

A Educação e o ensino de História no Brasil: alguns apontamentos

FERNANDO VENDRAME MENEZES*

Introdução

Este trabalho pretende discutir os caminhos percorridos pelo ensino da disciplina escolar de História desde sua inserção nos currículos oficiais das escolas brasileiras, em meados do século XIX, até os anos iniciais do século XXI. Em virtude da grande extensão do recorte temporal, o trabalho se limitará a apontar de forma superficial as características principais que marcam a trajetória desta disciplina na história da educação brasileira.

Tal análise será feita buscando estabelecer as relações intrínsecas entre o ensino desta disciplina e os marcos da História da Educação brasileira, bem como com as determinantes políticas, econômicas, sociais e culturais que caracterizam a sociedade do país nesse período.

Como critério de exposição, o trabalho apresentará, a princípio, os elementos que marcam a evolução histórica da constituição de um sistema público de ensino no Brasil. Em seguida, será discutido o ensino da disciplina de História e suas relações com a história da Educação no Brasil. Ao final, a guisa de conclusão, buscar-se-á estabelecer as relações possíveis entre a história da sociedade brasileira, da Educação no Brasil e do ensino de História.

A implantação do sistema escolar brasileiro

Falar em História da Educação remete a uma série de questões que envolvem diversos debates no referido campo. Fundamentos filosóficos, históricos, teórico-metodológicos, ideias pedagógicas, fatores culturais, sociais, político-econômicos, entre tantos outros, constituem o emaranhado de temas que pautam as pesquisas.

* Graduado em História pela Universidade Estadual Paulista/UNESP e aluno do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS.

Para o propósito deste texto, será abordado de forma superficial alguns dos debates que constituem o panorama de estudos que envolvem a constituição de um sistema público escolar no Brasil. Por seu caráter preliminar, não se pretende aprofundar em temas como os citados anteriormente. Busca-se somente, assim, constituir um horizonte que exponha a evolução histórica da escola pública brasileira.

A implantação da República no Brasil, em 1889, constituirá o ponto de início para as considerações aqui apresentadas. Não significa, com isso, que se desconsidere os avanços ocorridos no período anterior, o Império. Tal opção deve-se ao fato de que foi a partir do regime republicano, sobretudo depois da década de 1920, que a educação alcançou um status de redentora da nação, e as discussões em torno da organização de um sistema público escolar passaram a fazer parte das preocupações de diversos setores da sociedade.

Conforme VEIGA (2007), no período republicano, entre os anos de 1889 e 1971, pode-se identificar quatro movimentos representativos da história da educação brasileira. O primeiro deles diz respeito à organização administrativa, o segundo às reformas para definir uma estrutura educacional, no terceiro momento tem-se os debates teóricos entre os educadores e, por último, os debates políticos sobre a escola pública.

É neste contexto que a autora analisa a implantação dos grupos escolares, das escolas normais e das diversas modalidades do ensino escolar, da educação básica à superior, o discurso da Escola Nova como proposta para alavancar a educação no país e as diversas reformas políticas, estaduais e federal como instrumentos para a compreensão dos caminhos percorridos pela escola pública no Brasil.

Jorge Nagle é outro autor que se dedica ao estudo da história da educação brasileira no período das décadas de 1920 e 1930, destacando a necessidade de se combinar o processo educativo com a história da sociedade brasileira (NAGLE, 2005:205). Para “descrever, explicar e interpretar o que ocorre na educação brasileira” (NAGLE, 2005:205) desta época, o autor cunhou as categorias de “entusiasmo pela educação” e de “otimismo pedagógico”.

Conforme a interpretação de Marta Maria Chagas de Carvalho, estas duas categorias podem ser assim descritas:

O entusiasmo pela educação caracterizar-se-ia pela importância atribuída à educação, constituída como o maior dos problemas nacionais, de cuja solução se adviria o equacionamento de todos os outros. O otimismo pedagógico manteria, do entusiasmo, a crença no poder da educação, não de qualquer tipo de educação, enfatizando a importância da nova pedagogia na formação do homem novo. Na passagem do entusiasmo para o otimismo se teria produzido no movimento uma crescente dissociação entre problemas sociais, políticos, e econômicos e problemas pedagógicos. (CARVALHO, 2003:41)

O entusiasmo pedagógico associa-se ao movimento que se tornou mais intenso a partir da década de 1930, com os pensadores da Escola Nova e que dominaram, de certa forma, os debates em torno de uma proposta de educação para o país. Por outro lado, o entusiasmo pela educação marca um período anterior, associado a pensadores que, atuando nas reformas dos sistemas estaduais de ensino, encaravam de forma quase messiânica o papel da educação como redentora da nação.

Ainda conforme Carvalho (2003), a partir de 1920 sedimenta-se entre pensadores de diversas áreas a visão de que a sociedade brasileira estava imersa na inércia, na indolência e na improdutividade da população. “*Regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação*” (CARVALHO, 2003:14)

Cabia, pois, à educação o papel de preparar o povo para as novas necessidades impostas pela ordem político-econômica, como por exemplo para o trabalho nas indústrias, a vida nas cidades, o apego às normas higienistas e o respeito cívico à ordem republicana.

A fundação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, são exemplos da atuação e dos debates que notabilizaram a busca de uma proposta de educação escolar para o Brasil daquele período e das décadas seguintes.

As reformas promovidas pelo governo federal na chamada Era Vargas, caminham, em certa medida, na direção de um ideário populista, estendendo às massas populares o direito à educação escolar, porém aligeirada e de segunda categoria (FRIGOTTO, 2005).

A partir da década de 1960, um conjunto de reformas levadas a cabo pelo governo federal, sobretudo com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961 e, posteriormente, já durante a ditadura militar, com a reforma universitária de 1968 a Lei nº 5692 de 1971, a educação brasileira passa a enfatizar a necessidade de uma formação técnica, capaz de preparar o operário que constituirá a mão de obra para as fábricas dos pólos industriais.

Nesse momento, o caráter humanista e científico do ensino escolar, pregado pelos educadores escolanovistas, passa a ser suplantado por uma educação voltada à formação do trabalhador, com vistas à preparação para o mercado de trabalho. As reformas implementadas pelo governo ditatorial, segundo indica Frigotto, “vão se dar pelos auspícios da Teoria do Capital Humano” (FRIGOTTO, 2005:229). A educação passa a ser vista como instrumento para o desenvolvimento econômico.

Passado o período da redemocratização, já em meados da década de 1990, a promulgação de uma nova LDB, a 9394/96, redireciona os caminhos da educação escolar brasileira, atrelando-os as necessidades impostas pela nova ordem do capital. Deste momento em diante, nota-se o apego as determinações de acordos internacionais, como a Declaração de Salamanca, de 1994, que buscam um consenso na definição de metas a serem cumpridas por países periféricos do capitalismo.

A implantação de instrumentos como as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, acompanhados pelo incremento de sistemas de avaliação como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) difundiram uma visão empresarial e produtivista de educação, baseada no desenvolvimento de competências e habilidades.

Conforme observa Frigotto,

Nesse contexto, a função social da escola tem sido, predominantemente, enfraquecer as perspectivas ético-políticas que afirmam a responsabilidade social e coletiva e a solidariedade e reforçar o ideário de uma ética individualista, privatista e consumista. O objetivo é produzir um cidadão mínimo, consumidor passivo que se sujeita a uma cidadania e uma democracia mínimas, formais. (FRIGOTTO, 2005:234)

A partir desse momento histórico, busca-se, conforme defende Lúcia Maria Wanderley Neves (2005), a formação de um consenso em torno de uma nova pedagogia

da hegemonia, visando criar as condições favoráveis a uma nova etapa no desenvolvimento do neoliberalismo.

Buscou-se, nesta etapa do trabalho, explicar de forma superficial e preliminar sobre as características gerais que marcam a história da constituição de um sistema escolar no Brasil. Obviamente, os limites deste texto impedem o aprofundamento de questões teórico-metodológicas mais amplas pertinentes à História da Educação brasileira.

A história do ensino de História

O ensino da disciplina escolar de História no Brasil, desde sua gênese, sempre esteve ligado ao interesses do Estado em se constituir ou justificar um projeto de um nacionalismo cívico. Nessa etapa do texto pretende-se analisar sucintamente a trajetória dessa disciplina na educação escolar brasileira, buscando identificar os traços que indicam a influência do Estado nesse processo.

No Brasil, o ensino da disciplina de História se confunde com a própria história do país e da educação (COELHO; COELHO e RODRIGUES, 2008). Usada por várias vezes, em períodos históricos diferentes, a disciplina em questão sempre se destinou a atender aos interesses dos grupos sociais que buscavam legitimar seu projeto de sociedade. Assim, em diversos períodos, “o projeto do Estado era empregar o ensino de História como instrumento para forjar o cidadão conforme seus preceitos”. (MANOEL, 2002:03)

A princípio, o ensino de História no país, conforme Lima (2007) pode ser dividido em três momentos específicos, de acordo com a concepção historiográfica dominante: a História Tradicional (meados do século XIX a meados da década de 1980), o Marxismo e os *Annales* (décadas de 1980 e 1990) e, por fim, a História Cultural (final da década de 1990 em diante).

Nessa mesma direção, Manoel (2002) também observa que o ensino de História no país apresenta três fases distintas, porém as identifica mais com as finalidades a que se propunham, quais sejam, entre meados do século XIX até a proclamação da República preparar as elites para

o exercício do poder e a direção da sociedade (...) Das reformas republicanas até a década de 1980, propunha-se formar o cidadão, dando-lhe a consciência de pertencer a uma nação (...) Da década de 1980 em diante, passou a questionar o sentido da palavra consciência e enveredou-se pelo caminho do debate político do significado do ensino da História no contexto da sociedade. (MANOEL, 2002:02)

A História como conteúdo de ensino específico passou a ser difundido no Brasil, conforme indica Manoel (2002), a partir de 1838, com a fundação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro e a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), na mesma cidade.

O autor ressalta que, no período histórico da criação do Colégio Pedro II, o país era influenciado por dois fortes pressupostos ideológicos, o positivismo francês e o catolicismo. Portanto, estas duas teorias determinaram os rumos do ensino em linhas gerais, e de História em específico, na referida instituição (MANOEL, 2002).

Nessa época, marcada por agitações sociais e instabilidade política, era premente a necessidade de se construir e consolidar uma identidade nacional. Por tanto, “foi do IHGB que surge um modelo de História nacional feita através da hierarquização de alguns fatos que deveriam ser os centros explicadores, em torno dos quais todo um conjunto de acontecimentos passava a ser referido”. (BORGES e BRAGA, 2009:02).

Pode-se considerar que, se de um lado, o IHGB foi o idealizador de uma “História oficial” para o Brasil, de outro, o Colégio Pedro II foi seu executor, pois durante um período de quase um século, entre 1838 e por volta de 1930, ele pode ser considerado como o centro do sistema de ensino secundário no país, “tanto pelo fato de ser o único a fornecer certificados de conclusão, quanto pelo fato de estabelecer os programas de ensino, mesmo depois da Proclamação da República”. (MANOEL, 2002: 08)

Com isso, o IHGB e o Colégio Pedro II cumpriam uma função política essencial, a de construir uma idéia de nação brasileira, contribuindo para fortalecer os laços ideológicos em torno dos quais se pretendiam submeter o povo e preservar a estrutura social, política, econômica e cultural.

Com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, o Brasil inicia uma nova etapa na sua trajetória política e econômica. O modelo agropastoril vigente até

então passa a ser paulatinamente suplantado por um modelo inicial de industrialização. Nesse momento, o país começa a buscar sua inserção no capitalismo internacional.

Essas mudanças também se refletem no sistema de ensino secundário empregado até então no Brasil. Nesse sentido,

a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a reforma do ministro Francisco Campos, acentuou o poder central do Estado e do controle sobre o ensino. Constituiu-se a partir de então um modelo para o ensino de História para todo o país, dando ênfase ao estudo de História Geral, sendo o Brasil e a América apêndices da civilização ocidental. (BORGES e BRAGA, 2009:02)

Durante esse período, novos debates historiográficos surgiram nos meios acadêmicos. O tema da formação da identidade nacional foi sendo progressivamente substituído pela questão da constituição racial brasileira. Difundia-se nas escolas a idéia de democracia racial, como se no Brasil não houvesse preconceito racial e étnico.

No período determinado como Era Vargas, entre 1930 e 1945, a intervenção do Estado em assuntos educacionais pode ser percebida em diferentes esferas. Uma delas diz respeito à difusão dos manuais, dos livros didáticos, que simplificavam o conteúdo ensinado.

Ao mesmo tempo, percebe-se um gradual afastamento entre a Academia e o ensino secundário (MANOEL, 2002). Ou seja, a produção científica não chega aos bancos escolares como matéria de ensino. A partir desse fato, pode-se corroborar da idéia de Julia (2001) de que uma disciplina escolar não é “nem uma vulgarização nem uma adaptação da ciência de referência, mas um produto específico da escola” (JULIA, 2001:33).

Na época do governo de Vargas aconteceram algumas propostas de mudança na educação, tais como o Movimento dos Pioneiros de 1932 e a reforma de Capanema de 1942. Contudo, embora buscassem os rumos da modernidade, especialmente a última, não foram muito além do que já havia.

Especificamente sobre o ensino de História, a intenção continuava sendo a formação do cidadão. Tanto que, como observa Manoel (2002), os três grandes objetivos da reforma de Capanema para a disciplina de História foram: “1) Desenvolver no aluno a capacidade de compreender os grandes acontecimentos; 2) Desenvolver no

aluno as condições para descrever as instituições sociais; 3) Fortalecer no aluno o sentimento de civismo” (MANOEL, 2002:26)

Braga e Borges (2009) também observam que, “para o ensino elementar (séries iniciais do ensino fundamental) discutia-se, neste momento, a implantação dos chamados Estudos Sociais no currículo escolar em substituição a História e Geografia” (BRAGA e BORGES, 2009:02). No entanto, essa proposta só será efetivada com a lei 5692/71, já durante a Ditadura Militar.

Após a Era Vargas, até a década de 1960, o panorama do ensino público no Brasil manteve-se quase inalterado.

Durante o regime ditatorial no Brasil, a possibilidade de valer-se da disciplina de História como instrumento de manipulação popular torna-se mais nítida. Conforme observa Coelho; Coelho e Rodrigues (2008), o governo Médici, em 1969, preocupava-se com a necessidade de se revisar os textos usados para o ensino no Brasil. O objetivo dessa preocupação era “neutralizar uma possível crítica ao estado que estava posto” (COELHO; COELHO e RODRIGUES, 2008:94). Diante disso, “intervir nos conteúdos dos livros didáticos foi a forma mais eficiente encontrada para garantir um programa de História voltado ao civismo nacionalista” (HILSDORF, 2003, *apud* COELHO; COELHO e RODRIGUES, 2008:94).

Nota-se claramente a intenção do governo em definir “o que” e “como” deve ser ensinado como conteúdo curricular aos alunos. Nesse sentido, a História tradicional atendia aos interesses do Estado, pois favoreciam o emprego de um ensino desprovido de reflexão, onde o objeto de estudo eram as datas e os feitos dos grandes heróis.

A perspectiva de interferência estatal na educação básica, determinando os conteúdos de ensino, pode também ser claramente observada no artigo 4º da lei 5692/71:

Art. 4º Os currículos do ensino do 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições nas definições dos conteúdos curriculares:

I – O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias comuns ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e as amplitudes. ... (BRASIL, 1971)

Outra mazela empregada pelo governo ditatorial através da lei 5692/71 foi a diluição do ensino da História na disciplina de Estudos Sociais. Com isso, História passou a dividir espaço com Geografia, OSPB, Educação Moral e Cívica e Ensino Religioso. Assim,

os Estudos Sociais constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos mesclados por temas da Geografia. Os temas da História e Geografia foram diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no País a partir de 1964. (BRAGA E BORGES, 2009:03).

Na Ditadura Militar, a necessidade de se realizar o “milagre econômico”, conduzindo o país ao mundo industrializado também teve reflexos nas propostas educacionais. Segundo Manoel,

a proposta vigente após 1971 se concentrou na tentativa de formação técnica dos alunos, visando à aceleração do processo de inserção do Brasil nos marcos da sociedade moderna, e também se concentrou na doutrinação política de reforço do Estado e repúdio às teorias e doutrinas políticas de esquerda. (MANOEL, 2002:28)

Em linhas gerais, o governo ditatorial procurou se valer do ensino como instrumento de controle social. Impôs às propostas de ensino o seu controle rigoroso para, a partir delas, poder controlar a sociedade. Com esse intuito, os programas curriculares foram “reorganizados no sentido de exercer controle ideológico e eliminar as possibilidades de resistência ao regime autoritário” (COELHO; COELHO e RODRIGUES, 2008:92).

A partir do processo de redemocratização, ocorrido em meados da década de 1980, passou-se a questionar o modelo de ensino básico empregado até então. Novas demandas sociais surgiram e, evidentemente, se impuseram à escola.

A massificação de meios de comunicação, como a televisão, o advento de novas abordagens historiográficas e o anseio de superar o modelo autoritário anterior

levaram à escola a necessidade de se repensar o ensino de História, sobretudo no que se refere ao modelo tradicional (BRAGA e BORGES, 2009).

Devido à mobilização de entidades como a ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História) retoma-se nos programas curriculares a História como uma disciplina autônoma (BRAGA e BORGES, 2009).

Conforme observa Manoel (2002), as reformas dos anos de 1980 e 1990 trouxeram um paradoxo, pois foram elaboradas para levar as pessoas a “criticar o Estado capitalista, portanto burguês”, porém, “têm como suporte teórico a concepção de que o processo histórico deve levar à constituição daquele homem previsto no próprio projeto burguês” (MANOEL, 2002:33). Os resultados desse processo, segundo o autor, ainda estão em maturação.

Contudo, convém ressaltar que o governo e as classes dominantes não deixaram de usar o ensino de História como instrumento ideológico. Ocorre apenas que ele adquiriu novos contornos, tornando-se mais sutil e menos impositivo como no período histórico anterior.

Considerações finais

Esse texto buscou analisar, num primeiro momento algumas questões pertinentes à implantação do sistema de ensino brasileiro e, num segundo momento, as características do ensino da disciplina de História.

A princípio, o texto tentou apontar que, no momento em que as discussões sobre o papel da educação na sociedade ganham força no Brasil, a partir de 1920, conforme aponta Carvalho (2003), o país transitava de um modelo de produção agropastoril para um modelo de base industrial. Era preciso, pois, promover reformas na estrutura social que fossem capazes de criar as condições necessárias para que tal transição ocorresse. A educação aparece, então, como o instrumento promotor de tais reformas.

Nas etapas posteriores da história do Brasil, tais como o regime militar ou a abertura política e a implantação da democracia neoliberal, o papel desempenhado pelo Brasil dentro do modelo capitalista de produção determina quais os rumos devem ser

seguidos pela educação escolar no país. Assim, a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e de 1996 ou a adoção de metas a serem cumpridas, seguindo a orientação de órgãos internacionais, conforme a UNESCO, por exemplo, indicam que o percurso da História da Educação no Brasil caminha atrelados às necessidades de um modelo de produção.

Na segunda parte, o texto buscou indicar que as características do ensino da disciplina de História no Brasil estão associados ao movimento descrito anteriormente e que corresponde, em momentos diferentes da história da sociedade, em um dos instrumentos formadores de um projeto societário que visa incutir uma determinada concepção de sociedade e de padrão ético, moral e cívico a ser seguido.

Nessa direção, conforme indica a leitura de Nagle (2005), não se pode estudar a História da educação no Brasil sem associá-la às determinantes gerais da história da sociedade. Mais ainda, é preciso compreender os marcos da história do capitalismo, e o papel desempenhado pelo país dentro dele, para se obter uma análise mais ampla dos fenômenos que marcam a implantação e o desenvolvimento do sistema de ensino brasileiro.

Para André Chervel (1990) o sistema escolar possui uma dupla função social: “ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990:184). Na busca do cumprimento destas funções sociais, “os comanditários sociais da escola conduzem permanentemente os principais objetivos da instrução e da educação aos quais ela se encontra submetida” (CHERVEL, 1990:187)

Dessa forma, Chervel observa que as disciplinas escolares têm uma função social e que interferem no contexto cultural de uma sociedade. Segundo o autor:

As disciplinas escolares intervêm igualmente na história cultural da sociedade. Seu aspecto funcional é o de preparar a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades: é isso que explica sua gênese e constitui sua razão social. (CHERVEL, 1990:220)

A leitura de Chervel, em conjunto com a leitura de Nagle, conduz à confirmação de que a constituição do sistema de ensino brasileiro, bem os rumos seguidos pelo ensino da disciplina escolar de História no país, desde sua inserção nos currículos oficiais, em meados do século XIX, até o início do século XII, sempre

estiveram em consonância com os projetos dos grupos sociais que, em diferentes momentos históricos, definem a direção da sociedade como um todo.

Bibliografia

BORGES, M. A. Q.; BRAGA, J. L. M. **O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2009. Disponível em: <www.unilestemg.br/revistaonline> Acesso em: 15 de mar. de 2010

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. *Pedagogia em foco*. 1971. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm>. Acesso em: 20 de jan. de 2011.

CARVALHO, Marta M.C. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, pp. 13-66 (CAPÍTULO I. A dívida republicana. CAPÍTULO II. A escola modelar. CAPÍTULO III. O freio do progresso. CAPÍTULO IV. A reforma moral e intelectual).

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação. v.2, p.p. 177 – 229, 1990.

COELHO, M. P.; COELHO, J. P. P; RODRIGUES, G. **Uma análise histórica do ensino de História no Brasil: Regime Militar (1968 – 1972) e conservadorismo pedagógico**. Diálogos & Saberes, v.4, n.1, p. 89 – 97, 2008

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola pública brasileira na atualidade: Lições de História. IN: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei (orgs). **A escola pública no Brasil: História e Historiografia**. São Paulo, Campinas: Autores Associados, 2005. pp. 221-254.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. 2001, p.p.10 – 43. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE1.pdf>. Acesso em: 16 de jul. de 2009.

LIMA, Sandra C. F. **A historicidade do ensino de História: a pesquisa e o fazer do professor**. Cadernos de História, Uberlândia, v.15, n.1, p 161-171, set.2006/set.2007, 2007

MANOEL, Ivan Aparecido. **O ensino de História no Brasil: origens e significados**. 2002. Disponível em:<www.franca.unesp.br/teiadodosaber.pdf> Acesso em: 15 de mar. de 2010

NAGLE, Jorge. A trajetória da pesquisa em História da Educação no Brasil. IN: MONARCHA, Carlos; NÓVOA, António (org.) **História da Educação Brasileira: formação do campo**. Ijuí (RS): Editora Unijuí, 2005, pp. 201-226.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. República e Educação no Brasil. IN: VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 2007, pp. 237-268.