

*Seguramente, a educação infantil foi condicionada pelas modificações socioeconômicas e culturais verificadas no tempo e no espaço. Não restarão dúvidas, por outro lado, que o aumento do peso da 'conjugalidade' e do sentimento da infância, especialmente nos séculos XVII e XVIII, juntamente com a necessidade de escolarização, conseguiram 'arrancar' as crianças de casa criando a gênese de uma estrutura de cooperação nova, estabelecida entre a família e a escola.*

**António Vítor N. de Carvalho**

# Criança, família e educação infantil: indicadores para uma compreensão histórica

## Child, family and infantile education: pointers for a historical understanding

António Vítor N. de Carvalho\*

### Resumo

A história da criança e da educação infantil devem ser entendidas em função das características próprias do tempo e do espaço, das vivências inerentes a determinadas culturas e dos vários tipos de exercício do poder. Na verdade, a percepção da importância da infância, especialmente na Europa Ocidental, pautou-se por um processo moroso, marcado por avanços e recuos em associação com a evolução das funções e representações da família. Este texto alude, sumariamente, a alguns desses aspectos numa breve viagem que se estende desde a Antiguidade Clássica até ao advento da Revolução Industrial.

### Palavras-chave:

Educação infantil, História da criança, Família.

### Abstract

The History of the child and of the childlike education must be understood by them in function of the own characteristics of the time and of the space, of you survive inherent in determined cultures and of several types of exercise of the power. In fact, the perception of the importance of the childhood, specially in Western Europe, ruled for a slow process marked by advancements and retreats in association with the evolution of the functions and representations of the family. This text alludes, summarily, to some of these aspects in a short travel that stretches out from the Classic Antiquity tie the advent of the Industrial Revolution.

### Keywords:

Childlike education, It Recounts of the Child, Family.

\*Mestre em História Econômica e Social Contemporânea, Universidade de Coimbra; Docente no Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro; Membro do CIECC – Centro de Investigação em Educação e Ciências do Comportamento; Investigador CIECC&#8722, Centro de Investigação em Educação e Ciências do Comportamento; avitor@ua.pt

## Introdução

Depois de ter sido ignorada durante muito tempo pela investigação histórica, a criança – tal como a sua valorização, ‘invenção’ e ‘descoberta’ do sentimento da infância – começa agora a cativar a atenção dos investigadores. Por outro lado, é imperioso que se encare a criança especificamente como isso mesmo, simplesmente como criança nos seus diferentes momentos; pois ela é, de facto, “sempre alguém que está a crescer, ou seja, que não tem ainda as condições para ser adulto ou responsabilizado como tal” (FERREIRA, 2007, p. 75).

Objectivamente, convém sublinhar que na Antiguidade, como nos períodos seguintes, não podemos falar ainda de Educação de Infância ou de Educação Infantil tal como a concebemos e conhecemos contemporaneamente. Se durante várias centúrias as crianças até à idade de 6/7 anos foram, em muitos casos, menosprezadas – e estiveram submetidas exclusivamente ao cuidado da mãe, em casa –, também é um facto que elas só muito recentemente foram inseridas num esquema formal de educação de infância, num regime de pré-escola que, presentemente, se afirma de forma decisiva como um nível de ensino representativo da primeira etapa da educação básica.

O texto que ora se apresenta surge no âmbito de alguns conteúdos desenvolvidos em disciplinas lecionadas na Universidade de Avei-

ro, designadamente em *Educação de Infância em Perspectiva Comparada e História e Teoria da Educação* (da Licenciatura em Educação de Infância), *História e Geografia na Educação de Infância* (dos Complementos de Formação Científica e Pedagógica) e *Escola, Família e Comunidade* (do Mestrado em Ciências da Educação – Formação Pessoal e Social).

## Infância e educação na Grécia e em Roma

Começando pela análise dos modelos educativos preponderantes na Grécia Antiga, salientam-se imediatamente os praticados em Esparta e Atenas. Na cidade-estado de Esparta impunha-se um modelo educativo de espírito militarista, pois o objectivo primordial centrava-se em formar militares duros e obedientes, pelo que a formação dos jovens era essencialmente física. A educação podia estender-se até às seis décadas de vida e nem o casamento dispensava o espartano da vida em comunidade. Os jovens estavam sujeitos ao interesse primeiro do Estado desde a nascença, pelo que eram acompanhados por um pedónimo (agente educativo do Estado). Para os espartanos o Estado estava mais esclarecido que a própria mãe em relação ao que fazia falta à criança. Utilizava-se, então, um método de selecção à nascença, a criança que fosse visivelmente saudável ficava junto da comunidade, caso contrário seria rejeitada e jogada num precipício. Até aos 7 anos os jovens eram edu-

cados em casa. A partir desta idade eram recrutados pelo Estado, subtraídos à família para viver em comunidade e só eram devolvidos à vida privada aos... 60 anos!

Tomando como exemplo a educação no masculino de Leónidas, embora fosse de origem real, ele foi educado como qualquer outro jovem espartano. Como precisa Plutarco, Leónidas foi treinado para não temer as trevas, não recear a solidão, não ser esquisito com os alimentos, abster-se de caprichos vulgares, das lágrimas e dos gritos. Passou pelas fases educativas de *lobinho*, *rapaz* e *irene*. No contacto com os entes mais próximos, Leónidas só conseguiria estar com a família por um curto espaço de tempo, para não 'amolecer', e as noites com a mulher seriam raras, apesar de o celibato ser proibido em Esparta.

Importava que os espartanos aprendessem a obedecer, a suportar pacientemente a fadiga e a adquirir a capacidade para vencer as lutas, pelo que a preparação endurecia com o avanço da idade: cabeça rapada, pé descalço, andar nu, dormir sobre esteiras de cana ao ar livre, alimentação escassa e de má qualidade, provas de resistência acompanhadas de danças guerreiras, chicotadas, flagelação e sobreviver sozinho no mato eram algumas das práticas infligidas aos jovens para formar «soldados disciplinados, resistentes e devotados de corpo e alma à pátria» (GASSER-COZE, s.d., p. 36). Em matéria de estudo das letras, a educação es-

partana reduzia-se ao estritamente essencial, pois vigorava o princípio da 'cultura física pouco letrada'. As raparigas também eram alvo de uma formação demasiadamente regulamentada privilegiando a ginástica e a formação do físico. Esperava-se que a mulher espartana fosse, acima de tudo, mãe fecunda em filhos vigorosos. Visava-se «fazer das virgens espartanas robustas viragos sem complicações sentimentais, que se acasalarão ao melhor dos seus interesses da raça» (MARROU, 1966, p. 46).

Em contrapartida, na cidade-estado de Atenas superiorizou-se um interesse educativo fundamental para o exercício perfeito da cidadania e governo futuro da pólis. Geralmente, até aos 7 anos de idade, a criança ficava com a mãe em casa, especialmente na dependência destinada para esse efeito, o gineceu. Aqui, as meninas aprenderiam a ser boas donas de casa. A partir dos 7 anos apostava-se na formação escolar do rapaz, na ocupação do ócio (*scholé*), no culto do intelecto, da moral, do físico e da estética. Dos 7 aos 14 anos o jovem frequentava a escola, acompanhado de perto pelo pedagogo, aprendendo a leitura, escrita e aritmética; a música e a recitar. A partir dos 15 anos compreendia a Filosofia (para ser 'amigo da sabedoria') e praticava a educação do físico. Este tipo de processo educativo poderia prolongar-se durante três ou quatro décadas – abrangendo o serviço militar, prática de reuniões e de discussões públicas – ao

fim das quais, em idade adulta, estaria preparado para encarar uma vida activa e interventiva, exercer a cidadania e casar (MEIRELES-COELHO, 2005).

Através da análise da educação de Péricles (um dos responsáveis pelo estabelecimento do 'regime democrático' em Atenas) pode observar-se o cuidado tido com a educação no âmbito da elite grega. Aprendeu a ler, escrever e contar com um mestre, como acontecia com todos os jovens da sua idade. Desenvolveu, justamente, a luta, a equitação, o lançamento do dardo, a música e a perscrutar a natureza humana. Para despertar as faculdades do seu filho e poder lançá-lo mais tarde na arena política, os pais de Péricles recrutaram os melhores professores, filósofos e cientistas, para estimular a inteligência, a assiduidade ao estudo, a seriedade, a calma e o domínio sobre si mesmo. Os mais abastados podiam 'dar-se ao luxo' de contratar professores que trabalhavam por conta própria, que ministravam lições privadas e eram pagos pela prestação de tal serviço, os sofistas.



Imagem 1: Acto educativo na Grécia Antiga (Pintura em vaso grego)

Comparativamente a Esparta, a educação ateniense privilegiou uma vertente que ia muito além da questão física ou militar. Ela era científica e artística. Como salientou Platão, formava-se o corpo pela ginástica e a alma pela música. Em comum podemos apontar o papel das mulheres que, na generalidade, tinham a missão de governar a casa, tecer e cuidar dos filhos. Até as aristocratas ocupavam o seu tempo em casa a fiar e a transformar a lã em tecidos. Sublinhe-se que muitas mulheres gregas casavam com apenas 12 ou 13 anos e com homens muito mais velhos, escolhidos pelos seus pais, passando a ser propriedade dos seus maridos e a dever-lhes obediência.

Quanto à realidade romana, segundo a Lei das Doze Tábuas, logo à nascença, os bebés 'disformes' ou 'monstruosos' podiam ser rejeitados e mortos. Os romanos só recebiam a criança no seio da família por aprovação do *Paterfamilias* (num gesto de aceitação, após o parto, a criança era colocada no chão e o pai pegava nela e tomava-a nos seus braços, era o reconhecimento como filho; em caso contrário ela era exposta à porta de casa, num templo ou numa lixeira). Deve salientar-se que a contracepção, aborto, exposição (abandono) e infanticídio eram práticas habituais na Antiguidade Clássica, tal como a elas se recorreu frequentemente na Índia, Japão, entre os Esquimós, Bosquímanes e Aborígenes da Austrália (GHASARIAN, 1999). Sempre que existiam suspeitas de infideli-

dade, as crianças eram expostas. Os nados deficientes ou filhos de pais que não tivessem obedecido à moral romana eram imediatamente expostos ou afogados. Algumas das crianças abandonadas podiam ser tomadas para servir como escravas, mas a maior parte dos expostos acabava por morrer, embora as mães, por vezes, simulassem tal acto entregando secretamente os seus filhos a alguém de confiança para poder acompanhar o seu crescimento e educação (VEYNE, 1990).

Em matéria de adopção, esta fazia-se predominantemente no masculino, perfilhavam-se rapazes como manifestação da perpetuidade do culto familiar. Os romanos davam um filho para adopção do mesmo modo que entregavam uma filha para casamento. O processo de adopção podia passar por um sistema de venda em que o *paterfamilias* comprava a criança ao pai biológico. A adopção entre os romanos podia representar lucro, pois permitia ao adoptante zelar pela gestão da herança do jovem adoptado, comprometendo-se a promovê-lo numa carreira política de sucesso. Os bastardos ficavam com o nome da mãe, o que não lhes permitia ascender socialmente. Aqueles que beneficiavam do nome do pai subiam na hierarquia social, assim como os que eram filhos de escravos mas que, adoptados por alguém importante, conseguiam a liberdade – ‘Libertos’ – e a utilização do nome da família adoptante.

No tocante à educação romana, inicialmente ela assentou na tradição – *mos maiorum* – e na reverência para com os mais velhos – *pietas*. Como destaca o historiador Paul Veyne (1990, p. 29), a educação tinha por princípio moral formar para adquirir capacidade de resistência, no futuro, «ao micróbio do luxo e da decadência que, por defeito desses tempos, existia em toda a parte». Após a nascença, as crianças eram entregues a uma ama ou a um pedagogo. A criança bem-educada dirigia-se ao pai tratando-o por ‘Senhor’, tanto que, no contexto familiar, o pai assumia uma missão mais repressiva e mãe representava a permissividade. O homem, o *paterfamilias*, era o chefe de família; desempenhava simultaneamente as funções de legislador, juiz e de sacerdote.

Apesar de as crianças romanas estarem submetidas ao poder paternal, até aos 7 anos a mãe era a primeira mestra. Esperava-se da mulher romana que fosse uma esposa digna, mãe dedicada e muito cuidadosa nos afazeres domésticos. A sua independência variava de acordo com o seu poderio económico. Tinha a seu cargo a organização da casa e a educação dos filhos até estes irem para a escola. Gozava de respeito e consideração por parte do marido e de toda a família. Tradicionalmente, centrava a sua actuação no sentido doméstico, ocupava o seu tempo a fiar e a tecer a lã dando razão a epitáfios como: «A *domina* é honrada como zeladora do lar e educadora dos

filhos». As mulheres partilhavam a autoridade sobre os filhos e os escravos.

Tácito e Plínio-o-Moço confirmam, realmente, que a mãe era a primeira educadora e o pai o mestre-escola das crianças romanas. Sobre o papel da mãe, Tácito, em *Diálogo dos Oradores* terá referido o seguinte:

*É que outrora cada filho, nascido de mãe casta, era educado não no quarto minúsculo de uma ama paga, mas no grémio e seio da mãe, cujo principal louvor era guardar a casa e servir os filhos. Escolhia-se uma parente um tanto mais velha, a cujos costumes experimentados e conhecidos se confiava a prole da mesma família; diante dela, não era hábito dizer palavras feias, nem fazer o que parecesse desonesto. E não só os estudos e deveres, mas as distrações e brincadeiras dos filhos ela guardava com um espécie de recato e pudor.*

A partir dos 7 anos de idade o pai passa a ser o educador principal. Catão-o-Antigo é exemplo disso: foi ele quem ensinou ao seu filho as letras, leis, ginástica, lançar o dardo, combater armado, nadar, cavalgar, lutar, suportar o frio e o calor. Competia ao pai introduzir o filho no quotidiano do *forum*, ensinar a obediência às leis, a veneração dos deuses, a coragem, moderação e temperança; o respeito e a obediência aos mais velhos e experientes.

Deste modo, a propósito da in-

fluência da família na educação da criança, na *Comédia do Fantasma*, Plauto acrescenta oportunamente:

*Primeiro de tudo, são os pais os construtores dos filhos. São eles que lançam os alicerces dos filhos, erguem-nos, preparam-nos com zelo para serem firmes. E, para que sejam bons na prática e na aparência, para eles e para o povo, não poupam material, nem fazem conta às despesas. Aperfeiçoam-nos, ensinam-lhes as letras, o direito, as leis; as expensas e trabalho seu se esforçam, para que outros queiram igualar-se-lhes nos filhos.*

Nesta perspectiva, as crianças romanas, na sua maior parte, frequentavam escolas localizadas sob as arcadas do *forum*, numa sala, loja ou numa simples tenda. Na escola o preceptor ensinava a ler e a escrever. As aulas incidiam sobre a manhã e o início da tarde. O resto do dia era passado nas termas, local associado à cultura física e intelectual, ou a brincar. Como é compreensível, as crianças de origem nobre eram as mais assíduas devido à sua condição económica. Inversamente, as mais pobres iam trabalhar precocemente. As escolas eram mistas e as meninas podiam aprender a ler e a escrever, mas não iam além de uma instrução primária visto estarem destinadas a aprender as virtudes domésticas com as suas mães.

Regularmente, as jovens eram dadas para casamento muito cedo (as raparigas eram consideradas adultas aos 14 anos) e a sua educa-

ção acabava por ser concluída pelo marido. Quanto aos rapazes, estes podiam prosseguir normalmente os seus estudos a partir dos doze anos.

Um dia de um menino na Escola:

*Ao romper do dia, acordo, chamo o meu escravo, mando-o abrir a janela e abre-a imediatamente. Levanto-me [...], lavo as mãos, a cara, a boca, esfrego os dentes e as gengivas, assoo-me e preparo-me como é próprio de um menino bem-educado. Tiro a camisa de dormir, visto a túnica, ponho o cinto; perfume-me e penteio-me; ponho um lenço ao pescoço; ponho por cima a minha toga branca. Saio do quarto com o meu pedagogo e a minha ama, para ir dar os bons-dias ao meu pai e à minha mãe. Cumprimento os dois e abraço-os. Procuo o meu material escolar e entrego-o ao meu escravo. E assim, depois de tudo pronto, ponho-me a caminho da escola com o meu pedagogo [...]. Os meus companheiros vêm ao meu encontro. Saúdo-os e eles retribuem. Deixo a toga no vestibulo, dou um jeito ao cabelo, entro e digo: Bom Dia professor. Abraço-o e ele abraça-me. O escravo entrega-me as tabuinhas, o estilete e a régua. Bom dia professor. Bom dia colegas, arranjam-me um lugar [...]. Acabei de estudar a minha lição. Peço ao professor que me deixe ir almoçar a casa; ele deixa-me ir e eu digo-lhe: "Passe bem" e ele retribui-me. Chego a casa e ponho-me à vontade. Como pão branco, azeitonas, figos secos, nozes, bebo água fresca. Depois de almoçar, parto de novo para*

*a escola. Encontro o professor a começar a leitura. Imediatamente nos diz: vamos ao trabalho! O dia acaba normalmente com um banho. "É preciso tomar banho!" Sim são horas. Lá vou, pego nas toalhas e sou eu próprio meu criado. Corro ao encontro dos que vão ao banho e digo-lhes, a todos e a cada um: Como vai isso? Bom banho! Boa ceia!*

*Manuais de conversação greco-latina*

Habitualmente, como descreve a especialista Maria Helena da Rocha Pereira (1984), a educação romana terminava por volta dos 16 anos com a tomada da toga viril, altura em que o rapaz estaria pronto para abandonar a escola e ingressar na política, no direito ou no exército. Esta formação encerrava com um ano prático de aprendizagem no *forum – tircinium fori –*, com um amigo notável da família, ou idoso, e o serviço militar para alcançar maior destreza e força através dos exercícios físicos. Com a chegada do Helenismo, este processo passou a ser enriquecido com professores gregos ou com um aperfeiçoamento na filosofia e na retórica adquirido em solo grego, em Atenas, Rodes ou noutras cidades. Os estudos superiores eram constituídos por uma espécie de 'ensino secundário' onde se aprendia a História, a significação das palavras, a conhecer os textos, a interpretar os grandes autores e poetas, e a exercitar a língua tendo em vista o desenvolvimento da arte de bem falar, «o cerne dos estudos superio-

res em Roma» (PEREIRA, 1984, p. 190) e uma via para a actividade no *forum* romano.

## O Processo educativo na Idade Média

Seguindo uma tradição já secular, as mulheres medievais tinham a responsabilidade de fazer nascer os filhos e educar as crianças de tenra idade. Aliás, competia-lhes, também, tomar conta das questões caseiras, das criadas, dos partos, dos doentes e dos defuntos.

Por exemplo, entre o povo, os filhos dos camponeses a partir dos 7 e 8 anos levantavam-se cedo com os seus pais e iam guardar os animais. Mais tarde, estas crianças poderiam iniciar-se num ofício. Eram poucos os que aprendiam a ler e a escrever. As raparigas ficavam em casa e libertavam a mãe de certos trabalhos como o transporte de água, alimentação do gado, fiar e educar os irmãos mais novos. Na cidade podiam aprender, eventualmente, os rudimentos da leitura, escrita e aritmética. Os rapazes acabavam, regularmente, como aprendizes de ofícios diversos e as meninas como costureiras, criadas e roupeiras.

Entre a nobreza, na fase inicial do processo educativo, as crianças permaneciam encerradas numa dependência da casa, o dormitório de crianças e criados. Os rapazes e as raparigas cresciam juntos até aos 7 anos, nesse mesmo espaço do castelo, vestindo as mesmas roupas e

dormindo nos mesmos quartos. A casa senhorial e o castelo não eram só espaço de defesa, de domínio, de asilo ou de protecção. Funcionavam, igualmente, como centro de cultura e como escola que sustentava uma ordem agrícola, rural e de carácter dominial (PERRENOUD, 1989).

Assim, a partir dos 7 anos, os jovens partiam para aprender a arte da guerra ou prosseguir a sua educação num mosteiro. Podiam ser colocados sob a alçada de um 'Senhor' que os educava na arte das armas. Aos rapazes 'bem nascidos' era ensinada, ainda, a cortesia, a coragem e as boas maneiras à mesa. As meninas eram preparadas para o casamento e moldadas para desempenhar a função de esposas dedicadas ao marido e ao lar. Estas casavam por volta dos 12 anos e os rapazes a partir dos 14 anos, em uniões combinadas previamente pelos pais conhecidas pela expressão: 'noivos desde o berço, prometidos um ao outro'. Mesmo assim, aos rapazes era dada liberdade para poderem esposar-se. Impunha-se que as raparigas ficassem fechadas em casa até ao dia do cortejo do casamento e que fossem virgens para garantir uma descendência autêntica e de sangue puro.

Neste sentido, a educação formal dos rapazes nobres principiava aquando da *barbatoria*, por volta dos 14 anos: aprendiam a nadar, correr, caminhar e a andar a cavalo. Vestiam a armadura e faziam treino militar de espada, machado

e arco. Iniciavam a carreira como escudeiros – ‘aqueles que seguiram no escudo’ – e eram investidos como cavaleiros por volta dos 20 anos de idade. O *Romance de Lancelote* (século XII) demonstra bem as fases desse processo:

*Quando Lancelote fez três anos entregaram-no a um mestre para que aprendesse a comportar-se como um verdadeiro nobre. Logo que foi possível, Lancelote recebeu um pequeno arco e flechas que disparava contra os pássaros pequenos. Depois, à medida que crescia, as suas armas tornaram-se mais fortes e com elas atirava às lebres e às perdizes. Assim que foi capaz de montar, deram-lhe um cavalo, com o qual se passeava em volta do lago. Sempre bem acompanhado de escudeiros e de outros nobres, ele parecia sempre, como de facto era, o mais nobre entre todos eles.*

Contrastando com o rigor e austeridade nobre, convém salientar que no seio da emergente classe burguesa, de tendência laica, surgiram escolas que facultaram a aprendizagem da leitura e da escrita indispensáveis ao exercício futuro da actividade comercial, embora tal formação tenha estado limitada, até ao Renascimento, ao ensino elementar (PIRENNE, 1989). Alias, é a burguesia quem consegue espelhar a imagem da ‘criança mimada’ na Idade Média, ou seja, crianças muito acarinhadas, embaladas em berços e que brincavam com cavalos de baloiço, tambores, cerâmicas pintadas e pássaros talhados em madeira (DUBBY, 1990a).

Quanto às instituições religiosas, centros educativos por excelência, recorde-se que, após as Invasões Bárbaras, estas concentraram a herança cultural recebida dos tempos clássicos afirmando-se como o último reduto da cultura e da língua latina, conservando o poder da escrita e da leitura em tempo de guerra e de profunda instabilidade. Implantadas nos campos e cidades, elas funcionaram como lares de oração e centros de estudo para as crianças das regiões envolventes. Como enfatiza Georges Dubby (1990b, p. 63), sob a direcção de um mestre, ali também eram educadas crianças «oferecidas muito jovens pela sua linhagem» aos mosteiros. As bibliotecas destas instituições eram ricas em manuscritos obra do labor dos monges copistas e as relações estreitas que mantiveram com as populações permitiram educar o povo e manter uma determinada organização social e económica.

Como foi referido, alguns jovens eram educados no castelo por um preceptor e outros eram confiados a mosteiros. Além das escolas medievais paroquiais, monásticas, episcopais ou catedrais, o aparecimento das Universidades na Idade Média abriu o caminho para a formação superior dos filhos dos mercadores, de oficiais e de jovens protegidos pelos clérigos que iriam ocupar os cargos administrativos nos diferentes reinos.

A exposição/abandono de crianças por parte das famílias numero-

sas e pobres, ou fruto de relações 'proibidas', também era comum, principalmente junto dos organismos religiosos. No entanto, como alguns autores têm demonstrado (POLLOCK, 1983; SHAHAR, 1990), a era medieval não terá ficado estigmatizada pela indiferença e ausência do sentimento da infância; como já foi aludido, a criança medieval foi certamente amada e cuidada de perto pelos seus progenitores.

## O período moderno e a individualização da criança

No âmbito de um período marcado pelos Descobrimentos, abertura do Mundo, intercâmbio de produtos, experiências e culturas, o culto da civilidade começou a ganhar alguma dimensão na Época Moderna. A civilidade abarcava comportamentos adequados às regras da boa sociabilidade imperativa e insinuante. A tônica da polidez e cortesia influenciou a conduta relativa às paixões mais vergonhosas, ao corpo e aos comportamentos; por exemplo: uma pessoa podia assoar-se em público mas sem incomodar o vizinho, não se devia cuspir no chão e não se falava enquanto se bocejava. Impunham-se as regras de bom comportamento e praticava-se o culto da elegância.

Paralelamente, no contexto da Reforma, atesta-se uma preocupação especial para com as crianças. Proliferaram os tratados de bom

comportamento e de civilidade, pois esta podia contribuir para disciplinar as almas. A partir dos Anos 30 do século XVI, o sucesso editorial de Erasmo, *A Civilidade Pueril*, depositou a confiança na Educação Doméstica: através dos costumes, atitudes e condutas dos pais, a criança podia aprender no seio do contexto familiar. Assim, conseguiria controlar o tempo e as manifestações do seu corpo. A escola passaria a ter a missão de dar continuidade a esta civilidade adquirida em contexto familiar, em casa.

Entretanto, com a Revolução Francesa faz-se uma 'descoberta da criança' que irá operar uma transformação da perspectiva pedagógica. A criança vai conquistar o seu espaço, enquanto criança, no seio da família e da sociedade. Ela passa a ser encarada ao mesmo tempo como um rebento da comunidade e um encaixe de gerações. Relembre-se que antes da Revolução Francesa as crianças eram confiadas a amas (até aos 5 anos de idade), maltratadas e enfaixadas logo a partir da primeira infância (Rousseau foi um dos principais opositores a esta prática). Os pais procuravam livrar-se dos incómodos causados em casa pela presença das crianças de tenra idade e as mães tentavam lidar com as consequências estéticas negativas resultantes da amamentação.

A propósito do enfaixamento, veja-se o que François Lebrun (s.d., p. 119) descreve:

Até meados do século XVIII, o costume manda que a criança logo que nasça seja, de imediato, hermeticamente enfaixada. Dois quadros de Georges de la Tour, gravuras de Abraham Bosse e muitos outros documentos iconográficos mostram a que estado de múmia a criança é assim reduzida. O cirurgião Guillemeau dá em 1649 uma descrição pormenorizada da maneira como deve proceder a mãe ou a ama: «Primeiramente é preciso que ela acomode e envolva a criança com o seu cueiro e fralda. Depois, com uma faixa larga que começará acima do peito, faça com ela uma ou duas voltas e circunvalações, acomodando-lhe os braços ao longo das costas, estendendo-os de maneira a que as mãos se aproximem dos joelhos. Depois será outra vez envolvido pelo cueiro e fralda; e em seguida enfaixado à volta de todo o corpo. Então, os joelhos ficarão baixos e entre eles será posta e acomodada uma ponta do cueiro assim como ao longo das pernas; e os dois artelhos dos pés serão juntos e envolvidos pelo dito cueiro, o qual será depois dobrado por cima bem uniformemente. Feito isto, acabar-se-á por o enfaixar todo, pondo-lhe um segundo cueiro para o manter mais quente e com firmeza».

Com as mutações provocadas pela Revolução Francesa o poder paternal mantém-se, mas consente o protagonismo do papel da mulher e da mãe, fruto do reconhecimento público da sua importância e influência no processo educativo. A mulher é a 'fiel depositária da família' e começa a amamentar entre as classes mais elevadas, pois ganhou a consciência dos benefícios daí decorrentes. Fruto desta evolução da concepção de maternidade e de esposa, a relação entre mãe e filhos estreitou-se ainda mais. A criança deixou de ser vista como um 'adulto em ponto pequeno' ou um estorvo maçador, passando a ser parte importante na estrutura familiar, associada a um Amor Maternal preocupado com a higiene, amamentação, alimentação, vestuário, combate à doença e vacinação. Passa a haver sensibilidade para com a mortalidade infantil e a necessidade de educação formal (ARIÈS, 1988; BADINTER, 1980; GÉLIS, 1990).

Se na Idade Média a criança era educada junto dos adultos, de ou-



Imagens 2 e 3: Crianças enfaixadas (pinturas de Georges de la Tour, século XVII, Rennes, Museu de Belas-Artes)

tras famílias ou de clérigos, com a Época Moderna vamos assistir à extensão da frequência escolar. A escola deixou de ser um exclusivo dos religiosos passando a funcionar como um instrumento de ligação à sociedade, de iniciação social, de passagem do estado de infância ao estado adulto, muito em função das «exigências de um individualismo» em crescimento na época (GÉLIS, 1990, p. 324). Para isso, de uma forma ou de outra, muito terão contribuído as análises/estudos/recomendações pedagógicas de Wolfgang Ratke, Comenius, John Locke e Jean-Jacques Rousseau, entre outros. Esta evolução deveu-se, igualmente, ao cuidado manifestado pelos pais na vigilância e assistência aos filhos, procurando preparar e treinar a criança para resistir melhor às tentações e à decadência do mundo dos adultos (FERREIRA, 2000).

Esta substituição da aprendizagem informal pela escola denota, também, a aproximação às crianças dentro da célula família que inicia um caminho em direcção à concentração da atenção em torno da criança e da sua formação escolar (ARIÈS, 1981). Nesse tempo, as crianças mais ricas já não vinham sozinhas para o exterior de casa; eram acompanhadas por um preceptor, estudante mais velho ou por um criado. Os próprios tratados de educação do século XVII sublinham os deveres dos pais em relação à escolha dos colégios e dos preceptores, à supervisão dos estudos, à repetição das lições e ao

pernoitar da criança em casa, junto dos pais. Nota-se, tal-qualmente, a preocupação dos progenitores e dos magistrados urbanos em descentralizar e multiplicar as escolas aproximando-as das famílias, numa ligação clara entre comunidade e a escola, e *vice-versa*. Na realidade, esta escolarização acabaria por não ser imediatamente generalizada. As meninas continuariam a ser educadas em casa ou enviadas para as 'pequenas escolas' e conventos. A extensão da escolaridade às meninas não ocorrerá antes dos séculos XVIII e XIX.

## Revolução industrial e factores de mudança: uma alusão breve

Consequentemente, seria necessário esperar pelo efeito da Revolução Industrial, cujo impacto incidiu fortemente sobre a produção familiar, economia e divisão do trabalho, diversificação das actividades, ciclos de vida masculinos, femininos e da criança. Os fenómenos da urbanização, migrações, transformações nas classes sociais, alterações demográficas e relações novas entre os sexos e gerações conduziram a conflitos entre os modelos de família liberal e tradicional. Verificou-se a restrição à natalidade (filhos mais caros), tal como a exploração do trabalho infantil e feminino. A tradição que obrigava os filhos a seguir o trabalho dos pais enfraqueceu, os empregos fabris encetaram a contratação de crianças e mulheres diminuindo a pre-

dominância das ocupações domésticas. As crianças passaram a ser utilizadas na exploração mineira e nas tarefas que implicavam trabalho manual delicado.

Como demonstrou um especialista em história económica da *London School of Economics*, Thomas S. Ashton, na Inglaterra da Revolução Industrial as crianças, muitas delas com apenas 7 anos de idade, trabalhavam doze ou quinze horas diárias durante seis dias por semana. As condições de trabalho chegavam a atingir, nos piores casos, o «inferno da crueldade humana» (ASHTON, 1987, p. 139). Por exemplo, nas três fábricas providas de moinho de *Arkwright*, em *Derbyshire*, em 1789, cerca de 75% dos trabalhadores eram crianças. Em 1816, na fábrica rural de Samuel Greg, de um total de 252 operários, 17% situavam-se abaixo dos 10 anos de idade e cerca de 30% tinham menos de 18.

Por outro lado, não podemos esquecer que a Revolução Industrial desencadeou um esquema de educação que permitiu o acesso das crianças a uma educação infantil rudimentar mas que lhes permitia brincar ao ar livre, em jardins pequenos, com separação dos sexos. Dava-se início, assim, aos primórdios de uma educação nova de crianças em idade tenra, cujas mães estavam ausentes a trabalhar nas fábricas, incluindo, por vezes, actividades tão surpreendentes como o canto coral (o que se ve-

rificou com os rapazes filhos dos trabalhadores da fábrica inglesa de *Cressbrook*, em *Millers Dale*).

Simultaneamente, a ascensão das famílias burguesas constituiu um facto digno de relevo. Surgiram os grandes capitalistas empresários que assumiram o controlo da formação e da utilização da força de trabalho, as 'grandes famílias' detentoras do capital e os grandes banqueiros. Estas famílias valorizavam a instrução dos seus filhos e gozavam de uma sociabilidade e de um estilo de vida faustoso: viviam em casas luxuosas, frequentam bailes, salões de chá e bibliotecas. Para os burgueses a criança era o futuro da família, um investimento valioso representativo do futuro da Raça e da Nação.

Porém, a partir da Revolução Industrial, a família de origem camponesa permanecerá mais como unidade económica e cultural do que a própria família urbana. Apesar de o domínio do pai sobre as vidas e propriedades da sua família ter sido reduzido, ainda lhe é reconhecido o poder de chefe. Ele é o proprietário, dá o nome à família e assume a responsabilidade principal, perante a sociedade, pela conduta e promoção do bem-estar da sua família. Como é óbvio, a educação da criança acabou por acompanhar as mudanças e oscilações sociais e económicas

entretanto registadas, assim como a difícil ascensão e dignificação da mulher no contexto da família e da sociedade.

## A concluir

À luz do nosso tempo, parece que até ao século XVIII a infância ficou marcada por alguma ambivalência, 'desleixo' e infanticídio. Ela terá sido encarada, genericamente, como um 'estorvo', algo 'incómodo', 'fastidioso' ou 'perturbante'. As taxas de mortalidade infantil eram elevadas e a hipotética apatia dos pais face ao desenvolvimento dos filhos, principalmente nos primeiros anos de vida, apoquentava qualquer interpretação que pretendamos fazer segundo os valores da actualidade. Todavia, apesar das várias alterações verificadas na estrutura familiar com o decorrer dos séculos, e de o conceito de infância ter sofrido metamorfoses, será que o sentimento de infância alguma vez terá deixado de existir? Parece que mesmo na Idade Média – que erroneamente é apelidada como a 'Idade das Trevas' sob o apanágio das cenas de violência, massacres, fomes, epidemias e morte – terá existido, em certos espaços, a imagem da criança protegida e mimada.

Seguramente, a educação infantil foi condicionada pelas modificações socioeconómicas e culturais verificadas no tempo e no espaço. Não restarão dúvidas, por outro lado, que o aumento do peso da 'conjugalidade' e do sentimento da infância, especialmente nos

séculos XVII e XVIII, juntamente com a necessidade de escolarização, conseguiram 'arrancar' as crianças de casa criando a génese de uma estrutura de cooperação nova, estabelecida entre a família e a escola. Este período terá sido fundamental para a afirmação da criança – e da mulher – no contexto vital da família da sociedade moderna e reforçou, similarmente, a necessidade de educação pública do tipo escolar. As crianças em idade tenra representavam o futuro mas com características muito particulares, específicas, inerentes à sua condição própria de criança. O desejo de ter filhos para garantir a permanência de um ciclo deu lugar à concepção e educação tendo em conta a amplificação do amar os filhos e ser amado por eles.

Assim, no *terminus* do período cronológico aqui aflorado, assistiu-se ao crepúsculo do arquétipo do 'adulto em ponto pequeno', proporcionando o aparecimento, nos séculos XIX-XX, de modelos sociológicos e psicológicos do desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, onde os processos de socialização e de responsabilidade dos pais enquanto consultores do desenvolvimento dos filhos, com maiores ou menores dificuldades, acabaram por sair vencedores.

## Referências

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. **A criança e a vida familiar**

no **Antigo Regime**. Lisboa: Relógio d'Água, 1988.

ASHTON, Thomas S. **A Revolução Industrial**. Mem Martins: Europa-América, 1987.

BADINTER, Elizabeth. **O amor incerto**: história do amor maternal (do século XVII ao século XX). Lisboa: Relógio d'Água, 1980.

DUBBY, Georges. A vida privada dos notáveis toscanos no limiar do Renascimento. In: ARIÈS, Philippe; DUBBY, Georges (Dir.). **História da vida privada**, v. II, 2 ed. Lisboa: Círculo de Leitores, 1990a.

\_\_\_\_\_. A vida privada nas casas aristocráticas da França feudal. In: ARIÈS, Philippe; DUBBY, Georges (Dir.). **História da vida privada**, v. II, 2 ed. Lisboa: Círculo de Leitores, 1990b.

FERREIRA, António Gomes. **Gerar, criar e educar**: a criança no Antigo Regime. Coimbra: Quarteto, 2000.

\_\_\_\_\_. Crianças, alunos e menores: elementos para uma compreensão social da infância em Portugal. In: PINTASSILGO, Joaquim et al. (Orgs.). **A história da educação em Portugal**: balanço e perspectivas. Porto: Asa, 2007.

GASSER-COZE, Françoise (s.d.). **A Grécia do Pártenon**. Lisboa: Amigos do Livro Editores.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Philippe; DUBBY, Georges (Dir.). **História da vida privada**, v. I, 2 ed. Lisboa: Círculo de Leitores, 1990.

da, v. III, 2 ed. Lisboa: Círculo de Leitores, 1990.

GHASARIAN, Christian. **Introdução ao estudo do parentesco**. Lisboa: Terra-mar, 1999.

LEBRUN, François (s.d.). **A vida conjugal no Antigo Regime**. Lisboa: Rolim.

MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na antiguidade**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1966.

MEIRELES-COELHO, Carlos. **Educação antiga e medieval** (até 1415). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. **Estudos de história da antiguidade clássica**, v. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

PERRENOUD, Régine. **O mito da Idade Média**. 2 ed. Mem Martins: Europa-América, 1989.

PIRENNE, Henri. **As cidades na Idade Média**, Mem Martins: Europa-América, 1987.

POLLOCK, Linda. **Forgotten children**: parent child relations from 1500 to 1900. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

SHAHAR, Shulamith. **Schildhood in the middle ages**. London: Routledge, 1990.

VEYNE, Paul. O império romano. In: ARIÈS, Philippe; DUBBY, Georges (Dir.). **História da vida privada**, v. I, 2 ed. Lisboa: Círculo de Leitores, 1990.