

DANIEL FOLLADOR MATANA

O QUE ESTAMOS FAZENDO
COM AS NOSSAS CRIANÇAS?

Volume 1 - As Infâncias ao Longo da História:
Da Idade Média à Contemporaneidade

Ficha Técnica

Editorial

Literando Editora

Revisão

Clara Giron

Diagramador

Roni Peterson

Capa

Literando Editora

O que Estamos Fazendo com as Nossas Crianças?

Volume 1 - As Infâncias ao Longo da História:

Da Idade Média à Contemporaneidade

©2025 Daniel Follador Matana

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M424

Matana, Daniel Follador

*O que estamos fazendo com as nossas crianças?
Volume 1 - As infâncias ao longo da história: Da idade
média à contemporaneidade / Daniel Follador Matana --
1ª Edição – São Paulo: Literando Editora, 2025.*

406p.: 23cm.

ISBN 978-65-5408-694-3

1. Educação; 2. História; 3. Cuidado; 4. Direitos; 5.
Sociedade; 6. Infância; I. Título.

CDD 305.23

Índices para catálogo sistemático:

305.23 — Crianças. Infância. Condições sociais

SUMÁRIO

Nota ao leitor sobre as referências.....	08
Introdução.....	15
Capítulo 1. A Infância na Europa Medieval.....	36
Capítulo 2. A Infância no Renascimento.....	48
2.1 A Infância Descoberta: A Redefinição de uma Etapa Essencial da Vida.....	50
2.2 O Movimento Humanista.....	56
2.3 A Educação que Liberta: Um Caminho para o Ser e para a Humanidade.....	59
2.4 Laços e Cicatrizes: As Infâncias entre o Afeto e a Violência.....	63
2.5 Rousseau e o Novo Conceito de Infância.....	70
2.5.1 Rousseau, Emílio e o Sonho de uma Infância Livre.....	77
2.6 O Iluminismo.....	81
Capítulo 3. A Infância e a Revolução Industrial.....	102
3.1 Os Impactos Visíveis e Invisíveis do Trabalho Infantil.....	125
3.2 Entre o Abandono e o Controle: A Infância Brasileira à Margem do Direito.....	133
Capítulo 4. A Infância no Século XX.....	142
4.1 A História da Construção dos Direitos da Infância.....	145
4.1.1 As Primeiras Políticas para a Infância.....	147
4.1.2 Da Caridade à Justiça: A Consolidação dos Direitos da Criança no Século XX.....	150
4.1.3 Justiça de Menores.....	154

4.2 Quem Merece Ser Criança? A Infância na Lógica da Exclusão Colonial.....	156
4.3 Educação Infantil no Século XX: Entre o Reconhecimento e a Negação do Direito.....	163
4.3.1 Educação Infantil no Brasil: Entre o Direito Reconhecido e a Realidade Negada.....	164
4.3.2 O Desenvolvimento Infantil como Construção Coletiva e Cultural.....	168
4.4 Educar para Libertar: A Palavra como Ato de Resistência.....	170
4.5 Direitos em Disputa: Proteção Infantil, Racismo Estrutural e os Limites da Justiça Social.....	173
4.6 O Experimento das Bonecas Negras: Reflexões sobre Racismo e Infância.....	181
Capítulo 5. Psicologia Infantil no Século XX: O Surgimento de Novas Teorias.....	198
5.1 Os Autores e suas Teorias.....	199
5.2 Contexto Histórico Educacional e Influência no Brasil....	218
5.2.1 Vygotsky e o Contraste com a Educação Tecnicista no Regime Militar.....	222
5.2.2 Mas os Militares Não Queriam o Melhor para Nossas Crianças?.....	226
5.2.3 Final da Década de 1980 e Década de 1990.....	236
5.2.4 Construtivismo em Questão: Entre as Críticas e a Essência de uma Educação Humana.....	241
5.2.5 Educação para a Vida: Os Sete Saberes Essenciais de Edgar Morin.....	247
5.2.6 Reflexões Finais.....	253

Capítulo 6. A Infância na Contemporaneidade.....	260
6.1 Trabalho Infantil e a Negação do Direito de Brincar.....	265
6.2 Diferenças Culturais na Infância: Valores Específicos e Expectativas Diferenciadas.....	273
6.2.1 Japão: Disciplina e Coletividade desde o Início.....	275
6.2.2 China: Disciplina Acadêmica e Expectativa de Sucesso..	277
6.2.2.2 Entre o Orgulho Cultural e o Peso da Excelência.....	278
6.2.3 Dinamarca: Quando a Infância é Liberdade e Não Controle.....	282
6.2.4 Estados Unidos: Entre a Inovação Pedagógica e a Desigualdade Estrutural.....	285
6.3 Saúde Mental Infantil nas Escolas Brasileiras.....	290
6.4 Violência nas Escolas Públicas Brasileiras.....	296
6.5 A Infância Pede Presença. Cuidar, Reparar, Existir.....	300
6.5.1. Infância em Risco. Vulnerabilidade, Trauma e Exclusão.....	301
6.5.2. Adoecer na Sala de Aula: Professores e Alunos em um Sistema que Não Cuida.....	302
6.5.3 A Falência do Cuidado. O Papel do Estado e da Sociedade.....	304
6.5.4 Cuidar e Reparar: A Urgência de um Novo Compromisso Social.....	307
6.5.5 Conclusão. Uma Infância Digna é Possível.....	311
6.6 Silêncio, Brilho e Ausência: O Preço da Infância Digital...	313
6.7 Aceleração do Desenvolvimento Infantil e seus Riscos.....	322
6.8 Reflexões e Perspectivas Futuras: Desafios Contemporâneos.....	329

6.8.1 A Multiplicidade de Arranjos Familiares e seus Impactos na Educação dos Filhos.....	332
6.8.2 Crise da Autoridade Parental, Insegurança na Criação e a Dificuldade de Impor Limites em Tempos de Gratificação Imediata.....	335
6.8.3 A Terceirização da Educação: Escola, Estado e Mídia no Lugar da Família.....	347
6.8.4 O Bullying e a Fragilidade dos Laços nas Relações Infantis.....	358
Considerações Finais.....	372
Epílogo - Poema “Nós somos”	386
Agradecimentos Especiais.....	388
Nota ao leitor.....	391
Referências.....	392

NOTA AO LEITOR SOBRE AS REFERÊNCIAS

Para facilitar a leitura e manter a fluidez do texto, as referências utilizadas ao longo dos capítulos estão indicadas no corpo do texto por meio de uma numeração sobrescrita, como neste exemplo: [...] cuidar das emoções na infância é cuidar da própria possibilidade de futuro.⁶⁰

Para evitar repetições excessivas de referências em vários parágrafos próximos, optei por concentrar as citações de dois ou três parágrafos consecutivos apenas no final do último deles, como no exemplo abaixo. Essa escolha visa preservar a fluidez da leitura sem perder o rigor acadêmico e a devida atribuição das fontes.

Essas experiências silenciosas esculpem, pouco a pouco, circuitos emocionais que tornam o sistema nervoso mais sensível ao estresse, comprometendo a concentração, o aprendizado e a capacidade de habitar o presente com inteireza.

Mesmo os traumas sutis, quase invisíveis aos olhos, podem distorcer a forma como percebemos a nós mesmos e ao mundo, instalando filtros de medo, desconfiança e fragmentação. Quando a infância é atravessada por essas feridas, a vida adulta carrega não apenas os ecos do passado, mas também os bloqueios ao que poderia vir a se tornar.⁷⁸

Ao final de cada capítulo, o leitor encontrará a lista completa das fontes correspondentes a essas numerações, reunidas sob o título “Referências do Capítulo”. Essa listagem é apresentada de forma simplificada, com indicação do autor, ano, página(s) e, quando necessário, a fonte secundária utilizada. Por exemplo:

Archard, 1993, p. 17, como citado em Heywood, 2004, p. 22.

Ariès, 1981, pp. 51, 139, 156, 190, 212, 226, 275, 233.

Observação: as abreviações “p.” e “pp.” referem-se, respectivamente, à palavra “página” (singular) e “páginas” (plural).

Ao final do livro, na seção “Referências”, estão reunidas todas as obras citadas ao longo do livro, apresentadas de forma completa, organizadas em ordem alfabética e baseadas nas normas da APA (7ª edição). Essa seção permitirá ao leitor consultar as referências detalhadamente, inclusive com links e datas de acesso quando aplicável, como no exemplo:

Zarzalejos, J. A. (2017). Comunicação, jornalismo e fact-checking. In *A era da pós-verdade: Realidade versus percepção* (n. 27). Desenvolvendo Ideias – LLORENTE & CUENCA. https://www.revista-uno.com.br/wp-content/uploads/2017/03/UNO_27_BR_baja.pdf. Acesso em 11 de fevereiro de 2025.

Essa estrutura foi adotada para aliar clareza, precisão e acessibilidade, respeitando a experiência de uma leitura contínua e a possibilidade de se aprofundar nas fontes utilizadas ao longo do livro.

*Para Fabiane, meu amor, minha esposa, minha
companheira de jornada, minha vida.*

*Para Bernardo, meu filho, meu amor, minha
vida.*

Com todo o meu amor.

*Às crianças que,
em sua pureza e inocência,
conheceram a dor infligida
por aqueles que deveriam protegê-las.*

*Aos adultos que,
pelas dolorosas marcas de uma sofrida infância,
carregam o peso das sombras
de um passado sem escolhas.*

*E que,
silenciados pela desesperança,
ainda guardam no coração
profundas cicatrizes,
dedico este livro.*

*“Ninguém poderá educar nossos filhos
melhor que nós mesmos.”*

Françoise Dolto

*“Como posso dialogar
se alieno a ignorância, isto é,
se a vejo sempre nos outros
e não em mim?”*

Paulo Freire

A técnica tem um limite, o amor é infinito.

*Sempre trabalhe com o conhecimento;
mas sempre com o amor permeando”*

Wagner Borges

INTRODUÇÃO

“Minha posição é de quem se encontra em permanente estado de busca, aberto à mudança, na medida mesma em que, de há muito, deixou de estar demasiado certo de suas certezas. [...] Isto não significa que o correto seja “perambular” irresponsavelmente, receoso de afirmar-me. Significa reconhecer o caráter histórico de minha certeza. A historicidade do conhecimento, a sua natureza de processo em permanente devir. Significa reconhecer o conhecimento como uma produção social, que resulta da ação e reflexão, da curiosidade em constante movimento de procura. Curiosidade que terminou por se inscrever historicamente na natureza humana.”

Paulo Freire – Livro ‘Política e Educação’

Vivemos em um tempo em que nunca se falou tanto sobre educação infantil. Livros, vídeos, palestras, redes sociais, conversas com amigos e familiares, há conselhos por todos os lados. Mas, em meio a tantas vozes, muitas vezes contraditórias, como discernir o que realmente faz bem tanto para as crianças como para aqueles que delas cuidam? Essa é uma pergunta que já me fiz muitas vezes, não apenas ao escrever este livro, mas, também, no cotidiano com meu filho.

Para buscar respostas, mergulhei em estudos de autores clássicos, em livros e artigos de autores atuais e em pesquisas contemporâneas, sempre guiado por um olhar crítico e por um compromisso sincero: encontrar fundamentos sólidos que nos ajudem, como pais, mães e cuidadores, a refletir com honestidade sobre o ato de cuidar; e a transformar essas reflexões em decisões mais conscientes e seguras.

Justamente por isso, este livro nasce do encontro entre o conhecimento e o afeto, a teoria e a prática, a presença e a escuta,

sobretudo a escuta das crianças, cujos gestos, silêncios, palavras e olhares nos mostram, dia após dia, o quanto necessitam da nossa atenção e de um acolhimento genuíno.

Mas não foi só às crianças que procurei ouvir. Escutei os pais, tantas vezes emocional e fisicamente exaustos. Acolhi os relatos dos cuidadores, que, mesmo cansados, seguem firmes em sua missão. Compartilhei também das inquietações dos avôs e avós, por vezes perdidos diante das novas formas de se relacionar com a infância. E, por que não dizer, voltei o olhar para minhas próprias vivências como pai, cuidador e psicólogo.

Foi nessa escuta mútua, atravessada por dúvidas, afetos e aprendizados, que este livro foi tomando forma. Cada linha, cada parágrafo, nasceu de perguntas que me deixaram em estado de reflexão, de cenas que me atravessaram profundamente e de silêncios que clamavam por sentido.

Dirigido a pais, mães, cuidadores e a todos que se interessam pelo universo da infância, este livro convida o leitor a um mergulho na história e na experiência da infância. Não se propõe a oferecer respostas fáceis ou soluções prontas, mas sim a abrir caminhos para a reflexão, acolher dúvidas e angústias legítimas e lembrar, com delicadeza, que cuidar de uma criança é, também, uma forma de cuidar da nossa própria história.

Esse mergulho, no entanto, não se encerra neste volume. Este é apenas o primeiro de uma coleção composta por três livros, cujos próximos títulos já estão em processo de escrita. O projeto como um todo nasce do desejo sincero de promover uma visão mais consciente, sensível e humanizada sobre a infância. Com base em sólidas teorias psicológicas, históricas e sociais, cada capítulo convida o leitor a olhar com mais atenção para o cuidado infantil, para as necessidades genuínas das crianças e, também, para as necessidades de quem cuida.

Por isso, mais do que apresentar conceitos, este livro propõe uma reflexão profunda sobre o modo como compreendemos e aplicamos esses saberes na vida cotidiana. Seu objetivo é desmistificar práticas superficiais e oferecer conhecimentos bem fundamentados, e não soluções mágicas ou frases prontas que impressionam à primeira vista, mas que pouco contribuem para transformações reais em nós e na forma como nos relacionamos com as crianças.

Afinal, quando reduzimos o cuidado infantil a frases prontas e soluções mágicas, abrimos mão da complexidade que ele exige. Ideias simplistas e reducionistas não apenas falham em nos apoiar, como também podem nos afastar da realidade, criando expectativas irreais e, muitas vezes, fazendo com que duvidemos de nossas próprias experiências.

Reconhecer essa complexidade é essencial. As questões humanas são vivas, cheias de nuances, e tentar reduzir algo tão delicado como o cuidado de uma criança a fórmulas prontas ou explicações apressadas costuma nos conduzir a frustrações, erros dolorosos e decisões que nos deixam ainda mais perdidos. Sabemos que respostas fáceis seduzem, mas raramente resolvem. O que realmente transforma é a disposição para questionar, refletir, aprender continuamente e colocar em prática o que se aprende. Na educação e no cuidado infantil, isso se torna ainda mais evidente.

Esse desafio se torna ainda mais evidente quando nos deparamos com frases do senso comum como “basta impor limites”, “é só dar amor”, “criança precisa de disciplina rígida”, “antigamente não era assim e todo mundo sobreviveu”, entre tantas outras. Essas afirmações, embora pareçam conter fragmentos de verdade, são perigosamente incompletas.

Quando nos agarramos a respostas rasas diante de dilemas profundos, corremos o risco de perpetuar práticas ineficazes e prejudiciais. Afinal, a infância é um período de desenvolvimento

intenso, marcado por uma teia de fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais que se entrelaçam a todo momento. É urgente que nos recusemos a simplificar aquilo que exige profundidade.

Se somos capazes de refletir com seriedade sobre política, medicina, filosofia e tantas outras áreas do conhecimento, por que não dedicar o mesmo cuidado e profundidade ao modo como tratamos nossas crianças? Se reconhecemos a complexidade do mundo adulto, por que seguimos insistindo em simplificar a infância?

Nesse sentido, cuidar e conviver com crianças é, sem dúvida, uma das experiências mais desafiadoras, enriquecedoras e transformadoras que podemos viver. No entanto, com frequência nos deparamos com atitudes, pressões sociais e expectativas que pouco dialogam com as verdadeiras necessidades das crianças.

Diante desse cenário de expectativas distorcidas e práticas confusas, o conhecimento sólido torna-se um aliado essencial. Ele nos oferece ferramentas para construir vínculos afetivos mais saudáveis, compreender melhor quem somos e, sobretudo, enxergar o mundo pelos olhos das crianças.

É importante mencionar também que as crianças nos mostram o quanto é essencial elas vivenciarem os limites que cabem aos pais estabelecerem de forma sensível, respeitosa, mas ao mesmo tempo firme e sem recorrer ao autoritarismo¹. Por meio desses limites, elas aprendem a lidar com as frustrações, uma habilidade especialmente necessária em uma sociedade marcada pelo consumo e pela busca por satisfações imediatas.

Essa vivência dos limites envolve, inevitavelmente, o contato

¹ Alguns exemplos comuns de práticas autoritárias dirigidas às crianças incluem: 1) Impor silêncio absoluto sem permitir que a criança expresse suas emoções ou pensamentos; 2) Punir fisicamente a criança como forma de correção; 3) Utilizar violência ou humilhação como instrumento de controle ou forma de correção comportamental; 4) Desqualificar sentimentos com frases como “engole o choro” ou “isso não é nada”; 5) Exigir obediência cega sem explicações, recusando-se a dialogar sobre as razões por trás das regras ou limites; 6) Exigir da criança obediência sem escutá-la, proibindo questionamentos ou explicações; 7) Ridicularizar ou humilhar a criança diante de erros, gerando medo em vez de aprendizado.

com a falta, ou seja, a experiência de que nem todos os desejos podem ser imediatamente satisfeitos. Sempre de maneira proporcional à sua idade (não se nega, por exemplo, o leite ou o colo a um bebê), é preciso atender às necessidades do bebê nos primeiros meses de vida e, mais adiante, permitir à criança pequenas frustrações, num ritmo que ela possa suportar, favorecendo assim o amadurecimento emocional.

É importante esclarecer que, ao falar em “falta”, não estou me referindo à negligência, ao abandono ou à carência afetiva, mas à experiência de compreender que não se pode ter tudo, o tempo todo. Ou seja, não se trata de atender a todos os desejos da criança, mas de oferecer o que ela realmente precisa – ainda que, em certos momentos, desejo e necessidade coincidam. Ter clareza sobre essa distinção e saber conduzi-la com firmeza e afeto é parte fundamental da responsabilidade adulta no cuidado. Afinal, ao evitar promover qualquer frustração, o adulto não está libertando a criança. Está apenas fugindo do próprio desconforto em dizer “não”.

Quando o adulto assume esse lugar com sensibilidade e firmeza, permite que a criança entre em contato com uma realidade essencial ao seu desenvolvimento emocional. Ao perceber que o mundo não gira inteiramente ao seu redor, ela começa a lidar com a realidade, com a existência do outro e com os limites que a vida impõe. Essa experiência de “não ter”, ou de “não ser tudo para o outro”, é justamente o que abre espaço para o surgimento do desejo, entendido aqui como a força psíquica que nos impulsiona, como seres humanos, a buscar satisfação, seja de afeto, de reconhecimento, de pertencimento ou de criação.

Essa satisfação, no entanto, não é plena nem definitiva. Pode estar presente no olhar atento de um adulto, em uma escuta verdadeira ou em uma brincadeira onde a criança experimenta ser algo além de si, como brincar de ser um astronauta, um médico ou uma bailarina, por exemplo. Pode também surgir no ato de

imaginar, criar ou conquistar algo por conta própria. São momentos em que a criança encontra uma resposta parcial para o que deseja, e é justamente essa incompletude que a move.

O desejo nasce da falta, e é ele que sustenta a curiosidade, a criatividade, os vínculos afetivos e a construção da identidade ao longo da vida. Por isso, proteger a criança da frustração, impedindo que ela vivencie a falta, pode, na verdade, impedi-la de desejar. E sem desejo, não há sujeito.

É também nesse movimento que se estruturam na criança a linguagem, a identidade e a própria subjetividade. Sem a vivência da falta, a criança pode crescer com a ilusão de onipotência, acreditando que tudo lhe é devido. Isso compromete seu desenvolvimento emocional e sua capacidade de se relacionar de forma saudável com o outro.

Diante disso, é legítimo se perguntar: afinal, que tipo de falta estamos falando?

A falta da satisfação imediata, como o “não pode agora”, o “espere”, o “isso não é possível”. A falta de ser tudo para os pais, ou seja, reconhecer que os pais têm desejos próprios, uma vida além da criança. E a falta de completude, aquela que lança o sujeito no campo da linguagem e da cultura^{II}.

Promover a falta é, na verdade, um gesto de amor e cuidado. É ela que introduz limites, revela a realidade e permite que a criança pense, imagine e se relacione com o mundo tal como ele é, e não viva aprisionada na fantasia de que pode ou deve ter tudo.

Deixo aqui apenas uma reflexão entre tantas possíveis: será

II Vale lembrar que, na psicanálise, aquilo que a criança deseja – aquilo que ela quer ou busca, mesmo quando não sabe dizer em palavras – não nasce apenas das frustrações concretas do dia a dia, mas do encontro com a linguagem e com o Outro, ou seja, com os adultos que cuidam dela e apresentam o mundo. A falta, nesse sentido, é tanto psíquica quanto material: ela surge do modo como o adulto nomeia, traduz e dá sentido aos limites da realidade. É nessa mediação, quando o adulto fala, interpreta e dá significado às experiências da criança, que se constrói a sensação de que algo lhe falta, abrindo espaço para que seus desejos e sua própria identidade comecem a se formar.

que a falta de limite na escola, por parte de alguns alunos, tem relação com a ausência dessa vivência da falta no âmbito familiar?

E não só na escola, mas também em casa, nos espaços públicos, nas relações com os irmãos, com os avós, com os vizinhos, com os professores, no esporte, com os cuidadores.

Crianças que:

Nunca ouvem “não” quando querem um brinquedo novo.

Interrompem constantemente os adultos e são ignoradas em sua necessidade de aprender a esperar.

Decidem o que comem e quando comem.

Usam telas sem qualquer mediação

Desrespeitam regras de convivência e não são chamadas à responsabilidade.

Andam nos supermercados, mexem em tudo e correm entre os corredores sem serem contidas.

Gritam em restaurantes sem escutar um convite ao cuidado com o espaço coletivo.

Batem nos colegas ou nos próprios pais e, mesmo assim, não escutam uma palavra firme que lhes aponte um limite.

Crianças que, em vez de serem guiadas com amor e firmeza, são deixadas à própria sorte, como se fossem pequenas soberanas de si mesmas.

Essa reflexão nos leva a um questionamento necessário: será que a dificuldade em lidar com regras e limites não nasce, ao menos em parte, dessa tentativa constante de evitar que as crianças sintam qualquer frustração, qualquer desconforto, qualquer ausência? Que tipo de adultos essas crianças se tornam – ou se tornaram?

Será que, ao tentarmos poupá-las de tudo, não estamos, sem

querer, empobrecendo sua capacidade de existir em um mundo onde o outro também existe?

Mais à frente, no Capítulo 6, especificamente no subtópico 6.8.2 – “Crise da Autoridade Parental, Insegurança na Criação e a Dificuldade de Impor Limites em Tempos de Gratificação Imediata” – abordarei com mais profundidade os desafios enfrentados por pais, mães e cuidadores ao exercerem seu papel de autoridade e imporem limites de forma firme e amorosa.

Essas questões, tão complexas quanto urgentes, também serão desenvolvidas com mais profundidade em meu próximo livro, ainda em fase de escrita.

Sabemos que não é possível ensinar alguém a ser mãe ou pai, e é justamente por isso que não existe manual capaz de cumprir essa tarefa. Cada relação entre pais e filhos é única, atravessada por histórias, afetos e desafios muito particulares.

É justamente por reconhecer essa singularidade que este livro não traz respostas prontas nem soluções mágicas para os desafios que todos nós já enfrentamos e que, inevitavelmente, continuaremos a enfrentar: lidar com as birras, os conflitos do cotidiano, as incertezas sobre a melhor forma de educar, o peso das expectativas sociais, a culpa que por vezes nos acompanha, as marcas que carregamos da nossa própria infância e tantos outros dilemas que fazem parte do cuidado cotidiano.

Como já mencionado, a vida, com toda a sua complexidade, raramente permite que questões tão profundas se resolvam de forma simples ou imediata. O que este livro propõe é acender pequenas luzes sobre caminhos que, muitas vezes, pareciam escuros. Luzes que podem nos ajudar a enxergar novas possibilidades e a

construir, com mais justiça, consciência e sensibilidade, soluções verdadeiramente transformadoras.

Ao longo deste livro, seguiremos esse caminho de busca e descoberta. Não apenas aprofundaremos nosso entendimento sobre a infância e suas necessidades, mas também mergulharemos em reflexões sobre nós mesmos. Em muitos trechos, talvez nos reconhecamos, e quem sabe até reencontremos a criança que um dia fomos: aquela que, apesar do tempo, ainda habita em nós.

Esse reencontro com a nossa própria história pode ser tão transformador quanto o aprendizado sobre a infância em si. Porque, ao compreendermos e acolhermos nossa trajetória, nos tornamos mais capazes de oferecer uma presença genuína e sensível àqueles que estão sob nossos cuidados.

Nesse sentido, compreender, talvez, seja o mais importante. Quando nos propomos e nos permitimos entender as raízes das questões, algo em nós se transforma. Muitas vezes, essa compreensão é desconfortável: ela nos confronta com verdades que evitamos ou com responsabilidades que preferiríamos não assumir. Mas também é libertadora, pois abre caminho para escolhas conscientes e para ações mais alinhadas aos valores que dão à vida mais sentido e propósito.

Mas nem sempre é fácil. Encontrar soluções exige esforço, paciência e, muitas vezes, a coragem de questionar o que antes parecia inquestionável. Afinal, quando enfrentamos os desafios com um olhar curioso e generoso, buscando compreender antes de julgar, abrimos espaço para o surgimento de novas formas de nos relacionar, de cuidar e de crescer, com mais respeito, mais consciência e mais sensibilidade.

Ainda assim, esse processo não precisa ser solitário. Pelo contrário: ele pode ser um convite ao diálogo, ao aprendizado mútuo, ao compartilhamento de vivências e perspectivas, já que ninguém

carrega todas as respostas sozinho. Juntos, podemos traçar caminhos que talvez jamais teríamos imaginado por conta própria.

Ainda assim, há momentos em que mesmo o apoio mútuo não basta, e é justamente nesses instantes que reconhecer nossos limites pode ser um gesto de coragem. Se, em algum ponto da nossa jornada como pais, mães ou cuidadores, sentirmos que estamos diante de algo maior do que podemos resolver ou compreender sozinhos, é importante que busquemos apoio. Esse apoio pode vir por meio da psicoterapia, do acompanhamento com profissionais especializados na infância ou, ainda, da leitura de autores sérios e comprometidos com o tema.

Permitir-se buscar compreensão é, por si só, um ato de coragem. Esse movimento de abertura – muitas vezes silencioso, íntimo e desconfortável – representa um passo decisivo no processo de transformação. E é justamente nesse espaço, marcado pela humildade e pela curiosidade, que as respostas começam a emergir. Com elas, nasce a possibilidade de novos sentidos, novas configurações, uma nova forma de estar no mundo e nas relações, especialmente com nossas crianças.

Porque, no fim das contas, trata-se de desconstruir velhos conceitos, acolher novos olhares e, acima de tudo, enxergar a criança com mais empatia, respeito, compreensão e cuidado. A partir dessa mudança de olhar, começamos a perceber o quanto nossas práticas e crenças estão enraizadas em visões históricas que nem sempre questionamos ou sequer percebemos.

Essa mudança de olhar desperta em nós uma disposição valiosa – a capacidade de refletir e questionar. E é justamente essa abertura que nos conduz a uma das perguntas centrais deste livro: por que, afinal, precisamos de uma obra dedicada à história da infância?

Entender a infância como uma construção histórica é fundamental para enxergarmos para além daquilo que vivemos hoje.

A forma como percebemos e tratamos as crianças não surgiu do nada. Foi sendo moldada ao longo dos séculos, influenciada por contextos sociais, culturais, econômicos e políticos.

A infância, portanto, não é uma experiência universal e imutável. Mergulhar com profundidade nessa perspectiva histórica nos permite questionar práticas e crenças ainda muito presentes, muitas delas herdadas de visões ultrapassadas e, por vezes, prejudiciais às crianças.

Explorar a história da infância é também um convite à reflexão: qual é o nosso papel, como pais, mães e cuidadores, na continuidade ou na ruptura de formas prejudiciais de pensar e agir profundamente enraizadas em nós? De que maneira podemos melhorar o modo como cuidamos e educamos as crianças, adotando práticas mais conscientes, empáticas e respeitosas?

Ao observarmos as transformações que moldaram a infância ao longo dos séculos, não apenas compreendemos a origem de muitas das condutas atuais, mas também nos abrimos à possibilidade de trilhar novos caminhos, mais sensíveis aos direitos, às necessidades e à singularidade de cada criança. Esse olhar histórico revela também que a forma como as crianças têm sido tratadas reflete diretamente o modo como as sociedades cuidam de seus membros mais vulneráveis.

Apesar dos avanços importantes – como o reconhecimento dos direitos das crianças e a ampliação do acesso à educação –, ainda persistem práticas punitivas e desigualdades estruturais que exigem atenção e transformação. A história nos mostra que as conquistas são recentes e, muitas vezes, frágeis diante das heranças de negligência e violência.

É justamente por tudo isso que, ao compreendermos essas raízes históricas, nos colocamos em uma posição mais consciente e fortalecida para assumir o compromisso de construir uma cultura

que valorize, respeite e proteja as crianças como indivíduos plenos.

No entanto, essa transformação não depende apenas da evolução do conhecimento. Ela também é atravessada pelas condições sociais, econômicas e políticas de cada tempo, que moldam profundamente a experiência infantil.

Por isso, é fundamental lembrar que as transformações culturais não ocorrem de forma linear ou uniforme. Cada sociedade, em cada período histórico, carrega suas particularidades, moldando o conceito de infância de maneiras distintas.

Essa diversidade evidencia a complexidade e a riqueza do tema, convidando-nos a refletir sobre como essas dinâmicas históricas continuam a influenciar nossas vidas nos dias atuais, seja nas políticas públicas, nas práticas educativas ou nas relações familiares.

Uma abordagem histórica, portanto, não confere apenas profundidade à análise sobre a infância. Ela também garante legitimidade ao livro como um todo ao evidenciar que os conceitos e propostas aqui apresentados não surgem de forma isolada: são frutos de um longo e contínuo processo de evolução do pensamento sobre a infância e o ser humano.

Essa perspectiva histórica oferece, ainda, uma base sólida para que o leitor compreenda por que práticas mais humanizadas são não apenas desejáveis, mas urgentes em uma sociedade que insiste em reproduzir abordagens desrespeitosas e insensíveis às necessidades das crianças.

Um ponto importante que também gostaria de abordar nesta introdução é a escolha do subtítulo deste livro – *As Infâncias ao Longo da História* – no plural, e não no singular. Essa decisão não

foi casual. Optei assim porque, sob a perspectiva histórica, a infância não pode ser compreendida como uma experiência única, linear ou homogênea. Muito pelo contrário. As condições sociais, econômicas, culturais e políticas moldaram infâncias profundamente distintas, dependendo de quem eram essas crianças, onde viviam e em que contexto histórico estavam inseridas.

Reconhecer essas diferenças é essencial. Crianças pobres, ricas, escravizadas, nobres, de diferentes etnias e gêneros viveram – e ainda vivem – experiências muito distintas, que não podem ser generalizadas. Enquanto algumas tiveram acesso a conforto, educação e proteção, outras enfrentaram privações severas, exploração e violência.

Na Idade Média, por exemplo, crianças da nobreza eram frequentemente preparadas para papéis específicos na sociedade, como administrar terras ou formar alianças por meio do casamento. Já as crianças camponesas trabalhavam desde cedo no campo para contribuir com a sobrevivência da família.

Crianças escravizadas, por sua vez, eram privadas de qualquer direito, arrancadas de suas famílias, expostas à violência cotidiana e forçadas a viver em condições absolutamente desumanas.

Essas diferentes formas de viver a infância não se restringem apenas às divisões de classe social ou status econômico. Ao longo dos séculos, a própria percepção do que significa ser criança passou por transformações significativas.

Em determinados períodos históricos, crianças foram vistas como pequenos adultos, prontas para assumir responsabilidades assim que apresentassem condições físicas para tanto. Em outros momentos, passaram a ser reconhecidas como sujeitos em desenvolvimento, com necessidades específicas de cuidado, educação e proteção.

Reconhecer *as* infâncias, portanto, é um passo essencial para compreender que a experiência de ser criança está profundamente ligada às condições do *mundo adulto* que a cerca. E mais: que as

formas de entender e cuidar da infância precisam considerar essa diversidade de perspectivas para que sejam verdadeiramente coerentes com a realidade vivida pelas crianças, ontem e hoje.

É com esse olhar que optei por utilizar o subtítulo no plural. Essa escolha busca abrir um espaço de reflexão sobre as desigualdades históricas que marcaram – e ainda marcam – a experiência de ser criança, propondo uma visão mais ampla, sensível e contextualizada da infância.

Utilizar o plural, portanto, vai muito além de uma escolha gramatical: é um posicionamento político e ético que afirma a necessidade de reconhecer a diversidade das infâncias como condição fundamental para compreendê-las com mais justiça e profundidade.

Tudo isso nos convida a refletir sobre as múltiplas formas pelas quais a infância foi percebida ao longo da história, e a reconhecer que as ideias que temos hoje sobre essa fase da vida nunca foram universais, muito menos definitivas.

Desde o final da Idade Média até os períodos Moderno e Contemporâneo, transformações sociais e econômicas profundas – como a introdução da escolarização obrigatória e os efeitos da Revolução Industrial – desempenharam um papel central na consolidação da infância como uma etapa distinta, merecedora de atenção e cuidados específicos.

No entanto, esse olhar histórico nos mostra que a infância que hoje idealizamos – marcada por brincadeiras livres, afeto, proteção e tempo para crescer respeitando o próprio ritmo – é, na verdade, uma construção recente.

Na sociedade medieval, por exemplo, não havia espaço para o que hoje chamamos de “infância protegida”. Crianças, especial-

mente entre as camadas mais pobres, eram frequentemente tratadas como pequenos adultos, com responsabilidades e exigências que ignoravam suas necessidades específicas de desenvolvimento.

Ao reconhecermos que a noção de infância foi – e continua sendo – moldada por contextos culturais e históricos, somos chamados a repensar os valores que atribuímos a essa fase da vida. O que consideramos natural ou universal pode, na verdade, ser fruto de processos sociais e econômicos específicos, que ainda operam silenciosamente em nossas formas de educar e cuidar.

Esse movimento vai além de um exercício intelectual: trata-se também de um chamado ético que nos convida a olhar com mais consciência para a forma como tratamos nossas crianças hoje. Compreender a construção histórica da infância nos permite enxergá-la não apenas como uma etapa do desenvolvimento, mas como uma oportunidade de proteção, de escuta e de construção de um futuro mais justo.

Com esse olhar mais atento, é possível que, ao longo da leitura, algumas reflexões soem óbvias ou familiares demais. Ainda assim, vale a pena revisitá-las com um olhar crítico. Isso pode abrir espaço para conversas mais profundas, capazes de transformar não apenas nosso entendimento, mas também nossas práticas.

Essas reflexões também nos ajudam a reconhecer que, durante muito tempo, a infância foi negligenciada ou reduzida a um papel subordinado dentro da lógica adulta. A ideia de que “a infância deve ser protegida”, por mais evidente que nos pareça hoje, é fruto de séculos de transformações sociais, culturais e científicas. A concepção da infância como um tempo dedicado ao brincar, ao desenvolvimento emocional e à formação ética não emergiu de forma espontânea, mas foi construída ao longo de um extenso processo de reconstrução de valores.

Essa jornada nos convida a valorizar as necessidades das crian-

ças e a olhar para o passado com o compromisso ético de não repetir antigas negligências. Como bem disse Edmund Burke, “um povo que não conhece sua história está fadado a repeti-la.”

Essa consciência histórica nos permite olhar para trás sem julgamento moral simplista, mas com responsabilidade. Ao analisarmos o passado, é importante reconhecer que, em qualquer época, criar e educar crianças sempre foi um desafio. Essa tarefa exige equilíbrio, paciência e, acima de tudo, a vontade de fazer o melhor possível com os recursos e conhecimentos disponíveis.

Ao olharmos, por exemplo, para a Idade Média, percebemos que muitas práticas surgiram mais das limitações e das necessidades do contexto do que de intenções deliberadamente negativas. Essa compreensão pode nos tornar mais generosos ao refletirmos sobre nossas próprias práticas no presente.

Apesar dos avanços, é necessário reconhecer que, ainda hoje, práticas ancoradas em lógicas medievais continuam presentes. No Brasil atual, há quem ainda “eduque” os filhos por meio da violência física ou defenda o trabalho infantil como forma de ensinar responsabilidade.

Embora amplamente reconhecidas como prejudiciais, essas práticas persistem, muitas vezes, por estarem associadas a tradições familiares, crenças culturais ou a contextos de extrema vulnerabilidade social. Felizmente, vêm diminuindo, mas ainda estão longe de desaparecer.

Porém, mais do que simplesmente condenar quem ainda age assim, talvez devêssemos nos perguntar: por que essas práticas existem? O que leva – mesmo com tantos avanços na psicologia, pedagogia e nos direitos da criança – algumas pessoas a adotarem formas de “educação” que hoje sabemos ser nocivas?

A resposta não é simples. Ela está enredada em uma teia complexa de fatores históricos, culturais e sociais, atravessada por de-

sigualdades estruturais e, sobretudo, por aspectos emocionais e afetivos. Muitos pais, mães e cuidadores carregam traumas não compreendidos e repetem práticas herdadas como se fossem saberes legítimos, transmitidos de geração em geração, quase como um instinto ou reflexo da própria infância vivida.

Quando agem de forma nociva com uma criança, na maioria das vezes não o fazem por perversidade (ainda que existam casos em que a violência é deliberada e acompanhada do desejo de subjugar), mas porque apenas repetem o que viveram. Além disso, muitas vezes, não foram apresentados a outras formas de cuidar ou não contam com suporte emocional, social ou material suficiente para fazer diferente.

Reconhecer essa complexidade não significa, no entanto, isentar as pessoas de sua própria responsabilidade. O que quero dizer é que limitar-se a criticar quem age assim é ignorar a complexidade da questão, uma questão que não se resolve com julgamentos apressados. Desconstruir essas práticas exige mais do que apontar erros: demanda empatia, acesso à informação, apoio emocional e, acima de tudo, uma profunda disposição para romper com padrões enraizados que, muitas vezes, sequer reconhecemos como tal.

Essa é uma das propostas centrais deste livro: promover no leitor um olhar mais atento, sensível e comprometido *com as infâncias e também com os pais, mães e cuidadores*. A violência – física, emocional, afetiva ou social – como forma de “educação”, é um legado de uma sociedade que, por séculos, viu a infância como um estágio menor, uma fase a ser superada o quanto antes.

Esse olhar reducionista moldou práticas e crenças que ainda hoje persistem. Durante muito tempo, a criança não foi reconhecida como sujeito de direitos e singularidade, mas como alguém a ser moldado para atender às expectativas do mundo adulto. Embora tenhamos avançado em muitos aspectos, os ecos dessa visão

ainda ressoam em lares e comunidades. Ainda há quem acredite que agredir física ou emocionalmente uma criança é uma forma legítima de ensinar limites; que o trabalho infantil previne “desvios de conduta”; que ignorar os sentimentos de uma criança é justificável porque ela “ainda não entende” ou está apenas fazendo “birra para conseguir o que quer”.

A ausência de uma educação de qualidade, o estresse provocado pela pobreza e a exaustão de cuidadores submetidos a rotinas esmagadoras contribuem para a manutenção de práticas danosas, mesmo quando a intenção é proteger ou preparar os filhos para a vida.

Não estamos lidando apenas com escolhas individuais, mas com um contexto social mais amplo, que influencia profundamente a forma como as crianças são tratadas e compreendidas.

Ainda que parte da sociedade siga sustentando essas práticas, é importante reconhecer que há sinais de mudança. O enfraquecimento dessas práticas prejudiciais sinaliza algo promissor: uma transformação cultural em curso, na qual o respeito à infância começa, aos poucos, a conquistar mais espaço. Essa mudança é fruto de lutas sociais, de movimentos em defesa dos direitos da criança e dos avanços no conhecimento sobre o desenvolvimento humano.

No entanto, transformação cultural não se faz apenas com informação. Ela exige tempo, apoio contínuo e, acima de tudo, uma vontade genuína de crescermos como pessoas e como sociedade.

Outro aspecto importante a ser esclarecido na elaboração deste livro diz respeito ao recorte histórico e geográfico adotado, estruturado a partir de um eixo central: as influências que moldaram a formação do Brasil ao longo dos séculos. Embora a influência cultural seja fundamental para compreender como se construiu nossa visão de infância, é igualmente necessário consi-

derar os aspectos econômicos, políticos, religiosos e sociais que atravessaram esse processo. A colonização, o racismo estrutural, a escravidão, as desigualdades de classe e gênero, bem como os projetos de nação conduzidos pelas elites ao longo da história, deixaram marcas profundas na maneira como diferentes infâncias foram tratadas, protegidas ou negligenciadas. O recorte histórico adotado tem início na Idade Média e se estende até os dias atuais, enquanto o recorte geográfico concentra-se principalmente na Europa e nos Estados Unidos.

Mas por que esses dois contextos geográficos específicos? Porque a sociedade brasileira foi profundamente moldada pelas tradições, valores e ideias oriundas da Europa, sobretudo em razão do período colonial, quando fomos diretamente colonizados por Portugal. Mais do que uma simples troca cultural, tratou-se de uma imposição estrutural que delimitou as bases sociais, políticas e econômicas do Brasil. Essa hegemonia europeia não apenas influenciou os rumos do país enquanto colônia, como também deixou marcas profundas na forma como concebemos o mundo e as crianças.

Com o tempo, novas influências passaram a disputar esse espaço simbólico. A partir do final do século XIX, com a chegada de imigrantes norte-americanos que fugiam da Guerra Civil, iniciou-se no Brasil uma nova onda de influência externa, desta vez vinda dos Estados Unidos. Ao longo dos séculos XX e XXI, essa influência se intensificou, consolidando os Estados Unidos como uma força cultural, econômica e ideológica. Muitas vezes, sua presença substituiu os modelos tradicionais oriundos da Europa. Com ela, vieram valores próprios da sociedade norte-americana, como o individualismo, o consumismo e a lógica de mercado, que passaram a moldar profundamente nossas práticas sociais.

Dessa forma, é possível afirmar que a infância brasileira é, em grande medida, o resultado de uma confluência de influências externas – inicialmente europeias e, mais tarde, estadunidenses – que, por vezes, se sobrepuseram às identidades locais e às culturas

indígenas e afro-brasileiras.^{III} Esse recorte, portanto, não foi definido ao acaso. Ele expressa o propósito de situar a infância brasileira dentro de uma história marcada não apenas pela dominação cultural, mas também por resistência e reinvenção.

Ao analisarmos como a infância foi moldada por essas forças externas, percebemos com mais clareza de que forma ideias importadas sobre educação, disciplina e desenvolvimento infantil foram incorporadas – e, em certos casos, adaptadas – à realidade brasileira.

No entanto, é fundamental reconhecer que essa abordagem apresenta limites. Ao privilegiar as influências externas, corre-se o risco de silenciar ou minimizar a importância das vozes e das contribuições locais – especialmente das comunidades indígenas e negras – que desempenharam, e continuam a desempenhar, um papel essencial na construção de modos diversos de compreender e viver a infância no Brasil.

Por isso, este livro não se limita a descrever essas influências, mas propõe uma reflexão crítica sobre elas. Convida o leitor a questionar o quanto dessa história ainda se manifesta em nosso cotidiano e como continua a afetar a forma como nos relacionamos com as crianças.

Nesse sentido, é inevitável fazer a pergunta: será que temos plena consciência da influência dessas heranças na maneira como cuidamos, pensamos e educamos nossas crianças hoje?

Compreender essa matriz cultural é um passo decisivo para interrogá-la, ressignificá-la e, quem sabe, imaginar caminhos mais autênticos, humanos e respeitosos. Caminhos que acolham as infâncias em sua pluralidade e dignidade.

É por isso que este livro é também um convite para que não

III É igualmente importante reconhecer que, apesar da imposição colonial europeia e posteriormente norte-americana, as culturas indígenas e afro-brasileiras resistiram e criaram modos próprios de compreender e cuidar das crianças. Esses modos, mesmo silenciados ou marginalizados, continuam a influenciar a forma como a infância é vivida no Brasil, revelando uma pluralidade de saberes e práticas que escapam à lógica colonial.

olhemos passivamente para o passado, mas o utilizemos como ferramenta de transformação na construção de um presente – e de um futuro – mais justo para nossas crianças.

Afinal, ao revisitarmos a história, não buscamos apenas ampliar nosso conhecimento, mas também nos preparar para agir. A história nos atravessa como um espelho e como um alerta: que infância queremos cultivar, e que marcas desejamos deixar no tempo que virá?

Minha esperança é que este livro nos ajude a responder não apenas a essa pergunta, mas também a tantas outras que emergem quando nos propomos a cuidar melhor das crianças e, por consequência, a construir um presente e um futuro mais justos, mais sensíveis e mais respeitosos para elas.

Caro leitor, aprender exige mais do que interesse: exige coragem para questionar o que sempre tomamos como certo; e humildade para reconhecer que há sempre algo novo a se compreender.

Sei o quanto esse processo pode ser desafiador. E sei também o quanto pode ser transformador. Ele muda nossas formas de nos relacionarmos com o outro, transforma nosso olhar e, sobretudo, nos torna seres humanos melhores.

Digo isso de coração aberto porque acredito profundamente na potência dessa jornada.

Ao decidir embarcar nesta leitura, você revela não apenas o desejo de se aprimorar como pai, mãe ou cuidador, mas também um compromisso sincero com seu próprio crescimento pessoal.

Para mim, é uma honra poder acompanhar você nessa travessia de descoberta e transformação. Pode ter certeza disso.

Boa leitura.

CAPÍTULO 01

A INFÂNCIA NA
EUROPA MEDIEVAL

“Todas as sociedades, em todas as épocas, tiveram o conceito de infância, ou seja, a noção de que as crianças podem ser diferenciadas dos adultos de várias formas. O ponto em que elas diferem é em suas concepções de infância, as quais especificam essas formas de distinção. Portanto, elas terão idéias contrastantes sobre questões fundamentais relacionadas à duração da infância, às qualidades que diferenciam os adultos das crianças e à importância vinculada às suas diferenças.”

David Archard¹

A Idade Média, compreendida entre a queda do Império Romano do Ocidente, em 476 d.C., e o início da Idade Moderna, no século XV, sustentava uma visão de infância bastante distinta da que conhecemos atualmente. Nesse período, a infância não era reconhecida como uma fase única e essencial do desenvolvimento humano, tampouco como um momento que exigisse cuidados e proteções específicos em razão de suas características físicas, emocionais e sociais.

Para entender como a infância era vivida e percebida nesse período, é fundamental recorrer às análises de estudiosos que investigaram profundamente o tema. Dois autores de grande destaque acadêmico nesse campo são Philippe Ariès, historiador e medievalista francês, autor da obra clássica *História Social da Criança e da Família*, e o historiador israelense Shulamith Shahar, conhecido por sua análise detalhada em *Childhood in the Middle Ages* (*A Infância na Idade Média*, em tradução livre). Embora compartilhem alguns pontos em comum, suas interpretações apresentam diferenças significativas.

Dentre esses autores, a contribuição de Philippe Ariès merece destaque por sua influência na construção do conceito moderno de infância. Segundo ele, na Idade Média as crianças eram vistas

como pequenos adultos – ou “adultos em miniatura” – e rapidamente integradas às atividades cotidianas do mundo adulto. A noção de infância como uma fase distinta da vida era restrita ao período em que a criança ainda era fisicamente pequena e dependente. Passada essa etapa, meninos e meninas eram inseridos no universo adulto e passavam a assumir responsabilidades significativas, atuando como aprendizes ou ajudantes em tarefas domésticas e profissionais.

No caso das famílias nobres, os meninos eram frequentemente preparados desde cedo para ocupar papéis de destaque, como cavaleiros ou administradores, recebendo treinamento militar, lições de honra, lealdade e liderança. As meninas, por sua vez, eram educadas para o casamento e instruídas em tarefas ligadas à administração do lar e ao cuidado da família. Essas práticas, além de refletirem os valores da época, também funcionavam como mecanismos para assegurar o status social e garantir a continuidade da linhagem.²

Contudo, mesmo dentro dessa lógica, é essencial reconhecer que as experiências de infância não eram homogêneas. Elas variavam profundamente conforme a posição social e o papel atribuído a cada criança dentro da hierarquia social. Enquanto as crianças das elites vivenciavam uma infância que, embora repleta de responsabilidades, incluía uma fase de aprendizado e relativa proteção, as crianças camponesas seguiam um percurso bem diferente: assim que alcançavam certa independência física, essas crianças eram integradas à rotina de trabalho da família, participando ativamente de tarefas agrícolas ou domésticas. Para elas, a infância costumava ser uma etapa breve, quase uma transição direta para a vida adulta.³

Essas diferenças revelam não apenas a desigualdade na vivência da infância, mas também nas formas como ela era percebida pelas distintas classes sociais. Para as elites, a criança era vista como símbolo de continuidade e poder, recebendo cuidados e

uma educação direcionada às funções políticas e sociais. Muitas vezes, essas crianças eram enviadas para outras casas como aprendizes de algum ofício, prática que também servia para ampliar alianças e garantir status.⁴

Já entre as classes trabalhadoras e camponesas, a infância assumia um caráter marcadamente utilitário. As crianças eram vistas sobretudo como força de trabalho. Sem o mesmo percurso educacional das crianças burguesas e nobres, eram lançadas diretamente à vida adulta, inseridas nas tarefas cotidianas desde muito cedo, sem a mediação de um período específico de formação formal ou de estágio em outro lar.⁵

A imersão precoce no mundo adulto reforçava uma estrutura social que pouco reconhecia a infância como uma etapa distinta e necessária do desenvolvimento humano. Como aponta Ariès⁶, não havia um “sentimento de infância” que identificasse as crianças como sujeitos com necessidades próprias e características únicas de crescimento. Nesse contexto, os pequenos eram frequentemente vistos como “adultos em formação”, sem atenção às particularidades que marcam essa fase tão essencial da vida.

Embora houvessem cuidados – especialmente entre as famílias mais abastadas – esses esforços estavam mais voltados à preparação das crianças para seus papéis sociais futuros do que ao reconhecimento de sua singularidade como indivíduos em desenvolvimento. Faltava, portanto, uma compreensão da infância como um período protegido, digno de atenção especial e indispensável ao pleno florescimento humano.

Esse contraste nos leva a refletir sobre como a posição social moldava, e ainda molda, as oportunidades e os desafios enfrentados por uma criança. A imersão precoce nas responsabilidades adultas contribuiu para a ausência de uma identidade infantil na Idade Média, dificultando o reconhecimento da infância como uma etapa legítima e autônoma do desenvolvimento.

Embora possamos olhar para o passado com um misto de curiosidade e indignação, é fundamental reconhecer que essas desigualdades ecoam, ainda hoje, em muitos contextos contemporâneos. Essa honestidade histórica nos convoca a pensar em como podemos contribuir para a construção de um mundo mais justo e acolhedor para **todas** as crianças, independentemente de suas origens.

Foi somente com as transformações culturais e sociais dos séculos XV, XVI e XVII que a infância começou a adquirir um novo significado. A ideia de que essa fase exigia cuidados específicos, tanto no plano emocional quanto no cognitivo, passou a se consolidar gradualmente, marcando o início de uma mudança profunda na percepção sobre as crianças. Esse período ficou conhecido como o momento da “descoberta da infância”, quando se reconheceu que as crianças necessitavam de um tratamento diferenciado antes de serem integradas ao mundo adulto.⁷ Nesse contexto, o surgimento das escolas passou a desempenhar um papel central, tornando-se um dos principais instrumentos para separar o universo infantil do universo adulto, estabelecendo uma fronteira intencional entre esses dois mundos.⁸

Em contraste com a perspectiva de Ariès, Shulamith Shahar oferece uma leitura alternativa sobre a infância na Idade Média. Enquanto Ariès argumenta que o sentimento de infância, tal como o concebemos hoje, estava ausente na maior parte da sociedade medieval, Shahar⁹ destaca que havia, sim, um reconhecimento da infância como uma etapa distinta, especialmente entre as elites, onde as crianças eram vistas como herdeiras em potencial, o que justificava investimentos materiais e emocionais em sua criação e educação.

Para compreender melhor as conclusões de Shahar, é fundamental considerar o recorte temporal adotado em sua obra *Childhood in the Middle Ages*, que se concentra nos períodos finais da Idade Média, mais especificamente do início do século XII ao final do século XV.

Shahar¹⁰ contesta a ideia de Ariès de que as crianças eram vistas como “adultos em miniatura”. Em sua análise, o autor apresenta uma leitura rica e complexa sobre as percepções e práticas relacionadas à infância naquele período.

Desafiando as interpretações amplamente difundidas por Philippe Ariès, Shahar constrói uma narrativa que reconhece a existência de uma concepção distinta da infância, explorando suas dimensões emocionais, culturais e sociais. O autor apresenta evidências de que a infância era reconhecida como uma etapa específica da vida, com características e necessidades próprias, mesmo em meio a um contexto histórico marcado por adversidades.

Para Shahar, embora as crianças estivessem frequentemente inseridas na vida adulta e envolvidas em atividades e responsabilidades desde muito cedo, isso não anulava a percepção, por parte dos adultos, de sua imaturidade e vulnerabilidade.¹¹ Obras médicas, manuais didáticos e textos morais da época indicam que havia, sim, um reconhecimento das especificidades do desenvolvimento infantil, algo que se refletia tanto na criação quanto na educação.

A divisão da infância em estágios – infantia (do nascimento aos sete anos), pueritia (dos sete aos doze ou quatorze anos) e adolescência (dos doze ou quatorze anos até a idade adulta) – revela que a sociedade medieval não apenas reconhecia essas fases, como também ajustava suas expectativas e atribuições conforme cada etapa do desenvolvimento.¹²

Um dos aspectos centrais da análise de Shahar¹³ é a relação entre pais e filhos em um contexto marcado por alta mortalidade infantil. Segundo o autor, na Idade Média, as elevadas taxas de mortalidade, somadas à escassez de recursos e ao limitado conhecimento médico, influenciavam profundamente as dinâmicas familiares. Ainda assim, Shahar rejeita a ideia de que essa realidade significasse desinteresse ou negligência dos pais em relação às crianças.

Ao contrário, ele argumenta que, mesmo diante das adversidades, os pais investiam material e emocionalmente no bem-estar de seus filhos, reconhecendo a importância do cuidado para a construção dos vínculos afetivos. Esse cuidado, no entanto, era moldado pelas condições culturais e materiais da época, refletindo escolhas pragmáticas de sobrevivência, como priorizar a saúde física em vez da educação formal, ou encaminhar os filhos à servidão ou ao aprendizado em outras casas quando não havia recursos suficientes para mantê-los.¹⁴

Essa perspectiva histórica sugere que a infância, especialmente nos primeiros anos de vida, era frequentemente tratada de maneira prática e, em muitos casos, marcada por certo distanciamento afetivo por parte dos pais e cuidadores.¹⁵ Colin Heywood¹⁶ aprofunda essa análise ao refletir sobre como as condições de alta mortalidade infantil na Idade Média^{IV} impactaram profundamente os vínculos entre pais e filhos.

Diante de um contexto tão adverso, muitos pais adotavam estratégias emocionais de autoproteção. Em uma época marcada por incertezas, era comum evitarem criar vínculos afetivos intensos com seus bebês, especialmente nos primeiros anos de vida. Essa postura, que hoje pode nos parecer dura ou insensível, funcionava como um mecanismo de defesa diante da alta probabilidade de perda.

Imagine, caro leitor, a dor de perder uma criança amada. Um cenário que fazia parte do cotidiano de muitas famílias naquela época. Manter certa distância emocional, portanto, podia ser uma forma de suportar essa dor latente: uma estratégia de sobrevivência diante de uma realidade que oferecia poucas garantias.

Esse comportamento não representava, necessariamente, ausência de amor, mas sim uma adaptação às duras circunstâncias daquele período. Compreender esse contexto nos permite não

IV As taxas de mortalidade infantil permaneceram altas no Ocidente até o final do século XIX e início do século XX.²²

apenas olhar para o passado com mais compaixão, mas também refletir sobre o quanto nossas condições atuais possibilitam vivenciar os afetos de maneira diferente.

Assim como os vínculos afetivos, as práticas educativas e disciplinares também eram profundamente moldadas pelas condições históricas da época. As formas de educar e corrigir as crianças refletiam os valores culturais e religiosos vigentes. Práticas que hoje podem parecer inadequadas ou cruéis – como o uso de punições corporais – faziam parte de um sistema educativo que buscava enquadrar o comportamento infantil dentro dos parâmetros morais predominantes na sociedade medieval.¹⁷

No entanto, é importante observar que, mesmo naquela época, textos morais e didáticos alertavam contra excessos e brutalidades, revelando um reconhecimento, ainda que limitado, dos riscos associados às práticas punitivas mais severas.¹⁸ Esses registros mostram que havia alguma preocupação com os limites da disciplina, mesmo em um contexto marcado por normas rígidas.

Essas práticas, embora difíceis de compreender à luz dos padrões atuais, eram consideradas esforços legítimos para socializar e preparar as crianças para a vida adulta. Julgar essas condutas com os olhos do presente seria um anacronismo. Em vez disso, cabe refletirmos sobre como os valores e as crenças de cada época moldam profundamente as formas de educar e cuidar das crianças.

Nessa perspectiva mais ampla, Shulamith Shahar¹⁹ enfatiza que a criação de filhos na Idade Média europeia era profundamente condicionada pelo contexto cultural, religioso e econômico da época. As formas de cuidado e educação refletiam não apenas os valores e crenças vigentes, mas também as limitações materiais daquele tempo, elementos bastante distintos das visões contemporâneas sobre infância.

Ao desconstruir leituras simplistas, Shahar nos convida a

olhar para o passado com mais empatia e compreensão, reconhecendo a complexidade das relações entre pais, filhos e sociedade.

A obra de Shahar ilumina não apenas as práticas parentais medievais, mas também as maneiras pelas quais o contexto histórico influencia profundamente as relações humanas. Para o autor, mesmo em um período marcado por adversidades, a infância era reconhecida como um momento único e valioso. Os esforços para proteger e educar as crianças expressam, segundo ele, a universalidade do desejo humano de cuidar da próxima geração.²⁰

Essa análise nos convida a refletir sobre como os contextos históricos e culturais moldam as práticas parentais e a percepção da infância, revelando que, apesar das diferenças entre as épocas, o amor e o cuidado pelos filhos continuam sendo aspectos profundamente enraizados na experiência humana.

Paralelamente à leitura de Shahar, Ariès aponta que, entre o final da Idade Média (por volta do século XIV) e os séculos XVI e XVII, começou a emergir uma nova concepção de infância: a ideia de que a infância era uma fase verdadeiramente especial e distinta da vida adulta, com necessidades e direitos próprios.²¹

Conforme destaca o autor, essa mudança coincidiu com uma transformação significativa na estrutura da família e no lugar ocupado pela criança na sociedade. A família medieval, antes organizada em amplos laços sociais e econômicos, passou a se reconfigurar em direção a um modelo mais intimista, centrado na autoridade do pai e no núcleo doméstico.²³

Esse novo arranjo familiar refletia não apenas alterações estruturais, mas também uma transformação profunda na forma como a infância passou a ser percebida. O “modelo mais intimista” mencionado por Ariès refere-se a uma mudança gradual no papel e na configuração da família, que se intensificou especialmente a partir do final do século XVII.²⁴

Antes dessa transformação, como já mencionado, as famílias estavam mais integradas a redes sociais e econômicas amplas, exercendo funções voltadas à sobrevivência coletiva e à inserção nos grandes contextos comunitários ou feudais. Nesse modelo, o indivíduo era compreendido sobretudo como parte de um sistema maior.²⁵

Com a transição para um novo arranjo, a família passou a configurar-se como uma unidade mais fechada, centrada em relações afetivas e em vínculos emocionais mais profundos entre seus membros.²⁶ Esse novo contexto implicava maior proximidade com as crianças, além de um reconhecimento crescente de suas necessidades específicas.²⁷

Essa transformação representou um marco inicial na valorização da infância como uma etapa merecedora de direitos e cuidados específicos. Ela preparou o terreno para o surgimento de vínculos mais estreitos entre pais e filhos, relações que se consolidariam nos séculos seguintes, com um foco crescente na educação e no desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS DO CAPÍTULO

1. Archard, 1993, p. 17, como citado em Heywood, 2004, p. 22.
2. Ariès, 1981, pp. 51, 139, 156, 190, 212, 226, 275, 233.
3. Ariès, 1981, pp. 10, 196, 263.
4. Ariès, 1981, pp. 118, 213, 226, 231.
5. Ariès, 1981, pp. 196, 198, 232, 278.
6. 1981, p. 157.
7. Heywood, 2004, p. 23.
8. Caldeira, 2004, p. 3.
9. 1990, pp. 3, 31, 209.
10. 1990.
11. Shaha, 1990, pp. 20 e 102.
12. Shaha, 1990, p. 22.
13. 1990.
14. Shaha, 1990, pp. 101, 252, 253.
15. Shaha, 1990, pp. 14, 120, 252.
16. 2004, pp. 78, 79, 87.
17. Shaha, 1990, pp. 173, 190, 110.
18. Shaha, 1990, p. 190.
19. 1990, pp. 13 e 117.
20. Shaha, 1990, pp. 2 e 14.
21. Ariès, 1981, p. 270.
22. Heywood, 2004, p. 87.
23. Ariès, 1981, p. 214.
24. Ariès, 1981, pp. 23 e 271.
25. Ariès, 1981, pp. 211 e 213.
26. Ariès, 1981, pp. 273 e 274.
27. Ariès, 1981, pp. 65 e 270.

CAPÍTULO 02

A INFÂNCIA NO RENASCIMENTO

“A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem adultos, pois a infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias”

Jean-Jacques Rousseau¹

A percepção da infância como uma fase distinta da vida adulta começou a emergir na sociedade europeia entre o final da Idade Média e o início da Idade Moderna (1453 a 1789), acompanhada por transformações significativas na estrutura social, na educação e nas correntes filosóficas da época. Nesse contexto histórico, a infância passou a ser gradualmente reconhecida como uma etapa essencial do desenvolvimento humano, que demanda cuidados e atenções específicas.

Um dos marcos desse processo foi a expansão das escolas a partir do século XVI, que deixaram de ser meros asilos para crianças pobres e passaram a funcionar como espaços de ensino formal e também de “[...] vigilância e enquadramento^V da juventude.”² Essa mudança institucional foi decisiva: ao separar as crianças dos adultos por períodos prolongados e investir na formação moral e espiritual infantil, a escola rompia com a lógica medieval, até então centrada no aprendizado técnico e na inserção precoce no mundo do trabalho. A partir de então, a escola tornava-se uma peça-chave na organização social.³

Essa nova função atribuída à escola não ocorreu isoladamen-

^V Quando Philippe Ariès fala em “enquadramento da juventude”, está se referindo ao papel desempenhado pelas escolas, a partir do século XVI, como instrumentos de disciplina e controle social. Mais do que transmitir conteúdos acadêmicos, essas instituições passaram a moldar comportamentos e a inculcar valores éticos, religiosos e sociais, com o objetivo de preparar os jovens para se adequarem às normas da época. Esse processo envolvia, entre outras práticas, a separação das crianças do convívio adulto, criando uma espécie de “quarentena” pedagógica, sob intensa vigilância. A escola, assim, não apenas ensinava, mas também disciplinava, regulava e moralizava, formando sujeitos obedientes às hierarquias sociais e aptos a ocupar os papéis que lhes eram destinados. Nesse sentido, tornou-se uma ferramenta decisiva na construção de uma ordem social mais estável e estruturada.

te. Ela refletia uma transformação mais profunda e abrangente na forma como a infância passou a ser compreendida social e culturalmente. Se, durante a Idade Média, as crianças eram percebidas como pequenos adultos – assumindo responsabilidades e ocupando papéis sociais que as inseriam precocemente no universo do trabalho e da vida adulta –, na Idade Moderna, com a expansão das ideias renascentistas, a infância começou a ser reconhecida como um período próprio, marcado por necessidades específicas de formação e cuidado.⁴

Compreender a importância das transformações ocorridas na Idade Moderna exige revisitar a maneira como a infância era então percebida, num momento em que a distinção entre ser criança e ser adulto ainda era tênue, embora começasse a se delinear. Essa retomada histórica nos permite entender como a infância foi, gradualmente, sendo redescoberta e valorizada, em um processo que influenciou de forma decisiva as perspectivas contemporâneas sobre o desenvolvimento infantil.

2.1 A INFÂNCIA DESCOBERTA: A REDEFINIÇÃO DE UMA ETAPA ESSENCIAL DA VIDA

Durante o Renascimento (séculos XIV a XVII), que ocorreu no início da Idade Moderna, vivenciaram-se profundas transformações culturais, artísticas e científicas. O movimento humanista impulsionou uma nova valorização do desenvolvimento humano, refletindo-se em mudanças significativas no pensamento educacional e nas concepções sobre a formação das novas gerações. Esse período marcou a transição de uma visão medieval – muitas vezes associada à “idade das trevas” – para uma abordagem mais centrada no humanismo e na educação.⁵

Essas transformações não se limitaram ao campo das ideias. Elas se expressaram também na cultura e nas práticas sociais da épo-

ca. A redescoberta das tradições clássicas – como o estudo do grego e do aramaico – e a valorização das ideias de Platão somaram-se ao florescimento do humanismo para transformar profundamente a maneira como se compreendia o desenvolvimento humano.

Nesse novo cenário, a infância começou a ganhar espaço nas reflexões filosóficas e educacionais, deixando de ser vista apenas como uma etapa transitória da vida. Esse movimento teve reflexos não apenas na educação, mas também nas artes, nas quais a figura da criança passou a ser representada com mais atenção à sua singularidade, e não mais como um adulto em miniatura. Foi um período de mudanças que lançou as bases para uma nova sensibilidade em relação à infância, permitindo que ela fosse reconhecida com valor próprio em si mesma e não apenas como preparação para a vida adulta.

Esse olhar renovado sobre a infância foi um dos legados mais importantes do humanismo renascentista. Ao enfatizar a dignidade do ser humano, esse movimento abriu espaço para uma compreensão mais profunda da importância dos primeiros anos da vida. A valorização do aprendizado e do potencial humano ajudou a moldar novas concepções sobre o papel da educação na formação dos indivíduos. A criança passou a ser vista não apenas como herdeira de um legado familiar, mas como um ser em desenvolvimento, com necessidades próprias e dignas de atenção.⁶

Essa nova sensibilidade em relação à infância também se refletiu nos escritos dos principais pensadores do período. Humanistas como Erasmo de Roterdã e Michel de Montaigne, influenciados pelos ideais renascentistas, passaram a enxergar a infância como uma fase moldável, repleta de potencial. A metáfora da “cera maleável” simbolizava a crença de que a educação era essencial para moldar o caráter e o intelecto das crianças.⁷

A estudiosa contemporânea Carlota Boto⁸ observa que, nesse contexto, a educação ultrapassou os limites da instrução formal, as-

sumindo o papel de um verdadeiro “projeto civilizatório” voltado à formação de valores e comportamentos considerados ideais para a construção de uma sociedade mais ordenada.⁹ A infância, nesse cenário, passou a ser compreendida como uma etapa única e essencial, que exigia cuidados específicos e estratégias pedagógicas adequadas.¹⁰

No campo educacional, essas ideias se concretizaram por meio de uma ampla reforma dos currículos e dos objetivos do ensino. Segundo Campbell¹¹, essa nova perspectiva impulsionou o movimento humanista, que fortaleceu disciplinas como lógica, filosofia, poesia, literatura, língua grega, retórica, latim, história e filosofia moral.¹²

Esses campos de estudo eram fundamentados em valores éticos e na formação cultural, com o propósito de preparar os indivíduos para uma vida virtuosa e intelectualmente enriquecida. Embora muitas das mudanças tenham ocorrido dentro de estruturas já existentes – como escolas e universidades –, o humanismo redefiniu suas funções e finalidades, enfatizando a centralidade dos valores humanos e morais no processo de ensino.¹³ Essa transformação foi sustentada pela redescoberta dos ideais da Antiguidade Clássica, incorporando elementos da filosofia, história e literatura antigas consolidando as bases para o ideal do “homem universal^{VI}”.¹⁴

Apesar das inovações, o projeto educativo do Renascimento apresentava limitações importantes. A educação formal era acessível apenas às elites, especialmente às famílias nobres que tinham condições de contratar preceptores para seus filhos. Embora o discurso humanista defendesse a universalização do ensino, sua aplicação revelava as desigualdades sociais vigentes.¹⁵ Ainda assim, esse elitismo não anulou o impacto transformador do humanismo na redefinição da infância.

VI O termo “homem universal” refere-se ao ideal renascentista de um indivíduo que busca excelência em várias áreas do conhecimento e da atividade humana, abrangendo aspectos intelectuais, artísticos e físicos. Leonardo da Vinci é frequentemente considerado o arquétipo do “homem universal”, pois dominava campos que iam desde a pintura e escultura até a engenharia e anatomia.

O discurso humanista também começou a questionar práticas educativas tradicionalmente aceitas, como o uso da punição severa. Erasmo, por exemplo, condenava com veemência educadores que tratavam crianças como se fossem adultos, desconsiderando suas vulnerabilidades.¹⁶ Ele enfatizava a importância da empatia, afirmando: “Lembra-te de que ele é criança e tu já foste criança”.¹⁷

Essa postura indicava um movimento em direção a uma educação que buscava equilibrar disciplina e compreensão. No entanto, embora essa visão tenha contribuído para a construção de conceitos modernos sobre o desenvolvimento infantil, ela ainda estava inserida em uma estrutura social voltada ao avanço das elites.

Diante dessas contradições, o impacto do Renascimento sobre a infância precisa ser analisado com cautela. Trata-se de um período que pode ser caracterizado tanto por suas contribuições quanto por suas limitações, revelando um momento de transição em que a infância começava a ganhar visibilidade, ainda que dentro de contornos estreitos.

O uso da educação como ferramenta de distinção social evidencia o caráter seletivo das práticas pedagógicas renascentistas. Esse “processo civilizador” era impulsionado pelo desejo de marcar diferenças sociais, utilizando a educação como estratégia para preparar as crianças para a reprodução dos valores culturais e comportamentos desejados pela elite econômica e social, ou seja, pela classe dominante que concentrava o poder financeiro, político e cultural durante o Renascimento.

Dessa forma, as práticas pedagógicas da época estavam voltadas à formação de uma elite cultural, que enxergava a educação como instrumento de civilidade e exclusividade.¹⁸ A ênfase na restrição dessas práticas às classes mais abastadas revela a desigualdade estrutural que atravessava a sociedade renascentista.

Nesse cenário, as dimensões emocionais da infância recebiam pouca atenção. Apesar dos avanços culturais e intelectuais do pe-

ríodo, a infância ainda não era compreendida como uma fase que exigisse cuidados voltados às necessidades emocionais e físicas das crianças, como entendemos atualmente, pois o foco da educação humanista estava concentrado na formação moral e intelectual, orientando a criança para um modelo de comportamento que refletisse os ideais civilizatórios da época.¹⁹

A partir dessa lógica, a escola não era concebida como um espaço de acolhimento, mas sim como um instrumento de conformação. A escolarização emergente tinha um propósito claro: restringir e homogeneizar. O corpo infantil era disciplinado para que a mente adquirisse domínio sobre as paixões, numa tentativa de domesticação que assegurasse a ordem e favorecesse o desenvolvimento do espírito. O objetivo não era acolher ou compreender os sentimentos infantis, mas moldar a criança de acordo com um padrão de conduta considerado exemplar.²⁰

Nesse contexto, o educador desempenhava um papel central: cabia a ele guiar o discípulo na distinção entre o bem e o mal, cultivar hábitos virtuosos e eliminar quaisquer inclinações aos vícios. Razão e moralidade caminhavam juntas, compondo o ideal de uma educação bem-sucedida.

No entanto, esse esforço civilizador não reconhecia a criança como um ser inocente e vulnerável, carente de proteção emocional.²¹

Essa concepção revela muito sobre os valores daquela época e também sobre o quanto nossa visão contemporânea se distanciou desse paradigma. Os humanistas acreditavam que o progresso da civilização dependia da manutenção de padrões rígidos de conduta. Presumia-se que o mundo passava por uma transformação e que essa mudança traria benefícios, desde que fosse conduzida por uma educação racional e estruturada. A infância, nesse contexto, era percebida menos como um tempo de descobertas e desenvolvimento individual e mais como uma etapa de preparação para

a conformidade com os valores sociais e culturais dominantes.²²

Essa perspectiva reflete o contexto histórico e cultural da Renascença, em que os esforços educacionais estavam fortemente vinculados aos ideais de progresso moral e racionalidade. Hoje, ao revisitarmos essa abordagem, torna-se evidente a ausência de uma visão mais abrangente da criança como um ser integral, com necessidades emocionais e físicas que também exigem cuidado e atenção.

Esse contraste nos convida a refletir não apenas sobre o quanto as ideias pedagógicas evoluíram, mas também sobre o quanto ainda podemos aprender com os desafios e limitações do passado.

Nesse sentido, embora o Renascimento seja frequentemente celebrado como um período de grandes transformações culturais e intelectuais, é fundamental analisar seu impacto sobre a infância com uma perspectiva crítica, evitando idealizações. Ainda que tenha representado um marco relevante nos debates sobre educação e proteção infantil, suas mudanças não foram universais nem transformaram a experiência da infância para a maioria da população.

A realidade das crianças nessa época era profundamente condicionada por fatores como classe social, gênero e contexto cultural. Enquanto as elites urbanas discutiam e experimentavam novas formas de educação e cuidado, a maioria da população – composta por camponeses vivendo em extrema pobreza – permaneceu à margem dessas transformações. E como destaca Burke²³, a maior parte dos italianos da época, por exemplo, era formada por camponeses que não tiveram acesso aos avanços culturais do período.²⁴

Ainda assim, mesmo com alcance restrito, essas ideias plantaram sementes fundamentais para debates que, nos séculos seguintes, se tornariam mais amplos e inclusivos. A noção de proteger e nutrir a infância pelo bem da própria criança, e não apenas como um recurso a serviço da sociedade, começaria a ganhar força com os movimentos humanitários e psicológicos posteriores.

Portanto, o Renascimento, apesar de suas limitações, pode ser compreendido como um período de transição. Ele preparou o terreno para mudanças mais significativas que emergiriam nos séculos XVII e XVIII, quando ideias mais abrangentes sobre proteção e a instrução infantil começaram a ganhar força, consolidando uma visão mais humanizada da infância.

Um dos fatores que impulsionaram essa transformação – marcada pela transição de uma infância vista como fase indiferenciada e subalterna para uma concepção que reconhecia seu valor formativo e suas necessidades específicas – foi o próprio movimento humanista. Ao valorizar o potencial humano e o desenvolvimento das faculdades mentais e emocionais desde os primeiros anos de vida, o humanismo lançou as bases para uma compreensão mais empática e cuidadosa da criança, uma concepção que ainda ressoa nas práticas contemporâneas de educação e cuidado.

2.2 O MOVIMENTO HUMANISTA

Um dos pilares fundamentais do Renascimento, o Humanismo foi um movimento que transformou profundamente a forma de pensar e de ver o mundo.²⁵ Associado ao Renascimento, surgiu como uma reação à visão de mundo medieval, fortemente centrada na religião e nos ensinamentos da Igreja Católica.²⁶ Inspirados pelas obras da Antiguidade Clássica, como os textos de Platão, Aristóteles, Cícero e outros pensadores gregos e romanos, os humanistas buscavam resgatar o valor da experiência humana, da razão e do potencial individual.²⁷

Esse resgate do valor humano e racional teve impacto direto na produção artística e intelectual da época. A redescoberta das obras clássicas levou à valorização da educação e das artes, com um foco renovado no estudo da literatura, da filosofia e da representação realista na arte.²⁸ Artistas como Leonardo da Vinci,

Michelangelo e Rafael foram profundamente influenciados pelas ideias humanistas. Eles utilizaram técnicas inovadoras, como a perspectiva e o estudo detalhado da anatomia, para representar o corpo humano de forma mais fiel e complexa.²⁹

Na literatura italiana do Renascimento, autores como Dante Alighieri (1265–1321), com sua *Divina Comédia*, e Giovanni Boccaccio (1313–1375), com o *Decamerão*, exerceram enorme influência sobre o imaginário cultural e literário da época.³⁰ Esses autores ajudaram a moldar não apenas a cultura, mas também a identidade de uma época que buscava renascer e se reinventar. Autores como Dante e Boccaccio nos mostram que o Renascimento não foi apenas sobre arte ou ciência. Foi, acima de tudo, uma redescoberta da condição humana em toda a sua complexidade.

E o que, afinal, nos torna humanos? Talvez não seja apenas a capacidade de pensar, criar ou descobrir, mas também de sentir profundamente, contar histórias e nos conectarmos uns com os outros. O Renascimento nos convidou a olhar para dentro de nós mesmos, a questionar nossas escolhas, nossos medos e esperanças. Mostrou-nos que o sofrimento, o amor e o arrependimento fazem parte do que somos, e que a busca por significado é um caminho que nunca se esgota.

Essas emoções e vivências não são exclusivas de uma época ou cultura. Elas nos acompanham há séculos, atravessando gerações como um fio invisível que nos liga uns aos outros. Rir, desejar, amar, odiar e falhar são experiências universais que revelam que ser humano não é sinônimo de perfeição, mas a capacidade de reconhecer nossas imperfeições e encontrar beleza na própria complexidade. O que nos torna humanos é essa mistura de razão e emoção, de fragilidade e força, a capacidade de imaginar um futuro melhor mesmo depois de tempos difíceis, e de contar nossas histórias para que outros encontrem nelas um reflexo de suas próprias vidas.

Foi isso que o Renascimento fez: não apenas recuperou o conhecimento do passado, mas reinventou a forma como nos enxergamos e nos relacionamos com o mundo.

Pois bem. Já imaginou, caro leitor, o impacto de redescobrir algo que nos conecta à nossa essência, ao que há de mais belo e significativo em nossa história como seres humanos? Foi isso também que o Humanismo promoveu: um olhar renovado para a Antiguidade Clássica, que reacendeu o interesse pelas artes liberais, como a filosofia, a literatura e a história.

Essas áreas do saber não eram apenas conhecimentos acadêmicos, mas ferramentas para ajudar cada indivíduo a se entender e a encontrar seu lugar no mundo. Ao resgatar a cultura greco-romana, o Humanismo moldou uma nova forma de ver a vida, uma perspectiva que destacava a razão, a beleza e a dignidade de cada pessoa. Foi como acender uma luz sobre o potencial humano, lembrando-nos de que somos capazes de coisas extraordinárias.

Ao promover esse reencontro com a essência humana, o Humanismo também passou a questionar a centralidade exclusiva do divino. Isso foi transformador porque ajudou a mudar o foco de uma visão teocêntrica – em que Deus era o centro de todas as explicações e do sentido da existência – para uma abordagem mais centrada no ser humano e em suas capacidades.³¹ Não se tratava de negar o divino, mas de valorizar o humano, nossas ideias, sentimentos e criatividade. Era como abrir uma nova porta para o entendimento de nós mesmos e do mundo ao nosso redor.³²

Essa ênfase no ser humano como “a medida de todas as coisas” se expressava no movimento humanista por meio da centralidade da educação e do estudo das humanidades – um conjunto de saberes que incluía gramática, retórica, literatura, história e filosofia moral – vistos como caminhos para o aperfeiçoamento intelectual, ético e cultural do indivíduo.³³ Esses elementos não

só influenciaram profundamente as esferas educacionais e artísticas, mas também abriram caminho para uma transição importante rumo à Idade Moderna, impactando de forma duradoura a cultura e a sociedade ocidental.

Nesse contexto de valorização do saber, da individualidade e da condição humana, o Renascimento consolidou-se como um marco revolucionário que não apenas transformou a arte e a cultura, mas também iniciou uma exploração mais profunda sobre o conhecimento e a natureza do próprio ser. E foi justamente esse novo olhar sobre o ser humano que começou a se refletir também na maneira como se passou a enxergar a infância. Com o avanço das ideias humanistas, o foco na formação integral e no potencial de cada indivíduo destacou a infância como uma etapa distinta e fundamental do desenvolvimento humano, reforçando a importância de cuidados e orientações específicas para cada fase da vida.

Por fim, o legado do Humanismo Renascentista nos convida, ainda hoje, a refletir sobre o papel da empatia e da compreensão na formação das futuras gerações, inspirando-nos a valorizar a infância como alicerce para uma sociedade mais humana e consciente.

2.3 A EDUCAÇÃO QUE LIBERTA: UM CAMINHO PARA O SER E PARA A HUMANIDADE

Durante o Renascimento, a educação foi reconhecida como um elemento central na transformação cultural e social, tanto no âmbito individual quanto no coletivo. Nesse contexto, o movimento humanista propôs uma nova abordagem ao ensino, pautada na valorização do ser humano e de seu potencial. Erasmo argumentava que a educação deveria começar na infância, destacando sua importância na formação de adultos virtuosos e aptos a conviver em sociedade.³⁴

Outro pensador que desafiou os métodos tradicionais educacionais foi Michel de Montaigne, cuja visão revolucionária da educação rompia com as práticas de sua época. Ele rejeitava a ideia de que o aprendizado deveria se basear apenas na memorização e na obediência cega à autoridade. Em vez disso, sonhava com uma educação viva, interativa e profundamente humanizada.³⁵ Montaigne, que viveu entre 1533 e 1592, acreditava que o papel essencial da educação era desenvolver o raciocínio crítico e fortalecer a capacidade de julgamento, elementos fundamentais para a formação integral do ser humano.³⁶ Defendia, ainda, que era preciso “[...] recusar a submissão à autoridade^{VII} que condiciona e incapacita o entendimento”.³⁷

Pense, caro leitor, no que tudo isso representa. Montaigne via a interação genuína e a experiência prática como o coração do aprendizado. Ele nos lembra que ensinar não é apenas transmitir conhecimento, mas criar espaço para que as pessoas questionem, reflitam e cresçam por meio de experiências significativas. É impressionante perceber que, mesmo após séculos, muitas escolas ainda não incorporaram integralmente essa visão.

Entre as práticas que traduzem essa proposta pedagógica, a conversação ocupava um papel central. Para Montaigne, o diálogo não se restringia a uma mera troca de palavras, mas constituía um meio pedagógico essencial. O filósofo defendia a conversação como uma prática simples e natural, distante da rigidez acadêmica e do pedantismo^{VIII}, aspectos que criticava fortemente. Essa abordagem permitia ao educando explorar ideias, questionar e ser

VII No século XVI, a ideia de autoridade era muito ampla, abrangendo não apenas mestres e pais, mas também os escritos e seus autores, as instituições e até mesmo a natureza. Tudo isso compunha as condições que moldavam o saber, o bem viver e a educação.¹¹⁴

VIII Comportamento de quem demonstra conhecimento de forma excessivamente formal, técnica ou vaidosa, geralmente com o objetivo de parecer superior ou erudito. É quando alguém se apega demais a regras ou detalhes acadêmicos e acaba tornando a comunicação artificial, arrogante ou distante da realidade. Montaigne está justamente criticando esse tipo de ensino que valoriza mais a exibição do saber do que a compreensão e o diálogo verdadeiro.

questionado de forma livre, promovendo o desenvolvimento do julgamento e a flexibilidade do pensamento.³⁸

* Com base nessa perspectiva, Montaigne considerava a conversação uma oportunidade para ampliar horizontes e cultivar a habilidade de lidar com diferentes pontos de vista, preparando o indivíduo para uma vida em sociedade marcada pela diversidade e constante adaptação. O diálogo, entendido como encontro humano e espaço de aprendizado mútuo, reflete os princípios pedagógicos montaignianos e mantém relevância na preparação para uma sociedade plural e dinâmica.

Essa valorização do diálogo está diretamente ligada ao que Montaigne considerava o cerne da educação: o exercício do julgamento. Para ele, essa era uma habilidade crucial para a autonomia intelectual.

Segundo Theobaldo,

*“O exercício do julgamento constitui a parte prática da educação, que alça a criança para fora do círculo estreito da autoridade e da confiança e a conduz à investigação e à compreensão de variados pontos de vista. O que Montaigne introduz de novo no exercício do julgamento diz respeito à solicitação de um ato de libertação, cujo primeiro movimento consiste em recusar a submissão à autoridade que condiciona e incapacita o entendimento.”*³⁹

Em oposição ao modelo tradicional da época, que priorizava o acúmulo de conhecimento decorado e o apego às autoridades acadêmicas, Montaigne sustentava que a verdadeira educação deveria ensinar o aluno a pensar de forma independente, questionando dogmas e examinando criticamente as informações recebidas.⁴⁰ Propunha uma educação que não se limitasse à mera instrução servil, mas que formasse um julgamento sólido e ético,

promovendo escolhas baseadas no discernimento crítico.⁴¹

Embora suas ideias tenham surgido em um contexto histórico distante do nosso, elas continuam surpreendentemente atuais diante dos desafios educacionais contemporâneos. Ao ler suas reflexões, percebe-se sua empatia pela experiência humana e o compromisso com uma educação que respeita as particularidades do indivíduo. Montaigne não defendia receitas prontas ou verdades absolutas. Ao contrário. Reconhecia as incertezas e complexidades do aprendizado, valorizando a adaptação e o crescimento contínuo. Sua pedagogia reflete uma filosofia prática, comprometida com a formação do julgamento, do caráter e da moralidade, elementos essenciais para uma vida bem vivida e em harmonia com a humanidade.

Além das contribuições dos pensadores, os avanços tecnológicos também desempenharam um papel essencial na transformação da educação renascentista. A revolução tecnológica provocada pela invenção da prensa móvel por Johannes Gutenberg, no século XV, também foi crucial para a transformação educacional. Como argumenta Peter Burke⁴², a imprensa desempenhou um papel fundamental na democratização do acesso ao conhecimento, ao permitir a ampla circulação de livros e promover a padronização e disseminação sistematizada de informações.⁴³ Embora Burke não mencione diretamente a alfabetização em larga escala como consequência imediata, é possível inferir que a maior disponibilidade de textos contribuiu, ao longo do tempo, para ampliar o interesse pela leitura e aumentar os níveis de alfabetização. Essas transformações, somadas aos avanços das ideias e da tecnologia, moldaram um novo entendimento sobre o papel da educação na sociedade.

Burke⁴² também destaca como a organização de bibliotecas e a circulação de textos não apenas abriram novos espaços de aprendizado, mas conectaram diferentes saberes, fortalecendo o papel do conhecimento estruturado na formação social e cultural.⁴⁴ O

autor nos lembra, por exemplo, que já em 1550 um escritor italiano, Antonfrancesco Doni, lamentava: “Há tantos livros que nem temos tempo de ler seus títulos”.⁴⁵ Essa observação nos convida a refletir sobre como o crescente acesso ao conhecimento transformou a sociedade da época. Com mais ideias e informações disponíveis – inicialmente para as elites e, com o tempo, para outros grupos – o progresso social ganhou um impulso significativo.

Assim, o Renascimento transformou profundamente a forma como o aprendizado era concebido, resgatando e reinterpretando os ideais da Antiguidade Clássica. A educação passou a ser valorizada como um meio essencial para o desenvolvimento pessoal e a formação de cidadãos mais conscientes, com ênfase nos valores humanistas e na centralidade do ser humano. Embora o impacto dessas mudanças tenha sido mais perceptível entre as elites intelectuais e urbanas, elas ajudaram a moldar a cultura e o pensamento europeu, influenciando o desenvolvimento de currículos baseados em disciplinas como gramática, retórica, história e filosofia moral.

Dessa forma, o Renascimento deixou um legado duradouro para a educação e para o próprio conceito de ensino. Metodologias inspiradas em modelos clássicos foram reintroduzidas, promovendo uma abordagem mais crítica e reflexiva, que valorizava o desenvolvimento do pensamento autônomo e da sensibilidade ética. Esse movimento marcou profundamente a história da educação, influenciando concepções que ainda hoje ressoam nas práticas contemporâneas de ensino e aprendizado.

2.4 LAÇOS E CICATRIZES: AS INFÂNCIAS ENTRE O AFETO E A VIOLÊNCIA

O Renascimento trouxe não apenas uma revolução cultural e científica, mas também transformações nas relações familiares.

Como já dito anteriormente, a valorização do ambiente doméstico como espaço importante para a vida das crianças começou a se consolidar entre o final da Idade Média e os séculos XVI e XVII, com o fortalecimento do papel da família e uma preocupação crescente com a educação e o futuro dos filhos.⁴⁶

Esse novo olhar para a infância também redefiniu o papel do lar, agora compreendido como um ambiente de proteção e formação moral. Essa nova perspectiva reforçou a ideia de que as crianças não deveriam apenas receber da família cuidados físicos, mas também acompanhamento moral e afetivo que as preparasse para os desafios da vida adulta. A valorização da família impulsionou uma ética de cuidado infantil em que pais e mães passaram a assumir, de forma mais ativa, o papel de protagonistas na criação dos filhos, incluindo a transmissão de valores e virtudes consideradas fundamentais.⁴⁷

Essa reconfiguração das relações familiares também pode ser observada em outros contextos, como na Inglaterra estudada por Lawrence Stone. Em sua obra *The Family, Sex, and Marriage in England 1500–1800* (*A Família, o Sexo e o Casamento na Inglaterra de 1500 a 1800*, em tradução livre), o autor mostra como, no final do século XVII e ao longo do XVIII, as formas de organização e relacionamento familiar passaram por transformações profundas. Até então, influências externas, como vizinhos, parentes e grupos comunitários, desempenhavam um papel significativo na vida familiar. No entanto, essa conexão foi gradualmente se enfraquecendo, e o foco se voltou cada vez mais para os laços internos do núcleo familiar.⁴⁸

Essa mudança estrutural impactou diretamente os vínculos afetivos no interior das famílias. Com menos interferências externas e uma redução das pressões impostas por instituições como a Igreja e a comunidade, a família passou a se fechar mais em si mesma. Nesse novo cenário, os relacionamentos afetivos ganha-

ram força, ocupando um espaço maior dentro das relações familiares. Isso também possibilitou uma mudança extremamente importante: o enfraquecimento das práticas patriarcais mais rígidas que haviam predominado até então. Aos poucos, a autoridade absoluta do pai de família cedeu lugar a uma convivência mais equilibrada e íntima, onde o afeto e as trocas emocionais começavam a ganhar protagonismo.⁴⁹

Essas transformações ocorreram de forma gradual, revelando que a história das famílias está em constante movimento. Esse processo nos lembra também que as relações familiares refletem o mundo ao nosso redor e que, muitas vezes, pequenas alterações no âmbito doméstico podem ser o ponto de partida para grandes revoluções afetivas.

Durante o Renascimento, a família deixou de ser apenas um núcleo funcional para se tornar um espaço mais voltado às relações pessoais, onde a individualidade de cada membro passou a ser valorizada. Crianças e jovens, antes submetidos a uma educação baseada na obediência e no controle, começaram a desfrutar de maior autonomia. Ao mesmo tempo, os laços entre pais, filhos e cônjuges se fortaleceram, criando um ambiente em que o amor e a conexão emocional ganharam centralidade. Essa transformação ecoa até os dias de hoje, revelando o impacto positivo de substituir relações de poder por vínculos baseados no cuidado e no respeito mútuo. Afinal, ao olharmos para a história da família, percebemos o quanto nossos lares podem ser moldados pelas escolhas que fazemos sobre como nos conectamos com aqueles que amamos.

No entanto, enquanto essas transformações ganhavam força na Europa, o contexto brasileiro seguia por um caminho bem diferente. No Brasil dos séculos XVII e XVIII, marcado pela estrutura agrária, pela escravidão e por uma visão limitada das questões humanas, a transformação na forma como a infância era percebida ocorreu de maneira desigual e lenta. Enquanto em paí-

ses ocidentais mais industrializados^{IX} começavam a emergir novas ideias sobre educação, cuidado e o lugar das crianças na sociedade, por aqui essas mudanças enfrentavam barreiras estruturais profundas. A escravidão, a estrutura agrária e as desigualdades sociais marcantes retardaram a disseminação de novas concepções de infância.⁵⁰ Esse atraso não foi apenas um reflexo de questões econômicas ou políticas, mas também de uma realidade cotidiana de exclusão e sofrimento que afetava diretamente as crianças.⁵¹

No contexto do Brasil colônia (1500 a 1822), a infância estava longe de ser vista como uma fase de proteção e desenvolvimento. Tudo isso se refletia no cotidiano de milhares de crianças, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade. Para a maioria das crianças, especialmente as de famílias pobres ou escravizadas, a infância se confundia com o trabalho e a violência. Seus pequenos corpos dobravam-se ao peso de exigências adultas, muitas vezes sem o amparo de direitos ou cuidados adequados.⁵² Crianças escravizadas eram vendidas como mercadorias, e suas vidas tinham valor no mercado pelo que podiam fazer. Aos doze anos, uma criança escravizada que sobrevivesse à alta mortalidade já era considerada um “investimento” amadurecido, pronta para trabalhos pesados. Essa realidade brutal revela o quanto a infância estava subordinada às necessidades econômicas e ao sistema de dominação da época.⁵³

Esse processo de adultização precoce também se manifestava simbolicamente nos nomes e papéis atribuídos às crianças. Como descreve Mary Del Priore em sua análise sobre o período:

“Por volta dos 12 anos, o adestramento que as tornava adultos estava se concluindo. Nesta idade, os meninos e as meninas começavam a trazer a profissão por sobrenome: Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama.”⁵⁴

IX A Primeira Revolução Industrial ocorreu na Inglaterra iniciando por volta de 1760 até por volta de 1850, quando se iniciou a Segunda Revolução Industrial.

Vamos refletir juntos. Que tipo de infância essa prática revela? Que marcas silenciosas, mas profundas, isso pode deixar na construção da identidade de alguém? Desde muito cedo, essas crianças aprendiam que seu valor não estava em quem *eram*, mas no que *faziam*. Que seu nome vinha depois da função. Que antes de serem vistas como pessoas, eram vistas como braços, ferramentas, força de trabalho. Naturalmente, isso traz implicações que ecoam por toda a vida. Afinal, quem pode se desenvolver de forma plena quando é reduzido a uma função?

Ao carregar o trabalho como parte do próprio nome, a criança tem sua identidade individual diluída. Deixa de ser vista como uma pessoa única e passa a ser definida por aquilo que faz. Imagine crescer acreditando que você não é nada além do que o trabalho que realiza. O impacto disso na autoestima e na forma como essa criança se verá no futuro é profundo. O valor pessoal deixa de estar em quem se é para depender exclusivamente do que se produz. O sentimento de inadequação pode ser devastador.

Outro aspecto importante é a responsabilidade prematura imposta a essas crianças. Aos 12 anos, muitas já assumiam papéis de adultos, deixando de lado algo essencial para seu desenvolvimento: o direito de ser criança. O espaço para brincar – explorar o mundo sem pressões e simplesmente existir – era substituído por obrigações e exigências próprias de um adulto. Isso gera estresse precoce, cansaço emocional e uma rigidez que pode se refletir na vida adulta, onde a espontaneidade e a criatividade ficam sufocadas pela necessidade de cumprir expectativas.

Precisamos também refletir sobre o impacto dessa prática na visão de futuro dessas crianças. Quando seu próprio nome já carrega o destino profissional que lhes foi atribuído, que espaço sobra para sonhar com algo diferente? Nesse panorama, a profissão não é uma escolha, mas um destino inevitável. Sonhar – nesse contexto – é quase um privilégio inalcançável. Sem liberdade para

explorar outros caminhos, muitas crianças crescem sem desenvolver plenamente seus talentos ou desejos pessoais, o que pode levá-las a uma vida marcada por frustrações e pela sensação constante de estarem presas a um destino imposto por “forças maiores”.

Esse tipo de marca identitária também contribui para a naturalização da exploração infantil. Se a sociedade enxerga essas crianças como pequenos adultos cujo papel é trabalhar, a exploração se torna invisível ou até mesmo legítima. Crescer acreditando que não se pode esperar mais do mundo além de trabalho árduo e submissão é uma realidade dura.

Além disso, muitas dessas crianças, ao se tornarem adultas, por nunca terem conhecido outra realidade ou sequer concebido que outras possibilidades de vivência sejam possíveis, acabam reproduzindo ciclos de exploração e desigualdade.

O que muda, então, quando saímos do passado e olhamos para as práticas atuais? Será que, mesmo com novos discursos e novas linguagens, não continuamos a impor rótulos que também reduzem as crianças àquilo que fazem ou deixam de fazer?

Estaríamos hoje repetindo os erros do passado ao rotular e limitar as crianças, apenas sob novas roupagens? Seria exagero afirmar que, atualmente, atribuímos diagnósticos com a mesma facilidade com que, antes, distribuíamos funções e rótulos sociais? Talvez sim. E, muitas vezes, fazemos isso sem o devido cuidado: sem escuta qualificada, sem formação adequada, sem preparo emocional e técnico para compreender o que está diante de nós.

Quando pais, cuidadores ou até mesmo pseudoespecialistas da área psi – e não profissionais devidamente capacitados – passam a nomear comportamentos complexos com etiquetas prontas, corre-se o risco de reduzir a criança e toda a sua riqueza subjetiva a um ou dois termos. A questão aqui não é o diagnóstico em si, mas a sua banalização. O problema surge quando o ato de

rotular substitui a escuta atenta, sensível e ética, apagando a singularidade de quem mais precisa ser compreendido.

E o que tudo isso diz sobre nós? Que tipo de infância estamos permitindo quando trocamos os antigos sobrenomes por diagnósticos apressados? Se queremos crianças livres, criativas e felizes, precisamos oferecer a elas espaço para serem quem são, longe das amarras de rótulos e destinos impostos.

Para compreender melhor como essa lógica se consolidou em nossa história, voltemos agora ao cenário do Brasil dos séculos XVII e XVIII. A educação, que poderia ter representado uma saída de uma dura realidade, era limitada e excludente. As escolas jesuíticas eram poucas e acessíveis a uma pequena elite. Para os filhos dos pobres, a educação não era prioridade. O objetivo era torná-los “cidadãos úteis” para a lavoura, perpetuando o ciclo de pobreza e exploração. Enquanto isso, os filhos da elite recebiam educação particular, reforçando o abismo entre os diferentes estratos sociais.⁵⁵

Esse cenário não era homogêneo nem isento de nuances: a história da infância no Brasil colonial carrega, de certa maneira, contradições. Se por um lado havia violência, exploração e humilhação, por outro existiam laços de ternura e cuidado. Em muitos lares, mesmo nas condições mais adversas, as crianças recebiam amor e proteção dentro do que era possível.⁵⁶ Essa dualidade nos convida a refletir sobre como uma sociedade marcada por desigualdades ainda mantinha espaços de afeto e resistência no cotidiano.

É nesse percurso, entre sombras e resistências, que podemos compreender como nossas raízes históricas continuam a moldar a forma como vemos e tratamos as crianças hoje. Ao olharmos para trás, podemos reconhecer o quanto já avançamos, mas também o quanto ainda precisamos caminhar para construir uma sociedade verdadeiramente acolhedora para todas as crianças.

2.5 ROUSSEAU E O NOVO CONCEITO DE INFÂNCIA

Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), um dos principais pensadores do Iluminismo e figura central da filosofia ocidental, provocou uma mudança profunda na forma como a infância passou a ser compreendida. Em sua obra *Emílio, ou Da Educação* (1762), ele foi um dos primeiros a reconhecer a infância como uma etapa essencial do desenvolvimento humano, dotada de características próprias e merecedora de um ambiente educacional que respeite suas singularidades.⁵⁷

Rousseau via a infância como um período dotado de potencial único e valioso, que deveria ser cultivado com base no respeito ao ritmo e às características naturais de cada idade. Para ele, a educação precisava ser ajustada a essas necessidades, reconhecendo a infância como uma etapa distinta e fundamental da existência humana.⁵⁸

Essas ideias se concretizam em seu livro *Emílio, ou Da Educação* (1762), onde afirma que as crianças têm formas próprias de pensar, sentir e agir. No livro, a infância é colocada no centro do processo educativo, em oposição às práticas punitivas e mecanizadas de sua época, que frequentemente desconsideravam a subjetividade infantil.⁵⁹ Ele defende que a infância não deve ser vista apenas como preparação para a vida adulta, mas como uma fase com valor em si mesma, que merece atenção, respeito e reconhecimento pleno de sua singularidade.

Rousseau defendia uma educação que respeite os ritmos e necessidades naturais da criança, rejeitando práticas que tentam moldá-la precocemente aos padrões adultos.⁶⁰ Para ele, a criança deve ser protegida em sua singularidade⁶¹ e encorajada a viver plenamente sua infância, sem que lhe sejam impostos comportamentos que contrariem sua natureza. Essa concepção fundamenta sua proposta de uma “educação natural”, baseada no desenvolvi-

mento espontâneo e na harmonia com as predisposições inatas da criança, livre de imposições artificiais e pressões sociais que comprometam sua essência.⁶²

Rousseau confrontou a visão dominante de sua época, que via a criança como um “adulto em miniatura” e que ignorava as particularidades de seu desenvolvimento impondo a ela expectativas próprias da vida adulta.⁶³ Em oposição a essa perspectiva, o filósofo propôs uma abordagem inovadora para a época, que reconhece a infância como um tempo singular, digno de respeito e atenção específica. Para o filósofo, a criança não é um ser inacabado, mas um sujeito completo em sua essência, em constante transformação e crescimento.⁶⁴

Ao romper com os padrões educacionais de sua época, Rousseau propôs a educação natural como uma alternativa centrada no respeito ao ritmo e às necessidades da criança.⁶⁵ Para ele, o aprendizado deveria acontecer de forma gradual, acompanhando o tempo da infância, e não antecipando etapas. Como afirma o pesquisador contemporâneo Luiz Felipe Jacques⁶⁶, “é no desenvolvimento infantil que se encontra a chave de compreensão do homem e da sociedade”.

Essas ideias, revolucionárias em seu tempo, continuam atuais: não se trata de moldar a criança para satisfazer expectativas adultas, mas de construir um percurso educativo sensível, que a prepare para a vida respeitando sua essência.⁶⁷

Rousseau também advertia sobre os riscos de uma educação rígida, capaz de sufocar a essência da criança ao impor regras e conceitos incompatíveis com sua etapa de desenvolvimento. Em contrapartida, defendia uma aprendizagem baseada na exploração, no sentir e no descobrir, em sintonia com o mundo ao redor.⁶⁸ Para ele, o conhecimento genuíno não nasce da imposição, mas do interesse espontâneo e da vivência significativa.⁶⁹

A educação natural proposta por Rousseau parte do princípio de que o aprendizado infantil deve ser conduzido gradualmente, com liberdade para que a criança explore o mundo ao seu redor.⁷⁰ Essa liberdade, no entanto, não equivale à ausência de orientação, mas sim a um cuidado atento e respeitoso, que favoreça o desenvolvimento da autonomia e das potencialidades da criança em sintonia com seu ritmo próprio.⁷¹

Essa perspectiva nos convida a refletir: como temos nos relacionado com as crianças hoje? Quantas vezes, tomados pela pressa ou por expectativas irreais, esquecemos que elas não são pequenas versões de nós, mas sujeitos únicos, com seu próprio tempo de desenvolvimento e descoberta? Rousseau nos convida a desacelerar, observar com mais atenção e redescobrir a beleza que habita a infância. Afinal, educar não é moldar a criança segundo nossas projeções, mas acompanhá-la, com respeito e paciência, em seu próprio caminho de formação e aprendizado.

É preciso, contudo, reconhecer que o modo de vida contemporâneo muitas vezes nos afasta dessa postura cuidadosa. As pressões diárias, a rotina acelerada e a lógica produtivista imposta pelos sistemas econômicos, político, educacional e cultural dificultam nossa presença plena junto às nossas crianças. Vivemos imersos em urgências e tarefas que, com frequência, nos impedem de oferecer o que elas mais necessitam: tempo, escuta, vínculo, presença. Quando isso falta, enfraquece-se a base do desenvolvimento infantil. Por isso, o chamado de Rousseau permanece urgente. Talvez seja preciso reaprender a viver, para então reaprender a educar.

As ideias de Rousseau sobre a infância provocaram – e ainda provocam – transformações profundas, influenciando não apenas a educação infantil, mas também a forma como a sociedade passou a enxergar e tratar as crianças. Sua visão representou uma ruptura com os paradigmas que, até então, submetiam a infância

às expectativas do mundo adulto, impondo às crianças padrões sobre como deveriam ser, sentir, pensar e existir. Ao valorizar a infância em seu próprio direito, Rousseau abriu caminho para uma abordagem educativa mais respeitosa, sensível às necessidades e singularidades dessa etapa da vida.

No entanto, apesar dos avanços conceituais trazidos por pensadores como ele, ainda hoje convivemos com práticas e discursos que desconsideram a complexidade da infância. No Brasil contemporâneo, persistem visões que subestimam a inteligência, as emoções e a capacidade de compreensão das crianças. Frases como “criança não entende nada” ou “é só birra, ela está manipulando” revelam ideias de senso comum que moldam, de forma nociva, a forma como nos relacionamos com elas. Nesse contexto, revisitar o pensamento de filósofos como Rousseau nos permite questionar práticas enraizadas em estigmas – como a crença de que “bater educa” ou de que “ela faz isso só para chamar atenção” – e reconhecer as crianças como sujeitos singulares, dignos de escuta, respeito e consideração.

Essa mudança de olhar sobre a infância não transforma apenas a forma como vemos as crianças, mas também nos instiga a repensar nossas relações com as outras pessoas e com a sociedade. Além disso, ao reconhecermos a complexidade e a dignidade da criança, somos levados a questionar como o poder, o afeto e o respeito são distribuídos em nossas interações cotidianas. Quando deixamos de enxergá-la apenas como alguém que precisa ser moldada ou corrigida, e passamos a acolher sua presença e compreender sua expressão, abrimos espaço para relações mais éticas, empáticas e transformadoras, inclusive com os adultos.

Esse movimento de escuta e valorização da infância já havia sido antecipado, em parte, por Rousseau, cuja concepção de educação natural continua a ecoar nas práticas e reflexões pedagógicas contemporâneas. Sua proposta reafirma a necessidade de ambientes

educativos que promovam não apenas o aprendizado, mas também o bem-estar integral da criança. Essa perspectiva ultrapassa os limites da escola e alcança o espaço familiar, onde as relações parentais desempenham papel decisivo na construção de contextos que cultivem respeito, autonomia e afeto – pilares fundamentais para um desenvolvimento saudável e equilibrado da criança.

Em uma sociedade como a brasileira, atravessada por desigualdades e exclusões, o legado de Rousseau ressalta a urgência de práticas educativas que respeitem a individualidade e a autonomia da criança. Promover uma infância mais humanizada exige que nos afastemos das imposições adultocêntricas, ou seja, de atitudes que projetam sobre a criança a lógica e os valores do mundo adulto, negligenciando suas reais necessidades, interesses e capacidades.

Essas imposições nem sempre se apresentam de forma explícita ou autoritária. Muitas vezes estão disfarçadas em gestos cotidianos, aparentemente inofensivos, mas profundamente modeladores da experiência infantil. Trata-se, em diversos casos, de ações bem-intencionadas que, sem perceber, colocam as visões e necessidades do mundo adulto acima das da criança. Pense, por exemplo, nos horários rígidos para alimentação e sono, ou na forma como controlamos o tempo de brincar, encerrando a atividade mesmo quando a criança ainda está imersa na experiência, desejando explorar por mais tempo. É claro que a rotina é essencial e necessária, mas será que estamos realmente atentos aos sinais de fome, cansaço ou interesse que elas nos mostram? Ou estamos apenas reproduzindo padrões que fazem mais sentido para os adultos do que para o corpo e a mente da criança?

Esse mesmo padrão se repete em decisões aparentemente pequenas, mas que afetam diretamente a liberdade e o entusiasmo da criança. Um exemplo frequente está na escolha das atividades extracurriculares. Muitas famílias matriculam os filhos em aulas de idiomas, esportes ou música sem sequer considerar se a criança

tem real interesse naquelas atividades. Isso pode limitar a exploração espontânea de seus próprios interesses e até desvalorizar aquilo que já faz sentido para elas, tirando o entusiasmo por aquilo que gostam e já fazem com prazer. Ao priorizarmos nossas expectativas, corremos o risco de perder a oportunidade de conhecer melhor quem a criança é e o que deseja se tornar. Não se trata, aqui, de deixar que a criança decida tudo sozinha, mas de incluir seus interesses nas decisões que dizem respeito a ela. De percebê-la e reconhecê-la com autenticidade.

Essa desconexão entre o universo adulto e o infantil também se revela na maneira como lidamos com as emoções das crianças. No calor do momento, é comum que se diga, de forma autoritária, “pare de chorar” ou “isso não é nada”; ou, mesmo que de forma doce, “Não precisa chorar, já passou”. Ao fazer isso estamos invalidando sentimentos reais e ensinando que há algo de errado em expressá-los. E se, em vez disso, acolhêssemos essas emoções com empatia, ajudando-as a nomear e compreender o que sentem? Certamente seria mais saudável, tanto para a criança quanto para o adulto.

O problema é que, frequentemente, o próprio adulto também não consegue reconhecer e validar os próprios sentimentos. Quando não somos capazes de cuidar de nossas emoções, torna-se ainda mais difícil oferecer esse cuidado ao outro. E isso, em geral, não acontece por falta de amor ou má vontade, mas porque esse adulto, quando criança, talvez não tenha sido acolhido em sua dor. Ou, se foi, talvez tenha sido de forma insuficiente, inconsistente. Não aprendeu a nomear o que sentia, nem foi ensinado a escutar o próprio mundo interno; por isso, ainda hoje, pode ter dificuldade em compreender o que se passa dentro de si e também o que se passa com a criança.

Essas dificuldades nem sempre nascem do descaso individual de pais, mães ou cuidadores, mas de uma cultura que, histori-

camente, privilegia os desejos e as necessidades dos adultos. Ao refletirmos sobre tudo isso, podemos começar a equilibrar essa dinâmica transformando essas relações em espaços de diálogo, respeito e aprendizado mútuo. Afinal, enquanto as ensinamos sobre o mundo, elas também nos ensinam a olhar para elas com mais presença, sensibilidade e humanidade.

A influência de Jean-Jacques Rousseau ultrapassou seu tempo e segue presente até hoje, moldando de forma decisiva a maneira como compreendemos a infância e os processos educativos. Suas ideias, consideradas revolucionárias, transformaram tanto o pensamento pedagógico quanto o político^X, ao destacar a infância como uma etapa única e essencial do desenvolvimento humano. Rousseau nos ensinou que as crianças não são adultos em miniatura, mas sujeitos com necessidades próprias, repletos de potencialidades, e que merecem respeito, atenção e escuta genuína.

Ao propor uma educação natural, Rousseau chamou a atenção para a importância de respeitar o ritmo e as particularidades de cada fase da infância. Essa perspectiva inovadora lançou as bases para práticas pedagógicas mais humanizadas, que enxergam a criança como protagonista de seu próprio desenvolvimento, e não apenas como alguém a ser moldado pelas expectativas dos adultos. Sua visão influenciou não apenas educadores, mas também pais, cuidadores e formuladores de políticas, incentivando também na criação de ambientes mais justos e inclusivos.

Por fim, é importante dizer, com toda a honestidade que essa conversa merece, que o fato de muitas vezes não conseguirmos agir com as crianças da forma que Rousseau propõe não significa

X A obra de Rousseau não se limitou à pedagogia. Em 'O Contrato Social', ele defendeu que a soberania reside no povo, promovendo princípios como liberdade, igualdade e participação popular, ideias que inspiraram movimentos como a Revolução Francesa. Sua concepção de infância também tem implicações políticas: ao afirmar que a criança deve ser respeitada em sua singularidade, Rousseau questiona estruturas sociais que negligenciam seus direitos. Para ele, educar não era apenas transmitir conteúdos, mas formar cidadãos livres e conscientes. Por isso, sua proposta educativa está intrinsecamente ligada a um projeto de sociedade. E é nesse sentido que sua pedagogia é também profundamente política.

que essa abordagem esteja errada ou que não funcione. Isso nos leva a pensar que talvez o problema não esteja na proposta de Rousseau, mas em nós: em nossas feridas, em nossas histórias, na forma como fomos educados, nos limites que a vida nos impôs.

Não é fácil tratar uma criança com a sensibilidade e o respeito que ela merece quando nós mesmos, tantas vezes, não fomos tratados assim na nossa própria infância. Quando nos falta acolhimento, paciência ou repertório emocional, podemos acabar repetindo padrões que, no fundo, sabemos que estão errados e que gostaríamos de transformar. E está tudo bem reconhecer isso. Não se trata de culpa, mas de consciência.

Penso que essas reflexões não são um julgamento, mas um convite à autorreflexão. Quando olhamos para nossas dificuldades com compaixão, abrimos espaço para o crescimento, o nosso e o das crianças que cuidamos. Porque cuidar da infância também pode ser um caminho de cura para os adultos que a acompanham.

2.5.1 ROUSSEAU, EMÍLIO E O SONHO DE UMA INFÂNCIA LIVRE

Imagine um mundo onde as pessoas nascem livres, puras e cheias de potencial, mas, ao longo da vida, são moldadas por estruturas que as tornam prisioneiras de valores, aparências e expectativas que as afastam de sua própria essência. Para Jean-Jacques Rousseau, essa não é apenas uma ideia hipotética. É o que ocorre em nosso mundo.

Em sua obra *Emílio*, Rousseau nos convida a refletir sobre como a sociedade moderna transforma aquilo que há de mais genuíno no ser humano em algo artificial e, muitas vezes, corrompido. Essa crítica está fundamentada em uma visão profunda da relação entre o ser humano e o mundo ao seu redor.

Sua análise, no entanto, não se limita a um diagnóstico som-

brio, mas se apoia em uma convicção central: a de que o ser humano nasce bom. Rousseau inicia *Emílio* com uma afirmação marcante: “TUDO É CERTO em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem”.⁷² Nessa frase, expressa a ideia de que a natureza humana é essencialmente boa, mas corrompida pelas estruturas sociais. Para ele, a sociedade moderna, com suas regras artificiais, hierarquias e expectativas, nos afasta da pureza original, pois cultiva a vaidade, promove a competição e nos distancia da autenticidade. A verdadeira educação, segundo Rousseau, deve preservar essa bondade natural e fortalecer nossa conexão com a natureza. Ele nos convida a refletir: como viver de acordo com nossa essência em um mundo que insiste em nos moldar segundo valores que não são verdadeiramente nossos?

É nesse ponto que *Emílio* se transforma: de uma crítica contundente à sociedade para uma proposta educativa alternativa. Rousseau acredita que a educação é a chave para proteger o indivíduo da corrupção social. No entanto, ele rejeita a educação tradicional autoritária, que molda as crianças para que se conformem às expectativas da sociedade. Pelo contrário. Como já dito anteriormente, Rousseau defende uma educação que respeite o ritmo e a natureza de cada criança.

Partindo dessa perspectiva, ele nos convida a um questionamento incômodo e necessário: estamos realmente ajudando nossos filhos a viver de forma autêntica, ou apenas os ensinando – muitas vezes obrigando – a se encaixar nos padrões artificiais da sociedade?

Para Rousseau, a verdadeira educação é aquela que preserva a curiosidade da criança, incentiva a exploração do mundo e fortalece a confiança em suas próprias experiências. Ele propõe que deixemos as crianças crescerem em harmonia com sua natureza, livres das máscaras e expectativas que a sociedade insiste em impor.

Essa liberdade, no entanto, não significa ausência de limites. Ela deve ser cuidadosamente guiada por um adulto sensível e atento, que organiza o ambiente e conduz a criança de forma indireta, respeitando seu tempo e suas possibilidades. Nesse ponto, a crítica social de Rousseau dialoga diretamente com o cotidiano. Quantas vezes uma criança não se sente pressionada a atender às expectativas dos adultos sem sequer compreender o que está acontecendo?

Frases de apelo emocional como *“se comer tudo, a mamãe vai ficar feliz”*, *“se você se comportar, o papai vai ficar orgulhoso de você”* ou *“o papai vai ficar bravo se você não obedecer”* são ditas com naturalidade, mas carregam mensagens sutis de condicionamento afetivo. Em outras situações, ouvimos expressões como *“você não quer deixar a vovó triste, quer?”* ou *“faça isso para agradar a professora”*. São pequenas frases do cotidiano, aparentemente inofensivas, que acabam transferindo à criança a responsabilidade de cuidar dos sentimentos dos adultos antes mesmo que ela seja capaz de compreender e lidar com os seus próprios.

E o que acontece quando essa criança cresce? Será que essas vivências deixam marcas? Em uma sociedade que tantas vezes valoriza mais a aparência do que a essência, não é difícil que esse adulto se perca tentando se encaixar, agradar e corresponder a padrões que nem sempre refletem seus próprios valores. Essa tensão entre o ser e o parecer, tão presente em nossos dias, já havia sido apontada por Rousseau, que nos alertava para os perigos de uma sociedade que coloca o parecer acima do ser. Ele nos convida a refletir: vivemos de acordo com aquilo que realmente somos ou seguimos tentando atender expectativas impostas desde a infância?

Sua crítica vai além da educação. Para Rousseau, a verdadeira realização não está no que a sociedade define como sucesso, mas em viver de forma autêntica e em harmonia com nossa natureza. Sua provocação nos leva a uma pergunta essencial: estamos nos

aproximando de uma vida plena ou nos afastando de quem realmente somos?

Essa reflexão se estende ao que costumamos aceitar como “natural”. Muito do que consideramos natural na sociedade moderna é, na verdade, construção histórica. Propriedade privada, desigualdade e hierarquias sociais não fazem parte de nossa essência, mas foram criadas e moldadas ao longo do tempo. Esses temas aparecem com mais profundidade em obras como *Do Contrato Social* e o *Discurso sobre a Origem da Desigualdade*. Em *Emílio*, essa crítica assume uma forma mais simbólica e pedagógica: Rousseau sugere que devemos buscar um retorno à simplicidade e ao que há de genuíno em nós.

Esse retorno não significa rejeitar completamente a vida em sociedade, mas encontrar uma maneira de vivê-la com autenticidade e consciência. Trata-se de escolher, com liberdade, o que desejamos carregar e abandonar o que é apenas um peso imposto por convenções artificiais. Rousseau nos inspira a perguntar: o que é realmente importante para mim? E, talvez ainda mais necessário: que peso tenho carregado apenas por nunca ter aprendido a questionar?

Rousseau não oferece respostas fáceis. Ele nos desafia a olhar para dentro de nós mesmos, a questionar o mundo ao nosso redor e a imaginar como seria uma vida mais alinhada com quem realmente somos. Em um tempo que frequentemente nos exige sermos mais rápidos, mais produtivos, mais “adequados”, suas palavras em *Emílio* nos convidam a desacelerar, a respirar profundamente e, com calma, nos reconectar com aquilo que verdadeiramente importa.

Então, que tal refletirmos juntos? Será que estamos vivendo uma vida que nos aproxima da nossa essência, ou apenas tentando nos encaixar em um molde que não foi feito para nós? A crítica

de Rousseau à sociedade moderna não é apenas um julgamento. É um convite para sermos mais humanos, mais autênticos e, acima de tudo, mais gentis conosco mesmos e com o mundo à nossa volta, especialmente com as crianças.

Assim, *Emílio* nos mostra que a crítica de Rousseau à sociedade moderna não se limita à infância ou à educação. Ela faz parte de um movimento maior de questionamento das tradições, da autoridade e da própria estrutura social.^{XI} Esse movimento, conhecido como Iluminismo, influenciou profundamente o pensamento ocidental. Rousseau, embora fizesse parte do Iluminismo, manteve-se como uma figura singular: valorizava não apenas a razão, mas também a sensibilidade, a liberdade interior e a natureza.

2.6 O ILUMINISMO

O Iluminismo, também conhecido como Século das Luzes, foi um movimento cultural, intelectual e filosófico que se desenvolveu na Europa ao longo do século XVIII.⁷³ Caracterizou-se pela busca do progresso e pela valorização da razão como instrumento capaz de iluminar o conhecimento humano e transformar a sociedade.⁷⁴ A historiadora Dorinda Outram, professora da Universidade de Harvard, destaca que o Iluminismo deve ser compreendido como um conjunto de debates e processos interligados, muitas vezes conflituosos, em vez de uma entidade uniforme ou unificada.⁷⁵

Uma das principais características do Iluminismo era a centralidade da razão, vista como essencial para superar preconceitos,

XI O termo “estrutura social” refere-se ao conjunto de normas, instituições, papéis sociais e relações que organizam a vida em sociedade. Essa estrutura determina, muitas vezes de forma implícita, como as pessoas vivem, se relacionam, trabalham, aprendem e exercem poder. Em uma perspectiva crítica, como a de Rousseau, questionar a estrutura social é questionar os alicerces que sustentam desigualdades, hierarquias e formas de dominação que se apresentam como naturais, mas que foram historicamente construídas.

dogmas e tradições.⁷⁶ Para pensadores como Immanuel Kant, o lema *Sapere aude* (“Ouse saber”) sintetiza o espírito iluminista ao enfatizar a autonomia da razão como caminho para a libertação humana. O Iluminismo representa, segundo Kant, “a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado”, por meio do uso da razão sem a tutela de outros.⁷⁷

Essa valorização da razão se expressava, por exemplo, na defesa da liberdade de pensamento, no combate à autoridade arbitrária de reis e instituições religiosas, e na promoção da **educação como instrumento de transformação social**.⁷⁸ O chamado “século das Luzes” trouxe consigo uma profunda confiança no poder racional do ser humano para construir uma sociedade mais justa, livre dos grilhões da superstição, do dogmatismo e da opressão.⁷⁹ Nesse contexto, a educação deixou de ser vista apenas como um meio de instrução e passou a ser compreendida como um processo formativo capaz de desenvolver cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seu papel social.

Nesse período, à educação foi atribuído o papel de “construir em cada homem a consciência do cidadão e promover uma emancipação que tende a tornar-se universal, libertando os homens de preconceitos, tradições acríticas, fés impostas e crenças irracionais”.⁸⁰ Esse ideal não se restringia apenas ao discurso; foi colocado em prática por meio de reformas educacionais que buscavam democratizar o conhecimento e torná-lo acessível a um número cada vez maior de pessoas.⁸¹

O Iluminismo não foi apenas um movimento filosófico abstrato. Ele se manifestava de forma concreta nas ruas, nos debates acalorados em instituições como academias e sociedades de aprendizado, nos livros que circulavam clandestinamente e nos salões onde ideias ousadas desafiavam o *status quo*.⁸² Era um tempo em que o conhecimento era visto como uma força libertadora, uma luz capaz de dissipar as sombras da ignorância e da tirania.

Como destaca Tzvetan Todorov, filósofo e historiador das ideias, os promotores desse novo pensamento “queriam levar luzes a todos, pois estavam convencidos de que serviriam ao bem de todos: o conhecimento é libertador”.⁸³

Mas essa luta pela emancipação também envolvia riscos. Ao desafiar as autoridades estabelecidas, tanto religiosas quanto políticas, os iluministas se expunham a perseguições e à censura. Ainda assim, sua coragem em questionar e pensar de forma independente tornou-se um dos maiores legados desse período. A ideia de que cada indivíduo poderia, e deveria, buscar seu próprio caminho, guiado pela razão e pela experiência, plantou as sementes de muitas das liberdades que hoje consideramos fundamentais, como a liberdade de pensamento, religiosa, política, de imprensa, entre outras.⁸⁴

Contudo, a capacidade de pensar por si mesmo, quando não acompanhada de rigor e fundamentação científica, pode facilmente seguir por caminhos perigosos.

Vivemos hoje uma era marcada pelo excesso de informação, que nem sempre se traduz em conhecimento. O pensamento crítico mal orientado pode alimentar novas formas de obscurantismo. Um exemplo emblemático é o movimento terraplanista, que nega evidências científicas básicas. Seus adeptos acreditam exercer um pensamento “livre” e “autônomo”, mas estão, na verdade, aprisionados em bolhas de desinformação.

Na área da psicologia, esse fenômeno se revela na crescente adesão a práticas que carecem de respaldo científico e não são reconhecidas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) como legítimas no cuidado da saúde mental e do desenvolvimento infantil. A constelação familiar, por exemplo, tem sido amplamente divulgada como método terapêutico, embora não possua reconhecimento oficial do CFP como prática da Psicologia. O uso dessas abordagens, sem respaldo científico e fora dos parâmetros

éticos da profissão, pode não apenas comprometer o cuidado adequado, mas também aprofundar o sofrimento de pessoas em situação de vulnerabilidade, especialmente crianças e famílias que buscam acolhimento e orientação mas acabam expostas a interpretações equivocadas, culpabilizações indevidas ou intervenções potencialmente danosas.

Da mesma forma, observa-se o uso indiscriminado de rótulos e diagnósticos infundados, uma tendência agravada pelos chamados “modismos diagnósticos”, que ignoram critérios técnicos e rotulam crianças como hiperativas ou autistas sem uma avaliação criteriosa realizada por profissionais qualificados.

Em paralelo, cresce o fenômeno das chamadas “pessoas que se acham especialistas”. São indivíduos que opinam com convicção sobre temas complexos como economia, medicina, psicologia, pedagogia ou política, sem qualquer preparo técnico ou base sólida de conhecimento. Em um mundo digital inundado de dados, confundem o acesso à informação (ou à desinformação) com o domínio real do saber. Essa superficialidade, muitas vezes travestida de discurso legítimo, contribui para a propagação de *fake news* e para a construção de “verdades” alternativas. Tal cenário compromete a confiança pública nas instituições e fragiliza os vínculos sociais, afetando não apenas a convivência coletiva, mas também o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças.⁸⁵ A disseminação de discursos antivacina, por exemplo, coloca em risco a saúde pública e amplia a vulnerabilidade infantil frente a doenças evitáveis, uma das faces mais alarmantes dessa desinformação.

No campo do desenvolvimento infantil, os impactos são igualmente profundos. Pais e cuidadores que se baseiam em conselhos superficiais ou pseudocientíficos para orientar a educação dos filhos podem adotar práticas inadequadas – como métodos punitivos disfarçados de disciplina “eficaz” ou técnicas de estimulação precoce que, longe de ajudar, geram estresse e comprometem o desenvol-

vimento natural da criança. A ausência de referências confiáveis cria ambientes instáveis, nos quais regras e expectativas mudam constantemente, dificultando a construção de vínculos seguros, de confiança emocional e de pensamento crítico. Esse panorama exige uma reflexão urgente sobre nossa responsabilidade coletiva: proteger o conhecimento científico, combater a desinformação e promover contextos verdadeiramente seguros, éticos e saudáveis para o pleno desenvolvimento das novas gerações.

Mas por que tantas pessoas, mesmo bem-intencionadas, acabam adotando práticas inadequadas? Por que acreditam sinceramente que estão fazendo o melhor – inclusive pelas crianças – mesmo quando reproduzem discursos ou métodos prejudiciais? Para responder a essas perguntas, é preciso voltar o olhar para os mecanismos psicológicos que moldam nossas decisões, crenças e resistências. Um desses mecanismos é a **Teoria da Dissonância Cognitiva**, formulada por Leon Festinger, que nos ajuda a compreender esse fenômeno.

Trata-se de um processo psíquico comum, que afeta a forma como lidamos com contradições entre o que acreditamos e o que vivenciamos. A dissonância cognitiva ocorre quando uma pessoa se depara com informações ou situações que contradizem suas crenças ou valores. Esse estado gera desconforto psicológico, e a necessidade de reduzir este desconforto pode levar a pessoa a adotar estratégias como a rejeição da nova informação, a racionalização – ou seja, o ajuste da interpretação da realidade para manter a consistência interna –, ou ainda a busca de apoio social, recorrendo a pessoas que compartilham das mesmas ideias para reforçar suas convicções.⁸⁶

No contexto da pós-verdade^{XII}, a dissonância cognitiva torna-se

XII A pós-verdade é um conceito que descreve um cenário em que os fatos objetivos e concretos têm menos influência na formação da opinião pública do que os sentimentos e crenças pessoais. Em vez de se perguntar “isso é verdade?”, muitas pessoas acabam se perguntando, muitas vezes sem sequer perceber: “isso combina com o que eu já

especialmente relevante. Como destacado por Barbara Coelho Neves e Renan Pereira Oliveira, as pessoas tendem a buscar informações que confirmem suas crenças prévias, rejeitando dados que possam gerar desconforto ou questionar suas convicções.⁸⁷ Isso gera bolhas de informação, nas quais a verdade objetiva perde espaço para narrativas que apelam às emoções e às crenças pessoais. Afinal:

“Já é de longa data que os seres humanos se sentem mais confortáveis quando entram em contato com informações que corroboram suas visões de mundo do que outras dissonantes, capazes de confrontar suas percepções e seus entendimento da realidade.”⁸⁸

Atualmente, as redes sociais não apenas facilitam o acesso à informação, mas também influenciam diretamente a forma como confirmamos nossas crenças e evitamos o confronto com ideias divergentes. Nesse contexto, observa-se um fenômeno preocupante: as grandes empresas de tecnologia, cientes desse mecanismo, utilizam algoritmos preditivos – sistemas capazes de analisar padrões de comportamento e prever preferências futuras – para entregar conteúdos alinhados aos interesses dos usuários, evitando o desconforto gerado pela dissonância cognitiva.

Essa estratégia visa maximizar o tempo de permanência nas

acredito?”. Ou seja, o que a pessoa sente ou acredita passa a ter mais peso do que o que realmente aconteceu ou pode ser comprovado. Essa ideia ganhou força principalmente após eventos como o Brexit e a eleição de Donald Trump em 2016, quando muitas informações falsas ou distorcidas circularam amplamente, influenciando decisões políticas e sociais. A pós-verdade não é exatamente uma mentira, mas uma preferência por versões dos fatos que soam mais agradáveis ou coerentes com aquilo que já se pensa, mesmo que essas versões não sejam verdadeiras. É como quando alguém compartilha uma notícia falsa nas redes sociais porque ela reforça uma opinião pré-existente, mesmo que os dados sejam claramente incorretos. Ou quando uma pesquisa científica é desacreditada porque “parece exagerada” ou “não bate com o que eu vejo no meu dia a dia”. Algumas características desse fenômeno são o apelo emocional forte, a relativização dos fatos, a amplificação pelas redes sociais e o chamado “viés de confirmação” que é a tendência de buscar e valorizar apenas informações que confirmem nossas crenças. Em tempos de pós-verdade, o que “parece verdadeiro” muitas vezes se sobrepõe ao que é verdadeiro.

plataformas, garantindo lucros crescentes por meio da publicidade direcionada.⁸⁹ Cria-se, assim, um ciclo de retroalimentação silencioso, porém poderoso: quanto mais consumimos conteúdos que nos agradam ou que confirmam o que já acreditamos, mais os algoritmos reforçam essa lógica, e menos contato temos com visões diferentes das nossas. Aos poucos, vamos nos fechando em bolhas invisíveis, onde tudo parece óbvio, tudo parece certo – e quem pensa diferente passa a parecer equivocado, desinformado ou fora da realidade.

Embora comum, esse fenômeno é sutil e muitas vezes imperceptível. E é justamente aí que reside o perigo: não se trata apenas de preferência, mas de um isolamento cognitivo que limita nosso olhar sobre o mundo, enfraquece o diálogo e nos afasta de experiências que poderiam ampliar nossa compreensão da vida. Em vez de expandirmos nosso repertório, estreitamos o caminho. E tudo isso quase sem perceber, apenas seguindo o fluxo do que nos é servido como “o que combina com você”.

É importante dizer: isso não é culpa individual. Trata-se do resultado de uma engrenagem maior, desenhada para capturar nossa atenção e não para promover reflexão ou diversidade de pensamento. É justamente dentro desse ambiente, marcado por manipulações sutis e pela valorização excessiva de crenças pessoais, que o conceito de pós-verdade ganha força.

O termo *pós-verdade* ganhou notoriedade em 2016, quando foi eleito “palavra do ano” pelo Dicionário Oxford. A pós-verdade é caracterizada pelo “uso sistemático de informações enganosas, distorcidas ou falsas para moldar a opinião pública”,⁹⁰ referindo-se a contextos em que fatos objetivos exercem menos influência na formação de opiniões do que apelos emocionais e crenças pessoais.⁹¹ Esse fenômeno é intensificado pelo ambiente digital, onde a disseminação de informações falsas ocorre em alta velocidade e com grande alcance.⁹²

Essa dinâmica não apenas compromete o debate público, como também fragiliza os pilares da democracia e alimenta discursos manipuladores e autoritários. O jornalista e jurista espanhol José Antonio Zarzalejos, ao refletir sobre os efeitos sociais da pós-verdade, alerta:

*“A pós-verdade consiste na relativização da verdade, na banalização da objetividade dos dados e na supremacia do discurso emocional. [...] A confusão sobre a realidade, a gestão de manobras conspiratórias para incitar receios ou hostilidades sociais são instrumentos de persuasão das massas que remontam à antiguidade, mas que no século XX causaram os piores desastres, sendo, dois deles, autênticas falhas na história da humanidade: o nazismo e o estalinismo.”*⁹³

As consequências da pós-verdade para a saúde psíquica das crianças são profundas. A exposição constante a informações distorcidas pode gerar ansiedade, insegurança e dificuldade em distinguir o real do fictício.⁹⁴ Além disso, crescer em um ambiente onde a verdade parece ser algo instável pode comprometer o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de análise. Cognitivamente, o excesso de desinformação sobrecarrega a mente infantil, dificultando a construção de uma base sólida de conhecimento. No campo afetivo, a desconfiança alimentada por esse ambiente fragiliza os vínculos entre crianças e adultos, comprometendo a formação de relações seguras e estáveis.

Em tempos de pós-verdade, o papel de pais e cuidadores torna-se ainda mais crucial. É essencial ensinar às crianças a importância de verificar informações, fazer perguntas e desenvolver uma postura crítica diante do que veem e ouvem. Promover a literacia informacional^{XIII} desde cedo é uma estratégia fundamental

XIII A literacia informacional, também chamada de alfabetização informacional, é definida como a habilidade de reconhecer quando a informação é necessária, bem como localizar, avaliar e utilizá-la de forma eficaz.⁹⁵ Trata-se de uma competência essencial na

para capacitá-las a navegar nesse mar de desinformação.

Além disso, é fundamental que os adultos reconheçam seus próprios vieses e estejam dispostos a questionar suas certezas. Ao modelarem uma postura aberta e curiosa diante do conhecimento, pais e cuidadores ensinam às crianças que a busca pela verdade é um processo contínuo, repleto de nuances, revisões e aprendizados.

Esse exemplo cotidiano de abertura ao conhecimento não é apenas uma prática educativa: é um antídoto contra os efeitos corrosivos da desinformação. Vivemos tempos desafiadores, em que a verdade parece cada vez mais fragmentada e submetida a interpretações subjetivas. Compreender a dinâmica da dissonância cognitiva e da pós-verdade é essencial para construirmos uma sociedade mais crítica e bem informada. Mais do que nunca, é preciso educar para a verdade e proteger as crianças dos impactos da desinformação, garantindo a elas um desenvolvimento íntegro, ético e saudável.

Nesse cenário, revisitar alguns dos ideais defendidos durante o Iluminismo pode ser especialmente inspirador. Tal como naquele momento de intensa valorização do pensamento crítico, é preciso estimular na criança, desde cedo, a autonomia intelectual sempre aliada à responsabilidade, à escuta ativa e ao compromisso com as evidências e com o método científico.

Cultivar o pensamento crítico não significa rejeitar o saber acumulado pela humanidade, mas sim dialogar com ele, questioná-lo com base em argumentos sólidos e reconhecer os próprios limites. É justamente nesse equilíbrio entre liberdade intelectual e humildade crítica que se constrói uma verdadeira emancipação.

sociedade contemporânea, marcada pelo excesso de dados e pela rápida circulação de informações digitais. Segundo a UNESCO⁹⁶, essa literacia envolve a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes no trato com o universo informacional, incluindo leitura crítica, organização e uso consciente da informação. Mais do que saber operar ferramentas tecnológicas, trata-se de desenvolver pensamento crítico frente à avalanche informacional, capacitando o indivíduo a discernir conteúdos relevantes e confiáveis, o que é especialmente vital diante da proliferação de fake news e desinformação. Nesse contexto, a literacia informacional configura-se como uma habilidade indispensável não apenas na educação, mas também na formação cidadã e no exercício ético da vida profissional.⁹⁷

Esse projeto de emancipação esteve, aliás, no centro do Iluminismo, especialmente na forma como se concebia a educação: não como mera transmissão de informações técnicas ou científicas, mas como um instrumento de transformação social. Tratava-se de formar sujeitos autônomos, capazes de pensar criticamente e de atuar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.⁹⁸ Foi com esse espírito que a escola passou a ser entendida como “um lugar de propagação das Luzes, aberta a todos”⁹⁹, destinada não apenas à alfabetização, mas à formação de cidadãos conscientes, engajados e politicamente ativos.¹⁰⁰

Esses ideais de autonomia e razão crítica ultrapassaram os muros da escola e influenciaram eventos históricos e transformações institucionais que moldaram o mundo ocidental. A Declaração de Independência dos Estados Unidos, com sua defesa dos direitos inalienáveis à “vida, liberdade e busca da felicidade”, e a Revolução Francesa, que consagrou os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, são marcos emblemáticos desse impulso emancipatório.¹⁰¹

O Iluminismo também fomentou o surgimento de academias científicas e sociedades literárias, que ampliaram o acesso ao conhecimento e permitiram que indivíduos antes marginalizados participassem mais ativamente do progresso intelectual e social. Entre os principais pensadores desse período, Immanuel Kant destacou-se ao definir o Iluminismo como um processo de amadurecimento intelectual, no qual o ser humano é chamado a sair de sua condição de dependência e a fazer uso autônomo da razão. No entanto, o próprio Kant advertia sobre os riscos de uma razão levada ao extremo, capaz de desestabilizar estruturas fundamentais da época, como a autoridade religiosa, os regimes absolutistas e as hierarquias tradicionais.¹⁰² Para ele, embora a razão fosse um instrumento de emancipação, sua aplicação irrestrita poderia conduzir ao colapso de instituições que, apesar de problemáticas, ainda sustentavam a coesão social.¹⁰³ Esse paradoxo revela as tensões internas do Ilumi-

nismo, que, longe de ser um movimento unívoco, foi atravessado por contradições, ambivalências e disputas conceituais.

Ainda assim, apesar de seus dilemas e disputas internas, o Iluminismo consolidou valores fundamentais que moldaram profundamente o mundo moderno. Entre seus pilares mais influentes estavam a ciência e a educação, que assumiram papéis centrais na reconfiguração do pensamento ocidental, impulsionadas por figuras como Isaac Newton. A confiança nas leis da natureza e na capacidade da razão humana fez emergir a ideia de que também seria possível organizar a sociedade segundo princípios racionais, o que estimulou novas concepções sobre governança, economia e justiça.¹⁰⁴

No entanto, é importante lembrar que o Iluminismo não foi um fenômeno homogêneo, nem tampouco restrito à França, como muitas vezes se pressupõe. Suas ideias assumiram formas diversas, moldadas por variações culturais, sociais e, em certos casos, religiosas.¹⁰⁵ Na Alemanha, por exemplo, o movimento iluminista seguiu um percurso distinto, menos voltado à contestação direta do poder e mais dedicado à construção de uma administração pública racional e eficiente. Partia-se da premissa de que o Estado deveria atuar como gestor atento ao bem-estar coletivo, uma proposta significativamente diferente daquela desenvolvida no contexto francês, marcado por duras críticas ao absolutismo e à autoridade da Igreja Católica.¹⁰⁶

Já na Grã-Bretanha, o cenário era outro. O Iluminismo floresceu em uma sociedade com altos índices de alfabetização e marcada pela ascensão de uma classe média composta por comerciantes e profissionais liberais. Nesse contexto, proliferaram clubes e sociedades científicas que funcionavam como verdadeiros pontos de encontro para o debate público e a circulação de saberes. Ao contrário da França, onde o ambiente intelectual era mais restrito, os espaços britânicos incentivavam uma participação mais ampla, promovendo o intercâmbio entre diferentes estratos sociais. Além

disso, o pensamento britânico assumia um tom mais pragmático e orientado para soluções concretas, em contraste com a filosofia francesa, frequentemente mais abstrata e revolucionária.¹⁰⁷

Essas diferenças evidenciam que o Iluminismo, como já dito, esteve longe de ser um movimento único ou homogêneo. Pelo contrário, assumiu múltiplas formas, moldadas pelas especificidades culturais, sociais e históricas de cada região. Refletir sobre essas variações nos permite compreender com mais profundidade como ideias tidas como universais se adaptam e ganham novos significados conforme o contexto em que são elaboradas e aplicadas.

Entre os pensadores iluministas mais influentes estão John Locke, que formulou a teoria dos direitos naturais^{XIV} e do contratualismo^{XV}; Voltaire, defensor da liberdade de expressão e da tolerância religiosa; Rousseau, crítico da civilização por acreditar que ela corrompia a bondade inata do ser humano; e Montesquieu, por sua vez, desenvolveu a teoria da separação dos poderes – executivo, legislativo e judiciário – que deveriam funcionar de forma autônoma e equilibrada. O objetivo era descentralizar o poder, evitando sua concentração em uma única instância e prevenindo os abusos característicos dos regimes absolutistas; Kant, por fim, sintetizou os dilemas do Iluminismo ao afirmar que a liberdade seria um ideal a ser alcançado por meio do uso pleno da razão.¹⁰⁸

O Iluminismo teve um impacto que ultrapassou fronteiras

XIV Direitos considerados universais, inalienáveis e próprios de todos os seres humanos, independentemente de leis, governos ou convenções sociais. Derivam da própria natureza humana e existem pelo simples fato de alguém ser uma pessoa. São fundamentados na razão e na dignidade, e costumam incluir o direito à vida, à liberdade e à propriedade.¹⁰⁹

XV Teoria filosófica e política que explica a origem e a legitimidade do poder político e das instituições sociais com base em um “contrato social”. Esse contrato seria uma espécie de acordo simbólico feito entre os indivíduos da sociedade, em que todos concordam em seguir certas regras para garantir segurança, justiça e organização na convivência coletiva. Para isso, cada pessoa abre mão de parte de sua liberdade individual em favor do bem comum. Essa ideia foi essencial para o surgimento da democracia moderna, dos direitos humanos e do princípio da soberania popular, influenciando momentos históricos como a Revolução Francesa e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.¹¹⁰

e dialogou com os processos de globalização que já estavam em curso, como a circulação de ideias, mercadorias e pessoas entre diferentes partes do mundo. Instituições como bibliotecas, clubes filosóficos e até mesmo as lojas maçônicas desempenharam um papel importante na difusão dessas novas ideias, promovendo encontros e debates sobre ciência, política e moral. Além disso, o avanço da imprensa – com a publicação de livros, jornais e panfletos – tornou o conhecimento mais acessível do que nunca.

No entanto, esse acesso não era igual para todos. Em geral, as discussões iluministas permaneciam restritas aos centros urbanos, a pessoas alfabetizadas e com recursos para frequentar esses espaços. As populações rurais, pobres e excluídas socialmente ficavam, na maioria das vezes, à margem desses debates e transformações.¹¹¹

É importante lembrar que o Iluminismo também foi alvo de críticas, especialmente no século XX. Filósofos como Adorno e Horkheimer questionaram o legado do movimento ao afirmar que o uso exagerado da razão – quando desvinculado da ética – poderia levar a formas de dominação e desumanização. Para eles, a razão que deveria libertar os indivíduos acabou sendo usada como instrumento de controle, contribuindo para tragédias como o Holocausto e outros exemplos de **racionalidade instrumental**^{XVI}, em que a razão e a ciência são aplicadas para manipular ou explorar pessoas de forma desumanizadora.¹¹²

O Iluminismo não deve ser lembrado apenas como uma era de progresso, mas como um período de intensos debates e reflexões que ajudaram a moldar os ideais democráticos, os direitos humanos e a ciência moderna. Ao reconhecermos tanto suas contribuições quanto suas limitações, conseguimos compreender

XVI Uso da razão e da ciência para controlar, manipular ou explorar pessoas e recursos de maneira desumanizadora. Nesse tipo de racionalidade, os indivíduos deixam de ser reconhecidos como sujeitos com dignidade própria e passam a ser tratados apenas como meios para atingir certos objetivos. Exemplos disso incluem o Holocausto, a colonização e a escravidão, a exploração dos trabalhadores na Revolução Industrial e, mais recentemente, as práticas de vigilância e controle por meio da tecnologia.¹¹³

com mais clareza as bases sobre as quais nossas sociedades foram construídas e os desafios que ainda persistem.

Mas compreender essas bases históricas não é suficiente para que avancemos como pais, mães e cuidadores. É preciso encarar as incoerências entre os valores que herdamos e a realidade que continuamos a construir. Ao revisitarmos o Iluminismo e refletirmos sobre suas implicações para a infância, não estamos apenas falando de um período de grandes avanços intelectuais, científicos e sociais; estamos, sobretudo, diante de uma provocação profundamente incômoda sobre o estado atual da nossa sociedade.

O Iluminismo defendeu princípios como a razão, a liberdade individual e os direitos humanos universais. Mas, se esses valores nos acompanham há séculos, por que ainda toleramos – ou reproduzimos – atitudes mergulhadas na mais profunda escuridão? Por que seguimos assistindo a formas de violência física, emocional e psicológica contra os mais vulneráveis? Essas práticas não são apenas ecos de um passado distante; são sintomas de uma crise ética profunda e de uma resistência cultural em viver os ideais que admiramos na teoria, mas frequentemente negligenciamos na prática.

Essa distância entre discurso e prática revela algo ainda mais desconfortável. Quando olhamos criticamente para a herança iluminista, percebemos um descompasso profundo entre os ideais filosóficos que exaltam a liberdade e o respeito, e a realidade cotidiana de milhões de crianças hoje. Herdamos um pensamento que valoriza a autonomia, a razão e o diálogo como pilares das relações humanas.

No entanto, ainda estamos longe de incorporar esses princípios na educação infantil. Com frequência, tratamos as crianças como seres incapazes de exercer autonomia, recorrendo a métodos autoritários, coercitivos ou até violentos – muitas vezes disfarçados de disciplina ou cuidado – como castigos físicos, ameaças emocionais ou a imposição de regras sem escuta ou negociação.

Práticas que, em vez de promoverem o pensamento crítico e o desenvolvimento ético, ensinam o medo, a obediência cega e a submissão. Ao mesmo tempo em que celebramos ideais de liberdade e razão, reproduzimos – muitas vezes sem perceber – modelos de controle e silenciamento. Essa contradição escancara o quanto ainda precisamos revisar não apenas nossos métodos, mas também nossas crenças mais profundas sobre o que significa educar, cuidar e formar sujeitos livres.

Não se trata apenas de casos isolados. Esse contraste entre os ideais iluministas e nossas práticas atuais não deve ser interpretado apenas como uma falha individual, mas também como um problema estrutural e cultural profundamente enraizado. Ainda vivemos em uma sociedade que tolera e reproduz crenças como “uma palmada educa” ou “sofrimento forma o caráter”. São resquícios sombrios de um tempo anterior ao próprio Iluminismo – heranças da mentalidade medieval – que continuam a serem passadas de geração em geração, sustentadas por um senso comum resistente à crítica e à reflexão.

Diante disso, é fundamental e urgente lançar um novo olhar sobre essas contradições e *iluminar* as sombras que ainda insistem em permanecer. Não se trata de apontar culpados, mas de compreender como chegamos até aqui. É um convite à reflexão sobre por que, apesar de tanto progresso científico e filosófico, muitos pais, mães e cuidadores ainda se apoiam em práticas que ferem a dignidade e os direitos fundamentais das crianças. Essa é uma tarefa difícil, e por vezes dolorosa, mas absolutamente necessária. Exige de nós uma honesta autocrítica, individual e coletiva.

Tudo isso nos conduz a uma importante conclusão: educar e cuidar de uma criança não deveria ser visto como uma tarefa comum, mas como uma das experiências mais importantes, nobres e profundamente humanizadoras da vida adulta. Paradoxalmente, é justamente nesse campo que muitas vezes revelamos nossa

maior dificuldade em aplicar os valores que a civilização levou séculos para construir. Ainda carregamos dentro de nós práticas herdadas de uma cultura autoritária e punitiva, que vê a criança não como sujeito de direitos, mas como alguém que precisa ser moldado, muitas vezes pela força, pela ameaça ou pelo medo.

Mas essa realidade pode – e precisa – ser transformada. Honrar o legado do Iluminismo exige mais do que conhecer seus valores; é necessário vivê-los com coragem e consistência. A verdadeira iluminação não acontece apenas quando acumulamos saberes, mas quando permitimos que eles nos transformem profundamente e verdadeiramente. E isso exige bravura, coragem de questionar tradições familiares, romper com práticas culturais arraigadas e admitir falhas e reconhecer que podemos fazer melhor.

Esse movimento de mudança não é apenas individual. Trata-se também de um convite à humildade e à ação coletiva. Sozinhos é difícil transformar estruturas sociais. Mas juntos, em uma postura crítica, honesta e comprometida, somos capazes de construir uma sociedade mais empática e respeitosa para nós e para nossas crianças.

Que o Iluminismo nos sirva, enfim, não apenas como uma referência filosófica distante, mas como uma inspiração viva, em que cuidar das nossas crianças seja, verdadeiramente, um ato de amor, respeito e dignidade. Um gesto profundamente transformador, essencial para o presente e determinante para o futuro de todos nós.

REFERÊNCIAS DO CAPÍTULO

1. Rousseau, 1762, p. 75.
2. Ariès, 1981, p. 170.
3. Ariès, 1981, pp. 232, 233, 276; Priore, 2000, seção “Tempo de Brincar... Tempo de Aprender”.
4. Tomás, 2001, como citado em Bezerra Lins et al., 2014, p. 128; Ariès & Chartier, 2009, p. 311; Ariès, 1981, p. 225.
5. Kristeller, 1961, pp. 92, 100, 124; Campbell, 2019, pp. 11, 36, 347.
6. Kristeller, 1961, p. 20; Burke, 2003, pp. 36 e 37; Delumeau, 1984, como citado em Boto, 2009, pp. 122 e 123; Ariès, 1981, p. 65.
7. Boto, 2009, pp. 127 e 130; Erasmo, pp. 22 e 37, como citado em Boto, 2009, p. 127.
8. 2009.
9. Boto, 2009, p. 135.
10. Delumeau, p. 23, como citado em Boto, 2009, pp. 122 e 123.
11. 2019.
12. Campbell, 2019, pp. 33 e 34.
13. Campbell, 2019, pp. 11, 12, 34, 37.
14. Burke, 2010, p. 78; Campbell, 2019, p. 11; Kristeller, 1961, pp. 9, 10, 124, 125.
15. Boto, 2009, pp. 123, 128, 132.
16. Erasmo, s/d, como citado em Boto, 2009, p. 129.
17. Erasmo, s/d, p. 87, como citado em Boto, 2009, p. 129.
18. Boto, 2009, p. 123.
19. Boto, 2009, pp. 128, 129, 131.
20. Boto, 2009, pp. 128, 129, 130, 131.
21. Boto, 2009, pp. 128, 129, 130, 131.
22. Boto, 2009, pp. 128, 129, 130, 131.
23. 2010.
24. Burke, 2010, pp. 9 e 10.
25. Burke, 2003, p. 36.
26. Burke, 2003, pp. 35 e 36.
27. Burke, 2003, pp. 36, 37, 38.
28. Gombrich, 2006, p. 244.
29. Gombrich, 2006, pp. 209, 217, 224, 258.
30. Burke, 2010, pp. 24, 30, 76.

31. Boas, 1962, p. 18.
32. Burke, 2010, p. 28.
33. Burke, 2010, p. 25.
34. Liberal e Matoso, 2013, como citado em Campos et al., 2020, p. 429; Campos et al., 2020, pp. 429, 432, 433; Compayré, 1908, como citado em Theobaldo, 2008, p. 13.
35. Compayré, 1908, como citado em Theobaldo, 2008, p. 13; Theobaldo, 2008, pp. 85 e 270.
36. Theobaldo, 2008, pp. 24, 58, 89, 270.
37. Theobaldo, 2008, p. 83.
38. Theobaldo, 2008, p. 98; Montaigne, 2001, como citado em Theobaldo, 2008, p. 128; Montaigne, 2002, como citado em Theobaldo, 2008, pp. 46, 109.
39. Theobaldo, 2008, p. 83.
40. Theobaldo, 2008, pp. 54 e 85; Montaigne, 2002, como citado em Theobaldo, 2008, p. 43.
41. Theobaldo, 2008, pp. 13, 14, 83, 270.
42. 2003.
43. Burke, 2003, pp. 26 e 47.
44. Burke, 2003, pp. 76 e 84.
45. Burke, 2003, p. 84.
46. Ariès, 1981, p. 270.
47. Ariès, 1981, pp. 270 e 277.
48. Stone, 1977, p. 655.
49. Stone, 1977, p. 655.
50. Priore, 2000, Seções “Apresentação”; “O Cotidiano da Criança Livre no Brasil entre a Colônia e o Império”.
51. Priore, 2000, Seção “Apresentação”.
52. Priore, 2000, Seções “Apresentação”; “Os Filhos Ilegítimos”; “Crianças Escravas, Crianças dos Escravos”.
53. Priore, 2000, Seções “Apresentação”; “Os Adestramentos”; “Crianças Escravas, Crianças dos Escravos”.
54. Priore, 2000, Seção “Os Adestramentos”.
55. Priore, 2000, Seções “Apresentação”; “Tempo de Brincar... Tempo de Aprender”.
56. Priore, 2000, Seções “Apresentação”; “O Perigo das Bruxas”.
57. Paiva & Magalhães, 2023, p. 31.
58. Paiva & Magalhães, 2023, p. 31; Breymaier & Boto, 2024, p. 6; Dalbosco, 2018, como citado em Breymaier & Boto, 2024, p. 4.
59. Jacques, 2012, p. 2; Paiva & Magalhães, 2023, p. 33.

60. Jacques, 2012, p. 1; Paiva & Magalhães, 2023, p. 31.
61. Paiva & Magalhães, 2023, p. 42.
62. Paiva & Magalhães, 2023, p. 35; Jacques, 2012, p. 1; Tomazelli, 2009, como citado em Paiva & Magalhães, 2023, p. 35.
63. Jacques, 2012, p. 2; Rousseau, 1762, p. 15; Rousseau, 2004, como citado em Jacques, 2012, pp. 6 e 7.
64. Jacques, 2012, p. 1; Rousseau, 2004, como citado em Jacques, 2012, pp. 6 e 7.
65. Jacques, 2012, pp. 2 e 5.
66. 2012, p. 4.
67. Rousseau, 1762, p. 15; Jacques, 2012, p. 5.
68. Jacques, 2012, p. 5; Rousseau, 2004, como citado em Galvão Santos & Galvão, 2024, p. 8; Rousseau, 1973, como citado em Paiva & Magalhães, 2023, p. 43.
69. Rousseau, 1973, como citado em Paiva & Magalhães, 2023, p. 43.
70. Jacques, 2012, p. 4.
71. Paiva & Magalhães, 2023, p. 44; Paiva, 2021, como citado em Paiva & Magalhães, 2023, p. 44; Medina, 2011, p. 3131, como citado em Paiva & Magalhães, 2023, p. 44.
72. Rousseau, 1762, p. 9.
73. Lopes, 2011, p. 142; Zenii, 2010, p. 3.
74. Outram, 2019, p. 4.
75. Outram, 2019, p. 3.
76. Outram, 2019, p. 3; Niskier, 2001, como citado em Zenii, 2010, p. 3; Zenii, 2010, p. 3; Lopes, 2011, p. 141; Falcon, 2009, como citado em Lopes, 2011, p. 142.
77. Outram, 2019, p. 2.
78. Cambi, 1999, como citado em Zenii, 2010, p. 3; Niskier, 2001, como citado em Zenii, 2010, p. 7; Todorov, 2008, como citado em Zenii, 2010, p. 5.
79. Zenii, 2010, p. 5; Reale, 1990, como citado em Zenii, 2010, p. 5.
80. Cambi, 1999, p. 326, como citado em Zenii, 2010, p. 3.
81. Todorov, 2008, como citado em Zenii, 2010, p. 5.
82. Outram, 2019, pp. 10, 155.
83. Todorov, 2008, como citado em Zenii, 2010, p. 5.
84. Outram, 2019, p. 12; Zenii, 2010, p. 7; Niskier, 2001, como citado em Zenii, 2010, p. 7.
85. Suedde et al., 2023, pp. 25 e 26; Genesini, 2018, p. 47; Neves & Oliveira, 2024, pp. 1 e 2.
86. Festinger, 1975, pp. 12, 125, 161, 172, 178, 217.
87. Conci; Maia, 2021, p.367 e 368, como citado em Neves & Oliveira, 2024, p. 7; Sá Martino, 2009, p. 80 e 81, como citado em Neves & Oliveira, 2024, p. 7 e 8.
88. Conci; Maia, 2021, p.367 e 368, como citado em Neves & Oliveira, 2024, p. 7.

CAPÍTULO 02

89. Conci; Maia, 2021, p. 368, como citado em Neves & Oliveira, 2024, p. 8.
90. Suedde et al., 2023, p. 25.
91. Genesini, 2018, p. 44.
92. Suedde et al., 2023, p. 26; Genesini, 2018, p. 46.
93. Zarzalejos, 2017, p. 11 e 12.
94. Suedde et al., 2023, pp. 26, 30, 38.
95. ALA, 1989, como citado em Silva & Cardoso, 2020, p. 5.
96. 2008, como citado em Silva & Cardoso, 2020, p. 19.
97. Silva & Cardoso, 2020, pp. 5, 14, 18.
98. Zenii, 2010, p. 2; Cambi, 1999, p. 336, como citado em Zenii, 2010, p. 3.
99. Todorov, 2008, p. 19, como citado em Zenii, 2010, p. 5.
100. Cambi, 1999, p. 326, como citado em Zenii, 2010, p. 3.
101. Outram, 2019, p. 4, 150; Pedro & Lima, 2004, p. 242, como citado em Lopes, 2011, p. 137.
102. Outram, 2019, pp. 2, 16, 40, 120, 121, 137.
103. Outram, 2019, p. 2.
104. Outram, 2019, pp. 60, 115, 116, 157, 171.
105. Outram, 2019, pp. 20, 28, 124.
106. Outram, 2019, pp. 3 e 33.
107. Outram, 2019, p. 20.
108. Outram, 2019, pp. 2, 39, 68, 143, 164; Vile, 1998, p. 67; Montesquieu, 1748, como citado em Vile, 1998, p. 99.
109. Assembleia Nacional Constituinte Francesa, 1789.
110. Oliveira, 2015, pp. 11 e 22.
111. Outram, 2019, pp. 8, 14, 16, 21, 22.
112. Outram, 2019, pp. 5 e 6.
113. Outram, 2019, p. 5; Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, verbete “Instrumentalização”.
114. Theobaldo, 2008, pp. 194, 269.

