


Constituição da infância na sociedade ocidental

Violante F. Magalhães
Justino Magalhães

Violante F. Magalhães

Escola Superior de Educação João de Deus - Lisboa


E-mail: violantemagalhaes@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-1383-6806>

Justino Magalhães

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

E-mail: justinomagalhaes@ie.ulisboa.pt

 <https://orcid.org/0000-0001-9464-6782>

Recebido em: 27/05/2019

Aprovado em: 19/08/2019

Resumo

A Infância na História veio a constituir-se, como tema e objecto epistémico, desde inícios do período moderno, ainda que a História da Infância, como conhecimento e narrativa, seja mais recente. A constituição histórica da Infância inclui distintos modos de representar e de significar, assinalando tempos de convergência e tempos de divergência ou mesmo contradições e rupturas. Na religião, na civilidade, na arte, na literatura, na pedagogia, a Infância resulta de uma constelação, que congrega dimensões demográficas, económicas, afectivas, socioculturais. A Infância teve infâncias que se traduzem em novos espaços, novas manifestações de afectividade e de relação nos quadros públicos, privado e doméstico, e a que foram sendo destinados espaços, tempos e meios de ser ensinada e de aprender.

A Infância emergiu e foi constituída como campo de ciência e de educação. De motivo e tema, a Infância e, particularmente, a criança tornaram-se objecto de investigação, cruzando diferentes domínios científicos, designadamente a psicologia, a medicina, a pediatria, a pedagogia e mais recentemente a sociologia e a história. A escola surgiu como lugar e tempo da infância. Desde o século XVIII, a historiografia regista aspectos estruturais de duração longa e conjurenta onde a evolução sofreu acelerações e rupturas. A Infância congrega e representa crianças, consignando homogeneidade e admitindo a diversidade e a especificidade. Assim, a escola surgiu como lugar e tempo da infância, mas não foi cumprida de modo uniforme. Neste artigo, procura-se á problematizar, documentar e entender a Infância como conceito e como categoria epistémica, com um passado recente, mas, nem por isso, isento de controvérsia, denso, cumulativo, muito particularmente no Mundo Ocidental. Tomando como principal referência a Europa, dar-se-á particular atenção aos aspectos de natureza conceptual e à sistematização das principais linhas histórico-pedagógicas de constituição da Infância. No fundamental, o método utilizado é o historiográfico, combinando diacronia e sincronia e recorrendo a um exercício hermenêutico dos principais textos e teses sobre o tema. É, no entanto, uma abordagem aberta à interdisciplinaridade que procura abranger a constelação de vectores de natureza substantiva, teórica e metodológica, constitutivos da Infância na Sociedade Ocidental.

Palavras chave: Infância. Escola - lugar e tempo de Infância. Cultura de Infância. Infância na Sociedade Ocidental.

<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e65387>



Abstract**Constitution of childhood in western society**

Childhood in History came to constitute, as theme and subject, from the beginning of the modern period, although the History of Childhood, as knowledge and narrative, is more recent. The historical constitution of childhood includes different ways of representing and signifying, indicating times of convergence and times of divergence or even contradictions and ruptures. In religion, civility, art, literature, pedagogy, Childhood results from a constellation that brings together demographic, economic, affective, sociocultural dimensions. Childhood has had childhoods that translate into new spaces, new manifestations of affectivity and relationship in the public, private and domestic settings, and to which spaces, times and means of being taught and learning have been destined.

Childhood emerged and was constituted as a field of science and education. From motive and theme, Childhood and particularly the child have become the object of investigation, crossing different scientific domains, namely psychology, medicine, pediatrics, pedagogy and, more recently, sociology and history. The school emerged as the place and time of childhood. Since the eighteenth century historiography records structural aspects of long duration and conjunctures where evolution has suffered accelerations and ruptures. Childhood brings together and represents children, consigning homogeneity and admitting diversity and specificity. Thus, school emerged as the place and time of childhood, but was not uniformly fulfilled. In this article we will try to problematize, document and understand Childhood as a concept and epistemic category, with a recent past, but not without controversy, dense, cumulative, particularly in the Western World. Taking Europe as its main reference, particular attention will be paid to aspects of a conceptual nature and to the systematization of the main historical and pedagogical lines of the constitution of childhood. In the fundamental, the method used is the historiographic, combining diachrony and synchrony and resorting to a hermeneutical exercise of the main texts and theses on the subject. It is, however, an open-ended approach to interdisciplinarity that seeks to encompass the constellation of substantive, theoretical, and methodological vectors of Childhood in Western Society.

Keywords:

Childhood. School - place and time of Childhood. Culture of Childhood. Childhood in Western Society.

Résumé**La constitution de l'enfance dans la société occidentale**

L'enfance dans l'histoire a commencé à se constituer, comme thème et subject, depuis le début de la période moderne, bien que l'histoire de l'enfance, en tant que savoir et récit, soit plus récente. La constitution historique de l'enfance comprend différentes manières de représenter et de signifier, indiquant des temps de convergence et des temps de divergence ou même de contradictions et de ruptures. Dans religion, civilité, art, littérature, pédagogie, Enfance résulte d'une constellation qui associe des dimensions démographiques, économiques, affectives et socioculturelles. L'enfance a eu des enfances qui se traduisaient par de nouveaux espaces, de nouvelles manifestations de l'affectivité et des relations dans les contextes public, privé et domestique, et auxquelles des espaces, des époques et des moyens d'apprentissage et d'enseignement étaient destinés. L'enfance a émergé et a été constituée comme un domaine de la science et de l'éducation. De motif et de thème, l'enfance et en particulier l'enfant sont devenus des objets d'investigation, croisant différents domaines scientifiques, à savoir la psychologie, la médecine, la pédiatrie, la pédagogie et, plus récemment, la sociologie et l'histoire. L'école est apparue comme le lieu et l'époque de l'enfance. Depuis le XVIII^e siècle, l'historiographie enregistre des aspects structurels de longue durée et des conjonctures où l'évolution a subi des accélérations et des ruptures. L'enfance rassemble et représente des enfants, en homogénéisant et en admettant diversité et spécificité. Ainsi, l'école est apparue comme le lieu et l'époque de l'enfance, mais n'a pas été réalisée de manière uniforme. Dans cet article, nous allons essayer de problématiser, documenter et comprendre l'enfance en tant que concept et catégorie épistémique, avec un passé récent, non sans controverse, dense, cumulatif, en particulier dans le monde occidental. En prenant l'Europe comme référence principale, une attention particulière sera accordée aux aspects de nature conceptuels et à la systématisation des principales lignes historiques et pédagogiques de la constitution de l'enfance. La méthode utilisée est fondamentalement la méthode historiographique, combinant diachronie et synchronie et faisant appel à un exercice herméneutique des principaux textes et thèses sur le sujet. Il s'agit toutefois d'une approche ouverte de l'interdisciplinarité qui vise à englober la constellation de vecteurs fondamentaux, théoriques et méthodologiques de l'enfance dans la société occidentale.

Mots-clés: Enfance. École - lieu et temps de l'enfance. Culture de l'Enfance. Enfance dans la Société Occidentale

Emergência da Infância

A Infância tem as suas infâncias. Em *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*, Philippe Ariès (1988, p. 76) sustenta a tese de que, muito embora, a descoberta da infância tenha começado no século XIII, na sociedade medieval, tal *sentimento*¹ não existia. Advogando que nos últimos anos do século XVI e no início do século XVII ainda seria manifesta a ausência do moderno sentimento de infância, esse historiador elucida que, a partir de então, ter-se-ia entrado numa etapa decisiva, para, no século XVIII, ‘o tom’ se aproximar do que viria a caracterizar o século XIX: “o mundo das crianças separa-se do dos adultos” (ARIÈS, 1988, p. 173). A superação de um *sentimento* por uma concepção científica de infância seria o correlato da perda de influência das estruturas tradicionais de acolhimento e educação da infância (a família, a comunidade alargada, a igreja). Atendendo ao período em causa, essa concepção não poderia deixar de ser condicionada também pelo modelo de desenvolvimento histórico formado por industrialização, urbanização, ciência, escola, afirmação do Estado.

Outros historiadores coincidem na caracterização do final da Idade Moderna como um tempo forte na configuração de um conceito de infância, com referência explícita a uma natureza e a uma condição de criança em confronto com a adultez. Hendrick (1997b, p. 36, grifo do autor), por exemplo, assevera que “[...] from the late seventeenth century a new attitude towards children (and notions of childhood) began to manifest itself, so much so that the eighteenth century has been claimed as a *new world* for them”. Isso ocorreu, sobretudo, no interior da aristocracia e da alta burguesia, que, no decurso dos séculos XVI a XVIII, foi-se desenvolvendo com mais propriedade uma noção clássica de infância, fruto de diferentes contributos. Entre esses historiadores é consensual destacar uma genealogia de pensadores, constituída por Erasmo (n. 1469 – m. 1536), Coménio (n. 1592 – m. 1670), Locke (n. 1632 – m. 1704) e Rousseau (n. 1712 – m. 1778).

Como lembra Cunningham (1995, p. 52-53), outro contributo para o crescimento de uma ideologia da infância decorreu da teorização, do doutrinamento e da acção sobre a infância ligados aos movimentos religiosos reformistas. Focalizados em uma regeneração da sociedade sustentada em estruturas religiosas e políticas, Lutero (n. 1483 – m. 1546), Melanchthon (1497-1560) e Calvino (n. 1509 – m. 1564), com destaque entre outros reformadores, estruturaram movimentos de catequização e de escolarização (das crianças e dos adultos), que vieram a ser reforçados ao longo da Idade Moderna.

Em consonância com aquelas teorizações, a evolução nos planos demográfico, económico e político viriam conferir à infância uma maior visibilidade, transformando-a em uma causa social, com repercussões no plano privado. Por um lado, no final da Idade Moderna, verificara-se uma “revolução demográfica” (CORVISIER, 1976): as crianças alcançaram uma visibilidade jamais esperada em épocas históricas anteriores – provam-no as políticas de numeramento da população que incluíam já referências a crianças. No contexto da Revolução Industrial, à aplicação do progresso científico e técnico a novas formas de organizar a produção aliou-se o fomento da filantropia. Reagindo à incapacidade de resposta por parte das estruturas tradicionais face às evoluções demográficas, económica e social, a acção filantrópica acolhia as crianças durante o tempo de trabalho das mães ou supria as carências financeiras de famílias mais necessitadas, o que permitiu uma gradual melhoria da situação da criança trabalhadora.

No domínio privado, ao longo de Setecentos, as famílias aristocratas e da alta burguesia voltaram-se para as crianças como sua imagem e sua herança e passaram a investir na educação e na privatização de espaços específicos para os seus filhos. Se, como realça Shorter (1995), o desenvolvimento histórico da família está associado aos factores de natureza demográfica e económica, no que se refere à infância, e como propõe Ariès (1988, p. 309), é ainda impossível desligá-lo do relacionamento da mãe com a criança, agora olhada como herdeira da família, em sentido material, genealógico e simbólico: “O pequeno ser é insubstituível, a sua perda irreparável. E a alegria de uma mãe são agora os seus filhos, que já não pertencem a uma região intermédia entre o não-ser e o ser”.

A nova atitude perante a infância assentara, basicamente, em uma separação entre criança e adulto – separação essa que mais correspondia a um quadro definidor de um não-adulto. Em rigor, só no século XVIII se encontra a menção a um período de vida com características biológicas e culturais próprias. Esse quadro está patente em *Emílio*, de Rousseau, obra de 1762 na qual a criança é apresentada como símbolo da inocência e da virtude. O autor constrói todo o seu pensamento em torno do ser *criança*, tomada em si mesma e com vida própria. Supera uma definição por referência ao adulto. Desse modo, ele “[...] fez dar um passo importante ao estudo da criança, chamando a atenção para o carácter autónomo que este estudo reclama” (PLANCHARD, 1982, p. 141), pelo que contribuiu sobremaneira para uma viragem na concepção de infância.

E se, no século seguinte, a ideia de uma especificidade da infância se encontrava firmada, a sensibilidade dominante alargou-se para além de um plano contemplativo ou de criação de uma atmosfera favorável às crianças, cujas repercussões tinham até então afectado

essencialmente o domínio privado. No século XIX, as famílias das classes média e alta passaram a confiar os seus filhos ao cuidado integral de preceptores criteriosamente seleccionados e exerceram grande vigilância sobre a distinção entre géneros, entre estatutos e papéis de filhos e pais. No domínio público, com vista a um crescimento saudável das crianças, foram criados espaços de lazer (jardins e parques) e, sobretudo, de educação, reforçando os “[...] espaces et équipements propres à l’enfance (la *nursery*, l’école)” (BECCHI, 1998, p. 367, grifo do autor).

Na sequência dos contributos teóricos e das evoluções sumariamente indicadas, no século XIX, uma consolidada ideia de infância impelia determinados estratos da sociedade à consciencialização acerca da necessidade de proteger aquele escalão etário. Olhadas como seres portadores de condicionalismos naturais, como símbolos de inocência e de virtude (na acepção rousseauniana), alastrava a ideia de que as crianças careciam de uma educação. Só através dela se transformariam em cidadãos e em seres humanos capazes de reflectir as qualidades divinas; só pela educação, ficariam protegidas do perigo que a relação social comporta. Da inevitabilidade da educação e do seu ajustamento à natureza da criança – eis porventura o principal legado oitocentista no que se refere à Infância.

Reconhecimento do sujeito criança

A inevitabilidade e o ajustamento apontados pressupunham que a educação das crianças carecia de modos de intervenção (científica e técnica) adequados às suas características biológicas e culturais. No decurso dos séculos XIX e XX, fomentou-se uma ciência sobre a infância, consubstanciada, particularmente, na Pediatria, na Pedagogia, na Psicologia, na Psicanálise, que iam se entrecruzando com uma intervenção sobre o mundo infantil. Lenta, mas gradualmente, esse processo traduziu-se: na desvinculação da criança do trabalho; na estatização dos seus cuidados (nomeadamente, sanitários e jurídicos); na sua escolarização obrigatória; no incremento de uma cultura de infância. Da conjugação desses aspectos resultou o reconhecimento do sujeito criança, esboçado em 1924, pela Liga das Nações, na Declaração de Genebra – que não chegou a ser implementada, mas foi selado na Declaração dos Direitos da Criança, promulgada pela Organização das Nações Unidas, em 1959.

Daquele processo histórico, complexo e diversificado, começemos por perscrutar um dos factores estruturantes, cujas implicações vão da economia à educação: a relação da criança com o trabalho.

Até ao final do Antigo Regime, as crianças estavam integradas nas famílias ou em outras estruturas tradicionais – era este o seu *habitat* natural. Fosse na preparação para o mundo do trabalho, fosse na preparação para a arte de guerra, para o ofício da escrita, para a vida eclesiástica, havia um percurso formativo a cumprir, começado na infância. No interior das economias privadas ou sociocomunitárias, a criança estava presente nesse quotidiano de sobrevivência. Como escreve Trinidad Fernández (1996, p. 461):

Para conocer el destino de los niños en las sociedades del Antiguo Régimen basta con(seguir) los pasos de los adultos y los encontraremos a su lado en el trabajo, en la familia, en la calle y en los juegos. El niño aprende las normas sociales y a cubrir sus necesidades al lado de los mayores y permanece unido a ellos y al grupo social de pertenencia el resto de su existencia, porque aunque existen ciertos márgenes que posibilitan la movilidad social, los hombres en la sociedad estamental están condenados a vivir en el mismo horizonte social toda la vida.

Na economia rural e, em geral, no sector primário de produção, independentemente da dimensão familiar, sempre houve lugar para a participação da criança. Similarmente, no contexto da protoindustrialização, que marcou os últimos dois séculos da Idade Moderna europeia, como posteriormente no da industrialização, a criança continuou directa ou indirectamente integrada no mundo da produção: na indústria ou nos serviços (dos quais, inclusive, chegou a ser assalariada), constituindo um recurso efectivo da empresa familiar, ou ocupando-se em actividades complementares que permitiam uma economia doméstica de conciliação com o trabalho assalariado dos adultos (BORRÁS-LLOP, 1996). A relação da criança com o trabalho viria a alterar-se basicamente por factores externos, com relevo para as políticas de protecção da infância desenvolvidas pela mencionada acção filantrópica e pela acção do Estado – como legítima garantia de uma escolarização básica obrigatória. Tais acções tornaram-se efectivas a partir da segunda metade do século XIX, uma mudança radical na situação da criança trabalhadora.

Quer no plano económico quer no plano da cidadania e da fruição material e cultural, à libertação da criança trabalhadora² viria a suceder, já durante a primeira metade do século XX, a sua gradual conversão em consumidora (CUNNINGHAM, 1995). Essa transição, porque plena de implicações – não só para a situação vivida pelas crianças, como para o surgimento de um distinto conceito de infância – é, talvez, uma das mais marcantes ocorridas até hoje na história da infância no mundo ocidental. Hugh Cunningham (1995, p. 177) afirma com perspicácia:

The major change of the first half of the twenty century was that they [children] lost any productive role within the economy, and increasingly gained a new role as consumers. This undoubtedly altered the way in which children were viewed by parents. It was not that children had previously been valued above all for the

contribution they could make to the family economy; rather that contribution had been understood as a norm. Once it has removed, parents had to adjust to a new valuation of children. Their response was to have fewer of them, but to value them individually more, and to value them for emotional reasons only rather than for a rarely analysed combination of emotional and economic reasons.

Entre as famílias operárias, que adquirem nesse período acesso às novas estratégias contraceptivas, os filhos, então, “[...] menos numerosos, mais bem cuidados e educados, passam a ser objecto de um intenso investimento afectivo, pois, a prazo, será através deles que se efectuará a ascensão social da família” (SEGALEN, 1999, p. 22). Ademais dessas implicações, não só as economias de produção (nomeadamente a economia agrícola, na qual parte significativa das crianças continuava mergulhada) deixavam de poder contar com o contributo infantil, como, no que se refere à pedagogia, a experiência do trabalho deixava de ser considerada imprescindível no processo de educação.

Com efeito, nos séculos XVII e XVIII, as virtualidades atribuídas ao trabalho como meio de formação e de integração sociocomunitária haviam levado a que, por exemplo, as escolas de caridade inglesas o incorporassem no *curriculum* (CUNNINGHAM, 1995). No decurso do século XIX, cooperar na produção continuou a ser interpretado como favorável à formação das crianças. Na primeira metade do século XX, os investimentos para sedimentar uma pedagogia do e pelo trabalho ficaram, sobretudo, reservados às experiências ligadas aos movimentos socialista e cooperativo. Makárenko (*apud* ROCHA, 1988, p. 163), proeminente pedagogo da revolução bolchevique, considerava que o valor da criança como futuro cidadão dependia “[...] exclusivamente da medida em que estive[sse] em condições de tomar parte no trabalho colectivo e daquela em que estive[sse] preparado para esse trabalho”. Como experiência relevante, menciona-se, ainda, a pedagogia pelo trabalho, defendida por Célestin Freinet (1974, p. 131) (e praticada nas cooperativas pedagógicas que o seguiram), explicitada na obra de 1948, *L'Éducation du travail*:

O trabalho tal como é preciso organizá-lo na escola não deve ser um assistente mais ou menos eficaz da aquisição, da formação intelectual e da cultura. Ele torna-se um elemento da própria actividade educativa, integrado nessa actividade, e a sua influência não poderia ser limitada a qualquer arbitrária forma material.

O quadro da segunda metade do século XIX, que se prolonga até as primeiras décadas do século XX, caracteriza-se, no plano económico, pela segunda Revolução Industrial (urbana, de base salarial, empregadora da mulher) e, no plano demográfico, por um novo aumento substancial da população nos escalões etários infantojuvenis, resultante, em boa

parte, da melhoria da saúde pública (designadamente com a generalização das vacinas) e da implementação de políticas de protecção da infância.

Enquadrada nessas políticas, realça-se a tentativa de inclusão das crianças de rua em instituições de acolhimento. No final do século XIX, por todo o mundo ocidentalizado, a criança “[...] abandonada y delincente se transforma en un problema de orden público” (TRINIDAD FERNÁNDEZ, 1996, p. 479). Com vista à normalização das relações de cidadania no âmbito da evolução política dos regimes liberais e democráticos e a um reforço da dignidade da criança, verificou-se uma abertura da ciência jurídica às questões da delinquência infantil. Conquanto, algumas políticas de protecção e acolhimento da criança delincente (especificamente com a criação de colónias agrícolas) datam da segunda metade do século XIX, só no século seguinte se pode falar de uma acção jurídica e de sistemas criminais distintos para adultos e para crianças. Como escrevem Dupont-Bouchat e Pierre (2001, p. 385):

Au début du XX^{ème} siècle [...] l’enfant a cessé d’être considéré comme un adulte en réduction, il a acquis une spécificité propre [...] sur le plain judiciaire. De jeunes sciences ou de nouveaux savoirs (criminologie, psychologie etc.) donnent une nouvelle image de l’enfant et favorisent un changement des cadres de pensée, autorisant une remise en cause des pratiques correctives anciennes. Les procédures ordinaires de la justice apparaissent inadaptées pour les mineurs; l’éducation correctionnelle ne doit plus se contenter de séparer les jeunes des adultes, mais doit prendre en compte l’intérêt de l’enfant et favoriser son développement.

A perspectiva sociológica sobre o fenómeno da criança de rua, da criança delincente e das instituições para elas criadas no século XIX, alerta-nos que o esforço legislativo e jurídico referido foi sintoma da não integração dos pobres ou da persistência de valores arcaicos em relação ao conceito de família. Como sintetiza Ana Nunes de Almeida (2000, p. 9), o *ideal de infância moderna* nasceu em meio burguês:

É este o *ideal de infância moderna* que o Estado Nação procura exportar e inculcar, ao longo do século XIX, através de novos dispositivos de poder e de saber, junto das classes populares das cidades industriais – e lança o desafio de salvar a sua infância, considerada uma infância em perigo. Em perigo porque escapa à escola; em perigo porque vive, vagabundeia, brinca e rouba na rua; em perigo porque não se fecha na fortaleza da relação nuclear entre pais e filhos, mas antes se dilui nas redes de vizinhança e de trabalho entre gerações [...].

A condição de infância joga-se, portanto, em duas frentes de socialização: a *família*, lugar privado do companheirismo romântico; a *escola*, lugar público da instrução e da aprendizagem para a integração.

Cultura de infância

A obrigatoriedade legal de frequência da escola constituiu um factor relevante na transformação das relações e das experiências da infância. No que diz respeito à Escola Elementar, destinada às crianças com mais de seis anos, essa obrigatoriedade foi introduzida na Europa ao longo do século XIX. No período compreendido entre a transição do século XIX e a Primeira Guerra Mundial, os países da Europa do Norte e os Estados Unidos da América (no que se refere à população autóctone) tinham assegurado uma escolarização elementar a todas as crianças com mais de seis anos. No caso português, a escolaridade elementar obrigatória foi decretada ainda na primeira metade do século XIX; todavia, mais de 100 anos passados ainda não tinham sido criadas condições para uma efectiva execução da Lei.

No início do século XX, a atenção começou a concentrar-se na necessidade de escolarizar as crianças com menos de seis anos de idade, passando a distinguirem-se dois escalões: dos zero aos três anos; dos três aos seis anos. Para o primeiro grupo, surgiu um tipo de instituição nova, com objectivos filantrópicos de assistência e de saúde: a Creche. Alguns desses estabelecimentos nasceram ligados à Escola Maternal (ou Escola Infantil), destinada, por sua vez, às crianças entre três e seis anos. Oscilando entre as esferas do público e do privado, a Escola Maternal assumiu diferentes métodos e modelos e tornou-se uma referência fundamental do mundo da infância. Entre as duas Guerras Mundiais, foi-se generalizando a educação escolar das crianças com menos de seis anos; as crianças com essas idades era agora “un sujet neuf, requérant non seulement des soins pédiatriques et diététiques mais aussi une éducation spécifique” (BECCHI, 1998, p. 378).

A introdução da Escola Elementar, da Escola Maternal e da Creche trazia à Pedagogia uma actualização e reforçava a uniformização de um conceito de infância, nomeadamente no que se refere a delimitações etárias. A intervenção educativa junto das crianças se tornava objecto de um saber específico e multiplicavam-se estudos de puericultura e de educação.

Toda essa movimentação espelhava a relevância social protagonizada pela infância e patenteada por quase todo o mundo ocidentalizado, como descrita por Neil Postman (1994, p. 67), embora tendo por referência o caso norte-americano:

The period between 1850 and 1950 represents the high-watermark of childhood. In America [...] successful attempts were made during these years to get all children into school and out of factories, into their own clothing, their own furniture, their own literature, their own games, and their own social world. In a hundred laws, children were classified as qualitatively different from adults; in a hundred customs, assigned a preferred status and offered protection from the vagaries of adult life.

Efectivamente, na segunda metade do século XIX, as crianças eram já tema de referência obrigatória – fossem nas reformas políticas e socioeducativas, fosse nas estatísticas. Em *Children, childhood and English society 1880-1990*, Harry Hendrick (1997a, p. 43), ao analisar o censo inglês de 1877, verifica que nele foi incluída a taxa de mortalidade infantil e argumenta: “[...] the appearance of this new statistic signified the emergence of the infant as an object of sociological and medical interest”. As análises demográficas e sociológicas continuaram a salientar a indiscutível importância dos segmentos populacionais infantojuvenis (por exemplo, no repovoamento da Europa flagelada pelas duas guerras mundiais).

No início do século XX, no âmbito do Estado-Providência e/ou da iniciativa privada, a exploração económica de novas oportunidades de produção e mercado tinha em atenta consideração o consumidor infantil. Através da mediação do adulto, a criança passou a ser destinatária de uma variedade de equipamentos, serviços e bens específicos (vestuário, alimentação, livros, jogos). Fortalecia-se, portanto, uma cultura de infância, dado que “[...] on peut légitimement parler d’une culture moderne de l’enfance constituée par les produits pour enfants et par leur utilisation” (BECCHI, 1998, p. 379).

Uma das transformações que melhor exhibe essa nova cultura de infância foi a da criação de espaços privados destinados às crianças. Se, como já assinalado, as famílias aristocratas e da alta burguesia os vinham criando há muito, a partir da segunda metade do século XIX, as famílias da classe média (gradualmente, as famílias camponesas e, mais tardiamente, as famílias operárias) começaram a destinar aos seus filhos espaços domésticos autónomos, com ornamentação adequada, em resposta aos preceitos dos higienistas e dos pedagogos; essa atenção para com “[...] l’environnement matériel de l’enfant s’accroît au XX^{ème} siècle” (BECCHI, 1998, p. 366).

Quanto aos espaços públicos, desde finais do século XIX que, nas grandes cidades, os parques e jardins haviam passado a estar adaptados às crianças, oferecendo condições de segurança; no século seguinte, no que respeita à rua, ela própria, segundo Becchi (1998, p. 368-369), “si longtemps lieu de violence mais aussi espace d’élection de l’enfant pauvre, vagabond, hors-la-loi, devient, entre les deux guerres, un lieu mieux surveillé, et donc une aire de jeu autorisée sur le chemin qui va de la maison à l’école”. A obrigatoriedade de escolarização fora igualmente acompanhada de um aperfeiçoamento dos espaços: os edifícios de ensino deviam obedecer a normas higiénicas e pedagógicas que permitissem fazer da escola um lugar de protecção e de educação.

Na primeira metade do século XX, variadíssimos factores, desde a gradual retirada das crianças do mercado de trabalho, à generalização da escolaridade ou ao aumento da esperança de vida (SEGALEN, 1999), contribuíram para acentuar o factor emocional em redor do estrato etário infantil. Foram também inevitáveis os efeitos psicológicos no relacionamento entre gerações, decorrentes da existência de duas Guerras Mundiais. A atitude de protecção por parte do adulto (com correlativa dependência das crianças) favorecia a autoridade parental. Inclusive, após a Primeira Guerra Mundial, chegou a dar-se uma passagem de exercício dessa autoridade suprema do pai para a mãe, originada, como apontado por Faron (2003, p. 360), num “consensus social autour du personnage de la mère”, pois, mediante circunstâncias de um pai morto, desaparecido ou diminuído fisicamente “la mère devient le seul garant de l’intégrité familiale”.

A presença do elemento infantil tornou-se evidente em diferentes formas culturais, por exemplo, no cinema – filmes não necessariamente destinados ao público infantil colocaram a criança no centro da narrativa, como portadora de mensagens morais ou em resultado de inovações estilísticas (BECCHI, 1998)³. É no âmbito dessa cultura de infância que se revestem de significado as numerosas representações de personagens infantis que, à época, povoavam a cena literária, convertendo a criança numa oportunidade para repensar o homem e a sociedade.

Estavam, assim, criadas as condições para a existência daquilo que a Sociologia viria a consagrar como o *ofício de criança* – a “[...] metáfora mais expressiva da situação social da infância na contemporaneidade” (SARMENTO, 2000, p. 125). Após afirmar que é legítimo filiar a Sociologia da Infância no aparecimento dessa formulação, Sarmiento (2000, p. 125) esclarece:

Ao considerar-se o ofício de criança está-se, simultaneamente, a atribuir um papel social explícito às crianças e a considerá-las no interior de uma categoria social própria: precisamente a de quem exerce esse ofício [...]. Este *ofício-outro* [...] legitima e justifica a consideração das crianças como seres *à parte*, isto é, actores cuja pertença social plena é prejudicada pelo facto de, ao contrário dos outros, não desempenharem senão um e o mesmo ofício. Aquele que as torna crianças, precisamente. Ora, esse ofício decorre fora da esfera da produção, e é essa a sua natureza que assinala o lugar da diferença infantil.

Do *ofício de criança* fazia parte a frequência escolar, como tempo e lugar de aprendizagem, amadurecimento, sociabilidade. Cultura e ofício são dois conceitos cuja associação permite representar a internacionalidade da infância e dos distintos mundos em que permaneceu mergulhada, mas também permite projectar e compreender as interacções e os papéis que lhe continuaram destinados.

Olhar científico sobre a infância

Em articulação com os factores estruturantes assinalados até aqui, foi-se consubstanciando um olhar científico sobre a infância. Para o incremento da Pedagogia, foi decisivo o contributo trazido pela Medicina, particularmente pela Pediatria. O conceito de pediatria traduzia os cuidados, as terapias e as recomendações dos higienistas e dos médicos em relação às crianças e emergiu no século XVIII. Teysseire (1982, p. 35) defende que, em meados desse século, “[...] la médecine de l’enfant, elle, existe, même si elle ne s’appelle pas encore pédiatrie”, pois, argumenta, na *Encyclopédie* (obra publicada entre 1751 e 1789) vinham sendo apontadas as “maladies particulières [...] de l’enfance, de la puberté et de l’adolescence”. Todavia, só em 1888 foi fundada a *American Pediatric Society* e a profissão de pediatra teve de esperar pelos primeiros anos do século XX para se estabelecer (CUNNINGHAM, 1995). Em Portugal, por exemplo, a criação da primeira cátedra de Pediatria data de 1916 (FONTES, 1952).

Progressivamente, a Pediatria constituía-se como orientadora da acção pedagógica. A esse propósito, Cunningham (1995, p. 168) chama a atenção para os Estados Unidos da América, a Bélgica, a Suécia e a França, na década de 1870 do século XIX, que já estavam organizados os Serviços Médicos Escolares. A contribuição médica para a Pedagogia não se limitou à inspecção escolar ou à criação de fichas médico-pedagógicas: estendeu-se à orientação profissional ou à organização de colónias de férias. Apoiada no estudo médico sobre a fadiga, a Pedagogia estabeleceu ainda curvas de trabalho, distribuindo as disciplinas pelo horário escolar. Com base na investigação e no tratamento de crianças deficientes, “[...] muitos médico-pedagogos célebres remodelaram a pedagogia geral” (PLANCHARD, 1982, p. 200). Nota-se que A. Binet, Th. Simon, Decroly, Claparède ou Wallon, nomes que, necessariamente, foram referidos mais adiante, eram médicos.

A Pediatria, assim como a Pedagogia, tornavam-se, por sua vez, campos privilegiados de aplicação por parte da Psicologia, especialmente da Psicometria. Como elucida o pedagogo e psicólogo português Rui Carrington da Costa (2002), a infância foi um público particularmente visado pela aplicação de testes mentais. Nessa área, teve particular destaque a criação, em 1905, da Escala Métrica da Inteligência, pelos franceses A. Binet e Th. Simon. Aplicada em diversos países (por exemplo, na Bélgica, em 1909, por Decroly e Degand), a Escala Binet-Simon (assim viria a ficar conhecida) esteve na origem do Quociente de Inteligência (QI) apresentado, em 1912, pelo alemão Stern, e generalizado, em 1917, pelo norte-americano Terman (COSTA, 2002). Assumiram idêntica importância a Escala de

Pontos e o Teste Colectivo de Desenvolvimento Mental, apresentados em 1914 e em 1918, respectivamente, pelos norte-americanos Yerkes e Otis⁴.

Entretanto, desde inícios do século XX ocorrera a extensão da Psicanálise à infância. Os estudos de Freud revelavam que na história de cada indivíduo está inscrita a criança, reconstituindo-lhe uma natureza autêntica e amoral, e nela justificando os recalcamientos, as amnésias, os interditos do adulto. Outros trabalhos psicanalíticos distinguiriam o contexto da vida infantil (a criança no seio da família ou privada dela, a criança hospitalizada, a criança psicótica tratada em instituições ou fora delas). Em Portugal, os trabalhos de João dos Santos, publicados, inicialmente, nos anos 40 do século XX, viriam a constituir uma referência no quadro da psicanálise aplicada à infância. Na sua aplicação, as ópticas psicanalíticas foram variando, fosse restituindo diferentes imagens de infância, fosse experimentando diferentes terapias – o internamento, o jogo, o teatro, a interacção verbal.

A partir da década de 1920, novos contributos para uma estruturação científica da infância foram trazidos pelo suíço Piaget e pelo soviético Vygotsky. Estes dois psicólogos não privilegiaram a utilização de instrumentos de diagnóstico psicométrico padronizados, nem a prática de encontros terapêuticos de natureza psicanalítica. Com base na observação, em quadros familiares e escolares (especificamente na *Maison des Petits*, anexa ao Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra), Piaget investigou o desenvolvimento mental das crianças. Igualmente com base na observação do mundo escolar de crianças dos 3 aos 10 anos (levada a cabo no Laboratório de Psicologia do Instituto Pedagógico de Gomel, Bielo-Rússia), Vygotsky pesquisou a ligação entre o pensamento e a génese social da consciência da linguagem (BLANCK, 1993).

No âmbito da Pedagogia, na primeira metade do século XX, “[...] como antítese perfeita da Pedagogia Tradicional” (ROCHA, 1988, p. 209), há que realçar a criação do movimento da Escola Nova, cujo princípio básico era o de que a educação se centrava, em primeiro lugar, na criança e deveria ser realizada através de uma pedagogia científica. Émile Planchard (1982, p. 429) informa que, apesar de serem “[...] numerosíssimos os representantes e os promotores da *educação nova*”, podem ser destacados três autores: Dewey, Claparède e Ferrière. O autor assim justifica:

[...] o primeiro [...] foi quem expôs, com maior insistência e clareza, a doutrina social da educação nova; Claparède foi, antes de mais nada, o psicólogo que orientou o movimento e Ferrière o advogado, o grande apóstolo que muito trabalhou para a difusão das ideias novas. (PLANCHARD, 1982, p. 429),

O norte-americano Dewey, iniciador da Psicologia Funcional – “[...] estudo dos processos mentais de um ponto de vista dinâmico, ou seja, como meios para atingir certos fins ou modos de satisfazer determinadas necessidades” (ROCHA, 1988, p. 74) –, defendia serem indispensáveis programas educativos adequados. Assim, para cumprir esse objectivo, havia criado em 1892, para alunos dos 4 aos 16 anos, a primeira Escola-Laboratório, anexa à sua cadeira de Pedagogia na Universidade de Chicago (PLANCHARD, 1982). Na Europa, em 1912, o suíço Claparède (que aprofundou a psicologia funcional de Dewey) criou, com Decroly e P. Bovet, o Instituto Jean-Jacques Rousseau, ligado à Universidade de Genebra; em 1914, fundou, anexa àquele Instituto, a supracitada *Maison des Petits*, onde era possível observar o comportamento de crianças dos 3 aos 7 anos, o que permitia comprovar as teorias funcionalistas. O suíço Adolphe Ferrière fundara, em 1899, o *Bureau International des Écoles Nouvelles*. Esse organismo estabeleceu a definição-tipo de Escola Nova: “[...] um internato familiar, situado no campo, onde a experiência da criança serve de base à educação intelectual pelo emprego adequado dos trabalhos manuais, e à educação moral pela prática dum sistema de autonomia relativa dos escolares” (ROCHA, 1988, p. 87). Como esclarecido por Planchard (1982, p. 432), à definição-tipo foram acrescentados outros elementos:

[...] trinta elementos de um programa máximo dizendo respeito à organização geral, à metodologia, à educação física, intelectual, moral e social. Doravante, uma escola nova não podia mais existir, ou pelo menos ser filiada no movimento, a não ser que realizasse, além da definição, pelo menos quinze das condições do programa máximo.

Ao redigir o Prefácio à obra *Une École Nouvelle* (1915), de Faria de Vasconcelos, Adolphe Ferrière incluiu o conjunto dos trinta princípios da Escola Nova. Esses princípios vieram a ser aprovados em 1921, no I Congresso da Liga Internacional da Educação Nova, realizado em Calais (França).

Seria Célestin Freinet, a que já se fez referência, quem defendeu que a reforma da escola e da sociedade são inseparáveis. Em 1927, o pedagogo criou uma cooperativa de professores; em 1935, com o desígnio de experimentar as suas ideias e de constituir um laboratório de pedagogia prática, abriu, em Vence (França), uma escola primária particular. Nela, recebia professores que queriam conhecer o seu método. Como esclarece Becchi (1998, p. 397):

[...] la salle de classe n'est pas seulement le lieu de l'apprentissage des savoirs de base, mais le cadre où l'enfant élabore lui-même certains instruments de cet apprentissage et de sa socialisation: le journal de classe, la lettre à envoyer aux camarades éloignées, le Manuel scolaire même. Chez Freinet, l'enfant n'est pas

seulement le précurseur d'un monde nouveau, mais aussi le constructeur d'une culture nouvelle, laquelle ne repose pas sur une image fautive de l'enfance dictée par les adultes, mais sur un ensemble de savoirs relatifs au monde et à l'homme, à l'histoire des pauvres gens et de leur épuisant travail de transformation du réel, une culture que se construit au lieu de s'apprendre toute faite.

Já nos anos 1940, perseverantemente preocupado com a formação social das crianças, Freinet apresenta a sua desconfiança face à “verborreia da Pedagogia Nova” (apud ROCHA, 1988, p. 89), e funda, em 1948, o Instituto Cooperativo da Escola Moderna.

No plano pedagógico, o mundo das crianças não deixou de ser objecto de diferentes perspectivas e experiências. Dewey, Claparède e Ferrière haviam reagido contra uma excessiva modelização dos alunos, propondo pedagogias alternativas. Enquanto Dewey defendia a criação de unidades educacionais (quintas, museus pedagógicos) que receberiam tudo o que, desactivado pelo adulto, era adstrito à tradição de uma cultura local, permitindo às crianças aprenderem recriando (*learning by doing*), Claparède ” (apud ROCHA, 1988, p. 79) advogava o conceito de *escola por medida*. Esta era uma escola que deveria oferecer nos *curricula*, “[...] ao lado de um programa mínimo comum e obrigatório para todos e incidindo sobre as disciplinas indispensáveis, um certo número de matérias à escolha, que os interessados pudessem aprofundar a seu bel-prazer, levados pelo interesse, não pela obrigação.

Em contraste com as perspectivas de Claparède ou de Dewey, as pedagogias implementadas no quadro da revolução soviética se preocuparam em formar os mais jovens no seio de uma colectividade. O primado estabelecido era o de que, nas colectividades de base, a criança, participando segundo as suas forças para um objectivo comum, desenvolvia um *ethos* que marcaria a sociedade adulta. Becchi (1998, pp. 396-307, grigo do autor) clarifica:

[...] il ne s'agit pas de modeler la société future sur l'enfant, mais de faire de l'enfant, par un *traitement* approprié, la première étape de la société nouvelle, que la théorie a élaborée mais qui reste encore à construire [...].

L'idéologie de l'enfance collectiviste s'est transmise à l'Europe non communiste des années 1920 par l'intermédiaire de Célestin Freinet et de sa Coopérative de l'enseignement laïque.

Conclui-se, assim, que, na primeira metade do século XX, no interior das pedagogias escolares, as experiências desenvolvidas superavam um conhecimento apriorístico sobre as crianças. Essa superação estava no eixo estruturante de novas investigações sobre a infância, por parte de diferentes áreas científicas (Medicina, Psicologia, Psicanálise), que, por sua vez, encontravam na pedagogia escolar a sua expressão mais consolidada.

Substituindo-se às famílias e aos agentes tradicionais de educação, a escola prolongara a filantropia e tornara consequente o exercício do poder político do Estado. Ao responder aos desafios nos planos científico e técnico, a escola obrigatória estabelecia uma ruptura com práticas pedagógicas anteriores. Sobretudo, empenhava-se numa outra potencialidade – a socializadora, normalizando e regulando as futuras práticas de cidadania das gerações infantis que a frequentavam. No entanto, normalizar e regular comportamentos e atitudes da criança pressupunha considerá-la um ser ingénuo e inexperiente, a necessitar de protecção, pelo que se dava, afinal, consequência ao legado oitocentista.

A ‘maioridade’ da Infância

Sucessiva e cumulativamente, vieram sendo instituídos os pilares do movimento pedocêntrico que conduziram à Declaração de Genebra, de 1924, que a Liga das Nações não chegou a implementar. Estabelecida, como parte do acordo de paz no Após-Primeira Guerra Mundial, a Liga das Nações, cuja função era arbitrar litígios entre os seus Estados membros, cedo se “[...] revelou um fracasso quase total” (HOBSBAWM, 1996, p. 44), fruto, em parte, da ausência de um poder executivo. Esse organismo se dissolveu em 1946, transferindo responsabilidades para a então recém-criada Organização das Nações Unidas (ONU).

Aprofundado no decurso de toda a primeira metade do século XX, após a Segunda Guerra Mundial e na sequência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 (que reconheceu aquela Declaração de Genebra), o pedocentrismo culminou com a proclamação, em 1959, pela ONU, na Declaração dos Direitos da Criança. Nesta, o legislador não sentiu necessidade de delimitar uma idade final para este escalão etário; o conceito de infância envolvia tal padronização de atributos específicos, que a infância era inequivocamente reconhecida, não sendo, todavia, definido o seu término. Somente em 1989, as diferentes circunscrições etárias, resultantes da diversidade de critérios (pedagógico, psicológico, sociológico, profissional), levariam a que a Convenção sobre os Direitos da Criança, proclamada pela ONU, privilegiando o critério jurídico, definisse o término da infância nos 18 anos. Emergiu, então, um ciclo histórico que, em resultado do alongamento na fixação de idades e da progressiva descaracterização do objecto, sugere *the disappearance of childhood* (POSTMAN, 1994) ou, no mínimo, aponta para um ajustamento entre classes etárias.

Assim, aquela Declaração, tal como veio a verificar-se nas décadas subsequentes, não acautelou suficientemente a distinção entre uma cultura e um ofício de infância, ou o limite a partir do qual o processo emancipatório da criança passava a constituir uma ameaça à própria Infância. Não obstante, com a Declaração dos Direitos da Criança culminava um longo ciclo

histórico de busca/construção da infância. O adulto instituíam-se como protector seguro do infante; estavam conciliados o respeito pelo sujeito criança e o desafio a uma acção conseqüente para o seu crescimento. A criança deixava para trás a infância e atingia, simbolicamente, a maioridade.

Neste texto, após uma genealogia sobre a constituição de Infância, foram apresentadas as transformações inerentes à Criança como objecto de ciência e sujeito de educação, referindo as principais ciências e os principais aspectos por elas observados. Tomamos a Declaração dos Direitos da Criança como ponto de chegada e consagração da Criança-Infância. Deixamos, por fim, a dúvida sobre se o processo emancipador da criança nas últimas décadas não terá vindo a ameaçar a própria Infância.

Notas

¹ O termo *sentimento* carece, em nossa opinião, de rigor; usamo-lo para não desvirtuar as palavras do autor. Ariès tem contudo o cuidado de esclarecer que o “[...] sentimento da infância não se confunde coma afeição pelas crianças: corresponde a uma consciência da especificidade infantil, essa especificidade que distingue essencialmente a criança do adulto mesmo do adulto jovem”.

² Não obstante, no Novo Mundo, ainda nas primeiras décadas do século XX, as crianças participavam nas tarefas de produção sem que tal constituísse motivo de estigmatização social. Também nas economias periféricas, muitas crianças continuaram ligadas ao trabalho produtivo (no sector primário, no secundário e, em algumas circunstâncias, no terciário). Essa situação viria a alterar-se, lentamente, apenas no decurso da segunda metade do século XX – sendo que, ainda hoje, nas sociedades ocidentais, o processo de desvinculação do trabalho por parte do sector infantil da população não se pode dar por concluído.

³ Lembremos, no caso português, o filme *Aniki Bobó*, de Manuel de Oliveira, estreado em 1942.

⁴ Seria Carrington da Costa (2002, p. 704-709). quem, em Portugal, viria a aplicar testes psicométricos a milhares de alunos de Escolas Primárias e de Liceus portugueses, designadamente, o Teste Colectivo de Desenvolvimento Mental, de Otis, a 2.204 crianças, de 10 a 12 anos de idade, entre 1936 e 1957, e o Teste de Representação Mental (proposto por Decroly já na década de 30) a 11.157 crianças e adolescentes, de 8 a 18 anos de idade, a partir de 1940.

Referências

ALMEIDA, Ana Nunes de. Olhares sobre a infância: pistas para a mudança. In: COQUET, Eduarda (Coord.). *Actas do Congresso Internacional “Os mundos sociais e culturais da infância”*. Braga: Universidade do Minho, 2000. v. 2 p. 7-18.

ARIÈS, Philippe. *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio d’Água, 1988.

BECCHI, Egle. “Le XX^{ème} siècle”. In: BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. *Histoire de l’enfance en Occident: Du 18^{ème} siècle à nos jours* Paris: Seuil, 1998. V. 2. p. 358-433.

BLANCK, Guillermo. Vygotsky: el hombre y su causa. In: MOLL, Luis C. (Org.). *Vygotsky y la Educación*. Buenos Aires: Aique, p. 1993. p. 45-74.

BORRÁS LLOP, José María. Zagales, pinches, gamenes...: aproximaciones al trabajo infantil”. In: BORRÁS LLOP, José María (Dir.). *Historia de la infancia en la España contemporánea (1834-1936)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales; Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996. p. 229-309.

CORVISIER, André. *O Mundo Moderno*. Lisboa: Ática, 1976.

- COSTA, Rui Carrington da. *Obra completa*. Braga: Edições APPACDM, 2002.
- CUNNINGHAM, Hugh. *Children and childhood in Western Society since 1500*. London; New York: Longman, 1995.
- DUPONT-BOUCHAT, Marie-Sylvie; PIERRE, Éric. Le mouvement international de protection de l'enfance (1880-1914). In: DUPONT-BOUCHAT Marie-Sylvie; PIERRE, Éric. *Enfance et justice au XIX siècle: essais d'Histoire Comparée de la protection de l'enfance 1820-1914* (France, Belgique, Pays-Bas, Canada). Paris: Presses Universitaires de France, 2001. p. 385-405.
- FARON, Olivier. Le père face à ses enfants : quelques jalons sur l'évolution de l'autorité paternelle (XIX^{ème} –XX^{ème} siècles). In: BARDET, Jean-Pierre *et al.*. *Lorsque l'enfant grandit: entre dépendance et autonomie*. Paris: Presses de L'Université de Paris-Sorbonne, 2003. p. 349-361.
- FONTES, Vítor (Org.). *I Congresso Nacional de Protecção à Infância*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Pediatria, 1952.
- FREINET, Célestin. *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Presença, 1974. v. 2.
- HENDRICK, Harry. *Children, childhood and English society 1880-1990*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997a.
- HENDRICK, Harry. Constructions and reconstructions of British childhood: n interpretive survey (1800 to the present). In: JAMES, Allison; PROUT, Alan). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the Sociological study of childhood*. London; Philadelphia: The Falmer Press, 1997b. p. 34-62.
- HOBBSAWM, Eric (1996). “O Século – Visão panorâmica”; “A Era da Catástrofe”. In *A Era dos Extremos*. Lisboa: Presença; pp. 13-28 e pp. 29-221.
- PLANCHARD, Émile. *A pedagogia contemporânea*. 8. ed. Coimbra: Coimbra Editora 1982.
- POSTMAN, Neil. *The disappearance of childhood*. 2. ed. New York: Vintage Books, 1994.
- ROCHA, Filipe . *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Aveiro: Estante, 1988.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Os ofícios da criança. In: COQUET, Eduarda (Coord.). *Actas do Congresso Internacional “Os mundos sociais e culturais da infância”*. Braga: Universidade do Minho, 2000. v. 2. p. 125-145.
- SEGALEN, Martine. A revolução industrial: do proletário ao burguês. In: BURGUIÈRE André *et al.*. *História da família: ocidente. Industrialização e urbanização*. Lisboa: Terramar, 1999. p. 5-36.
- SHORTER, Edward. *A formação da família Moderna*. Lisboa: Terramar, 1995.
- TEYSSEIRE, Daniel. *Pédiatrie des Lumières: maladies et soins des enfants dans l'Encyclopédie et le Dictionnaire de Trévoux*. Paris: J. Vrin, 1982. p. 22-42.
- TRINIDAD FERNÁNDEZ, Pedro. La infancia delincuente y abandonada. In: LLOP, José María Borrás (Dir.). *Historia de la infancia en la España contemporánea (1834-1936)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales; Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996. p. 461-521.