

# Escola e ciência; família e distração: a pedagogia portuguesa no ingresso do século XX\*

Carlota Boto\*

## Resumo

O presente artigo procura enfocar alguns aspectos do debate pedagógico português, expresso em revistas destinadas a educadores na fronteira entre o século XIX e o século XX. Buscava-se, na altura, firmar a modernidade portuguesa, pela irradiação e pela transformação da vida escolar. Ser moderno em educação era conferir à escola critérios de cientificidade, passíveis de serem traduzidos com uma dupla face: por um lado, separar a criança de sua comunidade primeira e desautorizar a autoridade educativa da família; por outro lado, atentar para a formação de hábitos e de condutas socialmente desejáveis para compor a sociedade do futuro.

## Palavras-chave

Escola; história; educação; ciência; Portugal; Pedagogia

## Abstract

This article intends to focus some Portuguese pedagogical discussion aspects, expressed in magazines destined to educators, at the frontier between the end of the nineteenth and the beginning of the twentieth centuries. At that time, they were looking for firming the Portuguese modernity through the irradiation and the transformation of the school life. To be modern in education it was necessary to give the school some scientificity, subject to be translated with a double face: on one side, to isolate the child from the primary community and to disapprove the family educative authority; on the other side, to attempt to customs and to socially desirable behavior formation for composing the society of the future.

## Keywords

School; history; education; science; Portugal; Pedagogy.

\* Este trabalho faz parte de tese de doutorado intitulada *Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910)*, defendida a 8-9-1997, no Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Guilherme Mota.

\*\* A autora é professora na área de História de Educação na Universidade Estadual Paulista (UNESP/Campus de Araraquara). É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

## A família e a distração como obstáculos à eficácia da escola

Compreender a história da Pedagogia é, de alguma maneira, procurar apreender o trajeto de sua constituição como disciplina, as práticas mediante as quais se produziu uma ciência da educação, encarregada de elaborar respostas técnicas e teóricas para as questões educativas por meio das quais cada sociedade faz perguntas a si própria e que constituem interrogações variáveis à luz de distintos contextos sócio-históricos. Se, pelo menos, desde o século XVII, com a "magna didática" de Comenius, podemos encontrar vestígios dessa tentativa de conferir sistematização científica às explicações pedagógicas, de fato, será o século XIX quem, inequivocamente, consegue alçar o estudo da educação ao seu pretenso estatuto de ciência. Para tanto, cabia, aos olhos dos contemporâneos, invocar por empréstimo aquelas que passariam a ser chamadas de ciências auxiliares, e a Pedagogia se ancora fundamentalmente nas contribuições teórico-epistemológicas da Biologia e da Psicologia<sup>1</sup>. Além disso, instaura-se uma compreensão de que o ato educativo deveria ser encarado como tarefa de especialistas: a Pedagogia torna-se, por princípio, matéria para pedagogos, ou educadores de ofício. Sendo assim, manifesta-se com muita clareza a concorrência entre as pretensas virtudes da instituição escolar e os presumidos limites da educação familiar.

Seja como for, o território da educação, ao ser encarado como reduto de objetividade científica, ganha o estatuto de disciplina por construir um quadro de referências mediante o qual propõe a reflexão. A educação enquanto prática transformava-se em objeto da Pedagogia. Faz parte desse quadro de referências a idéia de que a educação familiar é incompleta e é superficial, sendo pois necessária a intervenção da *escolarização* como um *poder concorrente e transitório* entre o poder da família e a autoridade do Estado. A defesa da escola vem como corolário da modernidade; assim como a

necessidade de preparação das gerações mais novas para as habilidades da vida mercantil e para a circulação no mundo do trabalho industrial. A educação para o trabalho aparecia, mais do que nunca, como imperativo para a prosperidade nacional. Havia de se prover o presente das habilidades acenadas pelo futuro. Existia, por suposto, para o ofício de educar, um cronograma e uma agenda a serem criteriosamente trabalhados. Cumprir tal prescrição era exigência revelada pelo percurso do próprio processo civilizatório<sup>2</sup>. Pelo menos, era isso o que tentavam ressaltar os teóricos da nova Pedagogia, na revista *O Ensino*:

*(...) a Pedagogia, como todas as ciências especulativas, está compreendida na pecha de falível e alterável, e por isso mesmo sujeita a discussões, erros e contrariedades, que só poderão ser bem aquilatadas por uma experiência e práticas sensatas, prolongadas e persistentes, iluminadas ainda pelo critério de uma razão sã e segura, formada e avigorada no confronto de opiniões tão contraditórias e heterogêneas. É desse embate que ressaltarão as faíscas luminosas, atrás das quais todos andamos, e que se denominam verdades pedagógicas. A escola do nosso século, pois, tendo intuítos e fins mui diversos dos que lhe eram impostos nos tempos que passaram, obedece também a diferentes meios de organização, como iremos apreciando. E não pode deixar de acontecer assim, desde que é considerada como uma transição natural entre a família e o Estado, e consequentemente apreciada na importância dum órgão social destinado a preparar os indivíduos conforme as necessidades palpitantes da agremiação em que têm de viver, visto como a escola refletirá sempre o estado das sociedades a que se destina, assim como estas serão apreciadas em relação ao estado das instituições de educação e instrução que mantiverem; ou ainda conforme o pensar de Jules Simon, que num rasgo sublime do seu elevado critério, afirmou o conceito esplêndido de que: le peuple qui a*

<sup>1</sup> Maurice Debesse e Gaston Mialaret, em seu *Tratado das ciências pedagógicas*, no volume 4, referente à Psicologia da Educação (São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974), destacam o que consideram influências da biologia e da psicologia para a compreensão da conduta escolar do aluno. Os autores reunidos naquele específico volume pontuavam a necessidade de estudos sobre uma dada psicologia do ambiente e sobre os fatores concernentes à hereditariedade, inclusive para a alteração dos próprios padrões de avaliação utilizados nas práticas escolares. Procurando diferenciar a concepção de hereditariedade da idéia de instinto, René Zazzo já se precava contra as possíveis críticas imputadas contra seus pressupostos: "*Ora, a hereditariedade não é essencialmente um destino, a fixação irrevogável das espécies e dos acontecimentos. A aptidão para a linguagem, por exemplo, nos é dada por nossa hereditariedade humana. Em relação às outras espécies, é uma conquista que prepara outras conquistas ilimitadas.*" (René Zazzo, A evolução da criança e do adolescente: fatores e dinâmica da evolução. In: Maurice Debesse e Gaston Mialaret, *Tratado das ciências pedagógicas*, volume 4 - psicologia da educação, p.53)

<sup>2</sup> Vide Norbert Elias, em *O processo civilizador*. Para o autor, "*a civilização não é apenas um estado, mas um processo que deve prosseguir*" (N. Elias, *O processo civilizador / volume 1*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, p.62), a partir da sociedade de Corte, mas para além dela; daí a necessidade ocidental de combinar padrões de centralização e pacificação interna dos países e refinamentos de maneiras e códigos de urbanidade e de polidez. Esta segunda tarefa competiria primordialmente à escola.

les meilleures écoles est le premier peuple; s'il ne l'est pas aujourd'hui, il le sera demain (*O ensino*, 1886)

Quando a teoria pedagógica e o debate especializado discorriam sobre a propriedade ou não da escolarização primária, apresentava-se nitidamente, como alternativa, a idéia de ensino doméstico, ministrado por preceptor; e existia, convictamente, quem fosse favorável a isso. Quando, naquela fronteira entre o século XIX e o XX, os jornalistas frisavam a ausência de interesse das famílias para com o tema da escolarização, era também às famílias ricas que eles se referiam, dado que, se no caso dos ambientes pobres havia efetivamente a recorrência ao trabalho infantil, as famílias abastadas muitas vezes optavam por valer-se de um preceptor particular, em grande parte das vezes, estrangeiro. Construir a escola de massas era pois ultrapassar ambos os obstáculos: o do trabalho infantil e o da relutância das elites pela cultura do coletivo escolar. Aliás, o próprio desenvolvimento da agricultura no âmbito da técnica agrícola deveria contar com o aprimoramento da escola.

*Há, todavia, homens de boa fé que argumentam com a lavoura. Segundo eles, o ensino obrigatório rouba-lhe os braços (...) Por que os não metem nas escolas até aos doze anos, idade em que o seu trabalho manual pode começar a valer alguma coisa? (...) E, afinal, é em nome da lavoura que não vão as crianças à escola? Mas a ignorância dos homens do campo não a prejudica bem mais cruelmente? Pois não se queixam os lavradores dos prejuízos que o desconhecimento das mais modernas noções agrícolas lhe trazem constantemente? Como querem eles ter esperanças de melhor futuro agrícola se fecham os olhos dos espíritos dos futuros compradores da sua grande obra?* (*Educação Nacional*, 1901a).

Entendiam aqui os redatores que um dos grandes problemas da legislação portuguesa consistia no fato de ela, grande parte das vezes, vir posta como um ato autoritário, que não correspondia a

qualquer demanda das populações. Entretanto, tornar de fato obrigatório o ensino era uma necessidade para o que aqui se qualificava de 'reabilitação nacional'. Lembre-se que, como nos salientou António Nóvoa (1987), em relação aos demais países da Europa, Portugal teria sido um dos primeiros a decretar a obrigatoriedade escolar e um dos últimos a cumpri-la.

Os jornais e revistas que se reportavam ao debate pedagógico, naquela época, trabalhavam o problema, como vimos, imputando ao descaso dos familiares a falência daquele específico modelo de escola, que não era capaz de atrair nem crianças nem famílias. A escola era considerada distante do mundo dos desejos e dos interesses de pais e filhos. Além disso, simbolicamente julgava-se que, por um lado, a defesa intransigente da obrigatoriedade escolar representaria uma violação dos direitos da autoridade paternal. Nessa medida, a escolarização seria, por sua própria essência, um poder que desautorizaria o poder familiar, por firmar dimensões alternativas e alheias à aceção de sociabilidade do parentesco, além de desestruturar visões de mundo e mentalidades, como se o universo da cultura fosse reduto exclusivamente reservado ao ofício escolar. Todavia, naquele final de século, mais do que nunca, a escola do Estado concorria com o ensino livre, particular, sem que um ou outro obedecessem quaisquer preceitos do que se supunha ser a nova Pedagogia.

Leia-se sobre o tema o editorial de 16-4-1899 da *Educação Nacional* intitulado *O ensino primário livre*, cujas críticas ao sistema particular de educação que parecia ir se firmando em Portugal estariam voltadas — segundo o texto — à intenção manifesta de "derramar profusamente" a instrução em Portugal. Havia entretanto algumas condições para que isso ocorresse: modificações nos métodos e nas competências do corpo docente, reformulação das instalações, sistema organizado de inspeção para aferir a qualidade pedagógica das diferentes escolas. Porém, ao contrário da implementação de tais requisitos para o fortalecimento do ensino oficial, parecia cada vez mais forte o ensino livre:

*O nosso alvo, condenando o ensino livre, limita-se ao que é facultado fora de toda a vigilância e responsabilidades, sem programas, sem mira a preparar alunos para exame, e por indivíduos ermos de toda a competência. Num país onde floresce o pedagogo como em Portugal, parecia que o analfabetismo não deveria existir. Os fatos demonstram, porém, o contrário. E este problema é digno de estudo e atenção dos governos (...) Onde, porém, se revela com mais intensidade este condenável estado de coisas é pelas aldeias, onde as escolas dos taberneiros e barbeiros afrontam a escola oficial ... Em Lisboa particularmente esse estado de coisas seria acentuado: e se os ilustres dirigentes dos negócios do Estado quiserem abrir os seus olhos para isto, vejam o que lá se passa ao pé da porta. É percorrer as ruas de Lisboa e ver o número interminável de tabuletas anunciando colégios com títulos mais ou menos pitorescos, algumas pendendo da parede de velhos pardieiros que interiormente são umas prisões infectas, onde as pobres crianças vão envenenar o sangue e atrofiar o espírito. (Educação Nacional, 1899a)*

A preocupação intensificada com o tema da escola pública tinha relações com a perspectiva, assumida pelos contemporâneos, do lugar ocupado pela instituição escolar na perpetuação de tradições. A sociedade seria — sob a acepção herdada dos ventos de positivismo que circulavam à época (os quais eram, diga-se de passagem, um legado do imaginário iluminista) — reproduzida e prolongada por cada espírito individual, na correlação que cada um teria com o todo da coletividade. Expressão da aquisição de conhecimentos de uma determinada civilização, a possibilidade educativa emanaria de valores e normas de condutas passadas, a serem apropriadas e aperfeiçoadas pelas gerações emergentes, objetivando o progressivo aprimoramento do futuro da espécie. Acerca da imbricação entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento social, ou, mais especificamente, entre homem e raça, algumas

ponderações sugeriam inclusive a abreviação de etapas:

*Não basta fazer com que a criança atinja o grau moral e intelectual da raça, é preciso, ainda, preparar o progresso e isto no mais breve tempo, com os menores esforços. A teoria de Herbart deve se completar pela teoria dos resumos. As leis gerais do desenvolvimento do indivíduo são as mesmas que as da raça. Sim; mas queimai as etapas, procurai os resumos, abreviai o caminho. A raça procedendo por indução, procurando o seu caminho, generalizou lentamente, depois de repetidos esforços, generalizações sucessivas. Nós, porém, para apressar a formação das sínteses no espírito da criança, devemos servir do método dedutivo (Educação Nacional, 1901b).*

Os temas que integrariam o corpo de saberes pedagógicos nessas revistas de final de século estariam, em sua maior parte, voltados fundamentalmente para análises psicológicas e por vezes inclusive biológicas sobre o comportamento da criança, de seu *ser estudante*. Havia de se atentar, por exemplo — frisava-se com bastante frequência — para os estados mentais da *distração* e da *imaginação*. Urgia entender como se comportava a cognição da criança, até para nela melhor intervir. Na verdade, passara-se a acreditar que as crianças não iam para a escola fundamentalmente porque a escola não cumpria o que dizia fazer. Não sendo capaz de ensinar sequer o ler, o escrever e o contar, a instituição não tivera em Portugal a ressonância que teria obtido em inúmeros outros países. A escola falhara por não ter sido capaz, no percurso, de prender a atenção dos que dela se distraíam... Havia artigos, em revistas bem reputadas para leitura de educadores, que assinalavam explicitamente os remédios a serem utilizados no combate a esse mal especificamente escolar: a distração. Um artigo, sem assinatura na sessão intitulada “Pedagogia” do mesmo periódico *Educação Nacional*, apontava o mal da distração como um distúrbio na comunicação entre o professor e a criança, cujo efeito mais imediato seria o absoluto insucesso escolar:

*Se a deixarmos entregue a si mesmo, nada mais compreenderá. O som da palavra pode ainda ferir os seus ouvidos, mas o pensamento, a idéia não sobe à inteligência. Os olhos perdem-se na amplidão, ou fixam-se sobre um objeto qualquer, um bocado de giz que ela rola entre os dedos, uma pena que roça na escrivainha. Se uma interrogação subitânea a vem surpreender, parece que desperta dum sono; olha abrindo muito os olhos e mal sabe onde se encontra. Pensa em alguma coisa? O devaneio teria um objeto determinado? Não, não era mais que estes vagos fantasmas que atravessam a alma no sono e que acusam uma inação (Educação Nacional, 1899b).*

Haveria, no parecer da referida análise, outro tipo de distração bastante diferente desta apatia. Pelo contrário: ali não se tratava do 'espírito preguiçoso'. Não havia, como no caso acima, 'sonolência intelectual'. Eram, diferentemente, alunos que se empolgavam com extrema facilidade; mas se empolgavam pelos jogos, pelas brincadeiras, por quaisquer diversões; jamais porém pelo estudo... Tentando-se nitidamente, com tal esforço classificatório, compreender o que de fato se passava no espírito de tais crianças e adolescentes, em momento algum entretanto se confessa a incapacidade da escola em prender a atenção. A ausência de atrativos do espaço escolar viria apenas sugerida pelo laconismo da interpretação...

*"Vejam agora o aluno que o jogo empolga. Quantas vezes o espírito se ausenta da aula! Pensa no que há de fazer durante o recreio, no divertimento para que convidará os colegas. Amanhã é dia feriado! Ao pensar nisso, o rosto do nosso estudante ilumina-se de felicidade, e esta alegria antecipada manifesta-se algumas vezes dum maneira intempestiva no meio do silêncio que reina na escola. Esquece que está no banco da classe, e vivamente, ao ouvido do vizinho, insinua a idéia luminosa que acabou de lhe penetrar no espírito. É mister que uma palavra severa do professor*

*o chame à realidade; começa a trabalhar, muito perturbado com o acidente. Esta classe de crianças tem uma imaginação cujos rasgos os levam a praticar o que a boa disciplina lhes proíbe (Educação Nacional, 1899b).*

Entendia-se que educar era, entre outras coisas, disciplinar o espírito. Ora, os contemporâneos sabiam que justamente por isso a distração, no princípio do processo do aprendizado, deveria estar pressuposta. Urgia efetuar portanto um esforço, com o intuito de aproveitar a faculdade de imaginação, cujos resultados, sem dúvida, capturariam o interesse e a vivacidade infantis com vistas ao acompanhamento dos assuntos da aula. Para tal finalidade, parecia fundamental raptar do jogo o que ele teria de encanto e impulsionar o aluno a viver na aula a sua intuição, a sua fala, a sua compreensão de mundo. Só assim a escola passaria a ter significado simbólico para aquela população para a qual, ao fim e ao cabo, ela se destinava. Aqui a orientação positivista era mesclada à valorização do caminho indutivo de compreensão da realidade. Não bastava partir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral; não bastava tampouco modificar o conteúdo dos compêndios. Era necessário chamar o aluno, conclamar sua palavra, valorizar suas intervenções. Era urgente que a forma da aula pudesse ser alterada, para que esta deixasse então de ser o entediante monólogo e viesse, com criatividade e com graça, a se constituir em diálogo entre professores e alunos; diálogo este mediado pela direção das duas partes rumo à plena relação com o conhecimento.

Não era o castigo quem, fundamentalmente, remediaria o problema da distração na escola. A instrução era percebida em sua especificidade como a apropriação de uma dada linguagem; e para que fosse eficaz esse processo de representação da língua, o aluno deveria também ser capaz de compreender o que dizia o professor. À luz do exposto, instruir não supunha que o professor, vaidoso, exibisse com vigor um particular "talento oratório". Instruir significava trazer elementos para que a criança se aproximasse, também por

sua fala, do mundo das letras e da cultura letrada.

*(...) o mais importante é o seguinte: interessar as crianças, dando-lhes vida, movimento. Não é necessário dizê-lo: o método dogmático nada vale para crianças. O professor pode esgotar todo o seu talento oratório, empregando até um estilo de grande uniforme, a criança depressa cansará e a atenção voará. Quantos esforços, quantas lições belamente expostas e que não produzem o menor resultado nos espíritos dos alunos? É que as faculdades da ação ficam inativas nos alunos e daí a improficuidade dos rasgos eloqüentes. Derramam-se ondas de ciência nas cabeças dos alunos, escorrem por ela abaixo, como cascatas, mas dentro nada penetra. (...) Mais Pedagogia e menos palmatória. Mais uvas e menos parra (Educação Nacional, 1899b).*

Nessa exortação ao potencial da Pedagogia, eram proclamadas estratégias para ativar o interesse infantil. Recomendava-se, nessa medida, o que os redatores qualificavam por método socrático. Para se fugir do caminho perverso da distração, caberia recorrer, antes de mais nada, à prudência e, através dela — como vimos — “fugir das considerações abstratas”. Eram comuns artigos voltados para questões psico-biológicas, particularmente alguns sentimentos típicos das crianças impeditivos de seu normal desenvolvimento. Sobre os receios e pavores infantis, por exemplo, na seção *Notas e informação* da mesma revista em 13-8-1899, artigo intitulado ‘O medo nas crianças’ apresenta-se como um comentário acerca de um estudo de Henri Copin, que havia sido há pouco publicado na França. Buscando proceder a um resumo daquele ensaio, o articulista diz o seguinte:

*Não se deve confundir o medo legítimo, que estimula a inteligência e aumenta as forças físicas, com o medo que, pelo contrário, deprime o indivíduo (...) As crianças mais particularmente propensas ao medo são as de saúde delicada ou de imaginação viva. O medo é um dos sentimentos mais*

*contagiosos. Para chegar, senão a uma total, pelo menos a uma atenuação do medo, nunca devemos empregar os castigos corporais, as ameaças; 2º. Suprimir as circunstâncias que produzem o medo; 3º. Não sobreexcitar a imaginação; 4º. Fazer nascer à criança a confiança em si mesma; levá-la continuamente a atos de coragem. (Educação Nacional, 1899c)*

O espírito, despertado pela interrogação metódica, procederia mediante linguagens e exercícios variados, levando a que fossem ativamente acionadas as faculdades da razão: memória, imaginação e juízo. Lutar contra a distração escolar supunha ainda o entrelaçamento do movimento físico e do movimento intelectual, já que ambos são do mesmo modo necessários, supõem-se e chamam-se um ao outro. Pela mesma razão, parecia imprescindível que se inovasse a escola, para que o ensino pudesse fugir das abstrações e tornar-se verdadeiramente concreto; em consonância com as etapas do raciocínio infantil.

Não se entendia aliás muito ao certo como é que a criança pensa; mas sabia-se — os clássicos da Pedagogia já haviam remarcado esse ponto — que o raciocínio infantil era substantivamente diferente da razão adulta. Temia-se o efeito de uma imaginação mal conduzida; temiam-se consequências nocivas de algumas leituras romanescas, que ainda povoavam um dado imaginário crente na corruptibilidade infantil. Excitar a imaginação era assim arriscado, posto que os resultados dessa empreitada poderiam fugir do controle; mas gradualmente, com cuidado, sem excessos, dever-se-ia fazer alguma coisa para estimular a curiosidade dos alunos pela aula, sem o quê não haveria qualquer aprendizado. Era uma via de mão dupla; isso era reconhecido e ao mesmo tempo era temido.

*Compreende-se bém a imperícia e até os crimes que haveria não se dirigindo convenientemente à imaginação, quando ela presta, como acabamos de ver, tão grandes serviços, porque se é ela que faz os artistas e os poetas, também é ela que faz os escritores cujos pensamentos desonram, corrompem a literatura e depravam os costumes. A*

*imaginação é que faz os fanáticos e os santos, os loucos e os heróis, é ela que aquece e anima o sentimento puro das religiões, embora também possa levar o espírito à superstição mais grosseira. Portanto, a primeira regra a seguir não é a sufocar, sob o pretexto de que é perigosa, nem a desenvolver excessivamente, sob o pretexto de que é sutil. Afinal, se quisessem destruí-la para afastar os perigos presumíveis, tralbariam sempre em vão, porque, oprimida dum lado, convergiria as suas forças para outro ponto, com mais violência, resultando excessos, extremamente perigosos. Se Deus nos dotou tão generosamente com uma faculdade tão bela, é para nos ser muito útil, o que não nos dá o direito de a destruírmos* (Educação Nacional, 1901b)

A fronteira entre o século XIX e o século XX presenciaria, em termos da investigação teórica, a consagração das questões pedagógicas. O decantado aperfeiçoamento da espécie e da história — da matriz da Ilustração ao ideário do Positivismo — passaria a ser nitidamente qualificado por progresso; haveria, por suposto, uma linha evolutiva pela qual as sociedades e o próprio homem iriam caminhando. Reputava-se pois a um determinismo tanto biológico quanto cultural as diferenças entre as pessoas, tomando cada uma pela particularidade de seu feitiço, sua personalidade, suas especificidades decorrentes, todas elas, em última instância, do gênero, da cor e da raça. Assim como se supunha que o meio determinava a conduta, acreditava-se na superioridade biológica de uns sobre outros, o que acarretaria por si ilações tidas por naturais no âmbito do próprio comportamento humano. Ora, educar era intervir nessa trajetória.

## **O controle científico-pedagógico da infância e a formação de hábitos futuros**

A capacidade de adaptação impressa na humanidade era compreendida como a singularidade do gênero humano e, simultaneamente, o pressuposto de

sua condição de “ser educável”. A propósito, artigo de Ferreira-Deusdado escrito para a *Revista de Educação e Ensino*, em 1897, sob o título “A sugestão hipnótica na educação” defendia a prática da hipnose aplicada ao ensino, desde que esta viesse a ser dirigida no sentido explícito de eliminar quaisquer possíveis más inclinações<sup>3</sup>. Sob a referência teórica emprestada da doutrina de Comte, o autor atentava para os cruzamentos entre os caracteres congênitos e os que são produto dos hábitos. Considerando-se o ensino também como uma *sugestão*, sua estrutura — no parecer de Ferreira Deusdado — poderia ser assim definida: “ato pelo qual uma idéia ou um sentimento é insinuado ou imposto ao espírito e aceite por ele sem deliberação prévia.”<sup>4</sup>

Acreditava-se que, mesmo antes de compreender os porquês, a criança poderia e deveria ser induzida a agir. Conformando pelos hábitos os costumes que se desejava incorporar na infância, a pouco e pouco — julgava-se — as novas gerações estariam progressivamente capacitadas para adquirir os parâmetros recomendados de conduta; parâmetros estes que deveriam ser, antes experimentados, e depois refletidos. Não haveria uma autonomia da moral; esta comporia, antes, um conjunto de hábitos e procedimentos a serem construídos. A criança raciocina depois de agir; devendo pois habituar-se a agir de maneira correta. Considera-se então, nesse sentido, que o esforço do educador residiria em fornecer ao discípulo iniciativa individual e orientá-lo a fazer bom uso de sua liberdade em consonância com os preceitos da razão. Pelo relato da experiência do redator, temos a seguinte situação:

*Eis um fato que eu tive a ocasião de observar: Uma criança de dez anos é-me trazida pela mãe; é indisciplinada, colérica, preguiçosa,; recusa comer carne quase desde que veio ao mundo; quando os pais lhe fazem uma observação, atira-se-lhes à cabeça com ira tudo quanto tem à mão; é a última da sua classe e não conta menos de trinta ausências por mês. Adormeço-a facilmente e, após duas*

<sup>3</sup> Nascido em 1858, Manuel FERREIRA-DEUSDADO ensinou História e Geografia nos principais colégios de Lisboa. Em 1885 foi eleito delegado do professorado livre do Conselho Superior de Instrução Pública, onde efetuou importantes propostas, tendo sido relator dos programas de História e Geografia. Em 1866, fundava como proprietário e editor a *Revista de Educação e Ensino*. Como consta do dicionário de Innocencio, “esteve como representante de Portugal, em Junho de 1890, no congresso penitenciário internacional, reunido em São Petesburgo.” (INNOCENCIO Francisco da Silva, *Diccionario Bibliographico Portuguez*, tomo 16, p.404). Escreveu, particularmente em sua revista, inúmeros ensaios sobre a matéria educativa, nos quais se destacam os temas arrolados a seguir: criminalidade e educação; educação correcional; psicologia criminal; ensino carcerário; psicologia aplicada à educação.

<sup>4</sup> FERREIRA-DEUSDADO, A sugestão hipnótica na educação. In: *Revista de Educação e Ensino*, volume XII, 1897, p.485.

*ou três sessões, esta criança está transformada, come carne, torna-se laboriosa* (Revista de Educação e Ensino, 1897).

A capacidade de adaptação do indivíduo ou da raça é qualificada pelo autor como “alicerce de educabilidade”. Ferreira-Deusdado entendia que, à predominância do instinto, se oporia o hábito, o qual, por sua vez, se radicaria como uma disposição adquirida para potencializar as aptidões do entendimento. A moralidade teria portanto alguma coisa a ver com essa conformação de costumes, pela criação e incorporação de rotinas postas como dever imperativo da coletividade social. O hábito, tornado instinto no gênero humano pelo efeito da hereditariedade e possivelmente da crença na transmissão dos caracteres adquiridos, modificaria de tal maneira o ser humano, que não apenas o acomodaria ao presente, mas traçaria ainda os potenciais do futuro. Nessa medida, seria com os olhos voltados para a previsão e a provisão desse futuro que se pensava necessariamente na formação sistemática e dirigida dos costumes.

Pensar a educação sob o ponto de vista de estruturação de um dado conjunto de procedimentos, atitudes, parâmetros de conduta e de direção das inclinações suporia a construção simbólica de referências uniformes às quais a infância enquanto gênero coletivo deveria indistintamente se adequar. Acoplado a tal idéia vem evidentemente o desejo de normalização, de produção de uma suposta regularidade que ordenaria, não apenas a compreensão, mas fundamentalmente o controle da infância por parte dos adultos que, sob tal lógica, erigiriam a si próprios como os intérpretes autorizados da sensibilidade infantil. Essa construção discursiva, alicerçada sobre o apelo a padrões de comportamento unânimes, discorria também — como não poderia deixar de ser — sobre a essência da normalidade; e, como decorrência da mesma preocupação, teorizava sobre a acepção da subentendida criança anormal. A idéia de anormalidade era então bastante cara aos estudos que se debru-

çavam sobre o problema pedagógico à luz das determinações étnicas e das limitações provenientes da hereditariedade.

A pedagogia — que, cada vez com maior intensidade, pretendia encarar a si própria como matéria indiscutível da ciência — dissertava com muita frequência sobre o tema da anormalidade. As revistas e jornais especializados — particularmente no período compreendido entre 1890 e 1910 — tinham quase a obsessão de pontuar as características intrínsecas à criança anormal. A anormalidade era percebida, nesses escritos, invariavelmente como um prejuízo de origem genética, que poderia, entretanto, pelo efeito da educação, ser amortecido. O papel do educador seria, em tal tarefa, o de reencontrar o percurso que a natureza perdera...

Texto que José de Vasconcelos escreve para *O Ensino* do dia 28/5/1910 destacava o anormal como um ser destituído de certas referências intelectuais e morais impressas no padrão médio da “humanidade civilizada”. Classificado como idiota, como imbecil, ou como débil, em função do grau de sua anomalia, o anormal era tido, já em princípio, como um ser atípico, devendo a sociedade encetar esforços com o fito de regenerá-lo. Na verdade, supunha-se que o anormal seria dependente do meio, encontrando-se com maior frequência entre os ambientes das camadas populares, a partir dos quais eles também se dirigiriam, com significativa frequência, para o mundo do crime. Tornava-se então absolutamente imprescindível combinar, para coibir tal tendência, esforços de educação e de instrução de tais ‘degenerados’ com a “modificação imperiosa do meio que, pelas intoxicações sociais que propaga e conserva, favorece o nascimento de seres incompletos e antisociais, que serão criminosos”.<sup>5</sup> Para tanto, parecia urgente encetar esforços que visassem afastar o jovem de seu ambiente original corruptor, contrabalançando, pela educação, o supostamente pernicioso efeito daquilo que se entendia ser a hereditariedade.

Mas o pensamento sobre a anormalidade apenas ilustra a preocupação de um tempo que principia a encarar o

<sup>5</sup> “E tal sucederá se uma especial educação moral reprimir no indivíduo os prejuízos da hereditariedade, os exemplos e os vícios, e se o agente modificador for de força a higienizar o meio dessas classes miseráveis, meio que é o pântano onde se desenvolve a vontade e à farta o micróbio da criminalidade” (José de VASCONCELOS, Os anormais, In: *O Ensino*, semanário pedagógico, nº 4, 28-5-1910).



desenvolvimento cognitivo do ser humano como se ele fosse regrado por leis que, enquanto tal, poderiam ser desvendadas, apreendidas, e até — quem sabe — controladas. Não se compreende a criança no modo pelo qual ela se desenvolve; na maneira como ela expressa emoções; na desenvoltura pela qual ela se apercebe do mundo que circula ao seu redor; na espontaneidade com que ela manifesta seus desejos e suas contrariedades. Julgava-se que nada se entendia da criança; mas supunha-se que, ao observá-la, o estudioso estaria no caminho para desvendar seus enigmas... Por outro lado, descobrir as leis que regulariam o desenvolvimento humano poderia ser — acreditavam os adultos de então —, em alguma medida, controlar suas etapas, regrar o tempo, dominar a história. Pensar a criança singular é sempre, nesse sentido, projetar o adulto plural...

*Um misantropo salientou-os dizendo: as crianças são curiosas, indiscretas, turbulentas, inconstantes, mentirosas e porcas, mexem em tudo e tudo quebram. São, com efeito, estas as manifestações da primeira idade, ou dos motores necessários à evolução infantil na conquista da vida. Porém todos estes predicados que se nos antolham defeitos são qualidades e quietidades vitais. Toda a criança congloba em si um explorador, um poeta, um alquimista e um espadachim. Temo-lo explorador, lançado num mundo desconhecido cheio de imensos perigos, que tem de compreender sob pena de morte. Aprende a conhecer os perigos para os evitar e são tantos! O fogo que o queima, a água que o afoga, a gravitação que o faz cair, os animais que o devoram, tudo forças ignoradas pelo nosso pequeno e intrépido explorador, forças a que se não pode furtar. Não é um explorador europeu, atravessando o sertão, armado com os recursos da ciência, avantajando-se portanto aos selvagens que o cercam, é um selvagem fraco e nu dentro das nossas cidades. Carece aprender tudo ao mesmo tempo: a suportar os vestidos*

*que o estorvam, a sugerir idéias, a soletrar palavras, a servir-se dos complicados engenhos de nossa civilização. Recém-chegado a um país cuja língua desconhece e não possuindo ainda nenhuma, é forçado, para nos compreender, a adquirir simultaneamente a palavra e a noção que ela representa. Para formar essa palavra, comporta-se como o selvagem, confundindo a miúdo os sons próximos como l e r, tenta pronunciar vocábulos, repetindo a mesma sílaba que não alternando sílabas diversas. Como o selvagem, ainda a criança precisa sentir a necessidade de se vestir. Tenta-o o ornamento, mas repugna-lhe o vestuário. Para se pôr em contato com as realidades externas necessita aplicar todos os sentidos e sobretudo o mais grosseiro, todavia o mais seguro: o tato. Não pode limitar um objeto no espaço sem o ter tocado com as mãos e, como para a sua segurança lhe é preciso limitar todos os objetos, a criança é naturalmente um buliçoso, um mexe em tudo. Também cada novo espetáculo, cada mudança no seu viver, cada impressão ignorada o encanta, ensinando-lhe mais um inédito conhecimento no mundo que o nosso pequeno explorador pisa pela primeira vez. Que esse conhecimento seja triste ou mesmo trágico para nós, para a criança é uma novidade. Tanto importa que seja uma doença dos pais, um acidente, ou até a morte; a novidade das noções que adquire ultrapassa a tristeza que lhe causa e impede-o de pensar nela (A Voz do Professor, 1910).*

A infância era, por definição, tida pela inconstância, pela curiosidade e pela indisciplina, em contraste sempre com o universo da civilização. Haveria nela naturalmente um enorme desejo de conhecer tudo aquilo de que os adultos insistiam em deixá-la apartada. Nessa primordial apropriação do universo e particularmente do território da cultura, os órgãos dos sentidos, particularmente o tato, seriam os instrumentos principais. A criança era fundamentalmente um 'outro', ancorada

pela referência a um 'nós' anteriormente delimitado na identidade adulta. Tanto pela diferença quanto mesmo pela estranheza, apreende-se como essencial, na composição infantil, sua especificidade, que, em última instância, era percebida como uma lacuna, uma carência nas aptidões, habilidades, competências e características físicas, emocionais e intelectuais; faltava algo para que a criança verdadeiramente pudesse se tornar partícipe do universo adulto: faltava-lhe "crescer"...

Em contrapartida, na outra margem, a infância, ávida pela novidade, era enaltecida como a representação do novo... Por essa razão, o texto conclui incitando o leitor a olhar para a criança naquilo que ela traz enquanto possibilidade virtual, aquilo que deverá ser atualizado com vistas à composição social a ser construída, perante um conjunto de dispositivos e práticas educativas engendradas para transformar em cultura os caracteres intrínsecos à natureza infantil. Natural explorador dos mistérios que lhe eram antepostos, o menino organizaria uma particular leitura de mundo, apreendendo as contradições que a organização social lhe colocava, o que se evidencia em sua avidez por desvendar os "porquês" das coisas.

*Esse pequeno explorador ensina-nos a ver o mundo como naturalmente ele se lhe apresenta, com olhos novos, a atenção desperta para todas as contradições e singularidades (...) Tem o dom do pasmo que nós já perdemos e o mais precioso dom do entusiasmo que não conservamos quanto era para desejar. Não nos entusiasmaríamos é ficarmos inertes à alegria, pelo contrário, pasmaríamos é pensarmos, é gozarmos. A criança, toda pasmo e admiração, é solicitada por mil desejos, e então pergunta, pergunta, pede, pede... E a miúdo essas perguntas são das que não queremos responder e os seus desejos coisas que não lhes podem ser dadas. Mas enquanto os exprime, vive uma vida intensa, a vida do explorador, a vida forte dos povos primitivos, procurando compreender mesmo o in-*

*decifrável, tentando conquistar o intangível. Um dia, porém, já não nos pergunta. Cautela, desde então há na sua mente uma resposta, isto é, um erro, na maioria dos casos. Um dia já não tem nada a pedir. Cautela, é que tem nas suas mãos uma arma, na maioria dos casos, um perigo. Precisamente neste momento, o pasmo apaga-se do seu olhar (A Voz do Professor, 1910).*

A idéia explicitada por tal argumentação é a de que, antes de sua instrução escolar, a criança — por sua aguçada curiosidade — possuiria já o embrião de um espírito lógico. A partir da ação das gerações mais velhas no processo civilizador, a infância perde-se, e, com ela são esvanecidos os atributos daquela insaciável sede de compreensão dos porquês do universo. É como se o desejo pelas coisas houvesse sido substituído pela satisfação das palavras. Para se fabricar o campo da cultura, teria sido mesmo necessária a destruição dos usos daquela primeira exploração?

*Enquanto não é educada, a criança conserva um espírito lógico. Mas educam-na, entretencem-lhe o cérebro com noções abstratas, não procura para o futuro a razão das coisas. Satisfaz-se com palavras. Desde esse dia não é mais uma criança, é um homem. Será dócil, de bom governo, graças a fórmulas que não compreende, será facilmente dirigida mercê de outras fórmulas que também não compreende, mas o intrépido, o sagaz explorador que nele vivia, esse morreu (A Voz do Professor, 1910).*

A idéia de anormalidade corrente à época levava inclusive a que se acreditasse na existência de alunos incorrigíveis e que deveriam ser castigados com a suprema sanção escolar, posta na expulsão. O periódico *O Ensino* datado de 31-5-1885 trazia transcrito um excerto do relato daquilo que se passara na *Conferência Pedagógica de Moncorvo* em 1884, sob o título "Influência da disciplina na escola; meios disciplinares. Se o aluno for incorrigível, qual deverá ser o procedimento do professor?". Para equacionar a inquietação do enunciado, vinha logo abaixo a prescrição:

(...) Se o aluno for incorrigível, o professor deve empregar todos os meios ao seu alcance para o morigerar: empregando os afagos, os carinhos e os castigos que julgar mais convenientes, e se com isto nada conseguir, deve prevenir os pais da criança e consultar o delegado paroquial e junta escolar, e só o expulsar da escola se esta corporação o ordenar. A expulsão só deve ter lugar em último recurso; por isso que quase sempre trará ao professor algum desgosto ou inquietação, pela aversão com que os pais ficarão com tal fato ou castigo. O sr. Presidente recomendou aos conferentes, que reparassem bem nessas considerações para que não procedessem alguma vez irrefletidamente à expulsão de alunos sem todas as formalidades legais, para evitar um conflito com que nada lucra o professorado (O Ensino, 1885).

Em qualquer hipótese, o pensamento sobre a normalidade infantil teria sempre como requisito a tomada de referência por um dado padrão, evidentemente arbitrário, construído mediante a aceção de normalidade corrente, calca-do sobre códigos de conduta uniformes através dos quais tudo o que pudesse ser apreendido como diferente, e sobretudo como divergente, deveria ser corrigido...

De algum modo, foi exatamente a suposição da existência de uma analogia entre o desenvolvimento coletivo da espécie e o desenvolvimento individual das gerações mais novas quem impulsionou os estudos voltados para o deslindamento daquela razão infantil que aparentemente presidia a conduta dos primeiros anos da vida humana. É voltado para si mesmo que o homem quer descobrir os mistérios da criança. Não havia mais possibilidade de retorno. Os tempos faziam com que a Pedagogia surgisse quase como um desdobramento ou mesmo uma aplicação científica das conquistas da psicologia. Classificar a criança era projetar os contornos da sociedade futura. Daí a utilidade dessa investigação. Na mesma época — aliás, no dia a seguir da publicação daquele excerto que vinha n' *A Voz do*

*Professor* sob o título "Os Caracteres da Criança" — seria publicado no jornal republicano *A Federação Escolar* (com data de 16/7/1910), em sua *Seção Pedagógica*, artigo assinado pela professora Alzira Cardoso, intitulado *Crianças anormais*, onde se procuraria tipificar as diferentes "patologias" da mente infantil, voltando-se explicitamente para a compreensão do que aqui se considerava "estado são e normal". O encontro da normalidade viria assim pela negativa, ou seja, pela ausência de um conjunto de sintomas que poderiam ser classificados em alguns estágios típicos da anormalidade, facilmente observáveis no contato com as crianças. Supunha-se então que o educador deveria ser atento para a tipologia adiante explicitada:

*A sensibilidade infantil apresenta vários casos nitidamente característicos: a alegria e a exuberância; o equilíbrio nervoso e a igualdade de humor; o equilíbrio na alegria e na dor, no riso e no choro. Apresenta também casos, mais raros, que são muitas vezes o indício dum estado mórbido nascente. É assim que se pode observar a criança triste, a criança nervosa, a criança muito sensível (A Federação Escolar, 1910)*

1) No caso da *criança triste*, parte-se, desde o princípio, do patamar comparativo em relação a seus colegas 'alegres', corados, risonhos, integrados em jogos e com o coração a bater mais depressa. A condição de criança triste, entretanto, não era circunstancial, mas orgânica, devendo ser tratada assim como uma patologia. A criança alegre — seu mais nítido contrário — toma parte das aulas, demonstra interesse, vivacidade e rapidez de raciocínio.

*Na aula, interessa-se pelas explicações do professor, pelas respostas dos discípulos, gosta delas e nelas toma parte. É às vezes turbulenta e distraída, mas é cheia de valentia e entusiasmo. É franca e confia nos outros. A criança triste tem o olhar morno, o rosto descorado; as trepidações do seu coração são lentas; receia os movimentos e os jogos, não é*

*sociável, procura o isolamento. Não se ri, não grita. Na aula está tranqüila, mas não se interessa pelo que vê nem pelo que ouve. Está constrangida. O seu pensamento está visivelmente afastado. A menor censura tanto a pode deixar indiferente como magoá-la. É reservada, desconfiada e às vezes sonsa (A Federação Escolar, 1910).*

Baseando-se — segundo dizia — na referência de Ribot, a articulista declara que, sendo o desgosto e a tristeza expressões da dor moral, eles abarcariam o correspondente declínio da atividade física. Ora, acredita-se entretanto que seria uma disfunção biológica quem acarretava esse sofrimento crônico da criança. E sendo assim, por conseguinte, supõe-se que o sofrimento moral teria sua origem radicada no mau funcionamento da estrutura orgânica da criança. Havendo diminuição do “tônus vital”, dar-se-ia a depressão, geradora da tristeza.

Além dos fatores físicos, a tristeza teria também entretanto causas morais, que potencializariam a dor transformando-a em fonte de permanente infelicidade. A inação física e intelectual, bem como a fraqueza da imaginação e o isolamento, produziriam o contínuo aborrecimento e a alteração nos padrões do humor... Vê-se nitidamente o avanço quanto à sinalização do peso da biologia na determinação do comportamento humano, tendência esta que seria décadas depois substituída por um vetor que preferiria encontrar na psicologia ou na sociologia (mas não mais na fisiologia) a origem dos traços crônicos das emoções de tristeza. A idéia da variável orgânica da depressão ganharia, como podemos constatar, novo impulso revigorante neste final de século XX. Mas, ainda naquele princípio, visualizava-se, a título de alerta:

*São, enfim, crianças francamente doentes e que, possuídas dum tara hereditária, não pensam senão em morrer. MALES: É suficiente descrever a criança triste e apontar as causas deste estado mórbido para ver imediatamente todos os males. A tristeza reage sobre o organismo e agrava o estado doentio donde ela deriva. Tor-*

*na a criança inapta para todo o progresso físico, mental ou moral. Não vive, vegeta, arrasta-se. É um incômodo para os seus camaradas, um explorável exemplo. REMÉDIOS: A criança triste é um doente. É ao médico que compete indicar o regime apropriado. Os pais e os educadores não devem intervir, senão para assinalar os sintomas e observar o tratamento (...) O educador tem um importante papel a desempenhar nestas curas. Pode e deve fazer-se um auxiliar inteligente da família e do médico. O exemplo dum cura deste gênero levada a bom termo será dum excelente efeito sobre todos os camaradas do pequeno melancólico, sobretudo se eles forem discretamente empregados como auxiliares para a consecução do êxito (A Federação Escolar, 1910)*

2) A *criança nervosa*, por sua vez, caracterizar-se-ia pela instabilidade mental, ocasionada, também neste caso, por fatores de origem orgânica — sistema nervoso desequilibrado, mal funcionamento dos órgãos de nutrição, etc. — aliados a determinações ambientes, que poderiam, sem dúvida, exacerbar a tendência já presente no organismo. Os sintomas da criança nervosa seriam a agitação permanente, a inconstância no humor e a transformação abrupta de um grande entusiasmo em uma inexplicável melancolia. Isso faria, antes de mais nada, com que a criança nervosa fosse caracterizada por um comportamento imprevisível, do qual a distração era a principal pista.

Adverte-se contra os inconvenientes, para seu desenvolvimento, de a criança presenciar espetáculos e brigas domésticas entre seus pais. Tal prematura participação nos conflitos adultos traria uma dada propensão ambiental para que, em seu desenvolvimento, ela pautasse seu comportamento pelo mesmo destemperado diapasão; e era compreensível que isso acontecesse. Até porque, como salienta o texto:

*A criança nervosa é, sobretudo, um agitado que passa, sem razão aparente, dum extremo a outro: ora está alegre, ora triste; ora exuberante, ora*

melancólico; ora dócil, ora intratável; ora paciente, ora altercador; ora amável, ora caturra; ora polido, ora insolente; ora atento, ora distraído (...) A criança nervosa é incapaz da atenção seguida. É necessário recomençar tudo, dia a dia, e submete a paciência do professor a uma rude prova. Se não se cuidar muito dela sairá da escola como entrou: agitada, ignorante, impotente, insuportável (A Federação Escolar, 1910)

3) Finalmente, a criança muito sensível seria afetada por uma suposta doença constituída pelo excesso de sensibilidade. Nesses casos, a criança grita, chora e incomoda permanentemente seus pais, que, em geral, cedem-lhe as vontades, deixando-a livre para fazer o que bem quiser. Esse tipo de criança tem tendência a devaneios prolongados, chorando aparentemente por qualquer coisa. A criança, assim, torna-se conseqüentemente egoísta e auto-centrada.

Na verdade a tipificação tendia a fazer por classificar para os professores as anomalias facilmente verificáveis em seus alunos que, sendo tratados à luz da ciência, poderiam, sem tantos traumas, conseguir obter êxito na escolarização. O problema então não estaria na escola, na família ou na educação em si. Estaria, pelo

contrário, na própria criança, que deveria pois ser reeducada à luz dos padrões de normalidade que o jornal republicano contava para os educadores.

Pelo exposto, pode-se concluir a filiação desse debate à orientação intelectual de seu tempo. O efeito imperialista da biologia sobre as demais ciências era bastante claro à época. Na verdade, a imprensa periódica, retratando aqui o que consideramos ser a primeira etapa das 'ciências da educação' em Portugal, dialoga com um universo bastante restrito de temas, problemas e referências, sempre condicionando-os aos pressupostos e às imagens mentais que, naquela altura, se julgavam verdadeiros. Se, evidentemente, hoje tais vertentes estão de fato ultrapassadas pelo discurso pedagógico, deve-se, no mínimo, acautelar-se, com o auxílio da História, para estar sempre alerta para os condicionantes da nossa atualidade em educação: por outras palavras, em que medida nossas convicções, como as deles, também não se prendem sobretudo às crenças de nossa época, de nossos contemporâneos, de nosso universo simbólico de referências? Indagar as prisões ideológicas que entretecem nosso atual discurso pedagógico pode ser um bom começo para se responder a todos os que ainda perguntam "para quê serve a história da educação"...

## Referências bibliográficas

- Alzira CARDOSO, Crenças anormais, In: *Federação Escolar*, nº 79, 16-7-1910.
- CONFERÊNCIAS pedagógicas de Moncorvo em 1884, In: *O Ensino*, 31-5-1885, nº 5, p.84.
- DEBESSE, MAURICE e MIALARET, Gaston. (orgs.) *Tratados das ciências pedagógicas - volume 4 (Psicologia da Educação)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.
- DISTRAÇÃO da criança, In: *Educação Nacional*, 16-4-1899b, nº 134
- EDUCAÇÃO Nacional, 5º ano, 1-9-1901a, nº 258, p.378
- EDUCAÇÃO Nacional, 16-4-1899a, nº 134.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Volumes I e II. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FERREIRA-DEUSDADO, A sugestão hipnótica na educação, In: *Revista de Educação e Ensino*, volume XII, 1897, p.485-494.
- INNOCENCIO Francisco da Silva, *Dicionário Bibliográfico Português*, tomo 16, p.404. Lisboa: Imprensa Nacional, s/d.
- José de VASCONCELOS, Os anormais, In: *O Ensino; semanário pedagógico*, nº 4, 28-5-1910.
- NÓVOA, António. *Les temps des professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.
- O ESPÍRITO social e a educação, In: *Educação Nacional*, 8-9-1901b, nº 259.
- O MEDO nas crianças, In: *Educação Nacional*, nº 151, 13-8-1899c.
- ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA, In: *O Ensino; revista de instrução primária*, II ano, nº 9, volume II, 15-5-1886, p.137.
- OS CARACTERES da criança, In: *A Voz do Professor*, nº32, 1-6-1910.

