



## Admoestações problemáticas para pensar a educação

Por CESIRA ELISA DE FÁVARI

cesira\_favari@yahoo.com.br

A Educação moral permeia questões como virtudes, respeito pelo outro e cidadania. Mas por limites tênues de compreensão e decorrente da ausência de estudos sobre a ética pela via filosófica, no geral pode ser entendida como conjunto de normas para serem obedecidas. O risco que se corre é a inclusão formal ao currículo de normas fixas, diante da nossa já fragilizada capacidade reflexiva e crítica da formação humana.

Dentre os períodos históricos, no século XIX, a educação como campo teórico sustentou o fortalecimento da escola nos séculos posteriores como instituição. Marcadas por conflitos ideológicos e sociais, teorias educacionais firmaram posicionamentos e “modelos bem diferentes” (CAMBI, 1999, p. 409), mas tendo a moral com um dos pontos chave. Para a consolidação dessa educação e desse período, por exemplo, tem-se por referência pensadores como Pestalozzi (1746-1827) e Herbart (1776-1841).

O primeiro formulou uma pedagogia para a escola elementar moderna, com a especificidade de que “a educação deve ter por objetivo o desenvolvimento das capacidades da criança num ambiente de liberdade [...]”, mas com a ressalva de que “[...] para cultivar o melhor que há no homem, deve-se criar, em primeiro lugar, a independência econômica e capacitações profissionais úteis” (GILES, 1987, p. 187). Para a dimensão moral reconheceu que cada membro da sociedade, incluindo pais e mestres, deve estar em harmonia com seus valores e desejos, mas estes “[...] também devem considerar-se capazes de aprender com os filhos e com os alunos” (GILES, 1987, p. 193).

Johann Friedrich Herbart voltado à prática do nível universitário para preparação de professores, afirmava que o processo educativo não consiste apenas a simples instrução e expressa em *A Apresentação Estética do Mundo* “[...] que a única e total obra da educação pode resumir-se ao conceito “moral”, pois é este o mais alto objetivo da humanidade” (GILES, 1987, p. 193).





Esses dois exemplos inspiraram no decorrer do século XIX reformas teóricas e práticas, tendo também em comum a referência no mesmo filósofo para tratar o processo educativo pela moral. Kant para além deste elemento desenvolveu ao longo de suas obras estudos sobre a experiência e o processo de conhecimento, estabelecendo o entendimento da realidade em dois mundos distintos: o “Mundo fenomenal” e o “Mundo das essências”, este último no qual “Há uma lei moral que nos obriga a cumprir os deveres da nossa humanidade, sobretudo o respeito [...] em nossa própria pessoa, como também no outro, nunca utilizando e tampouco permitindo que os outros nos utilizem para qualquer fim” (GILES, 1987, p. 186).

Nessa perspectiva que trata sobre o respeito pelo outro, o desafio seria harmonizar submissões e restrições com a capacidade da criança do livre-arbítrio (GILES, 1987, p. 186). Mas, mesmo tendo influência de Rousseau pela obra *Emílio*, e considerando a “teoria orgânica da natureza da criança”, Kant “[...] procura outro caminho mais ordenado e orientado para seu desenvolvimento. Ele argumenta que, uma vez que a natureza funciona de acordo com objetivos, é necessário segui-la” (GILES, 1987, p. 186).

Defendendo o ideal de que pela educação o homem melhorará continuamente, encontramos na descrição do pensamento de Kant termos como “perfectibilidade”, “mundo regenerado” e a criança definida como “flor e semente”:

A criança brota como a flor, pois a natureza colocou nela diversas sementes. Seu desenvolvimento é apenas uma questão de as cultivar, mas também a planta deve ser podada e moldada pela educação de maneira a influir no processo de maturação. Portanto, o desenvolvimento orgânico deve ser corrigido, o que se faz através da devida aplicação da disciplina. Esta deve restringir a natureza animal. Porém, deve ser seguida pela transmissão de informações e instrução, o que por sua vez leva ao desenvolvimento da discrição. Esta se manifesta pela boa conduta social e o comportamento refinado, o que se demonstra através das boas maneiras e da cortesia (GILES, 1987, p. 187).

A reforma da educação partindo pela defesa de virtudes como poderosas “sementes”, parece corresponder muito mais os caminhos ordenados aos discursos de harmonização e livre-arbítrio da criança. Acerca dessas construções teóricas e culturais, encontramos um pensador que possui uma postura crítica diante delas. Reunindo elementos do século XIX e de seu próprio período, é possível tratar a educação moral pelo o que Walter Benjamin define como “admoestações problemáticas”:





Era na pedagogia que os filantropos punham à prova o seu grande programa de remodelação da humanidade. Se o homem era por natureza piedoso, bom e sociável, devia ser possível fazer da criança, ente natural por excelência, um ser supremamente piedoso, bom e sociável. E como em todas as pedagogias teoricamente fundamentadas a técnica da influência pelos fatos só é descoberta mais tarde e a educação começa com as admoestações problemáticas [...] (BENJAMIN, 2012, p. 255).

A crítica à harmonização das submissões para a formação do homem não é a única que Benjamin direciona à Kant. Por uma relação epistemológica que compreende arte, filosofia, teologia e história, seu ponto de partida está ao mesmo tempo pela consideração e superação de seus estudos em Kant. De acordo com Franco (2009, p. 194 - 195), da escola neokantiana na qual foi formado intelectualmente, Benjamin reconhece a relação conhecimento/experiência e do não conhecimento da natureza dos objetos em si mesmos, mas são muitos os elementos dos quais afirma ser preciso criticar e superar, como a representação do tempo pelo traçar de uma linha reta e a análise lógica da linguagem.

Acerca da linguagem, então, Benjamin faz outra proposição:

Trata-se de uma filosofia da linguagem considerada como um sistema de signos que se constitui com o fio descontínuo da expressão. Fios únicos se emaranham em laçadas que se separam e conectam ideias, tecendo as diversas dimensões que expressam a existência humana (FRANCO, 2009, p. 195).

Enquanto que para Kant a análise da linguagem é lógica, Benjamin considera que ela não pode ser apenas um instrumento para elaboração de dados. Ela é essencialmente expressão.

Notamos, então, em diferentes momentos na obra de Benjamin que ao tratar sobre os objetos culturais que cercam as crianças, há fragmentos de textos nos quais é possível encontrar descrições e reflexões sobre a forma como o adulto censura a criança. Partindo do princípio teórico de Benjamin que esses trechos vão além de dados, a proposta de levantar todas as formas possíveis dessas censuras como “fios descontínuos de expressão” será o exercício para encontrar pontos de tensão e elementos conceituais e repensar, então, a educação atual da primeira infância como acontecimento ético.

Como as crianças não vivem em um mundo isolado, mas permeadas pela cultura das sociedades das quais pertencem (BENJAMIN, 2012) alguns de seus textos carregam estudos de elementos culturais que parecem demonstrar o cuidado do olhar pela infância. Livros,



brinquedos e imagem fazem parte do interesse de Walter Benjamin. Especificamente, os textos que irão permear nosso problema são: *Rua de mão única*; *Infância Berlinense por volta de 1900*; *Imagens do pensamento*; *Franz Kafka – A propósito do décimo aniversário de sua morte*; *Livros infantis antigos e esquecidos*; *História cultural do brinquedo*; *Brinquedo e brincadeira*. *Observações sobre uma obra monumental* e *A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin*.

Resumidamente, acerca do livro infantil, sobretudo os antigos e esquecidos (especificamente a partir de uma coleção tratada por Karl Hobrecker) é mencionada a permanência, desde a origem iluminista do livro, das falhas dos autores adultos com as crianças:

[...] assim também o livro infantil em suas primeiras décadas é edificante e moralista, e constitui uma simples variante deísta do catecismo e da exegese. Hobrecker critica esses textos com severidade. Não podemos, com efeito, negar sua aridez e mesmo sua irrelevância para o leitor infantil. Mas essas falhas, já superadas, são insignificantes se comparadas com os equívocos que hoje estão em voga graças a uma suposta “empatia” com o espírito da criança: a jovialidade desconsolada das histórias em versos e as caretas de sorrisos amarelos desenhadas por pretensos “amigos das crianças” para ilustrar essas histórias (BENJAMIN, 2012, p. 255).

Assim como os livros, os brinquedos não são construções de um mundo a parte:

Mas não entenderíamos o brinquedo, nem em sua realidade nem em seu conceito, se quiséssemos explicá-lo unicamente a partir do espírito infantil. A criança não é nenhum Robinson, nem constituem as crianças nenhuma comunidade separada, mas são partes do povo e da classe de que provêm. Por isso, tampouco o brinquedo infantil atesta a existência de uma vida autônoma e segregada, mas é um diálogo mudo, em signos, entre a criança e o povo (BENJAMIN, 2012, p. 266).

Sobre as narrativas radiofônicas, Walter Benjamin escreveu e apresentou programas de rádio para crianças entre os anos de 1927 e 1932, que partindo do princípio de que estas são integrantes da cultura, tratou de temas como comércio, literatura, história, desastres e brinquedos.

Paralelamente aos objetos culturais acima mencionados e que futuramente serão trabalhados, é também a fotografia um grande interesse do filósofo, e o elemento que escolhemos para nos demorar um pouco mais no presente trabalho, pois “A afirmação da expressão como médium da filosofia se refere à concepção de que é possível mostrar o devir



com imagens que podem ser lidas e construídas como ideias que tornam compreensível a história” (FRANCO, 2009, p. 201).

Walter Benjamin, no texto *Franz Kafka: A propósito do décimo aniversário de sua morte*, traz a seguinte reflexão para a foto de Kafka criança:

Figura 01



Fonte: [www.doseliteraria.com.br/2014/11/autores-quando-criancas.html](http://www.doseliteraria.com.br/2014/11/autores-quando-criancas.html) (2014)

Existe uma foto infantil de Kafka. Poucas vezes “a pobre e breve infância” concretizou-se em imagem tão evocativa. Ela foi provavelmente tirada num desses ateliês do século XIX, que com seus cortinados e palmeiras, tapeçarias e cavaletes, constituíam um híbrido ambíguo de câmara de torturas e sala do trono. O menino de cerca de seis anos é representado numa espécie de paisagem de jardim de inverno, vestido com uma roupa de criança, muito apertada, quase humilhante, sobrecarregadas com rendas. No fundo, erguem-se palmeiras imóveis. E, como para tornar esse acolchoado ambiente tropical ainda mais abafado e sufocante, o modelo segura na mão esquerda um chapéu extraordinariamente grande, de aba larga, do tipo usado pelos espanhóis. Seus olhos incomensuravelmente tristes dominam essa paisagem feita sob medida para eles, e a concha de uma grande orelha escuta tudo o que se diz (BENJAMIN, 2012, p. 155).

Pelos olhos tristes que dominam o relato dado à imagem de Kafka, retratos de crianças realizados em estúdio parecem dizer muito mais do que uma temática sobre costumes e procedimentos técnicos. Conforme afirma Vidal (1998, p. 75), fotografias que acompanham trabalhos na área da Educação, especialmente da área de história da educação, geralmente



tem como fundamento o apoio ilustrativo aos textos para tratar sobre as ações humanas, sendo nossa escolha outro caminho. O mesmo que “[...] tem levado historiadores a recorrer a outros campos disciplinares como a semiótica, a sociologia e a antropologia, na busca de compreender a foto como produção de sentido [...]” (VIDAL, 1998, p. 76).

A fotografia tratada por Benjamin na perspectiva de sua Filosofia da linguagem pode ser um “sistema de signos”, um “fio descontínuo de expressão” que apesar de não fornecer dados, pode nos colocar para pensar a infância e sua educação como acontecimento ético não apenas por uma perspectiva metodológica descritiva. Como esclarece Valls (1994, p. 11-12):

[...] a ética tem pelo menos também uma função descritiva: precisa procurar conhecer, apoiando-se em estudos de antropologia cultural e semelhantes, os costumes das diferentes épocas e dos diferentes lugares. Mas ela não apenas retrata os costumes: apresenta também algumas grandes teorias, que não se identificam totalmente com as formas de sabedoria que geralmente concentram os ideais de cada grupo humano.

Dessa forma, os elementos que serão estudados estarão mais aproximados à crítica de um determinado pensamento que cerca o mundo da criança e sua educação. O estudo da fotografia não fugirá dessa escolha. Sua invenção marcando a data de 1839 passou rapidamente por modernizações tanto em seu maquinário e composições químicas, quanto no aperfeiçoamento da técnica. O surgimento da fotografia faz parte, assim, de um período marcado pelo aprimoramento dos instrumentos de desejo do homem. Na denominada civilização industrial o ideal é o progresso, e o retrato marcado por rituais de poses e de cenas parece significar “uma técnica a serviço de todos” (KOUTSOUKOS, 2007, p. 02).

Em artigo que trata sobre o rito da pose do século XIX, Koutsoukos (2007, p.2) menciona sobre o que seria a “democratização da imagem”:

O avanço da técnica fotográfica diminuirá rapidamente o tempo de exposição dos modelos e o valor monetário das imagens; em pouco tempo, pessoas dos grupos sociais menos favorecidos também se viram em condições de construir a sua auto-representação, da forma como queriam ser vistas e lembradas. Foi a “democratização” da autoimagem.

A necessidade da “autoimagem” não parece partir das crianças, mas especificamente um costume adotado pelos pais. Nem muito menos parece a imagem estar a serviço das crianças. E quanto maior a proposição para exaltar a aparência, maior a possibilidade de



questionamento da realidade, pois roupas distintas não parecem acompanhar a expressão do olhar:

Tratam-se de registros mecânicos de fragmentos do mundo visível caracterizados em geral pela inexistência de fatos dinâmicos que poderiam eventualmente ser flagrados em sua espontaneidade. Os conteúdos dessas imagens mostram assuntos geralmente bem organizados em sua composição e aprioristicamente petrificados, antes mesmo do congelamento fotográfico. Tratam em essência de imagens estáticas que contêm assuntos também estáticos: as duras, passivas e estereotipadas expressões humanas dos álbuns de família, os edifícios, os monumentos, as ruas quase sem vida, a natureza imóvel (KOSSOY, 2001, p. 105).

Para Benjamin um desses conteúdos sem espontaneidade (KOTHE, 1985, p. 219-240 apud KOUTSOUKOS, 2007, p. 4) é o caso das crianças em que o olhar é díspar de todo o cenário e figurino montados:

[...] a pose, o ritual fotográfico e seu caráter de grande acontecimento, era o que fazia com que as pessoas posassem compenetradas, com rostos circunspectos; até as crianças tinham cara de missa de 7º dia, pois, além de se verem imobilizadas, seriam retratadas como espelhos dos desejos paternos.

Se como destaca Gunnar Schmidt (2015, p. 01) “Fotografar é com os pais: amor à técnica, olhares sem palavras, gestão”, a não crítica desta técnica é ficar retido ao que todos os pais fizeram e fazem. Benjamin ao tratar da foto de Kafka parece, então, fornecer elementos que questionam as “admoestações problemáticas” e, assim, superar os olhares paternos. O olhar paterno, pois, deve ser questionado sobre a capacidade de guardar em si não apenas um costume, mas toda uma ordem de pensamento e também de crítica a ela. Para Valls (1994, p. 9): “Cabe à reflexão ética perguntar se o homem pode realmente ser culpado, ou se o que existe é apenas um sentimento de um mal-estar sem fundamento”.

Se a ética pode ser apenas entendida em meio às relações com a sociedade, de acordo com Lins (2013, p. 93), “Antes que se possa observar ética na sociedade como um conjunto, é possível descobrir que ética começa na vida da família”. E, também, partindo do princípio de que a ética “[...] se dedica a pensar as ações humanas e os seus fundamentos” (GALLO, 1997, p. 54), o olhar paterno nesse contexto deve ser confrontado com os fundamentos da ação de retratar e de construir auto representações.



Não é incomum encontrar no registro familiar fotografias antigas e amareladas, geralmente encontradas em fundos de gaveta e caixas de sapato. É difícil o acesso à informação de quem seriam as pessoas retratadas e o grau de parentesco, caso não tenhamos a explicação do portador desses registros. Avós que guardam fotografias de uma geração que não conhecemos. São imagens de crianças que causam certa confusão por trazer elementos que fazem com que elas sejam todas iguais. As roupas de um estilo sóbrio e os olhares petrificados nos causavam certo espanto, quando pelo relato de nossos avós descobríamos que aquela criança da fotografia não existia mais.

Esse espanto da passagem do tempo e da vida não nos comove. Mas o olhar petrificado para pensarmos como fenômeno e apoiado por uma perspectiva filosófica pode ser um caminho.

E qual a justificativa para a escolha inicial da imagem de Kafka? Kafka é aquele que para além do olhar, possui “[...] a concha de uma grande orelha que escuta tudo o que se diz” (BENJAMIN, 2012, p. 155). E para além da escuta, um dia sua fala se fez como escrita, enfrentado aquele olhar paterno:

Você me perguntou recentemente por que eu afirmo ter medo de você. Como de costume, não soube responder, em parte justamente por causa do medo que tenho de você, em parte porque na motivação desse medo intervêm tantos pormenores, que mal poderia reuni-los numa fala. E se aqui tento responder por escrito, será sem dúvida de um modo muito incompleto, porque, também ao escrever, o medo e suas consequências me inibem diante de você e porque a magnitude do assunto ultrapassa de longe minha memória e meu entendimento (KAFKA, 1997, p. 7).

Adicionado ao processo de pensamento em Walter Benjamin, traços literários de Kafka tem muito a contribuir para pensar o olhar paterno que paralisaram tantas ações como o escutar, o falar e o escrever. No ensaio *Franz Kafka, A propósito do décimo aniversário de sua morte*, encontramos um ponto de partida:

[...] nas estranhas famílias de Kafka o pai sobrevive às custas do filho, devorando-o como um monstruoso parasita. Não consome apenas suas forças, consome também seu direito de existir. O pai é quem pune, mas é ao mesmo tempo quem acusa (BENJAMIN, 2012, p. 150).

A passagem acima sobre a obra parece refletir a criança retida pela técnica fotográfica ao adulto/escritor que reverbera silêncios de olhares passados. Kafka, dessa forma, é uma marca



no pensamento de Benjamin, que representa, conforme pontuam Orlante e Salinas (2015, p. 216):

[...] uma resistência ante ao exagerado avanço do imediatismo; e seu narrador é o elemento formal que institui essa crítica num momento de pleno desenvolvimento do imperialismo. O narrador de Kafka não impele a uma saída idealista, e, portanto, falsa, ante ao desenvolvimento capitalista, mas uma saída materialista, já que em seu vacilar, provocado pelo caráter fragmentário do protagonista, aloja-se o gesto crítico. Em outras palavras, os relatos de Kafka resistem à extinção do narrador promovida pela indústria da informação [...]

Educação moral não escapa do imediatismo, e tampouco das saídas idealistas que envolvem princípios da liberdade de um lado e regulamentos sociais de outro. Partindo da definição de que “Os humanos são seres da cultura. A cultura é a morada do homem” (GALLO, 1997, p. 57) entendemos a nossa escolha pela relação que Benjamin traça entre a criança e a cultura como um caminho similar ao que Gallo (1997, p. 57- 58) propõe:

Há também outra possibilidade de pensarmos a ética: como exercício estético. Em meio a esse conflito irreconciliável entre as exigências individuais por liberdade e as restrições impostas pelo regulamento social, podemos criar condições para instaurar uma ética da beleza: fazer da vida uma obra de arte, criar condições para que cada um produza sua própria vida como quem esculpe o mármore ou pinta uma tela. O mármore ou a tela seriam as imposições/restrições impostas pela civilização e das quais não podemos escapar; mas, como sujeitos de nossa vida, podemos esculpir/pintar com o formão e o pincel de nossa liberdade, construindo nossa própria existência.

Dessa forma, o presente trabalho justifica a relevância que é traçar um caminho pela filosofia (área reconhecida para estudar a Educação moral, assim, como faz também a psicologia) para estabelecer relações com estágios avançados do pensamento. Pelos princípios da Filosofia da linguagem em Benjamin, constatamos que esse tratamento teórico é o diferencial em nosso trabalho. Em levantamento pelo Banco de Teses e Dissertações da Capes, nas primeiras cinquenta amostragens constatamos que das referências filosóficas utilizadas são mencionados Aristóteles, Kant, Augusto Comte, Rousseau, John Locke, Schopenhauer, Diderot, Nietzsche e Habermas.

Utilizando unicamente o termo chave “Educação Moral”, constatamos também que nossa proposta não está aproximada dos objetos e das temáticas das teses e dissertações. Em geral são estudadas as práticas escolares, as contribuições da psicologia, a relação da Pedagogia com propostas da autonomia moral, cuidados da Educação Infantil, Jogos escolas e



contribuições da Educação Física, conceitos de cidadania e tolerância, moralidade na adolescência e de portadores de altas habilidades e a histórias das disciplinas “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política Brasileira”.

O retrato de Kafka poderia fornecer apenas detalhes de uma época pelo vestuário, no entanto, o esforço é ir além disso, pois a imagem como “fragmento do real” tem seu motivo histórico de ser, mas possuindo também devires filosóficos.

Até o momento, Benjamin nos colocou para ver o retrato “[...] numa relação com o pensamento, fazendo-o compreender a imagem para além de sua visão. Uma imagem que toma uma dimensão diferente da mera observação [...]” (JÚNIOR; LANDIM, 2008, p. 29). Ao questionamento das “admoestações problemáticas” de nossa educação pelas mesmas imagens e elementos que provocaram Walter Benjamin, resta-nos um longo caminho.

### Referências

BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças: narrativas radiofônicas**. Trad. Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: Nau, 2015.

\_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

\_\_\_\_\_. **O anjo da história**. Org. e Trad.: João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. **Rua de mão única: obras escolhidas Volume 2**. Trad.: Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Editora brasiliense, 1987.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad.: Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

FRANCO, Ana Luiza Varela. O pensamento de Walter Benjamin e o legado Kantiano: uma nova forma de conceber o conhecimento, 2009. Disponível em: <[http://www.oquenosfazpensar.com/adm/uploads/artigo/o\\_pensamento\\_de\\_walter\\_benjamin\\_e\\_o\\_legado\\_kantiano\\_uma\\_nova\\_forma\\_de\\_conceber\\_o\\_conhecimento/25\\_12\\_Ana\\_Benjamin.pdf](http://www.oquenosfazpensar.com/adm/uploads/artigo/o_pensamento_de_walter_benjamin_e_o_legado_kantiano_uma_nova_forma_de_conceber_o_conhecimento/25_12_Ana_Benjamin.pdf)> Acesso em: 03/11/16.

GALLO, Sívlio (Cord). **Ética e cidadania: caminhos da filosofia**. Campinas: Papyrus, 1997.





GILES, Thomas Ransom. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

JÚNIOR, Carlos Pernisa; LANDIM, Marisa. O pensamento como imagem. In: JÚNIOR, Carlos Pernisa, FURTADO, Fernando Fábio Fiorese, ALVARENGA, Nilson Assunção. (Org.) **Walter Benjamin: imagens**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

KAFKA, Franz. **Carta ao pai**. Trad: Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KOUTSOUKOS. Sandra Sofia Machado. No Estúdio do Photographo, O Rito da Pose Brasil, Segunda Metade do Século XIX. **Revista Ágora**, Vitória, n. 5, 2007, p. 1 -25.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. Questões conceituais de ética em educação. IN: **Conjectura: Filos**. Caxias do Sul: v. 18, n.12, p. 91-106, maio/ago. 2013.

ORLANTE, Emiliano; SALINAS, Martín. Notas sobre a significação da obra de Kafka no desenvolvimento do pensamento estético de Walter Benjamin. IN.: MACHADO, Carlos Eduardo Jordão; Jr, Rubens Machado; VEDDA, Miguel. (Org) **Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

VALÉRIA, M. **Autores quando crianças...** .Dose Literária. 23/11/2014. Disponível em:

< [www.doseliteraria.com.br/2014/11/autores-quando-criancas.html](http://www.doseliteraria.com.br/2014/11/autores-quando-criancas.html)>. Acessado em: 16/10/16.

VALLS, Álvaro L. M. **O que é ética**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

VIDAL, Diana Gonçalves. A fotografia como fonte para a historiografia educacional sobre o século XIX: uma primeira aproximação. IN.: FILHO, Luciano Mendes de Faria. (Org.) **Educação, Modernidade e Civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.