



ESCOLA “NOVA”: MODERNIDADE COMO ESTRATÉGIA DE DIVULGAR A REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL (1927-1930)

Raquel Lopes Pires ¹

RESUMO

Debater a questão da modernidade como possível estratégia de divulgação da Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal é o objetivo deste trabalho. Idealizado por Fernando de Azevedo, esse empreendimento marcou significativamente o sistema educacional da cidade do Rio de Janeiro, e mesmo do Brasil, no final da década de 1920. Com um discurso pautado no ideal de uma escola que deveria ser “nova”, Azevedo propôs inúmeras iniciativas que pretendiam reformular as atividades já realizadas pela escola pública carioca. Para tanto, além das propostas que pretendiam atender as demandas escolares, precisou de articulações políticas para que suas ideias fossem aprovadas pela Câmara Municipal. Essa pesquisa se fundamenta nos estudos de Silva (2004, 2009) Camara (2004), Vidal (2007) e Paulilo (2001, 2019) a fim de tratar aspectos do trabalho realizado na então capital brasileira e Carvalho (1989), Hobsbawn (1984), Le Goff (1997) e Foucault (2000) que travam uma discussão da oposição moderno x tradicional. Nesse sentido, é possível traçar algumas reflexões a respeito do projeto do educador brasileiro e da intensa defesa pela modernidade, na época.

Palavras-chave: Escola Nova, Reforma Educacional, Fernando de Azevedo, História da Educação Brasileira.

INTRODUÇÃO

Debater a questão da modernidade como possível estratégia de divulgação da Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal é o objetivo deste trabalho. Idealizada pelo educador, crítico, ensaísta e sociólogo Fernando de Azevedo² (1894-1974), a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) foi um empreendimento educacional que ganhou força e destaque por se aproximar das ideias da Escola Nova e, assim, propor um outro formato para o sistema educacional brasileiro.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, rlopes.pires@gmail.com;

² Foi um sujeito muito engajado nas causas educacionais do país. Atuou não só na cidade do Rio de Janeiro, mas também, destacadamente, em São Paulo. Paulilo (2001, 2019), Silva (2004, 2009) e Camara (2004) estudam algumas das atividades desempenhadas por Fernando de Azevedo ao longo de sua trajetória.



Ao considerar o caso particular dessa cidade, então capital do Brasil, é possível perceber que desde a gestão de Antônio Carneiro Leão (1922-1926) já eram pensadas iniciativas que visavam uma “melhoria” da sociedade e, conseqüente, adequação à considerada modernidade que foi tão difundida. O estudo de Silva (2004) ajuda a compreender que o alcance dessas “novidades” na capital federal estava muito ligado às reformas urbanas que ocorriam, ao mesmo tempo, no Rio de Janeiro. Nesse sentido, o autor destaca que

[...] os novos educadores de finais da década de 1920 entendiam que a renovação escolar não se restringia, somente, a pontos relacionados à implantação de diferentes saberes e práticas no interior dos estabelecimentos de ensino. Para eles, o que se precisava urgentemente era desenvolver e aperfeiçoar um conjunto de medidas que, de alguma maneira, viesse a modernizar a sociedade carioca como um todo (SILVA, 2004, p. 21).

Naquele momento, a capital federal começava a ganhar outro cenário. Não só das paisagens que foram se modificando com a derrubada de morros, o calçamento das ruas e novas construções, mas com o que, na época, era considerado moderno: a utilização de bondes elétricos, os relógios nas ruas, entre outros (SILVA, 2004). As obras não só estavam ligadas aos ideais políticos de melhorias para a população, mas a uma reconfiguração de todo o cenário que compunha a cidade, incluindo seus habitantes que tinham suas rotinas modificadas. Logo, pensava-se na escola como elemento importante para alcançar essa reconfiguração social. Ensinar novos comportamentos para as crianças era uma forma de chegar às suas casas e, conseqüentemente, aos mais velhos que também deveriam reformular seus hábitos (SILVA, 2011).

De acordo com Camara (2004), Fernando de Azevedo acreditava no poder da educação como potência para alcançar os elementos desejados: progresso e civilização. Ainda segundo a autora, para o educador “educar significava não só assegurar os interesses do país, mas também criar a identidade do povo em consonância com o conhecimento de suas necessidades e tradições nacionais” (CAMARA, 2004, p. 161). E continua afirmando que para ele a “reconstrução social e nacional do país não poderia ser realizada senão por uma educação sólida capaz de dar às novas gerações a consciência do seu destino e prepará-las para viver num ambiente de compreensão e solidariedade” (CAMARA, 2004, p. 161).



Na busca por diferentes formas de se pensar e usufruir da cidade, a Reforma da Instrução Pública (1927-1930) articula seus ideais. Baseada nas ideias lançadas pelo movimento Escola Nova, em especial da Europa e dos Estados Unidos, reforça uma participação diferente do aluno em sala de aula, visando maior atividade dele em tudo o que era proposto. Assim, a escola não estaria mais interessada apenas na centralidade do professor e obediência dos alunos, para além disso queria formar um cidadão capaz de envolver-se ativamente no cotidiano da sociedade e, naquele momento, das propostas escolares. Sobre isso, é importante destacar que:

A Reforma da Instrução Pública, idealizada por Fernando de Azevedo (1927-1930), veio no bojo desse movimento [escolanovista]. Orbitando em torno de pares de oposição (velho e novo; espírito literário/livresco e motivação científica; tradicional e moderno; escola de bacharéis e escola nova), o que a Reforma pretendia era uma sistematização da legislação do ensino carioca e uma renovação de práticas e saberes escolares que desde finais do século XIX vinham sendo debatidos na antiga Capital. Nesse quadro, teoricamente os educandos tinham que efetivamente ocupar, a partir da implementação da Reforma, uma posição “ativa” no processo de aprendizagem. Desta feita, não só deviam ser toleradas, em certo sentido, as perguntas, curiosidades, brincadeiras, olhares, sensações, impressões primeiras, experiências, questionamentos infantis, como principalmente estimuladas (SILVA, 2004, p. 102).

Cabe salientar que a Escola Nova, na qual não só Fernando de Azevedo se baseou, mas diversos outros educadores que lideraram reformas pelo Brasil, foi um movimento idealizado na Europa, no período entre guerras³, que se propagou por diversos países do mundo. Com um discurso pacifista, “pretendia, entre outras coisas, estabelecer uma nova ordem social via escola, reformar a sociedade pela educação, em outras palavras, renovar a escola para renovar a sociedade” (PERES, 2005, p. 115). Além disso, a adesão dos sujeitos ao movimento, em seus diferentes contextos sociais, esteve vinculada a uma série de modificações e adaptações que faziam. Seguir as ideias lançadas por outros intelectuais não significava a necessidade de uma “transposição”, mas lançar mão de perceber o que estava sendo propagado e atender às demandas locais de modo a colaborar para que as “novidades” educacionais contribuíssem mais na formação das crianças e, conseqüentemente, do “novo” homem. O que, ao mesmo tempo, implicava uma série de

³ Entre a Primeira (1914-1918) e a Segunda (1939-1945) Guerras Mundiais.



lutas, desconstruções e tensões entre os diferentes sujeitos envolvidos na defesa ou contrariedade da Escola Nova.

Sendo assim, muitas foram as articulações políticas para que a Reforma idealizada por Fernando de Azevedo fosse aprovada. Diferentemente de Carneiro Leão, em gestão anterior, Azevedo dispunha de uma rede de apoio para que suas ideias se tornassem válidas e se efetivassem⁴. Ainda que também contasse com um movimento de oposição ao que era proposto, quando, segundo Piletti (1994, p. 109), forçou todos “a uma tomada de posição favorável ou contrária à reforma – foi com a ajuda do político Maurício Lacerda, defensor da reforma, que conseguiu apoio para que o decreto fosse aprovado no Conselho Municipal”. Apesar das ementas que propunham modificações no texto original (Lei do Ensino decreto nº 3.281), a Reforma foi regulamentada sem nenhuma alteração (SILVA, 2004) com a aprovação do Decreto 2.940 de 22 de novembro de 1928.

Sendo assim, o educador, que sob hipótese alguma, deve ser percebido como “pioneiro” ou “alguém à frente do seu tempo”, mas um sujeito que se firmou como um articulador e idealizador de propostas que diziam respeito às necessidades e possibilidades sociais daquele final de década. Buscou alcançar um formato educacional diferente do que vinha sendo realizado, ao mesmo tempo que se baseava em muitos preceitos políticos, econômicos e sociais. Nesse sentido, seu empreendimento enquanto gestor pretendia alcançar um conjunto de “métodos de ensino e d[e] práticas pedagógicas [que] representou algo além de simples reforma da técnica pedagógica e da perícia metodológica do professor, foi o caminho adequado para representar o progresso e a civilização” (PAULILO, 2001, p. 49). Tentando atender às novas demandas sociais e articulando com as educacionais, o educador, então, propôs outra forma de educação que procurava alcançar uma maior parte da população carioca.

Assim, é possível concordar com Silva (2004, p. 106) sobre a “atuação política de Fernando de Azevedo” na Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) que “deve[mos] considerá-la muito mais em função de uma sistematização promovida na

⁴ Representante anterior a Fernando de Azevedo, Antonio Carneiro Leão dirigiu a Instrução Pública da capital federal, durante gestão do prefeito Alaor Prata. Tomado, também, pelo desejo e iniciativa de reestruturar o sistema educacional carioca, propôs um projeto de reforma que por falta de apoio político não chegou a ser implementado. Ainda assim, conseguiu realizar a construção de 20 escolas na capital federal. Segundo Paulilo (2001, p. 9) “se deteve na infraestrutura do aparelho escolar da capital, procurou modificar-lhe o funcionamento, prestou-se a qualificar as funções da instrução pública no sentido de fazê-la tender para um sistema de educação”.



legislação do ensino carioca e uma intensificação dos debates acerca das práticas e saberes escolanovistas do que propriamente a partir de um dito ‘pioneirismo azevediano’”. Seu projeto educacional pretendia, entre outras coisas, uma possível (re)invenção do já propagado modelo escolanovista e não, necessariamente, um rompimento com as propostas que anteriormente eram praticadas.

O MODERNO E O TRADICIONAL: CONTRAPONTOS

Como já apontado, a virada do século XIX para o XX sofreu um grande *boom* com as inúmeras mudanças sociais, educacionais, políticas e econômicas em diversos países. Especialmente na educação brasileira, “a busca por novos símbolos políticos e pela invenção de novas tradições esteve presente também nas reformas educacionais nos primeiros anos de existência da jovem República” aparecendo “com clareza nos primeiros textos legais, aliás, em franca continuidade com uma ‘cultura da reforma’ já evidente nas províncias e na Corte do Império” (SCHUELER, 2007, p. 92). Aquele momento já começou a demarcar o início de uma era diferente das anteriores, onde novos pensamentos, idealizações e atitudes seriam tomados rumo ao que de mais “moderno” tivesse. É nesse caminho que, alguns anos depois, diversos educadores se aproximam do movimento Escola Nova, por, segundo Paulilo (2019, p. 9), “expressar uma ideia de reconstrução, de rompimento com o passado, de mudança”.

Jacques Le Goff (1997), em seu estudo “antigo/moderno”, afirma que os termos “desenvolve[ram]-se num contexto equívoco e complexo” e continua explicando que nem sempre foram tomados como oposição, pois “‘antigo’ pode ser substituído por ‘tradicional’ e moderno, por recente’ ou ‘novo’ e, em seguida, porque qualquer um dos dois pode ser acompanhado de conotações laudatórias, pejorativas ou neutras” (LE GOFF, 1997, p. 2). Para ele, o “[...] antagonismo antigo/moderno é constituído pela atitude dos indivíduos, das sociedades e das épocas perante o passado, o seu passado” (LE GOFF, 1997, p. 3).

Os estudos de Silva (2004; 2009), Paulilo (2001; 2019) e Camara (2004), problematizam essa “desvalorização” do passado. Ajudam a compreender que o conjunto dessas práticas visavam, acima de tudo, novos aportes para a escola e, assim, o alcance dessa modernidade discursada/desejada pelos sujeitos da época. Mas, cabe aqui pensar:



será que tais figuras estavam mesmo interessadas em romper com os modos de ensino anteriores e constituir outros que em nada se assemelhassem? É importante, então, destacar que algumas discussões já ganhavam corpo anteriormente à gestão de Azevedo, como o caso da gratuidade e obrigatoriedade escolar, na idealização de alcançar uma maior parte da população, por exemplo.

Mais do que a exploração desse rompimento, o texto de Paulilo (2019) permite a compreensão de que os intelectuais pertencentes e engajados com o escolanovismo no Brasil estavam mais interessados em “fazer do Estado um patrocinador da escola nova” (PAULILO, 2019, p. 19; grifo do autor). O sentido de renovação escolar estava muito mais pautado na formação de cidadãos melhor preparados para a vida em sociedade, atravessamento este que também se aplica aos ideais que eram lançados pelos intelectuais de vários outros países e nas ideias iniciais do movimento europeu.

Para além disso, o tempo que se findava e o que estava por vir, as iniciativas de diversos educadores, em seus respectivos países e para além deles, constituíram-se como tentativas de reformular as ideias já lançadas, dando-lhes novas características e firmando uma reconfiguração social. Como era o caso de olhar para a remodelação da sociedade, a reforma idealizava um cidadão mais apto a usufruir do que lhes passaria a ser oferecido a partir das modificações na cidade. Então:

A polarização novo X velho homogeneiza cada um dos grupos em conflito e, por outro lado, assinala os vilões e os heróis da estória. A distribuição dos “fatos” relatados por séries marcadas diferencialmente pelas rubricas “novo” e “velho” é operação suficiente para amalgamar iniciativas díspares, constituindo-se seja como “renovadoras”, seja como “tradicionalistas”. Com tal procedimento, a narrativa opera com a indeterminação semântica dos termos “novo” e “velho”, de modo a neles capturar a significação produzida no relato apologético da história então recente do país (CARVALHO, 1989, p. 31).

Sendo assim, relacionar a modernidade com o empreendimento azevediano, não é aponta-lo o envelhecimento / a desconstrução do que no trabalho anterior era “novo”. Pelo contrário, o uso desse conceito sugere uma reconstituição do que já era realizado. A partir das iniciativas já existentes que é possível se pensar e elaborar outras tantas que passam a melhor se adequar ao tempo e espaço mais atuais. Com as constantes obras urbanas, no caso do Distrito Federal, cabia à escola a função de, também, ir reconstruindo o pensamento social; segundo Silva (2009, p. 17) “sob a lógica governamental,



intensificou-se no decurso dos anos 1920 a concepção de se pensar a escola e a cidade a partir de um repertório comum de estratégias” que “objetivava converter a cidade em um espaço educativo e a escola em um dispositivo para incutir ideais de urbanidade e higiene pública”. Nesse sentido é possível fazer uma relação do trabalho difundido pela Reforma da Instrução Pública (1927-1930), a partir das novas práticas escolares, com a ideia defendida por Hobsbawn (1984, p. 9) de “invenção das tradições”, pois, segundo o autor, elas “[...] visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição [...]”, o que “não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que deve parecer compatível ou idêntico ao precedente” (HOBSBAWN, 1982, p. 10).

Foucault (2000 p. 341) sublinha que o conceito de “modernidade” é constantemente entendido “como uma época ou, em todo caso, como um conjunto de traços característicos de uma época; ela é situada em um calendário, no qual seria precedida por uma pré-modernidade, mais ou menos ingênua ou arcaica [...]”. Mas, ao contrário, sugere que o uso do termo deve estar atrelado a um pensamento de atitude moderna, “um modo de relação que concerne à atualidade [...] uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como tarefa” (FOUCAULT, 2000, p. 341-342). E essa é a possível relação a se fazer com o trabalho de Azevedo, compreendendo-o já como essa atitude.

A MODERNIDADE PELA REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

Nesse sentido, é possível perceber que a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) esteve muito mais interessada em (re)apropriar os sentidos que eram implementados na educação naquele momento. Apesar de várias novas propostas que eram idealizadas, outras tantas continuavam em vigor a fim de atingirem seu objetivo principal: a reformulação da sociedade através da escola.

Sujeito social pertencente a uma sociedade e tempo em que as atenções se voltavam para o que era considerado moderno e vinha se estabelecendo cada vez mais rapidamente na esfera social, Fernando de Azevedo firmava posicionamentos públicos



pautados, principalmente, na defesa da imprescindibilidade da escolarização do social para a harmonização e organização dos modos de se viver coletivamente. De acordo com Silva (2004, 2009) e Paulilo (2001, 2019), para ter seu projeto aprovado e propagado, foi necessário lançar mão de um conjunto de articulações políticas. Apesar de suas propostas serem direcionadas às ações que deveriam ser realizadas dentro das escolas, visava a formação de um cidadão⁵ capaz de usufruir melhor do “novo” que estava sendo idealizado na arena social. A fim de atender um número maior da população, era através das crianças que se pensava em alcançar os demais familiares.

Viver na cidade do Rio de Janeiro dos anos 1920 significou estar inserido no “[...] ideal de reorganizar o cenário urbano e, igualmente, (re)significar os possíveis papéis que seriam desempenhados pelos cariocas” (SILVA, 2009, p. 17). Década de intensas modificações na paisagem da cidade, talvez seja possível afirmar que era o cotidiano da população o mais afetado. Com as obras que eram realizadas ao mesmo tempo, além das significativas mudanças habitacionais, que pretendiam “limpar” o centro da cidade⁶ (SILVA, 2004), a população como um todo participava da reorganização da capital federal e, de alguma forma, se apropriava dessas mudanças. Para muitos pode ter sido um momento de intenso desconforto consequente das mudanças logísticas que foram necessárias para o andamento dessas obras, para outras a esperança e alegria por verem a cidade se tornando tão “maravilhosa”. Já para outros tantos, o momento se constituiu como um grande “pesadelo”, estes que tiveram que se mudar as pressas e deixar para trás tudo aquilo que pretendiam e planejavam, sendo obrigados a firmarem novas perspectivas, além de encontrarem outros espaços (moradias) para se alocar com suas famílias. Ainda para Silva (2004, p. 20) “essa nova dinâmica fazia com que” a população carioca “tivesse que se adaptar às exigências de um tempo cada vez mais acelerado. Tempos alterados, espaços reordenados, cotidianos modificados eram os efeitos da velocidade que, por vezes, pareciam mais amedrontar do que trazer benefícios à população”.

Na tentativa de desvincular-se do “passado” colonial e imperial, os diversos cortiços, vielas, ruelas, dentre outros, foram demolidos e assim era possível se aproximar

⁵ Creditavam à escola o papel de moldar/formar o caráter de seus alunos para que esses pudessem se desenvolver e contribuir com o meio social.

⁶ Segundo Silva (2004, p. 20) naquele momento a “cidade crescia atingindo novas regiões e expulsando moradores do Centro para subúrbios e morros”.



da ansiada “modernidade” que desenhava um novo formato para as ruas do centro da cidade do Rio de Janeiro. No lugar disso, foram construídas “pomposas” edificações que pretendiam dar um outro ar para o lugar e, assim, firmar os aspectos modernistas que tomavam, cada vez mais, forma. Para Silva (2011, p. 13), “as tentativas de imprimir novos ordenamentos ao meio social pautadas nos projetos de remodelação e embelezamento da cidade buscavam seu lugar de legitimação na articulação dos discursos médico e higiênico”, quando, além das citadas construções, tentam se “livrar” do mau cheiro e muita sujeira.

Segundo Silva (2009), o cenário que passa a ser visto, então, é o de ruas alargadas e as novas avenidas criadas no centro da cidade e na zona sul, a presença de veículos automotores “velozes e barulhentos”, que passam a tomar lugar dos antigos bondes e as praças e jardins que tomavam e “enfeitavam” uma parte da cidade. Pensando nos modos de usufruírem melhor dessas novidades

exasperava-se no debate educacional da década de 1920 a defesa de que as práticas de escolarização primária poderiam funcionar como dispositivos para ensinar a modernidade e uma atitude moderna à população. Dito de outra forma, conquanto estivessem igualmente em meio às transformações, as escolas poderiam explicá-las, fazer com que fossem aceitas e, finalmente, estimular a participação dos habitantes. Desse modo, a urbanidade (civildade, cortesia, afabilidade, respeito, tolerância, abdicação de interesses pessoais frente aos coletivos) devia ser inculcada, enfatizada e repetida, tornando-se, inclusive, sinônimo de boa-educação (SILVA, 2009, p. 21).

Assim, a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) apontava para as diferentes atitudes que dali por diante seriam necessárias para que o homem vivesse “melhor”. A escola passa a ser considerada como peça fundamental no processo que almejava o alcance dos mais variados setores sociais e que pretendia formar cidadãos diferentes dos “antigos”. Nesse sentido, “a interferência na vida da cidade era o principal argumento mobilizado para sensibilizar as autoridades educacionais a rever o panorama de insatisfação criado, na certeza de que a escola era impotente para ajustar os fazeres sociais às suas necessidades” (VIDAL, 2007, p. 17). E baseados nesses aspectos modernistas, os sujeitos envolvidos com a referida reforma pretendiam alcançar e incentivar novos comportamentos e atitudes a população carioca.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento Escola Nova impulsionou diversos países a realizarem reformas educacionais a fim de dar novos significados para a educação. Muitos estudos percebem esses empreendimentos como uma ruptura entre a Escola Tradicional, que até então era o modelo seguido, e essa nova empreitada. O que é possível perceber a partir desse estudo, é que Fernando de Azevedo não objetivou esse acontecimento, mas, ao contrário, tomou os trabalhos já realizados como pontapé inicial para os que pretendia alcançar.

A Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) divulgou a modernidade pela escola a partir de um outro olhar que se teria perante a população carioca. Seus ideais mais estavam voltados para ampliação do espaço escolar às crianças cariocas, para que assim chegassem mais rapidamente às suas casas. Cabia à escola, então, o papel de formadora, ou melhor, de reformuladora do cidadão que vivia na cidade do Rio de Janeiro e que usufruiria dos novos “benefícios” que, ao mesmo tempo, estavam sendo construídos.

REFERÊNCIAS

CAMARA, Sônia de Oliveira. A constituição dos saberes escolares e as representações de infância na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 8, p. 159-180, 2004.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, n. 71, p. 29-35, 1989.

FOUCAULT, Michel. O que são as Luzes. In: MOTTA, Manoel (Org.). **Foucault: ditos e escritos II**. Rio de Janeiro: Forense, p. 335-351, 2000.

HOBSBAWN, Eric. Introdução: A Invenção das Tradições. In: HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). **A Invenção das Tradições**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-24, 1984.

LE GOFF, Jacques. Antigo/Moderno. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Lisboa: Enciclopédia Einaudi (reed.), p. 370-392, 1997.

PAULILO, André Luiz. Reforma educacional e sistema público de ensino no Distrito Federal na década de 1920: tensões, cesuras e conflitos em torno da educação popular. **Dissertação** (mestrado em educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2001.



PAULILO, André Luiz. Políticas do novo em educação: a escola nova no Rio de Janeiro e em São Paulo. **Tese de livre docência** – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2019. (mimeo).

PERES, Eliane. A Escola Ativa na visão de Adolphe Ferrière: Elementos para compreender a Escola Nova no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **História e Memórias da Educação no Brasil**. V. 3. Rio de Janeiro: Editora vozes, p. 114-128, 2005.

PILETTI, Nelson. A reforma da educação pública no Distrito federal, 1927-1930: algumas considerações críticas. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 20, n. 1-2, p. 107-131, 1994.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. A longa peregrinação de um professor da roça na Europa. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves. **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortes, p. 90-113, 2007.

SILVA, José Cláudio Sooma. A Reforma Fernando de Azevedo: tempos escolares e sociais (Rio de Janeiro, 1927-1930). **Dissertação** (mestrado em educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2004.

SILVA, José Cláudio Sooma. Teatros da Modernidade: representações de cidade e escola primária no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920. **Tese** (doutorado em educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, José Cláudio Sooma. Cidade maravilhosa: encontros e desencontros nos projetos de remodelação urbana da capital entre 1902 e 1927. **Sinais Sociais**, v. 5, n. 17, p. 10-51, 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves. O fracasso das reformas educacionais: um diagnóstico sob suspeita (Rio de Janeiro, 1927-1930). **Educação em Foco**, número especial, p. 11-23, 2007.