

Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação — GEPHE

Cynthia Greive Veiga
Maria Cristina Soares Gouvêa
Luciano Mendes de Faria Filho

Resumo

Neste artigo apresentamos as atividades desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE- UFMG) e os temas e conceitos enfocados pelos membros do grupo. As pesquisas estudam a escolarização no Brasil, e em particular no estado de Minas Gerais, nos últimos duzentos anos. Nosso principal objetivo é analisar e discutir o significado da escolarização de diferentes sujeitos sociais e seus impactos para sociedade.

Palavras chaves: Historiografia, escolarização, Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, FAE-UFMG.

Abstract

In this paper we present the activities developed by the Group of Studies and Researchs in History of Education of FAE-UFMG and the themes and concepts focused by the members of the group. The researches study the schooling in Brazil, in particular the state of Minas Gerais in the last two hundred years. Our main purpose is to analyse and to discuss the meaning of the schooling of different social subjects and its impact in the society.

Key words: Historiography, schooling, Group of Studies and Researchs in History of Education, FAE-UFMG.

Histórico

O programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG foi criado em 1972, tendo se afirmado, ao longo desses vinte e seis anos, como um dos principais núcleos de excelência da área no Brasil. Sua produção, através do trabalho sistemático desenvolvido pelo corpo docente e discente, vem contribuindo para uma maior compreensão do campo educativo em Minas Gerais e no Brasil.

Cabe salientar que, após sua estruturação em linhas de pesquisa, ultrapassando o somatório dos trabalhos individuais do corpo docente do programa, houve maior organicidade e mesmo melhor articulação entre ensino e pesquisa. Hoje, a inserção do docente doutor em uma das linhas existentes constitui condição prévia para o ingresso na Pós-Graduação, o que aponta para um trabalho necessariamente integrado.

A consolidação de algumas linhas de pesquisa, como Educação e Linguagem, Ensino de Ciências e Educação e Trabalho, deu origem a centros e núcleos de produção acadêmica (respectivamente CEALE, CECIMIG e NETE) que buscam articular ensino, pesquisa e extensão, trabalhando com professores associados e realizando trabalho coletivo de maior sistematicidade em pesquisas integradas, seminários internacionais e nacionais,

publicações e cursos de atualização e Pós-Graduação *latu sensu*.

Em ritmos diferentes e por diferentes razões, as demais linhas de pesquisa também se organizam e desenvolvem suas atividades articulando-se com centros de excelência nacionais e internacionais, da área de educação e de outras áreas afins.

A linha de pesquisa História Social e Educação é uma das mais tradicionais do programa e conta com significativa produção de pesquisas, dissertações e teses. Esse trabalho tem permitido uma sistemática e significativa participação de docentes e discentes no grupo de História da Educação da ANPEd, a publicação de livros e artigos nos principais periódicos da área, bem como a integração com outros centros de pesquisa da área, quer nacionais, quer internacionais. Essa Linha dá continuidade ao trabalho de pesquisa e orientação que vinha sendo desenvolvido desde meados da década de 80.

Naquele período, sob a coordenação da professora Eliane Marta Teixeira Lopes, foi criado o Grupo de Estudos de História da Educação da Mulher. Através da participação de seus membros em eventos nacionais e internacionais, em orientações de dissertações e teses no Programa e fora dele e de publicações, o

GEHEM contribuiu significativamente para a introdução e consolidação dos estudos das relações de gênero no âmbito da história da educação brasileira.

Nos anos 90 foi criado o Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação, envolvendo professores e alunos de Graduação, do Mestrado e do Doutorado. O trabalho desse Grupo se articula em torno da discussão de projetos ou pesquisas em andamento, orientações e eventos de vários tipos, com a participação de pesquisadores do Brasil e do exterior e tem resultado em publicações ou dissertações e teses ainda não publicadas. A composição do grupo mostra o caráter interdisciplinar que assumiu, pois pesquisadores de outras linhas e centros de pesquisa já consolidados, como o CEALE, ou de grupos temáticos de pesquisa, como o de Educação Física e de Psicologia e Educação, que vêm realizando pesquisas e/ou orientando dissertações e teses no âmbito da história da educação, dele participam ativamente.

Projetos de Pesquisa

Projeto Integrado de Pesquisa Escolarização, culturas e práticas escolares: investigações sobre a instituição do campo pedagógico em Minas Gerais – 1820/1950.

Subprojeto I

Coordenadora: Maria Cristina Gouvêa

A construção da infância escolarizada: a criança nos discursos pedagógicos e nas práticas escolares na Província Mineira (1830/1889).

Subprojeto II

Coordenador: Luciano Mendes

Invenção da modernidade e escolarização do social: história cultural da escola e do processo de escolarização em Minas Gerais (1820/1950).

Subprojeto III

Coordenadora: Cynthia Greive

Viajantes do saber: os visitantes e os inspetores ambulantes da instrução pública em Minas Gerais (1835/1906).

No Brasil, após um período de intensa luta dos movimentos sociais ao longo dos anos 60, 70 e 80, somente na última década logramos conquistar o número de vagas suficientes para atender a todas as crianças em idade escolar. No entanto, o mesmo ainda não acontece com imensas parcelas da população jovem e adulta,

impedidas pelas mais diversas circunstâncias, entre elas a falta de vagas, de completar ou, até mesmo, iniciar a escolarização básica. Assim, pode-se dizer, com razoável segurança, que para parcela considerável da população, o processo de escolarização no Brasil é, ainda, bastante incompleto.

Este fato, no entanto, não quer dizer que a influência da instituição escolar não tenha se feito sentir, ao longo de nossa história, lá onde ela não existia ou por aqueles que não a freqüentaram. Pelo contrário, a ação escolar fez-se sentir além de seus “muros”, irradiando para o conjunto da sociedade, constituindo-se em referência importante para a definição de identidades pessoais e coletivas, públicas e privadas, políticas e profissionais, dentre outras.

Por isso mesmo, é preciso que se diga, de início, que o termo escolarização estará sendo utilizado neste texto em um duplo sentido, os quais estão intimamente relacionados. Num primeiro, escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à “organização” de uma rede, ou redes, de instituições responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados.

Em outra acepção, estamos entendendo por escolarização o processo e a paulatina produção de referências sociais que têm a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados. Neste caso, nossa atenção estará voltada para o que temos chamado de “conseqüências” sociais, culturais e políticas da escolarização, abrangendo questões relacionadas ao letramento, ao reconhecimento ou não de competências culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais e à emergência da profissão docente no Brasil.

Assim, esta segunda conotação de escolarização remete-nos à configuração e definitiva afirmação, entre nós, daquilo que Vicent, Lahire e Thin (2001) chamam de *forma escolar*, ou seja, de uma forma especificamente escolar de socialização da infância e da juventude. Segundo eles, a configuração e difusão da instituição escolar no mundo moderno realiza-se, também, pela crescente ampliação da influência desta para muito além dos muros da escola. Para o estudo deste fenômeno, a que temos dado o nome de *escolarização do social*, a noção de cultura escolar mostra-se particularmente importante. Ela permite articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos chaves que

compõem o fenômeno educativo tais como os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares.

Sem dúvida, o *tempo escolar*, ou melhor dizendo, os tempos escolares, são múltiplos e, tanto quanto a ordenação do espaço, fazem parte da ordem social e escolar. Sendo assim, são sempre “tempos” pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas, deve ser entendida como um movimento que tem ou propõe múltiplas trajetórias de institucionalização. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar.

Não é sem motivo, por exemplo, que a mudança dos horários mobiliza tanto as pessoas envolvidas, pois tem conseqüências para o conjunto da vida não apenas das crianças, professoras e diretoras, mas para suas famílias, patrões e, de uma maneira geral, para o conjunto da cidade. O tempo escolar não pode, neste sentido, ser desligado das relações e tempos sociais dos quais a escola participa ativamente, seja para construir e reforçar, seja para destruir e desautorizar.

A respeito dos *espaços escolares*, uma primeira dimensão que temos observado é que o espaço educa. Não apenas acontece educação *dentro* de um espaço

determinado, o escolar, mas também este, em sua projeção física e simbólica, cumpre uma função educativa fundamental. Nesta perspectiva, a ocupação do espaço escolar, sua divisão interna, suas aberturas para o espaço exterior, a delimitação de fronteiras entre o interno e o externo e, mais que isso, a disposição e diferenciação dos sujeitos (alunos e professores, sobretudo) e dos objetos no espaço, na sala de aula, tudo isso cumpre um papel educativo da maior importância. Daí falarmos de uma segunda dimensão, a estratégica, do espaço escolar. Ao longo do período analisado, a defesa de um espaço específico para a realização da ação educativa escolar levada avante por uma variada gama de sujeitos (médicos, educadores, políticos, sobretudo), pode ser entendida, também, como uma busca por dotar a instituição escolar de um lugar *próprio* na cena social, possibilitando-lhe definitivamente distinguir-se da casa, da igreja e da rua e, por conseguinte, das culturas e das sensibilidades que por aí circulam. É partir da definição deste *próprio* da escola que ela vai, definitivamente, poder exercer plenamente uma função estratégica de fundamental importância na constituição de uma sociedade letrada no Brasil, como veremos mais à frente aos nos referirmos aos grupos escolares.

Voltar nosso olhar para os *sujeitos escolares* permite-nos surpreendê-los em seu fazer cotidiano, ora definido e pondo em funcionamento certas estratégias de configuração de sua profissão e de seu campo de atuação, ora como praticantes agindo em terrenos delimitados por outros, desenvolvendo intensas práticas de apropriação, verdadeiras táticas de sobrevivência em um terreno movediço e minado de incertezas. Compreendê-los como componentes de uma cultura escolar quer enfatizar a idéia de que os sujeitos escolares, alunos e professores sobretudo, não apenas põem em funcionamento uma instituição ou uma cultura definidas sem sua presença, mas que, pelo contrário, que professores e alunos participam ativamente na construção da escola e da cultura escolar e de si mesmos como sujeitos sociais.

Pensar os *conhecimentos escolares* nessa dimensão histórica e como componente de uma cultura escolar implica não apenas examinar a sua historicidade, mas também determinar as necessidades e forças sociais, incluindo as escolares, que presidiram a sua elaboração enquanto conhecimento escolarizado. Conforme veremos mais à frente, a escolarização de conhecimentos esteve, no período estudado, intimamente relacionada às transformações que se processavam no interior da escola e do seu em torno.

Finalmente, atentar para a *materialidade* e para as *formalidades das práticas pedagógicas escolares* é perceber que tais elementos dão a ver posições de poder no campo da educação, nos modos de fazer a escolarização e de instituir identidades pessoais e profissionais. Dispor dos objetos, dispor os objetos escolares, é produzir a cultura escolar e inventar/inventariar formas próprias de instituir a escola. A *invenção do cotidiano* escolar, para tomar de empréstimo a expressão de M. De Certeau (1994), é uma das principais dimensões a serem investigadas. Além destes elementos aqui apontados, não podemos esquecer que tais práticas são, por sua vez, produtoras de representações sociais sobre a escola e do seu lugar no mundo social. Se considerarmos, como R. Chartier (1990) que tais representações são, elas também, práticas de ordenamento do mundo social, veremos realçadas as implicações de uma história do cotidiano e das práticas escolares para o entendimento da história do processo de escolarização e da instituição escolar entre nós.

Assim, situando-se no plano das *mezzo* abordagens, a noção de cultura escolar, entendida não apenas como "um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que

permitem a transmissão destes conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (Julia, 2001. p.10. Grifos do autor), mas que incorpora também, como bem o afirmam o próprio D. Julia e, noutra definição bastante utilizada entre nós, o pesquisador espanhol A. Viñao Frago (1995), os espaços, os tempos e a materialidade da escola permitem-nos articular, também, duas outras dimensões importantes do fenômeno educativo escolar e, conseqüentemente, de suas tentativas de investigação: o tempo mais longo e a dimensão macro dos processos de escolarização com o tempo curto e a dimensão micro das práticas escolares.

O fenômeno da escolarização, entendido no seu sentido mais amplo, somente pode ser plenamente dimensionado e razoavelmente entendido se levarmos em conta um tempo relativamente longo como, por exemplo, os últimos dois séculos na sociedade brasileira. É nesse tempo mais longo que podemos perceber com mais precisão, com mais clareza, os múltiplos significados e os diversos fatores intervenientes da radical mudança em nossa sociedade no que diz respeito à escola: de uma sociedade sem escolas no início do século XIX chegamos ao início do XXI com a quase totalidade de nossas crianças na escola.

Trabalhar nessa dimensão significa, quase que necessariamente, trabalhar com indicadores e com categorias macro sociais: daí a relevância de uma história das estatísticas escolares tal como temos proposto e realizado¹ e de um olhar abrangente sobre fenômenos os mais diversos, como a constituição de uma indústria editorial voltada para o mercado escolar, as transformações nos significados da infância ou da constituição do professorado como um corpo político-profissional dos mais relevantes ao longo desse período. Nunca é demais lembrar, por exemplo, que os professores públicos em Minas Gerais eram pouco mais de uma centena no início dos oitocentos, em torno de 2.000 no início do século seguinte e mais de 200.000 no final do mesmo século. O mesmo poder-se-ia dizer do alunado. Como não considerar uma mudança de tal magnitude?

Po outro lado, não podemos ver apenas a floresta; é preciso calibrar o olhar para ver, sempre que necessário, cada árvore em particular. Ou seja, não podemos deixar que a visão macroscópica nos impeça de compreender a sua constituição por meio de experiências singulares, às quais, necessariamente, exigem um olhar refinado e categorias de análise adequadas. Nessa perspectiva,

¹ Ver, a este respeito, *Faria Filho e Rezende (1999)*.

para compreender a constituição de uma sociedade escolarizada no Brasil, não basta olharmos para as estatísticas e demais indicadores macro-sociais. É necessário que tomemos as práticas e as experiências como objeto de investigação, buscando entender os sentidos e os significados impressos nelas ou nelas reconhecidos pelos diversos sujeitos.

É preciso também considerar as brutais transformações no próprio entendimento do que seja a profissão docente e, mesmo, da noção de criança e de aluno ao longo do período enfocado. As tais mudanças estão relacionadas tanto as novas competências requeridas aos professores quanto as distintas competências reconhecidas às crianças. Em relação à noção de infância, é preciso assinalar a complexidade da trama, já elucidada em parte por alguns estudos, presente na emergência do tema no encontro de preocupações do campo da pedagogia com o da psicologia. Parece-nos, inclusive, que um tema muito interessante para pesquisa é a crescente participação da nascente psicologia na definição das "pretensas" possibilidades de aprendizagem dos escolares e, *pari passu*, de suas conseqüências na organização dos programas e dos currículos escolares.

O que observamos é que, no Brasil, entre os anos 30 e 40 do século XIX e o

início do século XX há uma acentuada mudança acerca da capacidade de aprender reconhecida às crianças e a relação desta capacidade com a idade, por exemplo. Assim, se na década de 30 dos oitocentos era muito usual que a criança, lá pelos seus 10 ou 11 anos, em média, deixasse a "escola elementar", onde havia aprendido pouco mais que ler, escrever e contar, e se matriculasse no curso secundário, para aprender gramática latina, grego, história, geografia, filosofia, já no início do século XX, uma criança com essa idade, bem provavelmente, não seria considerada preparada, em termos de conteúdos escolares e de "maturidade intelectual", para tal empreitada.

Neste aspecto, seria interessante a realização de estudos que aprofundassem as possíveis relações entre fenômenos como a diminuição da idade média do alunado ao longo do século XIX, o fortalecimento da instituição escolar e a emergência da profissão docente no Brasil. Temos algumas evidências de que a legislação e outros mecanismos de ordenamento do sistema de instrução primária foram favorecendo ou, algumas vezes, impondo a entrada precoce das crianças na escola, ao mesmo tempo em que deslegitimavam a presença de adolescentes e jovens nas mesmas turmas ou escolas que aquelas. Este parece ser,

sem dúvida, um dos fatores que favorecem e legitimam a crescente presença das mulheres no magistério.

Assim, parafraseando E. P. Thompson (1984, p.271), podemos dizer que na transição de uma sociedade não escolarizada para uma escolarizada, a tensão desta recai sobre a totalidade do social, não deixando intocada nenhuma de suas diversas dimensões. Tal tensão pode ser percebida não apenas naquilo que toca diretamente à escola e ao seu em torno, mas naquilo que de mais profundo há na cultura e nos processos sociais como um todo: das formas de comunicação às formas de constituição dos sujeitos, passando pelas inevitáveis dimensões materiais garantidoras da vida humana e de sua reprodução, tudo isso modifica-se, mesmo que lentamente, sob o impacto da escolarização.

O reconhecimento do fato de que a escola também produz a sociedade, de que a escolarização tem um impacto direto ou indireto no conjunto da vida social, ou, tal como o faz A. Chervel (1990), que a cultura escolar é uma autêntica e original cultura produzida pela escola, nada disso pode nos levar, no entanto, ao entendimento de que a escola o faz independentemente da sociedade na qual está inserida. A escola é tanto produtora quanto produto da sociedade como um todo. O que importa estudar,

em última instância, é como este fenômeno se dá em suas múltiplas facetas em tempos e espaços determinados.

As pesquisas que temos realizado ou coordenado têm se proposto, a partir de escopo inicial, estudar o processo de escolarização no Brasil, mais especificamente em Minas Gerais, ao longo dos últimos 200 anos, buscando entender os significados deste fenômeno para os sujeitos nele envolvidos e, ademais, dimensionar quais suas conseqüências e/ou impactos no conjunto da vida social.

Objetos / temas de pesquisa

Os temas e objetos de pesquisa investigados no âmbito do grupo, em coerência com a sua constituição, com o número e a formação dos pesquisadores, demonstram sua diversidade. Assim, de forma sucinta, destacamos nosso investimento nos seguintes temas/objetos:

- a) *Sujeitos da educação: os professores enquanto sujeitos sócio-históricos e categoria profissional e a profissão docente; a formação de professores; as representações sobre a infância e a constituição do aluno como sujeito escolar; os intelectuais e a educação em Minas Gerais; os inspetores escolares enquanto produtores/organizadores*

da instituição escolar e dos sistemas de instrução; as práticas docentes no ensino superior: o caso da educação física;

b) *Imprensa e impressos: os livros didáticos e demais impressos de destinação escolar; a atividade jornalística como ação educativa e o jornal como fonte para a história da educação; as revistas pedagógicas como estratégias de difusão pedagógica e de formação de professores;*

c) *Materiais e métodos: os métodos de ensino na história da educação brasileira: o método monitorial/mútuo, o método intuitivo e o método simultâneo; as práticas de ensino e a cultura material escolar; os espaços e tempos escolares no processo de escolarização no Brasil; as representações e práticas acerca da leitura e da escrita e de seu ensino; organização do trabalho escolar e os processos de seleção e exclusão;*

d) *Instituições: as Escolas Normais em Minas Gerais; o lugar dos grupos escolares na história da escolarização no Brasil; o Ginásio Mineiro; as bibliotecas como espaços de educação e difusão do ideário civilizatório: a educação nos colégios militares;*

e) *Disciplinas escolares: o ensino de filosofia e a filosofia ensinada*

nas escolas secundárias mineiras dos oitocentos; o lugar defendido e definido para a psicologia na formação de professores; a história das idéias psicológicas; a educação física na escola normal e na instrução primária; a escolarização da dança; a educação musical como disciplina e como prática escolar; o processo de escolarização do esporte;

f) *Estatística escolar: constituição de séries estatísticas "oficiais" relativas à instrução pública em Minas Gerais nos séculos XIX e XX; a história da educação e a história das estatísticas; as relações estabelecidas entre os serviços de estatísticas e os serviços de educação; a estatística como conhecimento de/para o estado;*

g) *Temas gerais: a escola nova em Minas Gerais; a historiografia da educação; as relações entre escola e família; a educação e as relações étnico-raciais; as relações entre religião e educação nas Minas Gerais; a relação entre pedagogia e psicologia; cultura escolar e cultura urbana; a tradição pedagógica no Brasil; o ensino agrícola e as representações sobre a modernização em Minas Gerais;*

h) *Guia de fontes: o fundo da instrução no período provincial; os relatórios dos Presidentes da*

Província e Diretores da Instrução; as matérias e notícias sobre instrução no jornal O Universal; fontes para o estudo da história das Escolas Normais mineiras no período provincial; a legislação educacional mineira do período provincial;

As pesquisas concluídas ou aquelas em andamento têm sido realizadas a partir, sobretudo, de fundos documentais existentes nos arquivos de Belo Horizonte. Assim, os acervos do Arquivo Público Mineiro, do Museu da Escola do Centro de Referência do Professor, da Hemeroteca do Estado de Minas Gerais, da Biblioteca Pública Estadual, da Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG e de várias instituições escolares da cidade têm se constituído em fontes privilegiadas para nossas investigações. Tais instituições mantêm sob sua guarda os acervos inventariados na pesquisa para a constituição de um *guia de fontes* para a história da educação mineira, as quais vêm se somar um importante acervo constituído pelos relatórios das diretoras de grupos escolares e dos inspetores técnicos de ensino, sob a guarda do APM, ainda hoje pouquíssimo explorado, apesar de sua riqueza.

Cabe frisar, ainda, que para a constituição e manutenção do GEPHE, bem como para a realização de eventos

e para a divulgação dos resultados de nossas pesquisas, tem sido de fundamental importância o apoio que temos recebido das agências de financiamento, notadamente da FAPEMIG, do CNPq, da UFMG, através de seus fundos de apoio à pesquisa, e da própria Faculdade de Educação. São estes apoios que nos permitem, dentre outras coisas, dispor de uma sala e de equipamentos necessários à realização das pesquisas, de bolsas de Produtividade em Pesquisa, de At e IC, sem os quais nosso trabalho seria muito mais difícil.²

Referências bibliográficas

- BASTOS, Maria H. Câmara, FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EdUPF, 1999.
- CARDOSO, Ciro F., VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Os domínios da história*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. São Paulo: Papiрус, 1994.
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1990.

² A produção do grupo pode ser acessada no Diretório de Grupos de Pesquisa da CNPq ou em www.fae.ufmg.br/gephe.

- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 2, 1990.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana G., SOUZA, Maria Cecília C. C. de (orgs.). *A memória e a sombra*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de, RESENDE, Ferranda Mendes. História da educação e estatística escolar: o processo de escolarização em Minas Gerais no século XIX. In: *RBEP*. Brasília, n. 195, 1999.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios*. Passo Fundo: EDUPF, 2000.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VIDAL, Diana G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 14, 2000. p.19-34.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VAGO, Tarcísio M. Tempos escolares e tempos sociais: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais. In: VIDAL, Diana G., HILSDORF, Maria L (orgs.). *500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: EDUSP, 2001.
- FRAGO, António V. Historia de la educación e historial cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. In: *Revista Brasileira de Educação*. Belo Horizonte, n. 0, set./dez. 1995. p.63-82.
- JULIA, D. A. Cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo, n. 1, 2001. p.9-44.
- NÓVOA, A. Inovação e História da Educação. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6, 1992. p.210-220.
- SOUZA, Rosa de Fátima. *Templos de civilização*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- SOUZA, Rosa de Fátima. Um itinerário de pesquisa sobre cultura escolar. In: CUNHA, Marcus Vinicius da (org.). *Ideário e imagens da educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- THOMPSON, E. Paul. *Tradición, revuelta y consciencia de clase*. Barcelona: Editorial Crítica, 1984.
- VARELA, Julia, ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6, 1992. p.68-96.
- VIDAL, Diana G., GVIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 8, 1998. p.13-30.
- VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001. p.7-48.