

LIVROS ESCOLARES E REFORMA DO ENSINO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PRODUÇÃO DIDÁTICA EM MINAS GERAIS NA REFORMA JOÃO PINHEIRO (1906-1915).

André Coura Rodrigues.

Universidade de São Paulo

Eixo 3: Cultura e Práticas Escolares

Este trabalho é resultado de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Sob orientação da Professora Dra. Circe M. Fernandes Bittencourt, coordenadora do LIVRES (projeto de resgate e publicação da memória didática brasileira entre o século XIX e a atualidade, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), a referida pesquisa tem a intenção de se aliar às demais produções interessadas na constituição da cultura escolar pública primária no estado de Minas Gerais durante a Primeira República.

O presente texto pretende fazer considerações acerca do desenvolvimento da pesquisa, sua trajetória, justificando escolhas e apresentando alguns resultados alcançados.

Trata-se de investigação referente à produção didática em Minas Gerais no período compreendido entre os anos de 1906 e 1915. A escolha desse intervalo de tempo se deve, fundamentalmente, à ocorrência de uma reforma do ensino primário (Reforma João Pinheiro) que trouxe significativas transformações para o cotidiano da escola pública mineira. A documentação produzida pelos agentes envolvidos com a educação naquele período é extremamente rica em discussões acerca dessas transformações.

O manual didático, por sua vez, é aqui compreendido como produto cultural que circula no interior desses espaços educativos, colaborando para a conformação de uma cultura escolar específica e, ao mesmo tempo, sendo por ela constituído. Interessa, portanto, compreender suas relações também com as prescrições curriculares para o ensino de História.

Os manuais aqui selecionados são aqueles indicados para a disciplina História do Brasil, constante no programa curricular do ensino primário. A escolha pela disciplina se deve, sobretudo, à crença de que seu ensino, no período em questão, esteve associado a diretrizes mais amplas de uma política de formação de cidadãos aptos a compartilhar os valores divulgados pelo novo regime político. Sobre o assunto, de acordo com FONSECA (2003, p. 71),

“Considerando o período do Brasil independente, no qual o Estado passou assumir a gestão da educação, verifica-se o papel que o ensino de História ocupou, como importante elemento de formação moral, cívica e política das crianças e dos jovens. Pouco a pouco, conteúdos, procedimentos metodológicos e materiais didáticos foram sendo definidos e apresentados como instrumentos daquela formação, de modo que fossem capazes de atender às diretrizes de grupos politicamente dominantes.”

Dessa forma, o ensino de História pode ser analisado, também, enquanto importante instrumento de formação e condicionamento de uma nova ordem política recém-instaurada. Ordem, essa, que entendia a educação como importante veículo de formação de uma idéia de cidadania, direcionada para a formação de sujeitos-cidadãos aptos a compartilhar e reproduzir os valores elaborados pelos agentes reformadores. Os manuais, por sua vez, recebem especial atenção devido à sua condição de objeto que ajuda a construir e põe a circular esse conhecimento histórico, também carregado dos valores culturais interessantes para o poder instituído. Portanto, merecedor de atenção e cuidados por parte das autoridades envolvidas com a educação, tanto no seu processo de elaboração quanto no de circulação e possíveis usos realizados por alunos e professores. Segundo BITTENCOURT (1993, p. 06),

“O espaço escolar está associado intrinsecamente à construção do livro didático considerando que a escola é, fundamentalmente, uma instituição contraditória onde dominação e conflitos convivem no cotidiano de alunos e professores...”

O conceito de “cultura escolar” aqui utilizado é baseado nos textos de Dominique Julia, citados ao longo do trabalho.

Pensar a escola mineira nos primeiros anos do século XX significa, quase sempre, abordar a Reforma João Pinheiro. Entre outras transformações ocorridas na instrução pública durante a Primeira República, essa reforma foi a que mais apresentou alterações no cotidiano das salas de aula do ensino primário estadual.

Inspirados pelos eventos ocorridos em São Paulo por ocasião da implantação da Reforma Caetano de Campos, os agentes envolvidos com a educação pública mineira (sobretudo o Secretário do Interior Carvalho Britto, principal idealizador e executor da Reforma, e o Presidente de Estado, João Pinheiro), através da Lei 439 de 28 de setembro de 1906, lançaram mão das novas diretrizes que organizariam a escola mineira nas próximas décadas.

Entre as alterações percebidas pela Reforma, destacam-se: a instauração do cargo de Inspetor Escolar com intenção de monitorar de forma intensa o trabalho dos professores; difusão da instrução elementar para um número maior de crianças em idade escolar, sobretudo

àquelas pertencentes às camadas mais pobres; a introdução de disciplinas relacionadas às atividades agrícolas; adoção do método intuitivo e prático, tendo por base o sistema simultâneo de ensino; alterações no currículo das Escolas Normais, visando maior capacitação e controle da formação dos professores, além da melhoria da qualidade do ensino; instituição de novos cargos administrativos (diretor escolar, por exemplo), em prol do funcionamento “racional” da escola que se pretendia reformar; alteração do currículo a partir da instituição de novos programas disciplinares; eleição, por excelência, dos grupos escolares como espaços educativos, em contraposição à forma escolar “isolada” até então praticada.

A fala do Presidente de Estado, Francisco Salles, antecessor de João Pinheiro, em uma *Mensagem* publicada em 15 de junho de 1906, evidencia parte dessas preocupações:

Como já tive oportunidade de dizer-vos e confirmo neste momento, o ensino público primário é o serviço que na atualidade mais atenção e até mesmo sacrifício merece dos altos poderes do Estado, pelo influxo direto e decisivo que exerce na formação da sociedade. (...) A solução do problema está em fornecer elementos de estímulo ao professor que se distinguir no exercício do magistério; aumentar seus vencimentos; fiscalizar convenientemente o ensino; fornecer prédios regulares às escolas com o necessário mobiliário.(MINAS GERAIS, 1906).

Uma análise ideológica permitiria afirmar que a Reforma trouxe para o universo escolar os princípios da recém-inaugurada República brasileira. Palavras de ordem, civilidade, progresso, racionalidade e cidadania, tão caras ao discurso republicano, permearam a fala dos agentes envolvidos com a educação no período, como pode ser percebida na documentação por eles produzida. De acordo com VEIGA (2002, p. 234; 1999, p. 149),

“As experiências escolares iniciais, alimentadas pela experiência urbana, motivarão o surgimento dos grupos escolares voltados para a instrução elementar, empreendimentos que em Minas Gerais resulta de iniciativas tomadas durante o governo de João Pinheiro (1906-1910)”.

“Em Minas Gerais, e mais propriamente na nova capital, a instalação dessa nova organização escolar acontece no governo de João Pinheiro através da reforma de 1906. (...) aos grupos escolares seria dada a organização mais adaptada aos intuítos de sua instituição. Tais objetivos estarão relacionados à própria monumentalidade expressa na necessidade de um povo instruído e regenerado para a nova vida, senão para a mais nova cidade da República: Belo Horizonte.”

Sobre o mesmo tema, de acordo com FARIA FILHO (2000, pp. 177-178),

“O processo de racionalização pelo qual vinha passando o sistema público de instrução primária, que atingia desde a maior definição, divisão e controle dos espaços e tempos escolares, passando pela afirmação das classes e disciplinas escolares até atingir os processos e os métodos de ensino, significava, naquele momento, um movimento de expansão da abrangência da educação escolarizada,

que passava a ocupar-se de tarefas cada vez mais amplas e complexas. A escola racionalizava-se justamente porque tinha como finalidade última racionalizar o conjunto do social.”

Essa tendência ideológica pode ser observada, sobretudo, quando se investiga a criação dos grupos escolares. Principal transformação introduzida pela Reforma, esse novo meio de organização da escola sintetizou e materializou os anseios dos reformadores. Na documentação avaliada, não é raro encontrar referências a esse evento como um momento oportuno para o rompimento com o passado monarquista, simbolizado pela forma escolar “isolada”, que deveria ser abolida e substituída pelos grupos. A escola “isolada” se organizava a partir da reunião de um grupo de alunos em idades diferentes, com capacidades cognitivas diversas, em níveis de instrução também diferentes, em um mesmo espaço. Espaço, esse, geralmente impróprio para as atividades pedagógicas, conforme pode ser observado nas críticas presentes nos relatórios de visitas de inspetores escolares.

Portanto, a grande novidade estava na proposição de se construírem espaços próprios para a educação escolar. É a partir dessa mudança de lugar, físico e simbólico, que se tornou possível a construção de uma nova cultura escolar em Minas Gerais e uma discussão específica sobre o conhecimento escolarizado: instituía-se uma nova cultura escolar, com tempo, espaço e métodos de ensino regulamentados, previamente definidos, buscando uma homogeneização tanto para os alunos quanto para os professores.

De acordo com VICENT, LAHIRE e THIN (2001, p. 7) em texto produzido sobre o conceito de *forma escolar*, que também contribui para a compreensão da cultura escolar, o termo pode ser entendido como “(...) *um modo de socialização que se impôs no transcurso histórico, principalmente a partir do século XVII, a outros modos de socialização.*”

Esse modo de socialização que vem se impondo, ainda que inventado no interior da escola, não é indiferente aos outros modos também de socialização, mas está ligado a eles. Isso se confirma na afirmação dos autores citados, quando concebem que “(...) *toda aparição de uma forma social está ligada a outras transformações; que a forma escolar está ligada a outras formas, notadamente políticas*” (2001, p. 47)

Assim sendo, a forma escolar, ao se constituir, inaugura novas situações nas relações cotidianas vivenciadas pelos sujeitos que participam da educação, fazendo com que a escola seja inventada como uma unidade com suas características próprias e com um modo social próprio de ser, impondo-se como referência, como modo de socialização reconhecido e legitimado por todos. A escola constitui e é constituída pelo meio que está inserida.

A constituição da História como disciplina escolar no Brasil, durante o século XIX, esteve atrelada aos movimentos ocorridos em países da Europa no mesmo período. Em especial a França, principal promotora dos debates acerca da criação dos Sistemas Nacionais de Ensino, onde as discussões acerca da escola pública tomaram proporções significativas em fins do século XIX e no princípio do século XX.

Até então considerada ensino de “Humanidades” e não existindo como matéria específica, com programas e horários próprios, a História figurou entre as letras antigas através do estudo de erudição e obras de autores latinos e gregos. Associada à Geografia, era considerada um exemplo especial de conhecimento necessário ao homem virtuoso, possuindo a tarefa de auxiliar na educação clássica e religiosa. A laicização do ensino e a separação da Igreja do Estado foram importantes movimentos que impulsionaram o processo de emancipação da disciplina.

Associando essas tendências aos efeitos causados pela organização de vários estados nacionais europeus, estava preparado o terreno para a configuração de um campo de conhecimento voltado para a promoção da ordem, dos valores, da cultura, dos símbolos, dos personagens e da trajetória da nação. A escola, enquanto veículo privilegiado de divulgação e preparação dos indivíduos para compartilhar esses valores, se tornou alvo central pelas autoridades políticas. É nesse momento que a História aparece como campo privilegiado entre as demais áreas do conhecimento escolarizado.

No Brasil, o mesmo entusiasmo pela criação e divulgação dos valores da nação surge em meados do século XIX e toma proporções significativas no período republicano. A partir desse momento a História também se constitui enquanto disciplina autônoma no currículo das escolas primárias, secundárias e também nos cursos superiores. Na fala de Rui Barbosa, em fins do século XIX, percebe-se a hesitação em inserir a disciplina na escola elementar, considerando-se as dificuldades de adaptação dos conteúdos à capacidade cognitiva das crianças. No entanto, segundo SOUZA (2000), Rui Barbosa

"curva-se ao exemplo dos países civilizados onde a história, inseparável do ensino da Geografia, fazia parte do ensino das primeiras letras. Sendo assim, a História que passa a ser ensinada na escola primária republicana haveria de ser a História local, tendo a Pátria como núcleo."

A história do período imperial brasileiro esteve profundamente ligada à criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), instituição destinada à construção da memória nacional, verdadeiro arquivo e guardião da história da nação, além de importante fortalecedor da imagem do Estado Monárquico. Foi o responsável pelo estabelecimento das

diretrizes sobre o que deveria ou não ser historicizado. A concepção do IHGB sobre a natureza do conhecimento histórico foi determinante na configuração da pesquisa e do ensino (através do Colégio Pedro II) no Brasil. Por esses motivos é que a historiografia do Império foi durante muito tempo matriz do estudo das instituições políticas e do discurso fundador da nacionalidade.

A partir do evento republicano, percebe-se uma apropriação por parte das autoridades dessa história construída pelo/para o Império. Dessa história aproveitou-se o que era interessante para a nova ordem instituída e os valores da República passam a ocupar espaço central na divulgação do regime. Novos símbolos, heróis e eventos são promovidos e mais uma vez as escolas se tornam alvos de atenção pelas autoridades. Já consolidada enquanto disciplina autônoma, a História recebe cuidado especial e a produção de todo material para sua divulgação é rigorosamente acompanhado e selecionado por equipes oficiais.

Em Minas Gerais, a produção do conhecimento histórico na Primeira República esteve associada à criação de dois órgãos: o Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais (IHGMG) e o Arquivo Público Mineiro (APM), fundados, respectivamente, em 1907 e 1895. Ambos se empenharam na construção e difusão de uma história local projetada para o âmbito nacional, promovendo e justificando o predomínio econômico e político de Minas sobre os demais estados brasileiros. A Inconfidência Mineira foi o evento que recebeu maior atenção e sobre a qual os institutos dedicaram maiores esforços: dela saíam os acontecimentos e personagens que melhor representariam a República brasileira. O evento de 1889, por sua vez, é apresentado como o momento mais esperado da história nacional, como se a trajetória da nação estivesse direcionada para alcançar esse fim.

O programa da disciplina História do curso primário foi bastante influenciado pelas diretrizes anunciadas pelos dois institutos. O ensino público deveria se apropriar dessas idéias e a escola serviria como divulgadora e afirmadora desses valores e dessa versão historiográfica. Assim, o programa para a disciplina História do Brasil, do curso primário, se constituiu a partir dessas referências. De acordo com o Decreto 1947, de 30 de setembro de 1906, a disciplina deveria conter, sobretudo, temas relacionados aos personagens e fatos locais, associados ao evento da República. Os assuntos eram organizados semestralmente, para os quatro anos do ensino primário, nem sempre em ordem cronológica, tendo o movimento republicano como a finalidade dessa trajetória.

Não havia uma política oficial no Estado naquele período que organizasse a produção de manuais didáticos. Percebe-se, no entanto, que sua escrita estava orientada pela publicação dos programas das disciplinas. A disciplina História do Brasil não fugiu a essa tendência. A

escolha desse material estava baseada sobretudo nos pressupostos do currículo e assim sua escrita também ficou comprometida com a organização dos programas.

Em Minas Gerais, no princípio do período republicano, mais especificamente em 1892, é instituído o Conselho Superior de Instrução. Entre outras responsabilidades, é ele quem seleciona todo o material didático impresso que circulou (ou deveria circular) no interior das salas de aula naquele momento. Seus membros deveriam avaliar, fazer revisões, adotar e/ou substituir os compêndios escolares, além dos programas de ensino e do material dos estabelecimentos públicos.

As disposições legais que organizavam esse Conselho foram publicadas no Regulamento da Instrução Primária e Normal, aprovado pelo Presidente de Estado João Pinheiro através do Decreto 1960, de 16 de dezembro de 1906. Os membros que compunham o corpo oficial desse órgão estavam, de formas variadas, relacionados à educação. Alguns figuravam no quadro de escolas, como diretores e professores. Outros eram nomeados pelo Presidente de Estado de acordo com a participação na cena política. Alguns haviam servido também como inspetores escolares. A sede estava instalada na Capital do Estado, e funcionava sob a presidência do diretor da Secretaria do Interior, além de ter que acatar decisões do Presidente de Estado. Além do diretor, seu corpo deveria ser composto por um inspetor escolar da Capital, um diretor dos estabelecimentos de ensino secundário estadual, um professor da escola normal e um de escola primária de Belo Horizonte, um secretário designado pelo Presidente. Todos eles deveriam possuir um suplente, escolhido por cada um e designado na ata da primeira sessão do Conselho. As atas eram publicadas em impressos oficiais do governo e as reuniões aconteciam no dia 10 de cada mês.

Percebe-se que cada vez mais a autoria do material selecionado pelo Conselho estava regionalizada, tanto quanto suas abordagens. Os manuais deveriam servir como principal suporte para as prescrições do currículo. De acordo com SILVA (1999), o currículo também surge a partir da necessidade de se organizar o conteúdo necessário para o desenvolvimento da cidadania. Segundo SACRISTÁN (1995, pp. 86-87),

“...como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula, fica configurado em uma série de processos; as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação, etc.”

A história das disciplinas escolares se consolidou, nas últimas décadas do século XX, como um campo do conhecimento bastante instigante no interior das abordagens da história

da educação. As preocupações acerca do funcionamento interno das instituições escolares, resultante das transformações ocorridas na produção historiográfica ocidental nas décadas de 1980 e 1990, impulsionados pelos movimentos da Nova História Cultural, levaram os historiadores da educação a direcionarem o olhar para as práticas que constituíam o cotidiano das salas de aula. Esse movimento significou, sobretudo, uma tentativa de entender as instituições escolares a partir de um ângulo que não privilegiasse somente a versão dos acontecimentos ditada pelas informações contidas na documentação oficial. Em outras palavras, de acordo com JULIA (2001, p. 9),

“(...) para evitar a ilusão de um total poder da escola, convém voltar ao funcionamento ‘interno’ dela. Sem querer em nenhum momento negar as contribuições fornecidas pelas problemáticas da história do ensino, estas têm-se revelado demasiado ‘externalistas’: ela limitou-se a uma história das idéias, na busca por origens e influências. (...) É de fato a história das disciplinas escolares, hoje em plena expansão, que procura preencher essa lacuna. Ela abre, em todo caso, para retomar uma metáfora aeronáutica, a ‘caixa preta’ da escola, ao buscar compreender o que acontece nesse espaço particular.”

Dentre as diversas possibilidades de abordagem oferecidas pela investigação histórica das disciplinas escolares, o estudo dos manuais didáticos utilizados para sua realização apresenta-se como um dos mais instigantes. Verdadeiros testemunhos de conteúdos de naturezas diversas no que tange a valores morais, éticos, sociais, cívicos e patrióticos, os livros escolares que serviram de guia para professores e alunos têm muito a oferecer aos estudos interessados na constituição das práticas escolares e da cultura escolar. Falar sobre esse material supõe que se leve em consideração dois aspectos importantes: primeiro, trata-se de um tipo de material de significativa contribuição para a história do pensamento e das práticas educativas ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas; segundo, é portador de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade e que, portanto, permite discutir intenções e projetos de construção e de formação social. Segundo FONSECA (1999, p. 204),

“...o livro didático e a educação formal não estão deslocados do contexto político e cultural e das relações de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos. (...) Atuam, na verdade, como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo.”

Pensar esse material enquanto fonte supõe, também, considerá-lo em sua materialidade. Dessa forma, deve receber atenção seu processo de produção, como mercadoria que obedece a certas regras de mercado. Nesse aspecto, tornam-se importantes as investigações acerca de seu processo de editoração, além das políticas públicas de educação,

associado às práticas educacionais. Enfim, as várias redes sociais que implicam no circuito do livro. Não é objetivo deste texto aprofundar nas questões relativas à editoração (autoria, revisão, distribuição): além das informações adquiridas serem incipientes sobre o assunto em Minas Gerais, este trabalho está interessado em discutir o manual enquanto revelador de práticas no interior das salas de aula e suas relações com as prescrições curriculares para o ensino de História. No entanto, considerando as informações recolhidas sobre sua produção, vale dizer que a relação entre as editoras e o governo estadual se intensificou nesse período da história mineira. Percebe-se na documentação avaliada que aumentou de forma significativa a remessa de manuais pelas editoras para serem avaliados pelo Conselho Superior de Instrução. Aqui pode ser percebida a crescente associação entre o livro didático e a forma escolar, uma vez que sua constituição passa a obedecer cada vez mais o tempo da escola: os capítulos devem corresponder ao tempo de cada aula. Neste momento em que se intensifica a relação entre Estado e editoras, essa relação é ainda mais presente: quanto mais a indústria do livro se expande, mais essa associação se torna visível. Além disso, as traduções dos manuais europeus estavam cada vez menos presentes e os autores brasileiros e mineiros recebiam maiores estímulos. Na documentação avaliada é possível observar uma progressiva desvalorização e mesmo erradicação de livros onde a história nacional fosse apresentada como um apêndice da história da Europa e de Portugal. Por isso, também, os autores estrangeiros eram quase sempre recusados pelo Conselho.

O estudo dos livros didáticos possibilita, portanto, observar, em seu conjunto, elementos diferenciados de vários âmbitos da cultura social mais ampla, assim como os diferentes valores que fizeram parte da cultura escolar de certa época e sociedade. Ele nos permite olhar a instituição *por dentro*. Os elementos contidos no livro dão significado às práticas escolares, portanto a importância de se observar, também, o conteúdo que é veiculado por ele. Por isso, o conceito de JULIA (2001, p.15) sobre cultura escolar torna-se pertinente na análise de alguns aspectos desse material. Segundo o autor,

“...é um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a incorporar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas ordenadas de acordo com finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem que se leve em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas normas...”

O livro escolar, ao fazer parte da cultura da escola, não integra essa cultura de forma arbitrária. Ele é organizado, veiculado e utilizado com alguma intenção, já que é portador de uma dimensão da cultura social mais ampla. Por isso, esse tipo de material serve como

instrumento, por excelência, da análise sobre a mediação que a escola realiza entre a sociedade e os sujeitos em formação, o que significa interpretar parte de sua função social. Pensar o livro escolar significa pensar a mediação possível entre o currículo prescrito e o currículo praticado. Ele é, ao mesmo tempo, objeto que traz em si uma prescrição e objeto que dá outros sentidos às normas prescritas, dependendo da abordagem realizada. Portanto, é portador de informações que dizem sobre as práticas escolares, como parte do material que compõe o trabalho pedagógico ao longo do tempo.

Talvez, assim, a crença de que o indicativo mais importante dos limites, concepções e abordagem das disciplinas escolares, como parte de um complexo conjunto curricular, resultado de outro conjunto de práticas culturais mais amplas que a escola absorve, elabora e reinventa, esteja registrado nos livros escolares.

Referências bibliográficas

- BITTENCOURT, Circe M. F. *Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo: USP, Faculdade de Educação. Tese de doutorado, 1993.
- FARIA FILHO, Luciano M. *Dos Pardieiros aos Palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.
- FONSECA, Thais N. de Lima. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FONSECA, Thais N. de L. O livro didático de História: Lugar de memória e formador de identidades. In: *Simpósio Nacional da Associação Nacional de História*, 20, Florianópolis, 1999. *História: fronteiras / Associação nacional de História*. São Paulo: Humanitas, FFLCH, ANPUH, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio Barbosa Moreira (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, nr. 1, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *CEDES*, v.20, n.51, Campinas, nov/2000.
- VEIGA, Cynthia Greive. *Cidadania e Educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- VEIGA, Cynthia Greive. Estratégias discursivas para a educação em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana G. & SOUZA, Maria C. C. C. (orgs.). *A memória e a sombra - a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, 2001, nº 33.