam nem *deficits* nem *superavit*, dando conta de um equilíbrio financeiro a que a JPBL era obrigada pelo Código administrativo” (Martins & Tomé, 2013, p. 59), contudo isso não evitou restrições orçamentais e certas instituições conviveram com “vigilância continuada sobre o funcionamento e o controlo orçamental era mais rigoroso” (Martins & Tomé, 2013, p. 65). Necessariamente, as contenções orçamentais traziam constrangimentos de gestão e, por consequência, afetariam o funcionamento das Casas da Criança, e se é certo que, de acordo com o previsto e pelo menos em certos anos, “todas as Casas da Criança dispunham de uma equipa constituída por um médico, uma enfermeira, uma professora, uma regente, uma vigilante e dois ou três criados” (Martins & Tomé, 2013, p. 70), nem por isso as dificuldades deixaram de transparecer, especialmente a falta de pessoal afetando as próprias práticas educativas, como deixam bem expresso as alunas da Escola Normal Social nos relatórios e trabalhos que compulsámos. No relatório de estágio, da Escola Normal Social, a aluna Laura Rodrigues Pimentel, no ano letivo de 1943-1944, a propósito da Casa da Criança Rainha D. Leonor destacava o excesso de trabalho e assinala o que considera ser uma alternativa menos dispendiosa, a contratação de pessoal para reforçar a equipa daquela Casa da Criança (Pimenta, 1943-1944).

É de sublinhar que Laura Pimentel refere a existência de uma só criada ao mobilizar a expressão, “a criada atual”. De igual modo a estagiária alerta para o facto de as condições de trabalho poderem deitar a perder os esforços desenvolvidos. A nossa pretensão era, precisamente, fazer sobressair a especificidade de cada instituição. O conjunto de relatórios de estágio e/ou visitas de estudo compulsados, de alunas do 1.º ano, 1964-1965, referentes à Casa da Criança Rainha Santa Isabel, situada na margem esquerda do rio Mondego, em Coimbra, sem exceção, apontam o número elevado de crianças e a falta de pessoal. Situação que é mesmo avançada como justificação para que estagiária e a responsável pela Casa da Criança adotem, junto das crianças, um comportamento contrário à psicologia e à proposta pedagógica das Casas da Criança, dado que “a estagiária se encontrava à frente das crianças de régua na mão” e a “Senhora D. Valentina se dirigia às crianças dum modo talvez demasiado severo” (Oliveira, 1964-1965, pp. 10-11).

Destaque-se que as generosas ideias muitas vezes esbarram na dura realidade das condições materiais de existência, um alerta para o facto de que a presença de um discurso de inovação não significa, necessariamente, a sua concretização. É o momento de dar início à análise da proposta pedagógica do programa das Casas da Criança e da sua relação com os edifícios e demais espaços que a acolheram.

3.1. A proposta pedagógica do programa das Casas da Criança

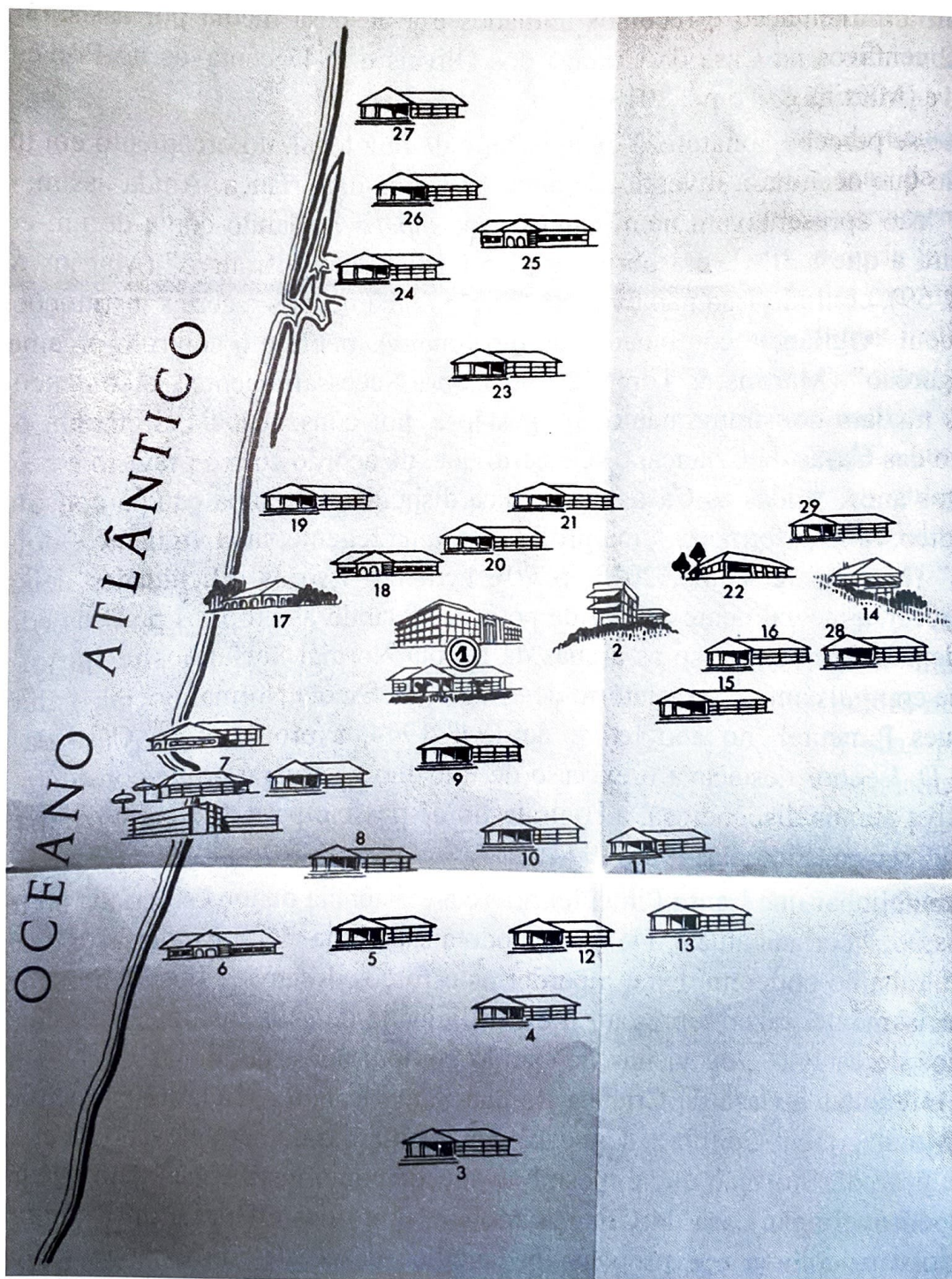


Fig. 2 | Obras da Junta, por iniciativa da Junta, ou com a colaboração da Junta

(Fonte: Rosa, 1970)

Consideradas como um “templo erigido ao culto da criança, especialmente da criança pobre e desprotegida” (Rosa, 1970, p. 159), cada Casa da Criança, em particular, e o programa das Casas da Criança, em geral, testemunham de forma inequívoca a importância atribuída às crianças e o rigor e a natureza sistemática que Fernando Bissaya Barreto conferiu à sua intervenção em prol da proteção, assistência e educação da infância, bem expressa no grau de cobertura das obras da Junta da Província da Beira Litoral (figura 2) e na criação de um projeto tipo para as Casas da Criança, da JPBL (figura 3).

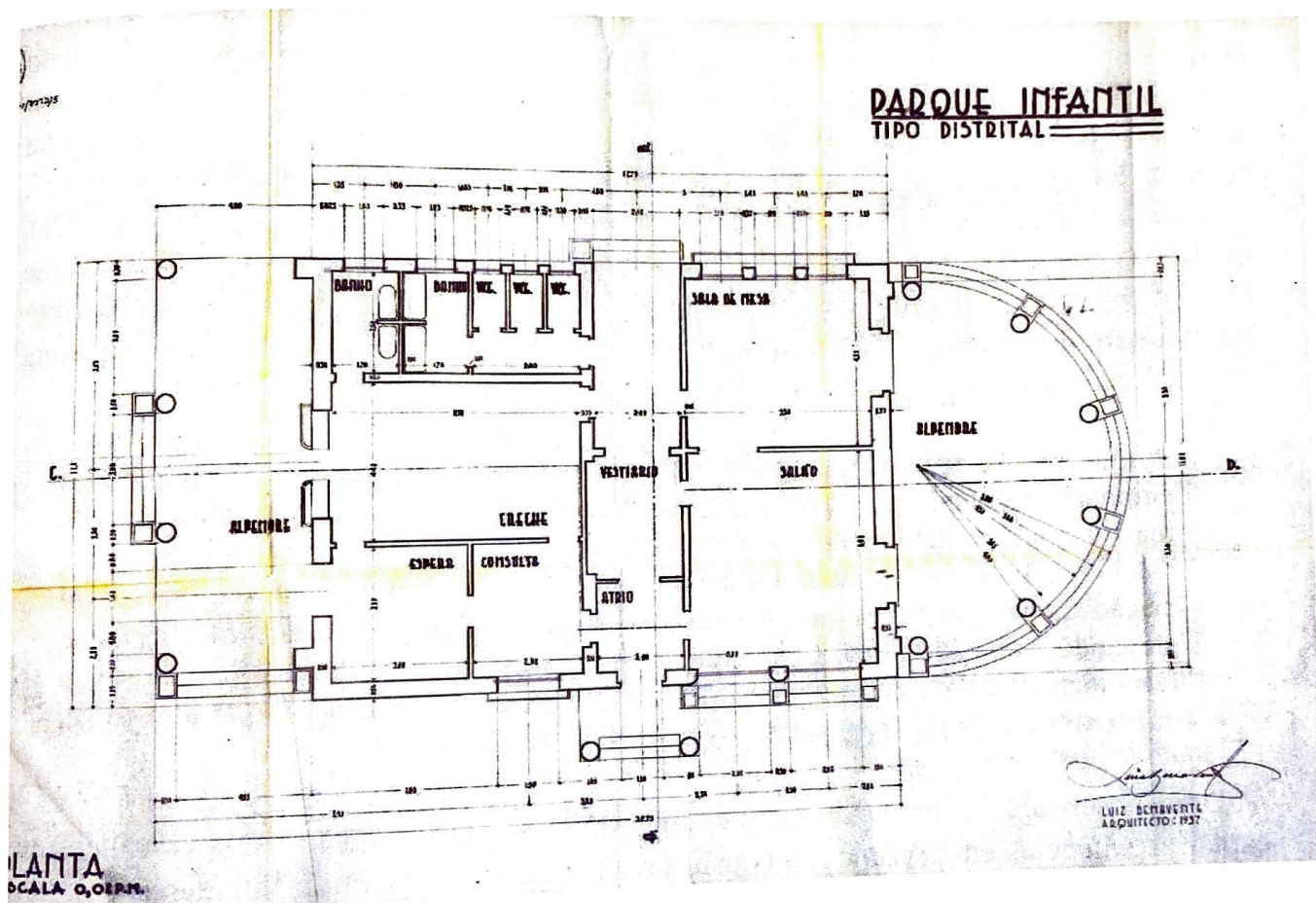


Fig. 3 | Planta Tipo, Casa da Criança
(Fonte: Centro de Documentação Fundação Bissaya Barreto)

No mapa (figura 2) constatamos a extensão da cobertura das obras em que a JPBL estava envolvida, traduzindo uma preocupação presente em Bissaya Barreto já que, no caso das Casas da Criança, o médico presidente, manifestou a vontade de a oferta cobrir todos os concelhos e, garantida essa cobertura, pretendia chegar às freguesias como ficou patente em discurso de inauguração da Casa da Criança D. Joaquina Baeta Rosa, em homenagem a sua mãe, em maio de 1950:

Se dependesse do nosso esforço, do nosso trabalho, ou de qualquer intervenção pessoal nossa, erigir monumentos como este em todos os concelhos, não pararia trabalho abençoado; e, quando todos os concelhos estivessem servidos, iríamos ao encontro das crianças pobres e desprotegidas das freguesias. (Rosa, 1970, p. 177)

A produção de um projeto tipo compagina as preocupações com o desenvolvimento de um processo descentralizado e homoganeamente distribuído pelo território, de proteção, assistência e educação das crianças, com estoura de padronização dessa oferta, seja pela manutenção da filosofia de funcionamento ou pelo controlo dos serviços prestados. De resto, as alterações ao projeto tipo estavam previstas constituindo as adaptações uma resposta a necessidades específicas dos municípios – e.g., demografia, condições económicas – ou às condições do espaço e do terreno. Não admira, por isso, que encontremos diversas respostas que, em muitos casos, constituem reelaborações do projeto tipo como solução para as circunstâncias encontradas em cada concelho (Silva, 2013). Tenha-se presente que nem sempre foi possível realizar construções de raiz pelo que um conjunto de Casas da Criança foram instaladas em edifícios adquiridos e/ou adaptados para o efeito, como resposta a fatores como os custos, atendendo a que construir uma Casa da Criança de raiz pode revelar-se “demasiadamente dispendiosa”, e a celeridade na oferta, na justa medida em que “o tempo urge” (Rosa, 1970, p. 239). Em 1965, quase três décadas depois da elaboração do projeto tipo por Luiz Benavente (1937), já só com o distrito de Coimbra sob sua responsabilidade, ainda Bissaya Barreto instava os presidentes de Câmara a tomar a iniciativa, assegurando em nome da Junta Distrital, pelo seu lado, a sua instalação e manutenção:

Porque não se faz – nesta época em que se fazem ou procuram fazer grandes empreendimentos, – em cada concelho, uma empresa de grande rentabilidade – da mais sagrada rentabilidade – entre a respectiva Câmara Municipal, o Ministério das Obras Públicas e a Junta Distrital e mais quem queira associar-se, uma associação de bem-fazer em que os sócios se dispõem a criar uma *Casa da Criança* alugando, equipando uma Casa com as condições que lhes descrevi, onde sejam recebidas, guardadas, protegidas, alimentadas as crianças pobres, que têm fome, que têm frio e não têm agasalho? (Rosa, 1970, pp. 243-244)

Uma observação cuidada do projeto tipo de Casa da Criança, facilmente permite captar as valências em presença, o consultório médico e a respetiva sala de espera, um espaço para acolher as crianças dos 0 aos 3 anos – a creche – e uma sala para as atividades das crianças dos 3 aos 7 anos, o jardim de infância, servidas por uma sala para refeições e as instalações sanitárias. De topo, nas fachadas longitudinais, dois alpendres, um, de formato retangular, funcionando como extensão da creche, onde eram colocados os berços quando o tempo o permitia, aqueloutro, semicircular, em ligação com o jardim de infância, permitindo o acesso das crianças aos espaços ao ar livre (figura 4), em consonância com a proposta pedagógica que presidia às Casas da Criança, especialmente atenta às vivências e ao contacto com a natureza.

Ao contrário da Casa da Criança Rainha D. Leonor (figuras 1 e 4), na terra de onde era natural Bissaya Barreto, que pode ser considerado “o maior complexo de Casa da Criança alguma vez construído, no que respeita aos edifícios, e a segunda maior no que toca ao jardim e recreio envolventes” (Silva, 2013, pp. 173-174), razão também pela qual possuía a valência de internato – à semelhança de algumas outras –, a Casa da Criança Rainha Santa Isabel, em Coimbra, na margem esquerda do Mondego, a funcionar desde 1940, apesar de possuir a particularidade de se situar junto ao Portugal dos



Fig. 4 | Casa da Criança de Castanheira de Pera
(Fonte: Centro de Documentação Fundação Bissaya Barreto)

Pequenitos, seguiu o projeto tipo e as divisões e respetivas funções, foram assim descritas por uma aluna da ENS:

Os compartimentos da Casa da Criança são os seguintes: cozinha, copa e um cubículo onde se passa a ferro. Sala de jantar (3 – 6 anos), sala de aula, vestiário e a creche. Há ainda um consultório médico que funciona 2 vezes por semana: segundas e quartas-feiras, às 9 horas da manhã.

Todo o serviço de consultório é prestado pelo Instituto Maternal. A consulta é feita por um médico, em geral nunca é o mesmo, por uma assistente social e uma enfermeira, sendo apenas necessário o preenchimento de uma ficha. (Freire, 1964-1965, pp. 7-8)

A realidade é que, salvaguardando as devidas diferenças entre as realidades edificadas, algumas deve reconhecer-se, significativas, todas as Casas da Criança possuíam, como objetivo primeiro, cuidar do “Corpo e do Espírito das nossas crianças: Higiene, Alimentação, Educação, eis a Trilogia que, sinteticamente, resume toda a vida e toda a função da Casa da Criança” (Rosa, 1970, p. 265). No regime de externato, ou semi-internato se atendermos ao período que as crianças ali passavam, cabia à puericultora receber as crianças, deixadas pelos pais quando se dirigiam para os locais de trabalho, observá-las, procedendo ao despiste de doenças, realizar-lhes a higiene – lavá-las, dar-lhes banho, caso fosse necessário –, vesti-las com roupa da casa e encaminhá-las para a sala ou para a creche, de acordo com a sua idade. De sublinhar que “a roupa da casa”, podia traduzir-se numa muda de roupa com ou sem roupa interior ou, simplesmente, num bibe que se justapunha sobre a roupa que a criança trazia de casa – e.g., Casa da

Criança D. Filipa de Vilhena, em Coimbra, em 1965-1966 (Duarte, 1965-1966) –, em qualquer caso, as crianças, no final do dia eram despedidas da “roupa da casa” e entregues às mães com a roupa que tinham trazido vestida de manhã (Duarte, 1965-1966; Rendeiro, 1964-1965; Freire, 1964-1965), como nos explica Maria Doroteia Oliveira (1964-1965), tendo registado no seu relatório que mudavam “a roupa às crianças, porque toda a roupa exterior das maiores é da Casa, assim como também a dos bebés, mesmo a interior, a estes dão-lhes também banho” (p. 8). Os mais novos, depois de colocados na creche, ficavam todo dia sob vigilância precavendo alguma alteração do estado de saúde e, nessa eventualidade, a criança seria retirada “do dormitório para o isolamento” e “observada e medicada” enquanto, simultaneamente, a mãe seria avisada e convidada a levá-la para casa (Rosa, 1970, p. 150). Como sintetizava Fernando Bissaya Barreto, em 1963, em Soure:

A Casa espera que as crianças – seus donos –, entrem à roda das 8 da manhã e aqui se demorem até às 6 horas da tarde; a puericultora aguarda-as à chegada, recebe-as e ficam entregues, a partir desse momento, à sua vigilância, solícita e carinhosa; é ela que as há-de guiar, ajudar, aconselhar, orientar e dirigir, enfim, as há-de educar. (Rosa, 1970, p. 245)

Após a higiene pessoal a primeira preocupação era a alimentação, base fundamental do desenvolvimento, razão pela qual nas Casas da Criança se fornecia, logo à chegada e depois dos primeiros cuidados de higiene, um pequeno almoço, e, ao longo do dia, um almoço e uma merenda, refeições que o professor da Faculdade de Medicina caracterizava em 1954, nestes termos:

E porque a alimentação depende do desenvolvimento físico da criança, que desejamos sempre perfeito e harmónico, a Casa da Criança dá às crianças às 8 horas, logo após a entrada, uma refeição de café com leite e pão. A seguir, ao meio dia, uma nova refeição com sopa e um prato forte de carne ou de peixe abundantemente acompanhado e, finalmente, pouco antes de saírem, tomam um lanche à base de frutas e açúcares. (Rosa, 1970, pp. 173-174)

A alimentação, naturalmente, variaria de acordo com a Casa e com a época do ano e terá sido, mais ou menos rica, em ordem da disponibilidade financeira existente na Obra e distribuição do orçamento, dado que não existia autonomia financeira das Casas, sendo, no entanto, dependentes de apoios e contributos locais. Aparentemente, numa das Casas da Criança de Coimbra, em meados da década de sessenta, a descrição da alimentação é feita em termos similares, de acordo com a narrativa de um “Relatório de estágio e de visitas de estudo”:

As crianças de manhã comem sopas de café com leite e açúcar e os bebés leite.
Ao almoço comem sopa de legumes, arroz de manteiga com carne ou peixe moído (nesse dia havia grão guisado com carne).
Têm sómente quatro vezes por semana.
Ao lanche os mais crescidos tomam leite e pão com figos secos e os bebés leite ou farinha. (Duarte, 1965-1966, p. 13)

Nas Casas da Criança, como se pode apreender, Bissaya Barreto concretiza, para além da educação das mães e da família a que já anteriormente se fez referência, o que preconizava já em 1935 no I congresso da União Nacional, a necessidade de criar a “religião da Higiene e da Profilaxia” cuja atuação deveria incidir, muito especialmente, sobre as crianças – à semelhança da religião –, na procura da incorporação, da interiorização, das práticas básicas de higiene (Rosa, 1935).

A higiene e a alimentação, como se deixa transparecer, não cumprem só a função de limpeza e conforto e de satisfação de uma necessidade básica, estas dimensões compõem-se com a marcação de um ritmo, constituem funções que se cumprem de acordo com regras e com horários (tanto quanto possível) rígidos que conferem uma cadência estruturante ao quotidiano das crianças gerando um ambiente geral de disciplina que facilita e torna mais eficaz a ação da puericultora e auxilia as crianças a construírem, e progressivamente, exercerem o seu autocontrolo individual mas, igualmente, coletivo. Não admira por isso que no terceiro vértice da função das Casas da Criança, as práticas educativas se distribuam na rotina contribuindo para a criação de hábitos, dimensão essencial de qualquer programa educativo. A mero título de exemplo, atente-se na narrativa sobre a rotina na Casa da Criança Rainha Santa Isabel, na freguesia Santa Clara – hoje União de freguesias de Santa Clara e Castelo de Viegas –, em Coimbra:

A partir das 7^h30^m começam as crianças a entrar o que se prolonga até às 8^h30^m, mais ou menos. Às 9^h é servido o pequeno almoço respectivamente na creche (para os bebés) e aos mais crescidos, na sala de jantar. Estes comem todos por sua mão.

A seguir têm recreio até às 10^h30^m. Às 10^h30^m há uma aula durante a qual as crianças aprendem as primeiras letras, os números e alguns jogos.

Das 11^h30^m às 12^h, as crianças preparam-se para o almoço: penteiam-se, vão ao quarto de banho e lavam-se.

Às 12^h é-lhes servido o almoço que consta de sopa e um prato e obedece à mesma ordem.

Em seguida costumam dormir até cerca das 15 horas. Segue-se então uma aula de Trabalhos Manuais até às 16, durante a qual os garotos fazem dobragens, picagens e colagens, etc.

Às 16^h há a merenda e depois mudam de roupa. Começam então a sair até às 18 horas. (Freire, 1964-1965, pp. 6-7)

Do ponto de vista educativo, Bissaya Barreto pretendia que o programa das Casas da Criança viesse a “enfileirar ao lado de todos esses obreiros de educação nova” considerando a necessidade de uma “educação construtiva” e que procurasse “criar homens preparados para o mundo de hoje” (Rosa, 1970, p. 253). Com convicções pedagógicas firmemente alicerçadas nas ideias da Educação Nova convoca conceitos da Psicologia e da Sociologia e ideias de Adolphe Ferrière (1879-1960) – e.g., “impõe a imobilidade à criança” –, de Édouard Claparède (1873-1940) – e.g., “sobrecarrega demasiadamente a criança com o peso das matérias” –, de Gustave Le Bon (1841-1931) – e.g., “prepara homens para empregos públicos” – e de Hyppolyte Taine (1828-1893) – e.g., “age à margem da vida e da sociedade” – para invetivar contra a escola tradicional (Rosa, 1970, pp. 253-254) e uma pedagogia livresca e da memória, chegando mesmo a teste-

munhar a sua experiência pessoal, afirmando lembrar-se “ainda com horror dos métodos de educação antiga, assente sobre castigos, a violência, o domínio e a sujeição”, concluindo, “amarguravam-me o medo, encantava-me a vida, o feriado” (Rosa, 1970, p. 183).

Para desenvolver uma educação nova, segundo Bissaya Barreto, era central conhecer a criança e as suas necessidades o que exigia que se aprendesse a observar para que as Casas da Criança, “um jardim de criança onde se vai cultivar integralmente e amorosamente a planta humana” (Rosa, 1970, p. 173), segundo o presidente da JBPL, constituíssem um exemplo de alteração de paradigma e de adequação da educação às circunstâncias e às necessidades do tempo. De acordo com o médico presidente:

A preocupação da professora deve ser despertar o interesse, conhecer a criança, conhecer os seus gostos, os seus desejos, os seus caprichos, os seus élan para o bem; rodeia-as dum interesse e duma paciência que não têm limites; organiza-lhes os dias, educando-as com um programa que lhes agrade e que venha a manter simpáticas recordações que jamais esquecerão. (Rosa, 1970, p. 183)

Pretendia promover uma educação integral, que criasse “indivíduos completos, capazes de se adaptarem socialmente, fisicamente, intelectualmente, moralmente às condições” (Rosa, 1970, p. 203). A educação integral visava, assim, o cultivo do corpo, da inteligência, da moral e do caráter, a começar pelas práticas de higiene e alimentação, já referidas, nomeadamente, ao nível da rotina, do respeito de horas e de componentes da alimentação.

A “doutrina de Montessori, que tem como princípio a mais ampla liberdade e o maior respeito pelas tendências fisiológicas da criança” (Rosa, 1970, p. 162) deveria, de acordo com Bissaya Barreto, nortear a ação pedagógica para se promover uma educação integral. No modelo montessoriano o meio ambiente, que inclui materiais e os exercícios pedagógicos, constitui uma componente-chave (Ferreira, Mota, & Vilhena, 2019). Ora edifício, o espaço envolvente, a organização e o mobiliário das salas são adequadas às “características socioculturais” (Silva, 2013, p. 398) das crianças, servindo os propósitos das rotinas que são respaldadas nas opções de caráter pedagógico.

Todo o momento e a ação são considerados educativos e espera-se que a criança escolha as tarefas que mais lhe agradam e as cumpra, que leve até ao fim aquilo a que se propôs. A criança pode “ir e vir, fazer perguntas, escolher e mudar de lugar” (Rosa, 1970, p. 241). Nesse sentido, mesas, secretárias e armários baixos, compartimentos, cabides e lavatórios tudo está ao seu alcance, sendo, por isso, “responsável pela ordem de todas as coisas, cada objeto tendo um lugar determinado” (Rosa, 1970, p. 241).

É a curiosidade e o espírito de imitação da criança que, de acordo com Bissaya Barreto, a escola montessoriana promove a autoeducação da criança, competindo à puericultora observar, guiar, ajudar e aconselhar, como afirma o presidente da JPBL:

(...) a puericultora está presente para responder às suas perguntas, para guiá-la, aconselhá-la, ajudá-la sem tomar nunca o seu lugar; está ao seu dispor igualmente para ouvir confidências, que leva a sério, tratando a criança como um ser dotado de razão, com personalidade própria, que ela respeita e procura compreender. (Rosa, 1970, p. 241)

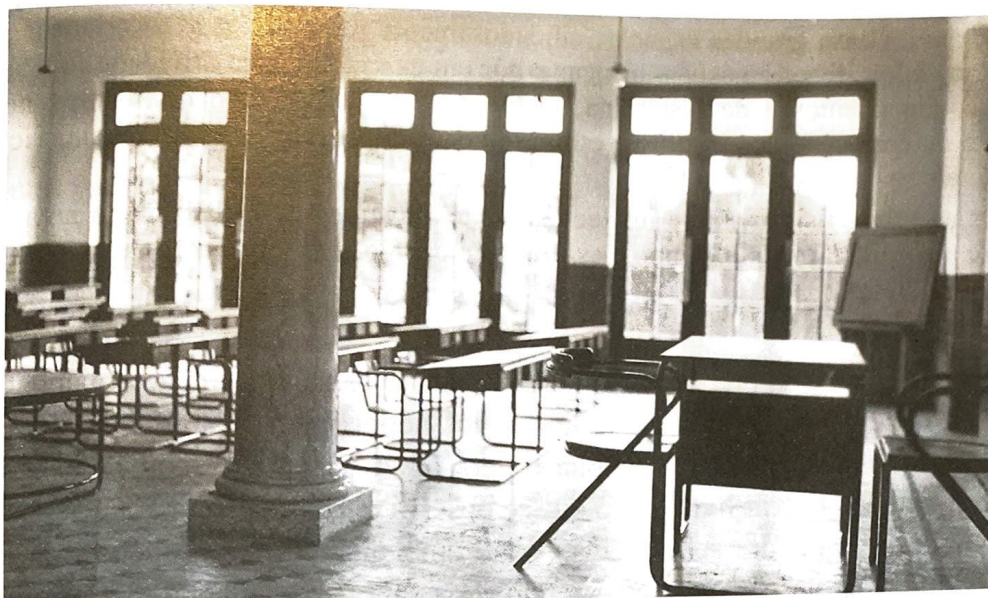


Fig. 5 | Sala, Casa da Criança Rainha D. Leonor

(Fonte: Centro de Documentação Fundação Bissaya Barreto)

As salas, seja da planta tipo (figura 3) ou num edifício adaptado, deveriam ter dimensão mínima considerada adequada, ser pintadas evitando-se cores sombrias ou muito vivas, estar decoradas com “reproduções de quadro, obras de arte, bonitas ilustrações” (Rosa, 1970, p. 239). No caso da valência de jardim de infância (figura 5), estava equipada de modo a possibilitar a execução de tarefas, individuais ou a pares, com mesas individuais (não visíveis na figura 5) e de dois lugares, servindo para as crianças aprenderem a “trabalhar em conjunto” (Rosa, 1970, p. 239). Uma grande mesa redonda central criava a oportunidade para que as crianças se organizassem em seu redor e desenvolvessem atividades mais coletivas e/ou colaborativas. Na parede ou assente num tripé (figura 5) um quadro de ardósia para as crianças desenharem. A par das dimensões, a disposição da sala obedecia às preocupações de higiene e com a saúde das crianças, daí a preocupação com a entrada de luz, do lado esquerdo, pois “de frente ofusca e cansa os olhos; à direita ou atrás projeta sombras” (Rosa, 1970, p. 240). No seu conjunto visa-se a educação da criança, pretende-se “ajudar a criança a desenvolver-se espontaneamente, alegremente, num ambiente formidável” (Silva, 2013, p. 240). Ao longo da jornada de permanência na Casa, as crianças “cantam, dançam, desenhavam, executam trabalhos manuais” (Rosa, 1970, p. 207), a par de um trabalho mental, “uma educação intelectual fundada no exercício dos sentidos e na associação das ideias” evitando, contudo, a fadiga da memória levando em consideração as “recomendações dos pedagogos Pestalozzi, Froebel e Montessori” (Rosa, 1970, p. 163). O objetivo, como sublinhava Bissaya Barreto, era educar e não instruir e o edifício das Casas e os recreios deviam cumprir esse desiderato:

Na casa e nos recreios, há flores, há verdura, há cor para que vivam em beleza e possam suportar melhor as misérias deste tempo. A poesia, dizia Ariosto, vale mais do que a história... É preciso que as nossas crianças sintam onde ela existe; é preciso ensinar-lhes a encontrá-la, para fugirem ao materialismo que invade o mundo.

Rodeiam a casa grandes espaços, cuidadosamente tratados, onde as crianças podem correr, saltar, fazer ginástica, brincar e pôr em exercício a sua atividade lúdica, fonte de conhecimentos e de disciplina, factor de desenvolvimento do sistema nervoso, meio de correcção dos instintos, estímulo contra a preguiça e a indolência, vícios tão naturais nas crianças.

Para as salvar fisicamente e intelectualmente, havemos de as habituar a amar a vida livre ao ar livre, o sol, o campo e as flores do campo, a natureza simples. (Rosa, 1970, pp. 207-208)

O ambiente serve essa preocupação de uma vida livre ao ar livre, acompanhando o discurso com a observação da sala de jardim de infância (figura 5) articulada com o que se explanou aquando da apresentação da planta tipo (figura 3), percebemos, precisamente, esta ligação com uma vida ao ar livre, dado que se observa que a sala flui para o espaço exterior ao seu alcance no alpendre semicircular – tão emblemático na arquitetura das Casas da Criança. A abertura, de par em par, das portas da sala para o alpendre servia às crianças para terem acesso aos jardins (figura 4), bem como de recreio protegido da chuva, em ambos os casos proporcionando o acesso ao ar livre, puro e saudável. Como contraponto à pedagogia dita tradicional promovia-se, sempre que fosse possível, atividades ao “ar livre, ao sol, em plena natureza” (Rosa, 1970, p. 173) para uma vida vigorosa e saudável, daí a importância atribuída a um espaço enquadrador, o jardim e, quando foi possível, campos de jogos bem delimitados e adequados às brincadeiras de crianças do jardim-de-infância. Conjuga-se a importância da vida ao ar livre e a liberdade concedida à criança, em tempo e espaço (figura 6), para brincar e jogar, afinal, as crianças aprendem brincando. A atividade lúdica, considerada “necessidade imperiosa da criança” (Rosa, 1970, p. 172), era tida como um valioso instrumento de formação para a criança.



Fig. 6 | Campos de jogos, Casa da Criança Rainha Santa Isabel, Santa Clara – Coimbra

(Fonte: Centro de Documentação Fundação Bissaya Barreto)

Da brincadeira e dos brinquedos, dos jogos e da imitação retiraria a criança importantes aprendizagens e significativa experiência, pelo que se lhes reconhecia um valor educativo. Esta perspetiva faz-se num contexto de apelo ao pensamento e às propostas de Froebel:

Damos preferência ao método Froebel, que toma o brinquedo como elemento educativo de maior valor. A criança aprende brincando e brinca aprendendo... Há o brinquedo-divertimento e o brinquedo-trabalho. A ginástica manual, os exercícios físicos e a educação dos sentidos ocupam a parte preponderante na vida da Casa da Criança. (Rosa, 1970, p. 246)

A brincadeira promovia o convívio com as outras crianças constituindo uma outra dimensão educativa fundamental. O entendimento ia no sentido de se considerar que as crianças se construíam e cresciam umas com as outras, única forma de se virem a assumir como adultos responsáveis e preparados para a vida social, desenvolvendo um autodomínio e uma autodisciplina dispensando condicionantes externos, simultaneamente com um espírito de solidariedade. Como sublinhava o presidente da Junta Distrital de Coimbra, em 1963:

O convívio com outras crianças, suas companheiras, ensina-lhes o sentido da responsabilidade e prepara-as para a vida social, sob uma liberdade vigiada e condicionada; essa convivência desenvolve nelas o domínio de si, duma maneira mais eficiente e menos deformante do que a imposição duma disciplina, dura e rígida...; dá-lhes a conhecer o dever do auxílio mútuo, o dever da solidariedade para com os outros e prepara-as para, no futuro, serem homens práticos, armados para o combate na vida, de modo a triunfarem e cumprirem os seus deveres de homens e cidadãos. (Rosa, 1970, p. 247)

Em complemento com os campos de jogos existia um espaço ajardinado, de dimensões variáveis, com claros objetivos educativos.

Percebidas como instituições “protetoras e depositárias de saber salvador” (Silva, 2013, p. 398), nas Casas da Criança encontramos sempre condições superlativas, “luxos como água quente, electricidade, alimentação de qualidade, material didático, mobiliário específico, decoração cuidada, jardins esplendorosos...” (Silva, 2013, p. 398), como é o caso particular do jardim da Casa da Criança de Castanheira de Pera (figura 7). O jardim, com “valência simbólico-funcional” (Silva, 2013, p. 434), de estrutura geométrica, sugeria ordem, cuidado e fazia parte integrante do programa educativo das Casas da Criança visando a formação integral da criança. Enquanto espaço educativo, o jardim, como salientava Bissaya Barreto, oferecia a possibilidade de contacto com um ambiente atraente e o convívio e a familiaridade com o belo no dia-a-dia, contribuía para o desenvolvimento do bom gosto. Apelava-se a “uma espécie de instinto da criança” (Rosa, 1970, p. 164), que, sentindo-se atraída pelo bem, gerasse um amor à beleza que, pela ação educativa, seria incorporado na sua personalidade. Na primeira infância, o automatismo permitiria alcançar o subconsciente, justificando-se, por isso, o esforço material para criar e proporcionar às crianças tal ambiente nas Casas da Criança:

Quem cuida dos problemas de pedagogia e psicologia infantil sabe a influência que tem, no desenvolvimento perfeito da criança, o ambiente atraente à custa de coisas materiais, que prepara a alma a receber as espirituais.



Fig. 7 | Vista parcial do jardim, Casa da Criança Rainha D. Leonor, Castanheira de Pera

(Fonte: Centro de Documentação Fundação Bissaya Barreto)

Desta forma, uma espécie de instinto, antes mesmo do raciocínio, lhe permitirá sentir-se atraída pelo bem e detestar o mal. O amor à beleza assim criado, faz parte integrante do seu modo de ser, com ele se familiarizará pela educação. Esse amor à beleza, à cultura do temperamento, o desenvolvimento do gosto, a criação do espírito de crítica, são objetivos que a educação tem de conseguir. (Rosa, 1970, pp. 181-182)

A beleza dos jardins, pelo recorte ornamental e pela disposição, bem como pela panóplia de espécies disponíveis aos diferentes sentidos, ainda presentemente, numa simples visita à Casa da Criança Rainha D. Leonor, apesar da degradação e abandono, se pode comprovar.

Considerava-se importante estimular «a imaginação, a curiosidade, o espírito de observação e de investigação» bem como a importância de «compreender e trabalhar», daí o apelo às lições de coisas, consideradas a «base do desenvolvimento da criança». Como bem sabemos através das chamadas *lições de coisas* pugnava-se por um ensino prático e concreto, de acordo com o que se considerava serem as características da psicologia infantil. Procurava-se implementar um processo intuitivo, privilegiando os sentidos, despertando a atenção e a curiosidade, como forma de a criança tomar consciência dos fenómenos que a rodeavam. Para além das espécies vegetais, criavam-se animais para que as crianças os pudessem observar. Depois, com o apoio da puericultora, a criança deveria ver e tocar os animais. Guiada pela puericultora, diante do animal que servia de tema, a criança via e tocava, analisava características e podia estabe-

lecer relações. Prosseguindo na linha das propostas pedagógicas sustentadas pelo positivismo evolucionista de Herbert Spencer, a criança caminhava do concreto para o abstrato, do simples para o complexo, do empírico para o racional e do indefinido para o definido. Bissaya Barreto, na inauguração da Casa da Criança de Soure, sublinhava, precisamente, este posicionamento, afirmando: “nenhum livro! A escrita, a leitura e a aritmética aprendem-se na prática diária do desenho, do colorido, da contagem de objectos; as ciências naturais estudam-se na cultura de jardinzinhos, na criação e cuidado de pequenos animais – nossos amigos” (Rosa, 1970, p. 246). Era, para isso, fundamental tomar como ponto de partida o meio natural que as Casas da Criança proporcionavam às crianças e eram aqui mobilizados como suporte educativo fundamental. De resto, o patrono desta iniciativa tinha da educação esta perspectiva enquadradora e projetava-a, nestes termos, no quotidiano, em Portugal, no primeiro lustro da década de cinquenta:

A sua atividade vai desenvolver-se, tanto quanto possível, ao ar livre, ao sol, em plena natureza; será uma atividade quase inteiramente corporal, manual, prática, que levará à criação de uma consciência espontânea que, por sua vez, levará à consciência refletida. A reflexão tem que assentar no mundo das coisas: as plantações nas hortas, a sementeira, a colheita dos cereais, a criação de animais domésticos que possuímos, põem a criança em contacto com a realidade da vida; a criança acompanhará desta forma o esforço do trabalhador rural e reconhecerá como são indispensáveis a ligação e colaboração entre os homens para a vida em comum. É nestas idades, Meus Senhores, que um certo número de qualidades como a filantropia, a solidariedade e tantas outras se devem estereotipar no subconsciente da criança para florirem, mais tarde, através da vida e na vida com o seu semelhante. (Rosa, 1970, p. 173)

Notas finais

Considerando a inovação como a introdução do novo, no período histórico em análise atualiza-se na produção da Modernidade. O contributo da OPGDC, em geral, e do programa das Casas da Criança, em particular, com a preocupação de educação das mães e das crianças, especialmente dos meios populares, no sentido da criação de hábitos de higiene e de boa saúde, através de práticas legitimadas pela ciência, substancia inovação na medida em que esses hábitos conferem, às mães e às crianças, poder sobre os seus destinos, contudo esse facto compagina-se com a disciplinarização e controlo sobre a vida de famílias e crianças, traduzindo, uma intromissão na vida, tanto no plano individual, como no familiar.

O programa Casas da Criança, *per si*, revela-se inovador seja pelos destinatários, em termos sociais, e.g., os deserdados, pela faixa etária em que são enquadrados, centrando-se nas idades de creche e jardim de infância, a par da magnificência de edifícios e espaços adjacentes construídos com rigor, ordem e respaldados no respeito pelas normas e regras oriundas do higienismo e da medicina.

O próprio modelo de financiamento encontrado pela JPBL traduz algo de verdadeiramente novo para a época, compaginando verbas consagradas no orçamento de

Estado com o recurso a financiamento de organizações públicas e privadas, bem como recorrendo ao filantropismo, denotando a capacidade de envolver a comunidade, em geral, e as elites, em particular, no desenvolvimento do programa das Casas da Criança.

A proposta pedagógica do programa das Casas da Criança articula-se dialeticamente com os planos de edifícios e espaços adjacentes, inserindo-se no quadro da educação nova, mobilizando contributos como os de Froebel e Maria Montessori, em especial esta última, num tempo em que progressivamente o modelo montessoriano se ia tornando prevacente na formação social portuguesa. Relatórios compulsados, de estagiárias da ENS, desocultaram dificuldades e contradições, em diferentes momentos e instituições, entre a enunciação do programa e as práticas educativas correspondentes. Tópico que convoca para dois pontos, o primeiro, a compreensão de que cada Casa da Criança é uma instituição específica, diferenciada das demais, com atores, adultos e crianças, contextos e circunstâncias distintos, exigindo uma apreciação *per se*. A realidade mostra-nos, efetivamente, que nem sempre, dependendo da época e da região, terá sido possível uma ação tão estruturada e claramente focada nos objetivos, pelo que muitas vezes ideias generosas esbarraram na dura realidade das condições materiais e simbólicas de existência.

Bibliografia

- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bashford, A. (2004). *Imperial Hygiene. A Critical History of Colonialism, Nationalism and Public Health*. New York: Palgrave MacMillan.
- Benoiel, S. (1935). *Os preconceitos em puericultura e a maneira de combatê-los. Conferência da Liga Portuguesa de Profilaxia Social*. Porto: s.e.
- Bessa, J. S. (1940). A luta anti-tuberculosa da Junta de Província da Beira Litoral. Em *Actas do Congresso Nacional de Ciências da População*. Volume I. Porto: Imprensa Portuguesa.
- Branco, F. (2015). Itinerário das profissões sociais em Portugal, 1910-1962. *Análise Social*, 214, L (1.º), pp. 44-72.
- Bruner, J. S. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bruner, J. S. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Candeias, A. (2001). Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português. In S. R. Stoer, L. Cortesão, & J. A. Correia (Orgs.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise* (pp. 23-89). Porto: Edições Afrontamento.
- Capelo, L. C., & Henriques, I. M. (s.d.). *Inventário do Arquivo da Assembleia Distrital de Coimbra*. Coimbra: Arquivo da Universidade de Coimbra.
- Capelo, T. C. (1950-1951). *Relatório de atividade geral*. Coimbra: Escola Normal Social.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal – o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Catroga, F. (2005). Geografia e política. A querela da divisão provincial na I República e no Estado Novo. In F. T. Fonseca (Coord.), *O poder local em tempo de globalização. Uma história e um futuro* (pp. 171-242). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Código Administrativo*. (1937). Lisboa: Empresa Jurídica Editora.
- Código Administrativo Portuguez*. (1837). Lisboa: Imprensa da Rua de S. Julião n.º 5.
- Constituição de 1933. (2004). In J. Miranda, *As Constituições Portuguesas. De 1822 ao texto atual da Constituição* (pp. 185-224). Lisboa: Livraria Petrony Editores.

- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris: INRP.
- Duarte, M. A. (1965-1966). *Relatório de estágio e visitas de estudo*. Coimbra: Escola Normal Social.
- Elias, N. (1989, 1990). *O processo civilizacional*. Dois volumes. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Ferreira, A. G. (2000). *Gerar, criar, educar: a criança no Portugal do Antigo Regime*. Coimbra: Quarteto.
- Ferreira, A. G. (2003). Higiene e controlo médico da infância e da escola. *Cadernos Cedes*, 23, pp. 9-24.
- Ferreira, A. G. (2011). A Europa e a herança cultural da escola. *Revista Educação em Questão*, 40(26), páginas 10-30.
- Ferreira, A. G., Mota, L., & Vilhena, C. (2019). Modelos curriculares para a Educação de Infância. In A. G. Ferreira, L. Mota (Eds.), *Caminhos de Educação de Infância em Portugal: políticas e perspetivas contemporâneas*. Santo Tirso: De Facto Editores [No prelo].
- Foucault, M. (2002). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Freire, M. A. (1964-1965). *Relatório de visitas de estudo*. Coimbra: Escola Normal Superior.
- Goemaere, P. (1942). *Les Grands Contemporains: Bissaya Barreto*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Gomes, J. F. (1977). *A Educação infantil em Portugal*. Coimbra: Almedina.
- Grácio, R. (1995). *Obra Completa – Da Educação*. Volume I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- I Congresso Nacional de Protecção à Infância* (1952). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Pediatria.
- Jick, T. D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, 24, páginas 602-611.
- Kuhlmann Jr., M., & Fernandes, R. (2004). Sobre a história da infância. In L. M. Faria Filho, *A infância e sua educação. Materiais, práticas e representações [Portugal e Brasil]* (pp. 15-33). Belo Horizonte: Autêntica.
- Lepetit, B. (1996). De l'échelle en histoire. In J. Revel (Eds.), *Jeux D'Échelles. La mycro-analyse à l'expérience* (pp. 71-94). Paris: Seuil/Gallimard.
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação Escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/ Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.
- Magalhães, J. (2004). *Tecendo Nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.
- Magno, J. M. (1957-1958). *Relatório de Actividade Geral*. Coimbra: Escola Normal Social.
- Marques, A. O. (1978). *História da Primeira República Portuguesa. As estruturas de base*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- Marques, A. O. (1991). *Portugal – Da Monarquia para a República*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, M. H. (1950-1951). *Relatório de actividade geral*. Coimbra: Escola Normal Social.
- Martins, A. M. (2010). *Génese, emergência e institucionalização do Serviço Social Português*. Beja: Encadernação Progresso, Lda.
- Martins, A., & Tomé, M. R. (2013). Bissaya Barreto e a política assistencial da Junta da Província da Beira Litoral. Em J. P. Paiva, P. V. Nascimento (Dir.), *Bissaya Barreto (1886-1974). Percorrer uma vida e uma obra* (pp. 45-85). Coimbra: Arquivo da Universidade de Coimbra/Fundação Bissaya Barreto.
- Mota, L., Ferreira, A. G. (2016). Uma instituição de formação de professores do ensino primário em Coimbra (1942-1974). *Educação e Realidade*. 41(Número especial), páginas 1397-1418.
- Mota, L., Vilhena, C. I., Ferreira, A. G. (2018). O semanário “Educação Nacional”: inovação e educação da infância em Portugal (1927-1976). In J. M. Hernández Díaz (Dir.), *La Prensa*

- Pedagógica de los profesores* (pp. 249-261). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Nóvoa, A. (1988). A República e a escola. Das intenções generosas ao desengano das realidades. *Revista Portuguesa de Educação*, I(3), páginas 29-60.
- Obra de Protecção à Grávida e à Criança. (junho de 1931). *A Saúde*, 12, p. 7.
- Oliveira, M. D. (1964-1965). *Relatório de visitas de estudo*. Coimbra: Escola Normal Social.
- Papa Leão XIII. (15 de maio de 1891). *Carta Encíclica «Rerum Novarum»*. Sobre a condição dos operários. Retrieved from A Santa Sé: http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html
- Paul, J. (1996). Between-method triangulation in organizational diagnosis. *International Journal of Organizational Diagnosis*, 4, páginas 135-153.
- Pereira, A. L., & Pita, J. R. (2005). Público e Privado. História Ecológico-Institucional do Corpo. O caso português (1900-1950). Apresentação sumária de um projecto aprovado. *Estudos do Século XX*, 5, páginas 439-453.
- Pimenta, L. R. (1943-1944). *Relatório de estágio*. Coimbra: Escola Normal Social.
- Pimentel, I. F. (2000). A assistência social e familiar do Estado Novo nos anos 30 e 40. *Análise Social*, XXXIV(151-152), páginas 477-508.
- Planchard, É. (1970). *Introdução à Psicologia das Crianças*. Coimbra: Arménio Amado – Editor.
- Raposo, L. (1931). *Obra de Protecção à Grávida e Defesa da Criança. Suas origens e seus fins*. Coimbra: Tipografia da Gráfica de Coimbra.
- Rendeiro, M. C. (1964-1965). *Relatório de visitas de estudo*. Coimbra: Escola Normal Social.
- Representação dirigida por diversas Colectividades de Coimbra à Assistência da Colónia Portuguesa do Brasil aos Órfãos do Brasil. (fevereiro de 1931). *A Saúde*, 4, página 3.
- Rocha, C., Ferreira, M., & Vilarinho, M. E. (2002). Mundos sociais e culturais das crianças, officios da infância partilhados. In M. Fernandes (Orgs.), *O particular e o global no virar do milénio* (pp. 499-508). Lisboa: Colibri.
- Rosa, F. B.-B. (1935). A assistência aos loucos em Portugal: Solução do problema. In *I Congresso da União Nacional*. Volume II (pp. 143-149). Lisboa: União Nacional.
- Rosa, F. B.-B. (1935). Medicina Social – necessidade e urgência da sua organização em Portugal. In *I Congresso da União Nacional*. Volume II (pp. 136-142). Lisboa: União Nacional.
- Rosa, F. B.-B. (1970). *Uma Obra Social realizada em Coimbra*. Volume I. Coimbra: Coimbra Editora.
- Rosa, F. B.-B., Fonseca, Â., Lobo, A. N., Santos, A. A. (22 de janeiro de 1915). Ao País. *A Província*, página 1.
- Rosas, F. (2015). *Salazar e o poder. A arte de saber durar*. Lisboa: Edições Tinta da China.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul: the shaping of the private self*. London: Free Association Books.
- Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, P. Saint-Georges, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 15-47). Lisboa: Gradiva.
- Salmon, P. (1979). *História e Crítica*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Sanfelice, J. (2006). História, Instituições Escolares e Gestores Educacionais. *Revista HISTEDBR On-line*, número especial, páginas 20-27.
- Silva, M. A. (s.d.). A protecção à infância através das «Casas da Criança» e a ação benéfica destas sobre o meio popular. Coimbra: Escola Normal Social.
- Silva, R. J. (2013). *Arquitectura hospitalar e assistencial promovida por Bissaya Barreto*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Dissertação de doutoramento.

- Silva, R. J. (2017). A “religião da higiene”: a acção político-sanitária de Bissaya Barreto, durante o Estado Novo. *Forum Sociológico [Online]*, 31, páginas 77-84.
- Sousa, J. P. (1999). *Bissaya Barreto. Ordem e Progresso*. Coimbra: Livraria Minerva Editora.
- Vaquinhas, I. (1992). O conceito de “decadência fisiológica da raça” e o desenvolvimento do desporto em Portugal (finais do século XIX/Princípios do século XX). *Revista de História das Ideias*, 14, páginas 365-388.
- Vaquinhas, I. (2011). A família, essa «pátria em miniatura». Em J. Mattoso (Dir.), *História da Vida Privada em Portugal. A Época Contemporânea* (pp. 118-151). Lisboa: Círculo de Leitores/Temas e Debates.
- Vilhena, C. I. (2010). *A educação para a maternidade nas revistas de educação familiar no último meio século*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Universidade Nova de Lisboa. Dissertação de doutoramento.

Fontes documentais

- Arquivo da Universidade de Coimbra – Arquivo Distrital. (s.d.). cx *Processos de admissão de Internados a cargo da Junta da Província da Beira Litoral 1922-1957*.
- Arquivo da Universidade de Coimbra. (1-8-1957 a 15-9-1961). *Actas da Junta da Província da Beira Litoral. Livro n.º 26*.

Legislação

- Decreto-lei n.º 26893/36, de 15 de agosto. Diário da República, n.º 191, Série I. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Decreto-lei n.º 28081/37, de 9 de outubro. Diário do Governo, n.º 236, Série I. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Decreto-lei n.º 30135/39, de 14 de dezembro. Diário do Governo, n.º 291, Série I. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Decreto-Lei n.º 31095/40, de 31 de dezembro. Diário do Governo, n.º 303, Série I. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Decreto-lei n.º 35108/45, de 7 de novembro. Diário do Governo, n.º 247, Série I. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Decreto-lei n.º 36914/48, de 14 de junho. Diário de Governo, n.º 136, Série I. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Decreto-lei n.º 40678/56, de 10 de julho. Diário de Governo, n.º 143, Série I. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Decreto-Lei n.º 42536/59, de 28 de setembro. Diário do Governo, n.º 223, Série I. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Despacho de 17 de novembro/58, de 26 de novembro. Diário de Governo, n.º 277, Série III. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Lei n.º 1998/44, de 15 de maio. Diário do Governo, n.º 102, Série I. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.