

## A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA NO LONGO SÉCULO XX (1890-2001)<sup>1</sup>

Dermeval Saviani<sup>2</sup>/UNICAMP

O recurso à categoria “século” para datar e demarcar os acontecimentos e as fases históricas é uma prática recorrente entre os historiadores, especialmente quando o objeto de estudo incide sobre as épocas moderna e contemporânea. Assim é, também, no campo da história da educação, como o ilustram os casos de Luzuriaga, *História da educação pública* (1959) e *História da educação e da pedagogia* (1973), Manacorda (1989) no livro *História da educação: da Antigüidade aos nossos dias* e Franco Cambi (1999), *História da pedagogia*.

O século XX, mesmo antes de seu término cronológico, já fora objeto de análises procurando apreendê-lo em seu conjunto, na tentativa de efetuar um balanço de sua trajetória e significação histórica. A esse respeito chamam atenção duas obras cujos títulos aparentemente contradizem uma à outra. Trata-se de *Era dos extremos: o breve século XX* (1914-1991), de Eric Hobsbawm (1995) e *O longo século XX*, de Giovanni Arrighi (1996). Ambas foram publicadas na Inglaterra em 1994.

Quando voltamos os olhos para a situação brasileira parece-me que a idéia de um “longo século XX” não deixa de exercer uma certa atração. Com efeito, as transformações mais decisivas do nosso país nos planos econômico, político, social, cultura e educacional parecem se situar nas duas décadas finais do século definido cronologicamente pelo número XIX e não na virada cronológica para o século XX ou na primeira guerra mundial. Assim, se optássemos pela categoria “breve século” teríamos que deslocar o início do século XX brasileiro para 1930. Mas a explicação desse marco inaugural nos obrigaria a recuar aos anos de 1880, pois é nesse momento que foram gestadas as condições que desembocaram nas transformações condensadas na expressão “Revolução de 1930”.

Em consonância com o quadro acima traçado, também a educação será considerada, neste texto, no âmbito do “longo século XX”, cujo marco inicial é dado pelo ano de 1890.

À luz dos elementos que consegui reunir a partir de estudos que não cabe reproduzir neste trabalho, proponho uma periodização preliminar da história da escola pública no Brasil

---

<sup>1</sup> Trabalho realizado com apoio do CNPq. III Congresso Brasileiro de História da Educação. Sessão de Comunicação Coordenada: “O século XX brasileiro: da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1890-2001)”. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2004.

<sup>2</sup> Professor Emérito da UNICAMP e Professor Titular Colaborador da USP.

abrangendo duas grandes etapas. A primeira corresponde aos “antecedentes” e a segunda à “história da escola pública propriamente dita”.

A primeira etapa compreende três períodos: o primeiro (1549-1759) é dominado pela pedagogia jesuítica; o segundo (1759-1827) é representado pelas “Aulas Régias” instituídas pela reforma pombalina; e o terceiro período (1827-1890) consistiu nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias.

A segunda etapa se inicia em 1890, com a implantação dos grupos escolares, e corresponde à história da escola pública propriamente dita. Nela podemos distinguir os seguintes períodos: 1º) criação das escolas primárias nos estados impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano (1890-1931); 2º) regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador (1931-1961); 3º) unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo as redes pública nas suas três instâncias, municipal, estadual e federal, e privada que, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola (1961-2001).

Tentemos, então, apreender o legado educacional deixado pelo “longo século XX” brasileiro abordando sucessivamente os três últimos períodos acima indicados.

### **1. As escolas graduadas e o ideário do iluminismo republicano (1890-1931)**

No final do império intensificaram-se os debates sobre a questão da instrução pública. A linha geral dos debates apontava na direção da construção de um sistema nacional de ensino. Emergia a tendência a considerar a escola como a chave para a solução dos demais problemas enfrentados pela sociedade, dando origem à idéia da “escola redentora da humanidade”. Nesse clima parecia que, efetivada a abolição da escravatura em 1888 e proclamada a República em 1889, a organização do sistema nacional de ensino seria uma consequência lógica. Mas isso não ocorreu. O novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central. Assim, serão os Estados que irão enfrentar a questão da difusão da instrução mediante a disseminação das escolas primárias.

O Estado de São Paulo deu início, já em 1890, a uma ampla reforma educacional, começando pela implantação do ensino graduado na Escola Normal, à vista do entendimento de que a condição prévia para a eficácia da escola primária é a adequada formação de seus

professores. E em 1892 foram aprovadas as normas de organização das escolas primárias, cuja grande inovação foi a implantação dos grupos escolares (REIS FILHO, 1995, p. 90-202). A par da organização administrativa, reunindo várias classes regidas por diferentes professores sob uma direção comum, e dos aspectos pedagógicos compreendendo a definição dos conteúdos curriculares e do método de ensino, um elemento importante dessa política educacional foi a iniciativa de construir, para abrigar os grupos escolares, vistosos prédios públicos que rivalizavam com a igreja, a câmara municipal e as mansões mais importantes tanto da capital como das principais cidades do interior. Deflagrado o processo a partir de 1893, os grupos escolares foram se disseminando pelo Estado de São Paulo de onde o modelo se irradiou pelos demais Estados (SOUZA, 1998, p.17)., tendo conformado a organização pedagógica da escola elementar que se encontra em vigência, atualmente, nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Mas, se a organização da escola primária na forma de grupos escolares levou a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem, essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção. No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava. Essa questão emergirá na reforma paulista de 1920, conduzida por Sampaio Dória, única dentre as várias reformas estaduais da década de 20 que procurou enfrentar esse problema mediante a instituição de uma escola primária cuja primeira etapa, com a duração de dois anos, seria gratuita e obrigatória para todos, tendo como objetivo garantir a universalização das primeiras letras, isto é, a alfabetização de todas as crianças em idade escolar. Essa reforma, admitida pelo próprio Sampaio Dória como resultando em “um tipo de escola primária, aligeirada e simples” (NAGLE, 1974, p.207-208), recebeu muitas críticas e acabou não sendo plenamente implantada.

## **2. Regulamentação nacional do ensino e o ideário pedagógico renovador (1931-1961)**

Após a vitória da Revolução de 1930, um dos primeiros atos do novo governo foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. E já em abril de 1931 o titular dessa nova pasta baixou um conjunto de seis decretos, conhecidos como Reformas Francisco Campos, abrangendo a criação do Conselho Nacional de Educação, os Estatutos das universidades brasileiras, a organização da universidade do Rio de Janeiro e dos ensinos secundário e comercial. Embora o ensino primário ainda não tenha sido contemplado nessas

reformas, dava-se um passo importante no sentido da regulamentação, em âmbito nacional, da educação brasileira. Com efeito, o Conselho Nacional de Educação, criado pelo Decreto 19.850, constitui uma instância permanente, de jurisdição em todo o território nacional, destinada a cuidar das questões educacionais analisando-as e propondo as soluções pertinentes.

Como coroamento de um processo que vinha se desenvolvendo desde a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, foi lançado em 1932 o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que, após diagnosticar o estado da educação pública no Brasil afirmando que *todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país* (MANIFESTO, 1984,p.407), irá enunciar as diretrizes fundamentais e culminar com a formulação de um “Plano de reconstrução educacional”(IBIDEM, p.417).

Como documento de política educacional o Manifesto expressa a posição de uma corrente de educadores que busca se firmar pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade capacitando-se, conseqüentemente, ao exercício dos cargos de direção da educação pública tanto no âmbito do governo central como dos Estados federados.

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” constitui um importante legado que nos é deixado pelo século XX. Um rico legado que, nas palavras de Libânia Nassif Xavier, representa um “divisor de águas” na história da educação brasileira: *interferiu na periodização de nossa história educacional, estabelecendo novos marcos e fornecendo novas valorações a determinados princípios e idéias, e a certas realizações no campo educacional* (XAVIER, 2002, p. 71). Suas diretrizes influenciaram o texto da Constituição de 1934, cujo capítulo sobre educação resultou, porém, da conciliação entre as posições opostas de católicos e renovadores.

Um outro aspecto relevante que emergiu na década de 1930 foi a questão da formação de professores. E já que no caso dos professores primários a solução havia sido a criação das escolas normais, agora as atenções se voltaram para o preparo dos docentes do ensino secundário. Francisco Campos, ao propor no Decreto dos Estatutos das Universidades Brasileiras a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, em 1931, justifica-a como um instituto de alta cultura mas argumenta que ela deveria ser, “antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação” cuja função precípua seria a formação dos

professores, sobretudo os do ensino normal e secundário (CAMPOS, 2000, p. 127-128). A nova faculdade não chegou a ser instalada. Mas, em 1939, adotou-se como modelo padrão para todo o país a estrutura da Faculdade Nacional de Filosofia, organizada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia às quais se acrescentou, ainda, uma seção especial denominada Didática, prevendo-se duas modalidades de cursos: o bacharelado, com a duração de três anos, e a licenciatura. O Curso de Pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado daqueles das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado, o que deu origem ao famoso esquema conhecido como “3+1”. A base organizacional da formação em nível superior dos profissionais da educação, aí compreendidos os professores e os pedagogos, decorre dessa estrutura implantada em 1939 que, embora tendo sofrido algumas alterações e diversas contestações, no fundamental se mantém em vigor ainda hoje.

Tendo substituído Francisco Campos no Ministério da Educação, a partir de julho de 1934, Gustavo Capanema deu seqüência ao processo de reforma educacional interferindo, nos anos 30, no ensino superior e, a partir de 1942, nos demais níveis de ensino por meio das “leis orgânicas do ensino”, também conhecidas como “Reformas Capanema”, abrangendo os ensinos industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946), complementados pela criação do SENAI (1942) e do SENAC (1946). Por essas reformas o Ensino Primário foi desdobrado em Ensino Primário Fundamental e Ensino Primário Supletivo. O Ensino Médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, com a duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional se subdividiu em industrial, comercial e agrícola, além do normal que mantinha interface com o secundário.

Como se vê, até aí, a regulamentação do ensino ia sendo feita conforme as urgências definidas pelos grupos que assumiam o controle político do país. Assim, enquanto Francisco Campos se concentrou no ensino superior, secundário e comercial, Capanema, nas leis orgânicas, começou pelo ensino industrial, depois o secundário atingindo, na seqüência, os ensinos comercial, normal, primário e agrícola. Embora, por esse caminho, praticamente todo o arcabouço da educação tenha sido afetado prevalecia, ainda, o mecanismo de se recorrer a reformas parciais, fazendo falta um plano de conjunto que permitisse uma ordenação unificada da educação nacional em seu todo, tal como preconizara o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Essa exigência se manifestou com a promulgação da nova Constituição Federal em 18 de setembro de 1946 que definiu como privativa da União

a competência para “fixar as diretrizes e bases da educação nacional”. Atendendo a essa exigência, o ministro da educação, Clemente Mariani, encaminhou ao Congresso Nacional um projeto que, após longa e tumultuada tramitação, resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961.

Do ponto de vista da organização do ensino a LDB (Lei 4.024/61) manteve, no fundamental, a estrutura em vigor decorrente das reformas Capanema, flexibilizando-a, porém. A nova lei tornou possível que, mediante aproveitamento de estudos, os alunos pudessem se transferir de um ramo a outro do ensino médio e, após concluir qualquer ramo desse nível de ensino, viessem a ter acesso, por meio do exame vestibular, a qualquer curso de nível superior.

Em suma, podemos ver que, nesse segundo período do “longo século XX”, enquanto do ponto de vista institucional se caminhava das partes para o todo na direção da regulamentação do ensino brasileiro, do ponto de vista das idéias educacionais, ganhava terreno o movimento renovador, cujos representantes, desde 1930, foram crescentemente ocupando os postos da burocracia educacional oficial, tendo oportunidade de ensaiar várias reformas, criar escolas experimentais e implementar os estudos pedagógicos, impulsionados de modo especial a partir da criação do INEP, em 1938, da CAPES, em 1951, e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE, em 1955 (XAVIER, 1999).

### **3. Unificação legal e a concepção produtivista de escola (1961-2001)**

Sob a hegemonia das idéias novas, a década de 1960 foi fértil em experimentação educativa. Consolidaram-se os colégios de aplicação, surgiram os ginásios vocacionais e deu-se grande impulso à renovação do ensino de matemática e de ciências. Mas, nessa mesma década observa-se o declínio do ideário renovador: as experiências mencionadas se encerraram no final dos anos 60, momento em que também foram fechados o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais a ele ligados. Após o golpe militar, consumado em primeiro de abril de 1964, todo o ensino no país foi reorientado.

A nova situação exigia adequações que implicavam mudança na legislação educacional. Mas o governo militar não considerou necessário modificá-la totalmente mediante a aprovação de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Isso porque, dado que o golpe visava garantir a continuidade da ordem sócio-econômica que havia sido considerada ameaçada no quadro político presidido por João Goulart, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino à nova situação.

O ajuste foi feito pela Lei n. 5.540/68, que reformulou o ensino superior, e pela Lei n. 5.692/71, que alterou os ensinos primário e médio modificando sua denominação para ensino de primeiro e de segundo grau. Com isso os dispositivos da LDB (Lei 4.024/61) correspondentes às bases da educação (ensino primário, médio e superior) foram revogados e substituídos pelas duas novas leis, permanecendo em vigor os primeiros títulos (Dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino) que enunciavam as diretrizes da educação nacional.

A reforma educacional efetivada por essa nova legislação procurou responder a pressões opostas.

No ensino superior a lei aprovada resultou de duas demandas contraditórias: a dos estudantes e professores e aquela dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar. Respondendo à primeira pressão a lei 5.540 proclamou a autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, aboliu a cátedra e elegeu a instituição universitária como forma prioritária de organização do ensino superior. Atendendo à segunda demanda, instituiu o regime de crédito, a matrícula por disciplina, os cursos semestrais, os cursos de curta duração e a organização fundacional.

A reforma do ensino primário e médio, com base nos princípios da integração vertical e horizontal, continuidade-terminalidade, racionalização-concentração e flexibilidade chegou a uma estrutura que, em lugar de um curso primário com a duração de quatro anos seguido de um ensino médio subdividido verticalmente em um curso ginásial de quatro anos e um curso colegial de três anos, se definiu por um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três anos, como regra geral. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante.

Um legado importante que nos foi deixado por esse período se refere à institucionalização e implantação dos Programas de Pós-Graduação, a partir do Parecer n. 77 aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1969. Embora implantada segundo o espírito do projeto militar do “Brasil Grande” e da modernização integradora do país ao capitalismo de mercado associado-dependente, a pós-graduação se constituiu num espaço privilegiado para o incremento da produção científica e, no caso da educação, também para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, embora não predominante, gerou estudos consistentes sobre cuja base foi possível formular a crítica e a denúncia sistemática da pedagogia dominante, alimentando um movimento de contra-ideologia (OLIVEIRA, 1980). Nesse contexto foi se impondo a exigência de se modificar por inteiro o arcabouço da

educação nacional. A oportunidade surgiu com a instalação de um governo civil (a Nova República) e a elaboração da nova Constituição Federal.

A nova Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988 consagrou várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados. Da comunidade educacional surgiu, também, o projeto de uma nova LDB que deu entrada na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, cuja característica mais marcante foi o empenho em libertar a educação da política miúda permitindo ultrapassar as descontinuidades que a tem marcado em nossa história. Entretanto, a interferência do governo impediu que esse projeto fosse adiante. Em seu lugar foi aprovada a proposta do senador Darcy Ribeiro, mais maleável aos propósitos da política governamental, que deu origem à nova LDB (Lei n. 9.394) promulgada em 20 de dezembro de 1996. Quanto à organização do ensino a nova LDB manteve, no fundamental, a estrutura anterior, apenas alterando a nomenclatura ao substituir as denominações de ensino de 1º e 2º graus, respectivamente por ensino fundamental e médio.

Se no primeiro período compreendido entre 1890 e 1931 a concepção educacional predominante foi o iluminismo republicano e, no segundo período, prevaleceu o ideário pedagógico renovador, todo este terceiro período foi dominado pela *concepção produtivista de educação*, cuja primeira formulação remonta à década de 1950 com os trabalhos de Theodore Schultz (1967 e 1973) que popularizaram a “teoria do capital humano”. Essa concepção resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980, recobrando um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajustamento da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento. É essa visão que, suplantando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de LDB na Câmara dos Deputados, constituiu-se na referência para o Projeto Darcy Ribeiro que surgiu no Senado e se transformou na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este é, pois, mais um legado do século XX que persiste ainda atualmente na educação brasileira.

Dentre as medidas instituídas pela nova LDB que requeriam regulamentação ou a aprovação de lei específica, destaca-se o Plano Nacional de Educação pela sua importância no que se refere ao diagnóstico da educação no país, o estabelecimento de metas e, especialmente, quanto à previsão dos recursos relativos ao financiamento da educação que é, com certeza, o aspecto mais relevante da política educacional. O novo Plano Nacional de Educação foi instituído pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Podemos, pois,



considerar que, com esse ato se completa o ciclo da política educacional brasileira no século XX. Infelizmente, mesmo avanços tímidos, como a progressiva ampliação dos recursos destinados à educação de modo a chegar, após dez anos, a 7% do PIB, foram vetados pelo Presidente da República.

#### **4. Conclusão**

No decorrer do século XX o Brasil passou de uma situação educacional de pequenas proporções, própria de um país predominantemente rural, para serviços educacionais em grande escala, acompanhando o incremento populacional e o crescimento econômico que conduziu a altas taxas de urbanização e industrialização.

Em termos quantitativos, se deixarmos de lado o primeiro período em razão da não disponibilidade de dados, constatamos que a matrícula geral saltou de 2.238.773 alunos (ensino primário: 2.107.617; ensino médio: 108.305; ensino superior: 22.851) em 1933 para 44.708.589 (primário: 35.792.554; médio: 6.968.531; superior: 1.947.504) em 1998 (BRASIL, 2003, p. 106). Considerando-se que a população do país girava em torno de 40 milhões em 1933, passando a aproximadamente 167 milhões em 1998, conclui-se que, enquanto a população global quadruplicou, a matrícula geral aumentou em quase vinte vezes. Vê-se, assim, que relativamente a trajetória do século XX representou, do ponto de vista quantitativo, um significativo avanço no campo educacional.

Entretanto, em razão do imenso déficit histórico que veio se acumulando, mesmo em termos quantitativos as deficiências ainda são enormes, o que pode ser evidenciado ao se observar que em 1890, quando tinha início, para nós, o “longo século XX”, a taxa de analfabetismo estava em torno de 85% em relação à população total (12.213.356 para uma população de 14.333.915). Passados cem anos, constata-se uma redução relativa já que aquela taxa caiu para cerca de 30% (oficialmente registram-se 21,6% em relação à população de idade igual ou superior a sete anos, o que projeta uma taxa de 33,68% para a população total, tomando-se os dados do Censo de 1991). No entanto, se consideramos a população total (146.825.475, conforme o mesmo Censo de 91), veremos que 33,68% correspondem a 49.458.776. Portanto, o número absoluto de analfabetos quadruplicou.

Sob o aspecto qualitativo a política educacional que vem sendo implementada no Brasil se caracteriza pela flexibilização, pela descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas através de mecanismos que forcem os municípios a assumir os encargos do ensino fundamental associados a apelos à sociedade, aí compreendidas as empresas, organizações não-governamentais, a comunidade próxima à escola, os pais e os

próprios cidadãos individualmente considerados, no sentido de que cooperem, pela via do voluntarismo e da filantropia, na manutenção física, na administração e no próprio funcionamento pedagógico das escolas. Em contrapartida, com base na montagem de um “sistema nacional de avaliação” respaldado pela LDB, centraliza-se no MEC o controle do rendimento escolar em todos os níveis, desde as creches até a pós-graduação. Há, pois, um estímulo à descentralização traduzida na flexibilização, diferenciação e diversificação do processo de ensino, mas uma centralização do controle dos seus resultados. Essas características permitem perceber que a política educacional que está sendo implementada acentua, pela via da diferenciação, as desigualdades educacionais.

Diante do déficit quantitativo e da distorção qualitativa, constatamos que o grande desafio que ainda se põe para o Brasil em termos educacionais ao ingressar no século XXI, nos vem do século XIX. Trata-se da tarefa de organizar e instalar um sistema escolar capaz de universalizar o ensino fundamental e, por esse caminho, erradicar o analfabetismo.

O “longo século XX” nos deixa, pois, um legado ao mesmo tempo positivo e negativo. Com efeito, dispomos hoje de uma estrutura ampla e abrangente. O campo da investigação das questões educacionais avançou significativamente, impulsionado pelo desenvolvimento da pós-graduação. Com isso, temos clareza dos problemas, das deficiências e, conseqüentemente, das vias que devemos trilhar para saná-las. Se os problemas não se resolvem não é por falta de conhecimento das soluções, nem por insuficiência de recursos. O legado negativo do “longo século XX” só persistirá enquanto as forças dominantes se negarem a pôr em prática as medidas que a experiência já chancelou como sendo as apropriadas para as questões que estamos enfrentando.

### **Referências bibliográficas:**

- ARRIGHI, Giovanni(1996), *O longo século XX*. Rio de Janeiro/São Paulo, Contraponto/UNESP.
- BRASIL (2003), *Estatísticas do século XX*. Rio de Janeiro, IBGE.
- CAMBI, Franco (1999), *História da pedagogia*. São Paulo, UNESP.
- CAMPOS, Francisco (2000), “Exposição de Motivos do Ministro Francisco Campos sobre a Reforma do Ensino Superior”. In: FÁVERO, M. L. A., *Universidade e poder*, 2ª ed. Brasília, Plano, p.121-158.
- HOBBSAWM, Eric (1995), *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo, Companhia das Letras.
- LUZURIAGA, Lorenzo (1959), *História da educação pública*, 2ª ed. São Paulo, Nacional.

LUZURIAGA, Lorenzo (1973), *História da educação e da pedagogia*, 6ª ed. São Paulo, Nacional.

MANACORDA, Mario Alighiero (1989), *História da educação: da Antigüidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.

“MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova-1932” (1984). In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol.65, No. 150, pp. 407-425, mai-ago.

NAGLE, Jorge (1974), *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo, E.P.U./Edusp.

OLIVEIRA, Betty Antunes (1980), *O estado autoritário brasileiro e o ensino superior*. São Paulo, Autores Associados/Cortez.

REIS FILHO, Casemiro (1985), *A educação e a ilusão liberal*, 2ª ed. Campinas, A. Associados.

SCHULTZ, Theodore W. (1967), *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro, Zahar.

SCHULTZ, Theodore W. (1973), *O capital humano*. Rio de Janeiro, Zahar.

SOUZA, Rosa Fátima de (1998), *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo, EdUNESP.

XAVIER, Libânia Nacif (1999), *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*. Bragança Paulista, EDUSF.

XAVIER, Libânia Nacif (2002), *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: 1932*. Bragança Paulista, EdUSF.